



---

# BIOSYNTÉZA A SKUPINOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DOMÁCÍCH ŠKOLÁKŮ

---

Závěrečná práce výcviku v biosyntéze

MARIE RŮŽIČKOVÁ  
VÝCVIK IV  
Leden 2020

## Obsah

Úvod.....	3
Biosyntéza je somatická psychoterapie.....	4
Biosyntéza a její model životních polí.....	6
Biosyntéza má dvanáct témat.....	8
Biosyntéza v doteku s myšlením o člověku v Čechách a na Moravě.....	9
Vzdělávací skupina domácích školáků.....	12
Školní prostředí a dětské projevy .....	12
Školní měsíc, týden a den.....	13
Asistentická opora pro vzdělávací skupinu domácích školáků .....	14
Biosyntéza škoře prospívá .....	16
První příklad: Ela.....	16
Druhý příklad: Ida .....	17
Třetí příklad: Ládík .....	19
Závěr .....	21
Zdroje informací.....	22

Člověk jest svobodná bytost, jež v nekonečnu nekonečně sama sebe tvoří.  
(...Producenda fuit creatura indeterminata in infinito infinite seipsam agens...)

Jan Amos Komenský

## Úvod

Stála jsem na křižovatce života s náručí plnou informací, pocitů, myšlenek, tužeb i bezradností. Vlastní nutková potřeba nalézt a získat rámec pro mé dosavadní životní zkušenosti a nejasnosti mne před lety přivedla k biosyntéze.

Nejprve jsem otevřela okno poznání ohledně zdrojů, které jsem objevovala a oprašovala i doslova vytahovala ze zapomnění. Pomohly mi, abych se vůbec mohla volněji nadechnout a vnímat příležitosti, jak pohnout s vlastní „tisíciletou únavou“. V dalších biosyntetických workshopech jsem našla prostor, kde bylo možné obsah náruče zkušeností odložit na koberec a postupně si prohlížet jednotlivé komponenty, postupně je dávat na jejich místa a tvořit obraz mé vlastní krajiny života. Vnímala jsem pak více souvislostí a možností. Veliké uspokojení z odhalování prostoru uvnitř i vně mi později poskytovaly příležitosti splynutí s biosyntetickým meditativním tancem butó.

Nabídka přihlásit se do výcviku mne nadchla. Ocitla jsem se v bezpečném prostoru a našla jsem „svůj kmen“ lidí, kteří se dívají podobným směrem, hovoří jasnou řečí a cítí sebe a svět okolo. Dar setkání s komplexitou biosyntetického přístupu a kontakt s kolegy a možnostmi v tomto prostoru mi rozsvítil život.

Po dlouholeté práci v personální agentuře jsem přešla pracovat do oblasti vzdělávání dětí. Stala jsem se asistentkou učitelky v malé vzdělávací skupině domácích školáků. Má práce zahrnovala široké spektrum aktivit a povinností. Denně jsem spolu s učitelkou spoupracovala při dětském učení a všech činnostech během školního programu. Zároveň jsem byla pověřena podporou potřeb dětí, které se během dne vyskytly. Přirozeně se k těmto úkolům přidala komunikace s rodiči a blízkými dětmi.

Upřímně děkuju zakladateli metody Davidovi Boadellovi a držitelkám metody v České republice Yvonně Lucké a Barboře Janečkové za biosyntetické světlo. Světlo, které bez pochyb a s laskavostí otevírá lidská srdce na straně klientů i terapeutů i dalších průvodců na cestě životem.

Boadellova biosyntéza postupně začala vznikat ve škole, u dětí. David Boadella byl původní profesí učitel dětí v anglické základní škole. Každodenní práce s dětmi a také s jejich jejich traumaty jej přivedla k psychologii, zkoumání tělesných procesů a bloků a k definování základů biosyntetického přístupu. Člověk je Boadellou vnímán jako celistvé individuum složené ze tří základních stavebních kamenů: těla, mysli a pocitů. Biosyntéza je dnes mezinárodně uznávanou a certifikovanou psychoterapeutickou metodou. Pohlíží na člověka, jako na celek a vnímá jeho vývoj, jeho prožívání sebe a světa i veškerého reagování na základě tří lidských zárodečných vrstev: endodermu, mezodermu a ektodermu.

## Biosyntéza je somatická psychoterapie

Biosyntéza byla založena Davidem Boadellou okolo roku 1975. Její časné kořeny leží v analýze charakteru a vegetoterapii Wilhelma Reicha, Boadella ve svém uvažování také vycházel ze syntetické práce Pierra Janeta a z prací o prenatalních a perinatálních souvislostech Francise Motta a Franka Lakea. Od roku 1985 metodu rozvíjel ve spolupráci s partnerkou Silvií Specht Boadella, zvláště v aspektech filosofických a transpersonálních. Transpersonální přístup byl také velmi podpořen výzkumy Roberta Moora v oblasti cirkulace energií a somatických meditací. V roce 1998 byla somatická a hlubinná psychoterapeutická metoda biosyntéza uznána Evropskou asociací pro psychoterapii (EAP), jako jedna z prvních akreditovaných metod na poli tělové psychoterapie. Biosyntézu po desítky let rozvíjí členové International Foundation for Biosynthesis (IFB), organizace založené v Curychu v roce 2001. Organizace se stará o celosvětovou koordinaci tréninků a jejich společné standardy. Zároveň také pečuje o výzkumné projekty v biosyntetických institutech, které jsou všechny spojeny s International Institute for Biosynthesis (IIBS), se sídlem v Heidenu ve Švýcarsku.

Biosyntéza reprezentuje holistický a humanistický přístup v somatické psychoterapii. Základními výchozími body pro tuto práci jsou vzájemné propojení a zrcadlení mentálního a fyzického procesu.

Název metody říká, že jde v biosyntéze jde o integraci životních procesů: tělesných, emočních a mentálních. Biosyntéza využívá při práci s klientem přístup procesový. Ten je založen na klientových vnitřních signálech a manifestovaných v pohybech a jejich rozvíjení specifickými technikami. V srdci této formy terapie vždy leží potřeby klienta, respekt k individuálním rozdílům a k jedinečnosti vnitřních zdrojů. Biosyntéza hluboce věří v klientův zdravý potenciál pro růst i harmonii a v možnost propojení s jeho interními a externími zdroji.

Tímto celostním a hluboce integrovaným přístupem nabízí biosyntéza porozumění člověku a jeho životní situaci z mnoha úhlů pohledu, které se pokouší propojit. Kromě tělového vyjádření, emocí a myšlenek zahrnuje také vhléd a vnitřní obrazy, sexualitu a spiritualitu. Usiluje o ukotvení člověka v jeho práci, ve vztazích s druhými a s rodinou. Metoda neopomíná důležitost ranných období před narozením a po narození. Biosyntéza obsahuje metody pro práci s těmito obdobími na symbolické úrovni a také v tělově orientovaném přístupu.

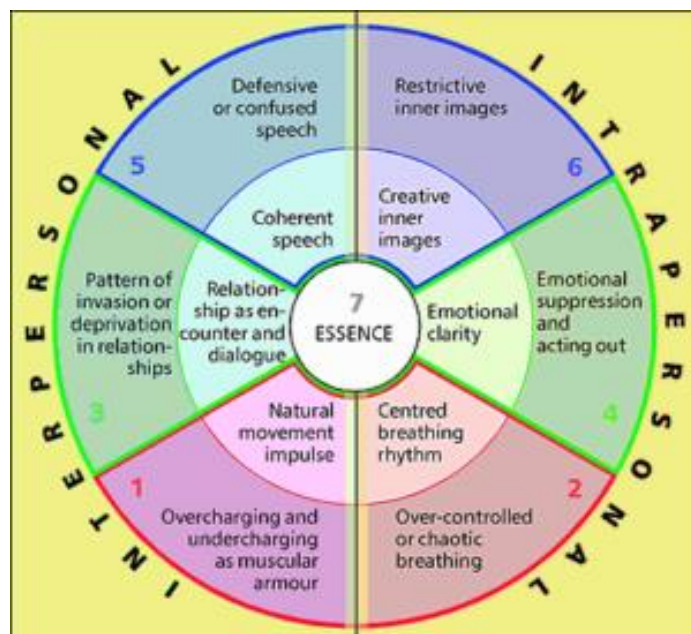
Metoda se nezaměřuje pouze na nemoci a potíže, ale vnímá zdravé okamžiky, vnitřní sílu a možnosti klienta. V terapeutické práci lze tak mluvit o hledání, přijetí a využívání vnitřními kvalitami a zdroji, které má každé individuum uvnitř sebe. Tyto

zdroje umožňují léčit nemoci a traumatické zkušenosti. Nejde jen o samotné fyzické zdraví, ale patří sem i vzpomínky na zkušenosti, vnitřní obrazy, systémy přesvědčení hodnoty, dovednosti, očekávání, naděje, přátelé, rodina, vlastnictví a práce. To vše pak pomáhá s oporou zvládnout více nebo méně náročná stresová období.

Životní zdroje každého člověka jsou přítomné stále. Bohužel, v důsledku stresu z traumatické události si zdrojů lidé nebývají vědomi, případně nejsou se zdroji ve spojení a mají potíž se na ně napojit. Biosyntetická terapie vždy pomáhá lidem kontaktovat vlastní zdroje a nacházet emocionální rovnováhu, rovnováhu v těle a v mysli a také ve vztazích a v celém životě. Z metody velmi profitují klienti s traumatickou zkušeností. Je ovšem vhodná i pro klienty, kteří hledají cesty a nástroje umožňující hlubší kontakt se sebou samým a kteří usilují o osobní rozvoj. Pomáhá klientům, kteří strádají emocionálně, trpí psychosomatickými a somatickými potížemi i těm kteří procházejí krizí nebo post traumatickým stavem a nebo psychospirituálním neklidem.

## Biosyntéza a její model životních polí

Model životních polí (viz obrázek) je v metodě zásadní a představuje pohled biosyntézy na možnosti rozvoje člověka. Zároveň se dívá na možnosti rozvíjení terapeutické práce s klientem tak, aby mohl obnovit dobrý kontakt se sebou samým, se svými vnitřními impulsy a s vlastní esencí - bytím sebou samým bez masek a obran.



(BIOSYNTHESIS, 2020)

Ve středu diagramu se nachází essence. Ta se projevuje ve třech základních životních proudech: v pohybu a akci, v pocitech a v mentálních procesech. Základní životní proudy jsou založeny na somatickém uspořádání člověka během prenatálního období. Endoderm, jako nejhlubší buněčná vrstva embrya, je základem viscerálních orgánů a vrstev (životní proud pocitů), mesoderm se stává základem svalů, kostí a oběhového systému (životní proud pohybu a akce) a ektoderm je základem pro nervový systém, pokožku a pro vnitřní orgány.

Essence člověka může být vyjádřena na úrovni mesodermu (červená) ve svalovém tonusu, pohybu a dechu a na úrovni endodermu (zelená) v našich emocionálních zkušenostech a vztahů a také na úrovni ektodermu (modrá) v myšlení, řeči a vnitřních obrazech. V případě, že prostředí přijímá a vítá jedincovy impulzy, může se zdravěji, přirozeněji a svobodněji vyjadřovat. V případě, kdy se impulzy nesetkají se zdravým způsobem zrcadlení, ale naopak s odmítnutím, omezováním, ponížením a s agresí, pak se objeví bloky v jednotlivých životních polích ve vnějším kruhu, který je od essence vzdálenější. Bloky se potom stanou základem pro masku, false self. Cílem terapie je posunout se od masky blíže směrem k jádru, do essence.

**V procesu terapie biosyntézou se propojují jednotlivé oblasti životních polí:**

- Prací s cítěním a pohybem, se svalovým napětím a pohybem
- Energetickou práci s externím a interním rytmem dechu
- Prací na chování a vztazích
- Psycho-energetickou práci s retencí a uvolňováním emocí
- Psychodynamickou práci s mluvením, hlasem a s komunikačními tématy
- Prací, která transformuje omezující obrazy ve tvořivé
- Propojováním se s hlasem srdce, které může být podpořeno somatickou meditací, coby přímou cestou k esenci



## Biosyntéza má dvanáct témat

Pro biosyntézu je rozvoj osobnosti integrativním procesem. Ten zahrnuje individuální fáze a témata, která jsou spojena s jednotlivými obdobími vývoje a úkoly, ale také například s oblastmi tělesných a psychosociálních aspektů. V biosyntetickém pojetí jde o dvanáct vývojových okruhů, které mapují lidskou existenci během života. Okruhy, tak jak je Boadella v biosyntéze vymezil, zároveň poskytují strukturu psychoterapeutickému tréninku v této metodě.

### Výčet těchto témat zní:

- Founding - Základy a původ
- Grounding - Zakotvení a báze
- Centering - Zrození středu a centrování
- Holding - Podpora a držení
- Bounding - Vazba a ohraničení
- Charging - Energetizace a vybití
- Sounding - Rozeznění a sdílení
- Facing - Pohled a čelení
- Crowning a Spacing - Dovršení a metapozice
- Trauma
- Forming - Formování a tvorba a Shaping - Dotváření a profilování

## Biosyntéza v doteku s myšlením o člověku v Čechách a na Moravě

Jak bylo poznamenáno, metoda biosyntéza postupně začala vznikat ve škole. David Boadella pracoval v anglické škole s nepřizpůsobivými dětmi ve věku 7-11 let po mnoho let. Pracoval se signály a znaky emočního zakoušení. (BOADELLA, 2009) Později se ve své dizertaci zabýval analýzou dětského pohybového projevu, prožívání dětí a jeho projevům na neverbální úrovni. Studoval a prakticky zkoušel způsoby, jak využít určité terapeutické intervence v průběhu výuky. Vycházel při svém uvažování a v praktických krocích z teorie ranných vztahů Johna Bowlbyho a Donalda Scotta. Každodenní kontakt s dětskou přirozeností a s nároky na výchovu a vzdělávání dětí poskytly Boadellovi mnoho významného materiálu pro jeho úvahy a budování náhledu na člověka. Boadella studoval a následně prakticky vyzkoušel možnosti, jak za podmínek daných v anglické škole, umožnit dětem následovat jejich impulzy, rozpouštět vnitřní napětí a rozvíjet vlastní osobnost. Hravý přístup zkoumaný a uplatňovaný ve škole ve škole pak Boadella povýšil na jemný a zároveň intenzivní terapeutický nástroj jím formulované biosyntetické metody, který pěkně otevírá možnosti terapeutické práce.

V době, kdy Boadella pracoval ve škole se v Anglii učilo podle principu „vzdělávání hrou“, doslova „Dělejme to hravě.“ (BOADELLA, FRANKEL, CORREA 2009, s.15). V této souvislosti nemůže člověka nenapadnout, že existuje nit souvislosti mezi Boadellou a Komenským. Princip „školy hrou“, učení se přes vnímání smysly a laskavost k žákovi pro pedagogiku a didaktiku velmi propracoval Jan Amos Komenský, český učitel ze 17. století. Samozřejmě, obě dvě osobnosti časově několik století dělí, ovšem některé postoje a přístupy jejich celoživotní práce rozhodně mají styčné body. V Anglii se myšlenky o důležitosti samotného vnímání azakoušení propojily s filosofií empiriků. John Lock napsal: „Nic není rozumu, co nebylo předtím ve smyslech.“ Komenského pohled je v anglické pedagogické tradici zastoupen živěji, než tomu do nikoliv dávné doby, bylo v českých školách. Jeho pojetí výchovy a vzdělávání nabízí, při porovnání s Boadellovými přístupy, velmi zajímavé souvislosti i ve svém nároku na celistvost pohledu a z hlediska přístupu ke člověku a k možnostem jeho rozvoje citlivým způsobem vůbec.

Společné jistě mají i to, že po celý svůj pracovní život usilovali o propojování a spojování znalostí a pozorování ohledně člověka a jeho existence ve světě a vztahu k sobě samému i k tomu, co jej přesahuje. Oběma šlo o syntézu vědomí o člověku a její nabídnutí lidem k využití k jejich prospěchu. Usilovně se věnovali tomu – každý ve své době a ve své sféře - postihnout duševní, fyzické a citové zranění lidského individua a nastavení možnosti dobrého prostředí pro tento rozvoj. Oba vytvořili systém, který takové péči o rozvoj člověka účinně napomáhal a napomáhá.

Na podporu úvah o spojitostech je zde několik citací:

Český filosof Jan Patočka k tomuto tématu, v případě Jana Amose Komenského, poznamenává: Komenského filosofie, které bývá dáván přívlastek „renesanční“ především spojuje. Jde jí o celek o vše. I proto spojuje starší vědění se svým přínosem. Jedině takovou syntézou se pojme svět celkově. Komenského celek světa je založený na dobru, na celistvosti, má křesťanskou podobu. (PATOČKA, 1998, s. 354)

A internetový profil Jana Amose Komenského umístěný na stránkách Filosofické fakulty Masyrykovy university v Brně uvádí: ...V Kusánově duchu odhalování nekonečnosti v konečném prohlašuje Komenský v knize Pansofie díla Obecná porada, že člověk není obrazem Božím jen rozumem a svobodnou vůlí, ale i určitou formou nekonečnosti. V tomto kontextu se setkáváme s nejpozoruhodnější Komenského definicí člověka, jako „svobodné bytosti, jež v nekonečnu nekonečně sama sebe tvoří“ (Producenda fuit creatura indeterminata in infinito infinite seipsam agens). Svobodu chápe jako nejvyšší lidskou hodnotu, kterou je třeba osvobodit od nadvlády všech dogmat a kultů. (Jan Amos Komenský. Katedra filosofie Masyrykovy university Brno, internet)

A tento materiál dále pokračuje: Komenského noetika není senzualistická, ale usilovala o syntézu racionalismu a empirismu. Poznání vzniká stálou interakcí mezi obsahy myslí, jejichž základem jsou určité vrozené schopnosti a pojmy, a zkušeností (experientia). Poznání je dáno třemi principy: smysly, rozumem a vírou. Rozum má korigovat smyslové poznání, víra poznání rozumové. Komenský patřil k nejvýznamnějším triadickým myslitelům evropské filozofie ... Věci Komenský neuvádí jen jako substance, ale zvláště na konci své tvorby jako struktury, jejichž definice je překvapivě moderní (Janua rerum). Termín struktura, používaný v 16. a 17. století jen okrajově (např. v astronomii nebo biologii), se u Komenského stává ontologickou kategorií. (Jan Amos Komenský. Katedra filosofie Masyrykovy university Brno, internet)

Nepochybně zajímavé jsou zde i další úvahy a myšlenky filosofa Patočky. ...Každá snaha pomoci člověku, která ignoruje, že si musí pomoci sám, že v jádře může a chce si pomoci a že je třeba poskytnout mu k tomu vhodnou příležitost, že lidé se musí vést, sobě pomáhat, poskytovat si vše nezbytné k tomu, aby se stali svobodně účastníky lidskosti- každá taková snaha musí ztroskotat. (PATOČKA, 1997, s.355)

Výchova je pro člověka a jeho formování zásadní. Pomáhá mu chápat nejen okolní svět, ale i své postavení v něm. Lze říci, že dává lidskému životu smysl. Je jí potřeba v každé době, ale i v každé fázi lidského života, protože člověk se učí stále. Jejím úkolem (výchovy) je vést člověka k sobě samému, učit jej, že by měl ve světě najít smysluplné místo a byl si vědom svého poslání. Podle Komenského si má člověk nacházet cestu k sobě sám, má být smysluplně veden vychovatelem ale hlavně má být dodrženo krédo Vše ať plyne samo od sebe, jen žádné násilí! To je cesta, která by měla člověka vyvést z labyrintu. (PATOČKA,1998, s. 354)

K biosyntetickému pohledu ve spojení s učitelem Komenským se, podle mého, váží i tyto citace z komeniologických prací Věry Schifferové:

Pro dnešní dobu je velice důležitý i postoj Komenského, který i přes všechny životní útrapy neměnil své hodnoty a přesvědčení. Naopak svým životním zráním se ve svých postojích utvrzoval a vkládal jim pevnost a neotřesitelnost. Plně se shodují s Karlem Rýdlem v tom, že odkaz Komenského současnosti je důležitý nejen ve filosoficky jasných cílových kategoriích lidských hodnot, respektující přirozenost světa a člověka, ale také v navržení procesů, které by měly sloužit k naplnění cílů lidsky pozitivního života. (SCHIFFEROVÁ a kol., 2014, s. 212)

Je velmi pravděpodobné, že tvůrce Biosyntézy a tvůrce např. spisu Obecná náprava věcí lidských, by spolu mohli vést inspirativní dialog. Při porovnání jejich ideí a závěrů by mohlo jít o zajímavou a inspirativní studii.

## Vzdělávací skupina domácích školáků

Před několika lety začala z vůle rodičů vznikat vzdělávací skupina pro domácí školáky. Rodiče nechtěli poslat své děti do běžné státní školy. Spolu s tím ale nebyli rozhodnutí, z různých důvodů, učit své děti doma sami. Rodiče měli v době vlastní školní docházky se státními školami mnohé špatné zkušenosti a nechtěli své děti vystavovat rizikům pocházejícím z rigidity státního školského systému. Přáli si, aby se děti do školy těšily, byly v bezpečném prostředí a neztratili zvědavost. Oslovili pro spolupráci zkušenou učitelku a asistentku, aby mohlo být zajištěno vzdělávání a celodenní péče o jejich děti.

Celkem bylo postupně během let ve skupině mezi 11ti a 15ti dětmi. Vyučování vedla učitelka se širokou pedagogickou zkušeností, sama matka čtyř již dospělých dětí, které také učila doma. Péči a podporu pro děti držela asistentka učitelky, také matka tří již dospělých dětí. Na vyučování se vždy podílela externí angličtinářka, dlouhodobě pracující s dětmi v jiných prostředích. Několik rodičů se dobrovolnicky zapojilo do zajištění části družinových odpolední pro děti (míčové hry, deskové hry, výtvarné techniky, filmová animace, šití, relaxační cvičení a podobně). Rodičovské zapojení bylo všemi vítané. Častěji se tímto způsobem do společenství skupinky dostal i mužský element, který jinak skupině chyběl.

Věkové složení skupiny? Původně byli všichni školáci v první třídě, později existovala dohromady již první až třetí třída. První rok byla tedy ve skupince jedna věková vrstva. Další roky se věkové složení skupiny rozšířilo a projevilo svá zralostní specifika a měnilo dynamiku skupiny. Mezi školáky bývaly 2-3 děti s diagnostikovanými lehčími formami ADHD, autismu, aspergeru.

### Školní prostředí a dětské projevy

Koncept školy předpokládal vytvoření bezpečného, přívětivého a „rodinného“ prostředí pro učení se i pro hru domácích školáků. Místo pro vyučování a odpolední družinu bylo uprostřed hlavního města. Za rohem se otvíral velký městský park s rozmanitým terénem a zákoutími, náramně vhodný pro dětské hry. Děti v rámci programu mohly pulzovat mezi třídou a parkem, což přinášelo výborné výsledky. Díky tomu bylo možné lépe vnímat a pozorovat holding patterns dětí. Vzorce chování a jednání se totiž v závislosti na prostředí velmi měnily. Spojením těchto pozorování mohla být přesněji specifikována informace o ecenci dítěte a jeho možnostech v rámci modelu životních polí. Taková východiska pomáhala děti dobře podporovat v jejich rozvíjení se.

Prostory školy, ve stoletém činžovním domě, odpovídaly půdorysem velkému bytu a byly dětem dobře přizpůsobeny účelným a jednoduchým vybavením i jemnou barevností a použitím dřevěných prvků. V místnostech bylo dost volné plochy na zemi. Pokud dítě cítilo a vyslyšelo svou potřebu nebo svůj impuls, tak vždy mohlo

najít vhodné místo na práci, tvorbu nebo odpočinek i pro povídání a hru s kanarády. Police okolo stěn nesly veliké množství pomůcek, které si děti mohly samostatně vybírat a využívat je podle svého uvážení a chuti k učení se. Záměrně byly v celém prostoru vytvořeny kouty na specifické činnosti nebo dokonce i možnost uvařit ostatním oběd v kuchyňce s místy ke společnému stolování.

Během školního roku se prostor obohacoval o vystavené inspirativní tématické prezentace samotných dětí a vznikal tak útulný a milý prostor pro společné bytí. Nabízející tak informace o práci dětí pro příchozí rodiče a další, kteří do školy přicházeli.

### **Školní měsíc, týden a den**

Denní program měl v době od 8 do 16 hodin, kdy děti mohly ve škole být, stále časové rozložení. Tři čtvrti hodiny bylo vyhrazeno postupnému rannímu přícházení a setkávání se spolužáky ve hře nebo ve vyprávění plném emocí. Školní práce začínala společným setkáním přivítáním se všech v kruhu. Na základě ranního groundingu v setkávání a hře byl v kruhu upevňován containment společným přivítáním se a jasným pojmenováním etap denního programu a zvědoměním účasti dospělých lidí, kteří se na dni měli podílet.

Učitelka každodenně připravovala dva pracovní vyučovací bloky, v nichž se spojovala ektodermální a mezodermální část. Bloky učení byly rozdělené přestávkou. Ta mívala v sobě prvky groundingu: čas na odpočinek, svačin, ale také se v něm něm projevovalo aktuální nastavení motorických polí dětí. Často v kanalizovaném, nebo rotovaném pohybu. Některé děti přecházely do flexe a absorbovaly podporu klidu před další aktivní prací. Po druhém bloku učení přicházel oběd a klidová část individuálního čtení z knížek, zaznamenání vlastních ilustrací a podobně. Děti, které poté neodešly domů, trávily další část dne především volnými hrami v přilehlém parku, často s lezáním po stromech a volným pohybem loukách, tancováním, hraním fotbalu, hledáním rovnováhy na bruslení a určitě také povídáním. Některá odpoledne cvičily děti v tělocvičně na nářadí nebo zkoumaly jiné možnosti projevu v dynamickém divadelním kroužku.

Školní týden zahrnoval pravidelně čtyři dny práce především v městském zázemí školy a v blízkém rozlehlém parku plus jeden den pro celodenní výzkumnou výpravu do přírody za městem. Vždy několik dnů v každém měsíci děti navštěvovaly školáci také jiná prostředí. Například divadla, galerie, sokolskou tělocvičnu, řemeslnické dílny a jiná profesní pracoviště v okolí školy. Součástí programu školy byly i časté návštěvy zajímavých lidí s jejich vyprávěním o jejich práci a životě, včetně prarodičů.

Při vytváření rozvrhu byla dobře nastavena pulzace práce a odpočinku a také práce a času pro absorpci učiva a podnětů. Nastavený biosyntetický model pulzování v čase a v prostoru se velmi osvědčil a pomáhal dobrému vnitřnímu nastavení dětí pro ektodermální nároky s učením spojené. Pokud ovšem došlo k náhlým změnám programu a případně i protažením pracovních částí, mohlo se počítat s vychýlením

části dětí z pohody. Pak bylo třeba pracovat se změnami nálady, s únavou a případně s motorickým neklidem. V tom okamžiku se u dětí velmi měnily holding patterns, nastupovaly obrany ve prospěch kopingu s nastalou situací.

Pořeby jednotlivých dětí se podle jejich individuality a momentálního nastavení samozřejmě lišily a někdy opravdu zásadně. Při snaze pomoci dítěti k rovnováze bývalo důležité projít od jedné zárodečné vrstvy k další a vytvářet mezi nimi dobré mosty. Nejdříve ovšem bylo zapotřebí mapovat o co v konkrétní chvíli u dítěte jde, jak se cítí a co by potřebovalo.

Dětské jemné reagování a citlivé nastavení okamžitě poskytovalo učitelce i asistentce zpětnou vazbu o jednotlivcích a také bylo jasně projevené a čitelné v celé skupinové dynamice. Nabízelo se pak využití biosyntetických prvků, například groundingu nebo se obrátit k motorickým polím a vyrovnávat energetickou hladinu. Osvědčovaly se pohybové/fyzické aktivity. Pro uvolnění a aktivaci: Otřes se, jako mokrý pes. Nebo pro stažení energie a koncentraci: rytmické tleskačk. Organismus dětské skupiny reagoval neodkladně a žádal si bdělou přítomnost učitelky i asistentky. Potvrdilo se bezesbytku, že působení jen jediné dospělé osoby by pro takovou skupinu bylo naprosto nedostatečné.

### **Asistentská opora pro vzdělávací skupinu domácích školáků**

Očekávání učitele – vysoká míra připravenosti asistentky groundovat během dne skupinu i jednotlivce a pružně servisně pulzovat v prostoru práce skupiny, být na pomoc při učení dětí a o přestávkách, zachytávat emoční vlny dětí, individuálně děti zdrojově podporovat, vést děti při energetickém zhoupnutí směrem dolů nebo při potřebě vybití nahromaděné energie, podporovat držení dobrých hranic na základě školních pravidel vytvořených dětmi, držet časové rozložení programu, komunikovat s rodiči, spolupracovat při tripartitních schůzkách, připomínkovat program, spolupracovat při formulování pololetního slovního hodnocení dětí, účastnit se supervize týmu, zajišťovat servis pro fungování školního prostoru a externích programů.

Očekávání dětí – v kterékoliv chvíli je zde dospělý, který bude reagovat na mé emocionální, zdravotní, komunikační i pracovní potřeby. Tento dospělý laskavě přispěje k odhalování a sycení mých – někdy nikoliv jasně – vyjadřovaných potřeb.

Očekávání rodičů – sycení rodičovských ektodermálních a endodermálních potřeb a nároků ohledně dítěte jasnou komunikací a v podúrném stylu, groundovaný a centrováný přístup k dítěti a jeho specifickým potřebám a jeho nastavení pro školní práci, informační podpora při mělké domácí komunikaci dítěte o školních pracích a pokrocích i o událostech a vztazích, skryté i otevřené zakázky rodičů dětí ohledně řešení vztahových situací mezi spolužáky, specifický přístup k dětem s diagnostikovaným nastavením a jejich monitoring.

Zdroje asistentky - zdrojem a potřebou pro poskytování dobré podpory a bytí v pulzaci byl pobyt v přírodě, intenzivní seberozvoj, pěstování laskavosti, neopomíjení drobných zdrojů podpory a sebepečce během pracovního dne, zaměření se na esenci dětí a dospělých a na klidnou kvalitu přesahu v komunikaci s nimi, otevřený vztah s učitelkami a základní nastavení pro společný školní cíl, denní i dlouhodobá informovanost o zaměření a náročnosti školního programu, týmové porady, supervizní setkání, pravidelné schůzky s rodiči, sdílení školních radostí i těžkostí při tripartitních schůzkách, kontinuita a otevřenost vztahů se všemi účastníky procesu vzdělávání a čase mimo učení, kvalitní zpětná vazba z okolí, radost z práce.

Cíl asistentky - podporovat fungování školy jako celku. Přispívat k pulzaci dětí. Pomáhat držet prostor pro pohodovou práci a pěkné prožívání vztahů a času ve škole. Přispět k monitorování pokroků dítěte, zrání jeho osobnosti a k jeho spojování se s vlastní esencí. Podporovat důvěru, zdravé vztahy a grounované reakce. Držet dobře facing. Živě pulzovat. Využívat dobře komunikaci přes smyslové kanály kontaktu: zrak, zvuk, slovo, dotek v bezpečném contajimentu školního prostoru.



## Biosyntéza škole prospívá

### První příklad: Ela

Ela byla trpělivá, devítiletá starší sestra pětiletého neposedného bratra, kterého bylo všude plno. Měla ráda humor a pohyb. Štíhlá a světloušá.

Projevovala se mezi dětmi laskavě a ohleduplně, trochu váhavě. Byla velmi praktická, zodpovědná a připravená k práci i k tomu se bláznivě a upřímně smát a dovádět se spolužáky a velmi rychle běhat. Při volné hře dovedla spolupracovat i hru vést a vymýšlet. Zároveň se při tom proměňovala v rozhodnou vůdkyni s pevným hlasem.

Ela měla doma podporu pro rozvoj výtvarného cítění, vnímala originálně barvy a tvary, těšil jí pohyb na hudbu. Milovala zvířata a pečlivě pozorovala, jak si počínají.

Elin táta byl férový a na sebe i na okolí náročný muž. Přál si, aby dcera byla vždycky ve všem velmi dobrá. Měl za to, že by se měla ve škole na život více připravovat.

Máma byla laskavá, pečující a učila Elu pečovat o sebe, o rodinu a zvířata a mít ohled na ostatní. Máminy síly a pochopení bylo potřeba dělit mezi obě děti a také je vkládat do intenzivní vlastní práce v rodinné firmě. Počítala s tím, že dcera mnoho zvládne, protože se toho už hodně naučila.

Jedna věc Ele působila větší potíž. Byla to matematika. Objevilo-li se počítání s nímž si nevěděla rady „odjela“ ze své lehké nálady do skleslosti. Před chvílí svižné tělo s přiměřeným tonusem už v ten okamžik přecházelo do kolapsu – skloněná hlava a ruce i nohy bez energie, nezaměřený pohled. Dech se stál mělčím, slova ustala. Jakoby se pomalu zatahovala opona.

Ela v této útlumové chvíli profitovala z možnosti mít asistentku nadohled a k pomoci. Její přítomnost a klidný, ztišený hlas děvče provedly malým mapování situace o tom co se děje, jak se cítí, co by pomohlo. Jemný humor budil oživení komunikačního kanálu řeči a očního kontaktu. Jen zvolna navazovaný hovor povzbuzoval v děvčeti zvědavost a chuť kontaktovat se i očima. Jeho dech se s prvním povzdechem trochu prohloubil. Tělo tak ožívalo. Začalo se vrtět a jinak usazovat. Brzy ruka zas mohla držet tužku pevně. Energie se vrátila do těla a do dostatečné pracovní hladiny. Teď teprve mohlo přijít společné zkoumání, jak na zapeklitý početní příklad. Dítě nemívalo potřebu příliš mluvit. Omezovalo se na krátká vyjádření: Ano. Ne. Nerozumím. Aha. Zkusím to. Práci teď už dodělám. Pomůcky a několik společných pokusů ukázaly Ele cestu ze slepé matematické uličky. Dál pak pracovala už sama a dobře. Někdy bylo ovšem zapotřebí vstát ze židličky a protřepat ruce a nohy, celé tělo, aby se Ela vrátila do své síly. Představa mokrého psa a hra na něj tu mnohokrát velmi pomohla povolit stažení, rozproudit energii a nabít se poskakováním. Zvládnutý příklad rozsvítil tvář děvčete spokojenou radostí.

Co se dělo biosynteticky? Zachycení projevů poklesu energie dítěte vedlo asistentku k tomu dobře se groundovat nohama a začít klidně podpurně dýchat v blízkosti

dítěte. Mít podpůrné informace z foundingové oblasti a také zkušenost z opakování obdobné situace, to pomáhalo k nasměrování dalších krůčků. Často stačilo s dítětem zůstat v being stylu a vůbec nespěchat na cestičku, která vedla k prvnímu doing okamžiku. Zůstat v klidném modu, vrátit se k prohloubení dechu bylo zásadní. Pulzace dívčiny energie měla ve stresu velký výkyv směrem dolů a do běžného stavu se vracela pomalu. Ela nepotřebovala, nežádala dotyk. Ke groundingu jí napomáhalo položit chodidla na zem, opřít se zády o židličku, narovnat se a dýchat. Asistentka postupně stavěla mosty mezi všemi třemi vrstvami. Na základě zmapovaných potřeb a nabídnutých možností (nejčastěji dvou, kvůli optimalizaci rozhodování v mozku) se postupně zapojovalo více z komunikačních kanálů – očního, zvukového, hmatového a přítomné klidné energie. Asistentka měla s děvčetem dobrý kontakt a vztah. Byl vystavěný postupně a za delší dobu. Podporován byl spoluprací na školních zadáních, sdílením zážitků, společnými zájmy (hudba, pohyb, barvy). Z minulé školy přišlo děvče s velkou nedůvěrou vůči učitelům a k nastavení školních požadavků, které se naučila vnímat s úzkostí. Kanál očního kontaktu s druhými byl z počátku velmi slabý, někdy se odvracela od ostatních. Roční zkušenost z aktuální školy pak ukázala, že se u děvčete oblast solaru postupně zpevňuje a její schopnost facingu posilovala a oční kontakt jí byl posrupem času dobře přístupný. Křehké nastavení dobré pulzace bylo zpočátku často spojené s nedostatkem energie i s navazujícími návraty pocitů zažité úzkosti a vedlo k vytváření restriktivních obrazů. Stávalo se to při energetickém a fyzickém oslabení. Například po nemoci, nebo po náročném víkendovém programu, ale také při větších neshodách se spolužáky nebo při náhlém tátově vážném onemocnění. Ela dobře a hladce pulzovala ve vnitřním kruhu life fields, když byla dobře vyživená jejími zdroji. Pomáhal jí k tomu dobrý spánek, klidná a bezkonfliktní pohoda s bratrem, spokojenost ve hře s dětmi, dobré jídlo, kontakt s laskavou babičkou, spolubytím s jí milými lidmi doma a hrou se zvířaty, pobývání v přírodě. Pak mohla Elina esence srdečnosti a soucitu podporovat její sebevyjádření a vydatně prozařovat a oživovat všechna její životní pole. Tehdy se Ela mohla všemu věnovat se zvědavostí a s chutí. I matematice.

### **Druhý příklad: Ida**

Ida byla povídavá, netrpělivá, těkavá a stále v pohybu. Ovšem dokázala být také velmi soustředěná a zaměřená, zůstat na jednom místě a dlouho pečlivě pracovat. Do života si s sebou přinesla Aspergerův syndrom a musela se nutně pohybovat v jeho prostoru. A byla to nejen ona sama. Spolu s ní se v tomto specifickém prostoru pohybovala celá její rodina, přátelé a od určité chvíle to byli i různí dospělí lidé ve škole a také spolužáci.

Táta byl nesmělý člověk a ve škole příliš nebýval, zůstával v pozadí.

Máma, lékařka specialista, se věnovala dceři i její sestře naplno. Velmi pečlivě volila pro Idu specifickou dietu, aby podpořila její fyzickou i psychickou kondici. (Jeden z pohledů odborníků totiž vnímá poruchy autistického spektra jako metabolickou

poruchu.) S velikou trpělivostí a ochotou zodpovídala dceři veškeré detailně zaměřené otázky.

Nejvýraznější a nejdůležitější oblastí při kontaktu s Idou bylo trpělivé navazování vztahu, bezpečí a důvěry a položení dobrých hranic. Základem komunikace byla jasnost a hravost a mluva.

Idě trvalo přivykání na školní prostředí celý podzim. Nejistota v novém prostředí a mezi spolužáky byla výrazná. Nejistotu a obyvy měla z různých věcí ona i rodiče.

Bezpečná, klidná a otevřená atmosféra bez posuzování a rovnocenný vztah byly naprosto nutné základy pro plynutí energie. Velmi důležitým a vždy nápomocným prvkem byl humor, který Ida milovala. Učitelky i asistentka během dne průběžně pečlivě sledovaly rytmus a hloubku Idina dechu jako hlavní informaci o její vnitřní pohodě, či počínající nepohodě. Po prvním signálu často propukly projevy silné frustrace. Dalším signálem bývalo krátké tělesné strnutí, zastavení v pohybu paží nebo ramenou. Ida v prvním roce přešla od menšího zájmu o kontakt s ostatními, který jí zaplavoval a znejišťoval k protilehlému pólu a to přátelskosti bez zábran. Zadávání školních úloh nebo otázek k zodpovězení vyžadovalo jasnost ve formulacích a velkou opatrnost při zadání činnosti. Při neohrazeném zadání byla Ida okamžitě snadno zaplavena četností možností a propadala se do paniky a zoufalosti. V okamžiku přišla o půdu pod nohama. Nedodržení drobných rituálů (například mít konkrétní tužku a gumu před sebou na stole) vedlo k impulzivité a osočování druhých ze špatných úmyslů a ze schválností. Dvojí významy slovních vyjádření děvče mátl, ale po pomocném vysvětlení se opájela humorností, kterou jí dvojakost přinášela do jinak přísně logického vnímání. Ida se postupně velmi dobře vyvíjela pohybově. Její svalový tonus byl na začátku první třídy velmi slabý, neměla sílu v končetinách. Ovšem veliká zvědavost Idě pomohla pouštět se do pohybových aktivit viděných u ostatních dětí a tělo zesílilo a získalo dobrou koordinaci.

Co se dělo biosynteticky? Ida výrazně pulzovala ve téměř všech životních polích z vnitřního do vnějšího kruhu a naopak. V negativní pozici byla brzy bez energie. Záviselo vždy na kvalitě jejího groundingu a centeringu v daném okamžiku. Při asistentčině kontaktu s ní, pokud byla v dobré kondici, docházelo často k propojení esence s esencí. Ida byla vlivem syndromu výrazně ektodermální, zaměřená na faktické informace a na detail. Její vědomé používání řeči bylo velmi vyspělé. Specificky, koherentně a tvořivě zacházela s jazykem. Při emočním acting out, v důsledku úzkostné paniky ze zaplavení, nefungovala vždy stejná strategie pro stabilizaci. Prvky zpevnování groundingu a vycentování bylo třeba střídát a kombinovat. Některé dny byla Ida přístupná očnímu kontaktu, jindy dotyku země, který ovšem při příští situaci vůbec nesnesla a pohybové aktivity přinášely jen větší neklid. Osvědčeným kanálem byla mluva a vždy pomáhalo jasné vymezení hranic.

### **Třetí příklad: Ládík**

Drobný chlapec Ládík vstoupil do první třídy v necelých šesti letech. Soustředění na školní práci k dispozici neměl. Ruka nedokázala dobře a pevně držet tužku a psát první písmena. Školkovým, hravým způsobem se zabavil rád i sám. Opravdu šťastný býval na školních výpravách do přírody. Moc rád běhal bez bot. Miloval pracovat rukama. Ládík měl o několik let staršího sourozence, sestru.

Táta nebyl otevřený emocím. Byl spíše naladěný ektodermálně a volil často cestu racionálního přesvědčování. Ovšem se synem rád trávil čas kutěním na venkově. Bavilo je to moc, oba.

Maminka byla jemná a velmi citlivá. Měla emočně náročnou práci v nepravidelném časovém rozvrhu. Díky tomu nebyvalo dopředu jasné, zda si syna stačí v daný den vyzvednout ona, nebo táta.

Po příchodu do školy žádal Ládík rodiče, aby zas ho odvedli domů. Někdy plakal, ale neuspěl a ve škole musel zůstat. Ládík se ve škole učení příliš věnovat nechtěl. Zvědavost a bystrost mu nechyběly. Ale nejčastěji pozornost pro novou činnost udržel na deset minut a více již ne. Měl vždycky možnost pracovat s pomocí učitelky a nebo asistentky, ale nerad to využíval. Někdy se práci vyhýbal a odcházel od ní. Somatizoval a stěžoval si na bolest břicha nebo hlavy a ospalost. Postupně častěji říkal, že je smutný a odcházel do klidnějších koutů školy. Nechtěl nic vysvětlovat. Teprve po měsíci školy poprvé zničil, že je smutný, protože mu o velkých prázdninách zemřel děda. S rodiči učitelka i asistentka vše probíraly. Stav Ládíka se nelepšil. Začal být nemocný virozami a jeho návraty do školy a mezi děti byly pro něho energeticky náročné. Přesto se s některými dětmi postupně trochu spřátelil a v přestávkovém čase si dokázal chvíli naplno hrát s dalšími prvňáky. Smutno po dědovi se mu stále vracelo. Plakával. Schoulil se pak na polštářku do klubíčka a ve flexi se držel dál od všeho dění. Krůček za krůčkem s ním navazovala přátelský asistentka se snahou budovat pro chlapce bezpečí a důvěru. Někdy požádal, aby si s ním povídala o dědovi a o jeho smutnu. Někdy chtěl pochovat. Jindy jen podržel ruku a ležet. Rád v klidu jedl svou svačinu, nebo oběd. Byly to kousky groundingu a sdílení, které mu dělaly dobře. Už od dopoledne se ptal, kolik je hodin a těšil se domů. Než se povedlo dohodnout s rodiči, aby mohl chodit ze školy dříve a mohl doma více odpočívat, býval ve škole mezi posledními. Nakonec se před vánoci rodiče rozhodli, že Ládíkovi bude lépe v jiné škole, kde bude nucen více pracovat. Jeho drobné pokroky jim připadaly nedostatečné. Považovali syna za velmi nadaného a chytrého kluka, který toho už navíc spoustu umí a s pevnějším a striktnějším školním vedením zvládne větší kus práce než dosud. Odchod pak prakticky proběhl velmi ve spěchu. Vlastně ze dne na den a s opominutím rozloučení se spolužáky. Drobné kousky groundování se zas rozsypany.

Co se dělo biosynteticky? Do školy přišel chlapec nezralý na práci školáka. Prošel předtím posouzením z pedagogicko psychologické poradny, které vyznělo ve prospěch toho do školy nastoupit. Postrádal ovšem půdu pod nohama a neměl sílu

čelit dobře novým, školním situacím. Grounding byl poznamenán zníněnou nezralostí, nejistými vazbami a také rodičovským, náročným přístupem k němu. Ve foundingové vrstvě znělo vždy explicitně oznámení nároku: "To zvládneš." Dítěti v náročném počátku školní docházky výrazně neprospělo nereflexivní odsunutí smutku po zemřelém dědovi. Chlapec vyjadřoval potřebu se k jeho úmrtí vrátit a vzpomínat na společná pouta. Rodiče považovali věc za uzavřenou s tím, že Ládík stejně s dědou moc v minulosti nebýval. Vracení se k úmrtí bylo těžké i pro matku, jejímž otcem děda byl. Snahu o budování pocitu bezpečí dítěte bylo nutné ze strany asistentky i učitelky stále provazovat a opakovat. V důsledku opakovaných virových onemocnění se často narušily již navázané vazby s dětmi i s dospělými. Pro chlapce bylo endodmálně velmi náročné zvládat nedostatečný pocit bezpečí a přijetí. Asistentka věnovala dítěti hodně společného času v being stylu. Cílem bylo navázat vztah, posilovat jej a budovat důvěru. To se částečně podařilo a projevilo v chlapcových pokusech komunikovat pocity smutku a nejistoty. Ládík reagoval v náročných okamžicích dobře na uzemňování chodidel nebo nohou přes polštářky. Pomáhalo mu také držení ramen ze stran dotykem země. Díky tomu se zklidňoval a uvolnění napětí v těle bylo evidentní. Když se choulil ve flexi do pozice dítěte ruka asistentky položená na místo síly mezi lopatkami (i v energetické vzálenosti) pomáhala uzemnění a energetizaci. Pláč ustával a dech byl pravidelnější. Při zrcadlení asistentkou se prohluboval. Chlapec se díky tomu posouval blíže k fyzické extenzi: protáhnout se a posadit se, poskočit si. Ládík byl od počátku velmi kolísavý v držení očního kontaktu a raději se mu vyhýbal. Jeho hlavní komunikace probíhala v kanálu dotyku a řeči. Často se projevoval nekoherentně a jeho tvořivé obrazy byly extrémně bohaté s omnipotentními prvky. Výrazně kanalizovaným byl Ládík při volném pohybu v přírodě. A pokud to bylo jen trochu možné běhal bos. Přímý zážitek kontaktu se zemí mu dával potřebnou oporu a tělo mělo přiměřený tonus. Tehdy se mohl přiblížit své esenci radostného srdce a zvědavosti, být uvolněný a jasně se vyjadřovat.

## Závěr

Chtěla bych poděkovat za příležitost poznat terapeutickou metodu biosyntézy a začít uplatňovat její prvky v práci s dětmi. Biosyntéza mi pokaždé prospěla při tvoření rámce pro podporu esence školních dětí a v respektujícím přístupu k jejich potřebám. Stala se mi spolehlivou oporou pro tvoření a posilování vztahu se školními dětmi a v groundovaném přístupu k nim. Zároveň mi poskytla kompetence pro otevíání prostoru a jasnosti i citlovosti v komunikaci s rodiči a pečujícími osobami dětí. Nabízela mi využívat vhodné komunikační kanály a styly pro podporu a rozvíjení zdrojů, jak pro děti, tak i pro jejich rodiče. Především v počátcích školní docházky se zdrojování ukazuje jako nezbytné a podstatné.

Boadellova zúročená dlouholetá pedagogická zkušenost, obsažená v biosyntéze, samosebou osloví učitele a školní asistenty i průvodce velmi hlasitě. A to nejen v rozvíjení působení směrem ven k dětem, ale také k sobě samým při péči o vlastní esenci a její prozařování do vlastních životních polí. Vytváření dobré osobní mapy a zachycení zdrojů i jejich vydatnosti velmi prospívá sebepéči a předcházení syndromu vyhoření, který je v těchto profesích tak častý.

Biosyntetický přístup dal vzniknout podpůrným mapám pro vhodnou práci s každým z dětí. Jejich využití mi výrazně pomáhalo najít vhodnou podporu pro děti v jejich každodenní školní práci. Biosyntetické vnímání mi pomáhalo formulovat slovní hodnocení, které domácí školáci dostávají v podobě vysvědčení. Přímá zkušenost mi ukázala, že biosyntetický model životních i motorických polí může být velmi dobrou pomůckou evaluace.

## Zdroje informací

ALDORTOVÁ Naomi. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Vydal Práh. Praha 2010. 227 s. ISBN 978-80-7252-287-3

BIOSYNTHESIS, 2020 [http://www.biosynthesis.org/html/e\\_life\\_fields.html](http://www.biosynthesis.org/html/e_life_fields.html)

BOADELLA David a kolektiv. Biosyntéza. Zdroje energie v terapii. Výběr textů. Vydal Stanislav Juhňák – TRITON. Praha. 2017. 179 s. ISBN 978-80-7553-452-1

BOADELLA David, CARLETONOVÁ Jacqueline A., FRANKELOVÁ Ester, RODRIGUESOVÁ Eunice: BIOSYNTÉZA. Výbor z textů. Vydala Grada Publishing, Praha. 2012. 112 s. ISBN 978-80-247-4135-2

BOADELLA David. Životní proudy. Vydal Stanislav Juhaňák – TRITON. Praha. 2013. 199 s. ISBN 978-80-7387-692-0

BOADELLA, FRANKEL, CORREA. Biosyntéza. Výběr z textů. Vydal TRITON. Praha. 2009. 135 s. ISBN 978-80-7387-297-7

DOBROVODSKÁ Helena. Komparace filosofie Jana Amose Komenského a René Descarta. Praha, 2015. Diplomová práce. Vedoucí práce Prof. PhDr. Anna Hogenová, CSc. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Katedra občanské výchovy a filosofie. <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/126679/>

European Association for Psychotherapy  
<https://www.europsyche.org/approaches/biosynthesis/>

Interview with David Boadella by Sally Potter  
[http://www.biosynthesis.org/html/e\\_interview.html](http://www.biosynthesis.org/html/e_interview.html)

Jan Amos Komenský. Katedra filosofie Masarykovy university Brno  
<https://www.phil.muni.cz/fil/scf/komplet/komens.html>

Kolektiv autorů. Studijní texty k výcviku v biosyntéze. Vydal Český institut biosyntézy, z.ú. Neprodejné samostatně. Praha. 2017.

KRAMPEROVÁ Lucie, KRŠŇÁK Jan. Jak se učí živě? Rozhovory o inovativních školách. Vydala Dgarmagaia. Praha 2018. 335 s. ISBN 978-80-7436-087-9

KUČEROVÁ Helena. Psychiatrické minimum. 3. dotisk. Vydala Grada Publishing, a.s. Praha. 2018. 168 s. ISBN 978-80-247-4733-0

LEVINE Peter A. a Klineová Maggie. Prevence traumat u dětí. Vydala MAITREA a.s.. Praha. 2014. 271 s. ISBN 978-80-87249-61-1

MATÉ Gabor M.D.. When the body says no. The cost of hidden stress. Published in the United Kingdom by Vermillion. London. 2019. 306 s. ISBN 978-1785042225

Mauglí - dětská vzdělávací skupina <http://skolamaugli.cz/kam-jdeme/>

Muzeum Jana Amose Komenského Uherský Brod. Život J. A. Komenského. <http://www.mjakub.cz/zivot?idm=37>

NHAT HAHN Thich. Štěstí. Co pro ně můžeme udělat. Vydala Grada. Praha. 2019. 208 s. ISBN 978-80-271-0893-0

OAKLANDER Violet. Třinácté komnaty dětské duše. Vydal Jiří Štěpo – Drvoštěp. Dobříš, 2003. 264 s. ISBN 80-903306-0-6

OKLANDER Violet. Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie. Vydal Drvoštěp. Dobříš. 2003. 264 s. ISBN 80-903306-0-6

PATOČKA, Jan, Komeniologické studie I. 1. Vyd. Praha: OIKOMENH, 1997. s. 355 ISBN 80-86005-52-6

PATOČKA, Jan, Komeniologické studie II. 1. Vyd. Praha: OIKOMENH, 1998. s. 354 ISBN 80-86005-03-4

SCHIFFEROVÁ, Věra a kol., Idea harmonie v díle Jana Amose Komenského. Vydal : Pavel Mervart. Červený Kostelec, 2014. s. 212 ISBN 978-80-7395-703-2

Slovník českých filozofů (ed. Jiří Gabriel). Jan Amos Komenský. [www.phil.muni.cz](http://www.phil.muni.cz)

TRAPKOVÁ Ludmila, CHVÁLA Vladislav. Rodinná terapie psychosomatických poruch: Rodina jako sociální děloha. Vydání 3. Vydal Portál. Praha, 2017. 224 s. ISBN 978-80-262-0523-4

VODÁČKOVÁ Daniela a kolektiv. Krizová intervence. Vydání 3. Vydal Portál. Praha. 544 s. ISBN 978-80-262-0212-7