Oborová didaktika

uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání

Lenka Kružíková a kol.

Univerzita Palackého v Olomouci

Oborová didaktika

uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání

Lenka Kružíková a kol.

Olomouc 2020

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

Tato monografie je jedním z výstupů projektu
Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání,
r. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004022.

Recenzovali:
PhDr. Markéta Gerlichová, Ph.D.
PaedDr. Petr Hanák, Ph.D.

Autorský kolektiv:
Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D. (editorka)
Štěpán Axman
Tereza Axmanová, Ing. arch.
Veronika Broulíková, prof., PhDr.
Jaroslava Dosedlová, PhDr., Ph.D.
Tereza Houšková, Mgr.
Hana Kasíková, doc., PhDr., CSc.
Radka Kulichová, Mgr. et BcA., DiS.
Zoja Mikotová, prof., Mgr.
Oldřich Müller, Mgr., Ph.D.
Michal Růžička, doc., Mgr., Ph.D.
Jan Slavík, doc., PaedDr., CSc.
Josef Valenta, doc., PhDr., CSc.
Milan Valenta, prof., PaedDr., Ph.D.
Alexandr Zvonek, Mgr. et. Bc., Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání
Editor © Lenka Kružíková, 2020
© Štěpán Axman, Tereza Axmanová, Veronika Broulíková a kol., 2020
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

DOI: 10.5507/pdf.20.24456652
ISBN 978-80-244-5663-8 (print)
ISBN 978-80-244-5664-5 (online: PDF)

Poděkování

Za odbornou pomoc a spolupráci bychom rádi poděkovali všem, kteří se podíleli na této monografii. Velmi si vážíme Vašich odborných zkušeností, inspirace, podpory i připomínek, které přispěly k pestrosti publikačních textů. Práce na této monografii a na projektu *„Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu vzdělávání IMUZA“* umožnila navázat nové kontakty a zároveň obohatila obě strany o odborné zkušenosti z praktické i teoretické oblasti.

Za kolektiv autorů Lenka Kružíková

Obsah

Úvod **9**

1 Přínosnost umění pro společné vzdělávání: důvody, podmínky, okolnosti **11**

1.1 Tvorba „malá“, „velká“ a možnosti řešení vzdělávacího paradoxu tvorby 12
1.1.1 Tvorba „velká“ a „malá“ 13
1.1.2 Reprodukce a inovace: výchozí parametry tvorby 13
1.1.3 Jak řešit vzdělávací paradox: tvorba jako způsob poznávání 14
1.1.4 Co nabízí koncepce tvorby, jako způsobu poznávání, didaktice? 16
1.1.5 „Tvorba s přívlastkem“ 17
1.2 Expresivní tvorba jako způsob poznávání 18
1.2.1 Autorský subjekt vs. empirický autor 18
1.2.2 Symbolizace neboli reference 20
1.2.3 Denotace – označení – jako symetrický vztah 21
1.2.4 Exemplifikace – předvedení – jako asymetrický vztah 22
1.2.5 Exprese – vyjádření obsahu – jako metaforická exemplifikace 24
1.2.6 Interpretační hypotézy jsou východiskem k porozumění expresi prostřednictvím dialogu 26
1.2.7 Faktická vs. metaforická pravdivost 28
1.2.8 Expresivní tvorba jako zvláštní způsob poznávání – poznávání maxim 30
1.3 Proces expresivní tvorby jako způsob poznávání 32
1.3.1 Expresivní tvorba: mezi jednáním, vnímáním a společným jazykem 33
1.3.2 Poznávací perspektivy první a třetí osoby a reciprocita perspektiv: východisko expresivní tvorby jako způsobu poznávání 35
1.3.3 Model pro výklad exprese jako způsobu poznávání 38
1.3.4 Empatické skupiny a ego-adaptivní rozhodování v procesu expresivní tvorby a reflexe 42
1.3.5 Expresivní experimentace 44

1.3.6 Semiexprese zdůvodněná rozmanitostí jazyků při reflexi tvorby 46
1.3.7 Specifické pojetí exprese ve vzdělávání: filetika 47
Závěr 49

VÝTVARNÉ UMĚNÍ 54

2 Výtvarná výchova u dětí a žáků s (lehkým) mentálním postižením 55
2.1 Dětská kresba 55
2.2 Malba žáků s LMP 56
2.2.1 Šetření v oblasti schopnosti vyjádřit prostorové vztahy 58
2.3 Metodické poznámky k technice malby 61
2.3.1 Mladší žáci s LMP 61
2.3.2 Starší žáci s LMP 61
Závěr 62

3 Tvořivost inspirovaná hmatem 64
3.1 Orientace v terminologii 64
3.1.1 Smyslové vnímání 65
3.1.2 Tvořivá síla 66
3.1.3 Uzpůsobení lidského těla 66
3.1.4 Hmatové a vizuální poznávání 68
3.2 Vlastní výzkum 69
3.2.1 Forma představení výzkumu 70
3.2.2 Otázky výzkumu 70
3.2.3 Primární výzkum 73
3.2.4 Hmatová a vizuální paměť 76
3.2.5 Závěr primárního výzkumu 77
3.2.6 Téma sekundárního výzkumu 78
3.2.7 Vznik Axmanovy techniky modelování (ATM) 79
3.2.8 Závěr sekundárního výzkumu 106
Závěr 108

DRAMATICKÉ UMĚNÍ 110

4 Edukační dramatika a její možnosti pro práci s růzností 111
4.1 Realita diverzity 113
4.2 Odezva edukačních věd na rozmanitost obecně 115
4.2.1 Východiska 115
4.2.2 Specifická východiska pro úspěšné učení dětí se speciálními potřebami 117

4.2.3 Od východisek ke kompetencím, dovednostem a kurikulárním reflexím tématu diverzity 118
4.3 Odezva didaktiky edukačního dramatu 122
4.3.1 (Edukační) Drama aneb dramatická výchova (výchovná dramatika, dramika, divadelní výchova apod.) 122
4.3.2 Dramatická koncepce diverzity a dramatická výchova 123
4.3.3 Divadelnost (scéničnost) a dramatičnost jsou dvěma stranami jedné mince 123
4.3.4 (Edukační) Drama a diverzita 124
4.3.5 Dramaticko-výchovné strategie 126
4.4 Ukázky konkrétních postupů 128
4.4.1 Jednotlivé hry 128
4.4.2 Dramatická struktura 132
Závěr 135

5 K jedinečnosti současného divadla Neslyšících v České republice 138
5.1 Letmý pohled do historie 139
5.2 Divadlo Neslyšících a současnost – Ateliér Výchovné dramatiky pro Neslyšící 141
5.3 Výběr divadelních projektů Ateliéru výchovné dramatiky pro Neslyšící 142
5.3.1 Zlatý kolovrat 143
5.3.2 Kniha jako divadlo 146
5.3.3 Zvědavé slůně 148
Závěr 149

6 Dramika pro jedince s ADHD a PAS 153
6.1 Dramika 153
6.2 Žák s ADHD 161
6.3 Žák s PAS 167
6.4 Dramika se žáky s ADHD a PAS 170
6.4.1 Dramika se žáky s ADHD 170
6.4.2 Dramika se žáky s PAS 176
Závěr 176

TANEČNĚ-POHYBOVÉ UMĚNÍ 179

7 Terapeutický tanec a jeho možnosti využití v inkluzivním vzdělávání 180
7.1 Vymezení terapeutického tance 182

7.2 Vybrané formy terapeutického tance 183
7.2.1 Psychobalet 183
7.2.2 Primitivní exprese 186
7.2.3 Kruhové tance 187
7.2.4 Autoestima flamenca 188
7.3 Účinné faktory terapeutického tance 189
7.3.1 Užití tanečního pohybu 190
7.3.2 Užití rytmu, hudby 190
7.3.3 Užití terapeutického vztahu, koheze skupiny 191
7.4 Efekt tanečně-pohybové terapie a terapeutického tance 192
7.4.1 Zvládání negativních emocí, zlepšení nálady a subjektivního pocitu pohody (well-being) 192
7.4.2 Rozvoj tělesného uvědomění, posílení kognitivního výkonu 193
7.4.3 Posílení pocitu pospolitosti a sjednocení skupiny, interpersonální a skupinové komunikace 194
Závěr 195

HUDEBNÍ UMĚNÍ 199

8 Žáci se sluchovým postižením a hudební výchova 200
8.1 Sluchové postižení a hudba 201
8.2 Hudební výchova a žáci se sluchovým postižením 204
8.2.1 Doporučení pro zapojení žáka do výuky hudební výchovy 205
8.3 Metody a prostředky zpřístupnění hudební výchovy žákům se sluchovým postižením 210
8.3.1 Přímá práce ve výuce 210
8.3.2 Vizualizace hudby 211
8.3.3 Umělecké tlumočení do znakového jazyka 213
8.3.4 Rytmus, praktická cvičení – příklady 215
Závěr 219

9 Hudební výchova u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením 221
9.1 Učební obsah vzdělávacího oboru 222
9.2 Činnosti a úkoly hudební výchovy 222
9.3 Obecný metodický rámec práce s žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) v hudební výchově 223
9.3.1 Rozcvičování 223
9.3.2 Pěvecké činnosti 225
9.3.3 Instrumentální činnost 226

9.3.4 Rytmus a rytmická cvičení 227
9.3.5 Hudební poslech 227
Závěr 228

UMĚLECKÁ EXPRESE **229**

10 Expresí k inkluzi osob s problémovým chováním **230**
10.1 Problémové chování a poruchy chování 230
10.1.1 Vývojové aspekty poruch chování 231
10.1.2 Rizikové faktory bránící plnému rozvoji osobnosti dítěte s poruchou chování 231
10.2 Kognitivně-behaviorální terapie (KBT) 232
10.2.1 Třetí vlna v kognitivně-behaviorální terapii 233
10.2.2 Všímavost, expresivní terapie a jiné metody 233
10.3 Expresivní terapie 234
10.3.1 Hra v expresivní terapii 235
10.3.2 Projekt: Vnitřní zvíře 236
10.4 Terapie divočinou (wilderness therapy) 240
10.4.1 Účinné faktory 240
10.4.2 Klientela 241
10.4.3 Fáze 241
10.4.4 Příklad z praxe Projekt: Perseus a Andromeda 242
Závěr 247

11 Literatura **250**

12 O autorech **260**

13 Resumé **266**

14 Abstract **267**

Úvodem

Trend inkluzivního vzdělávání na poli českého edukačního systému s sebou přinesl i určitá úskalí, která se týkají zejména odborné připravenosti pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tento fakt se promítl do všech vzdělávacích oblastí s různou intenzitou, v minimální míře pak především v oblasti umělecké. Často je pro pedagoga nesnadné zajistit adekvátní speciálněpedagogickou péči a zároveň vzdělávat celou třídu jako komplexní celek. Umělecká oblast zahrnuje výuku konkrétních uměleckých disciplín s použitím esteticko-výchovných prostředků, které se mohou orientovat mnoha směry. Za velmi blízké se nabízejí expresivně formativní přístupy, jež mohou formovat žáka nejen po stránce výkonové, ale především po stránce seberozvojové a sebezkušenostní.

V souvislosti s cílovou skupinou žáků se SVP v inkluzivním uměleckém vzdělávání tedy hovoříme nejen o umělecké odborné připravenosti, ale současně o výchovně-vzdělávacím působení, které se soustředí i na cíle „neumělecké". Ty se snaží maximálně a erudovaně podpořit člověka s postižením, bezpečně ho vést k rozvoji jeho uměleckých dovedností a motivovat v něm ty schopnosti a dovednosti, které by jinak zůstaly skryté. Právě umělecké prostředky v sobě skrývají vysoký potenciál, který se hluboce dotýká prožitku, emoční regulace a sebezkušenostních kvalit člověka. Tyto faktory nám mohou pomoci zajistit multisenzorickou a bezpečnou kvalitu odborného uměleckého vedení žáka se SVP v inkluzivním vzdělávání. Samozřejmým zdrojem nových zkušeností a inspirací jsou zahraniční výzkumy, odborné publikace, postoje odborníků a ukázky zahraniční dobré praxe, které přispívají k obohacení ověřeného uměleckého vedení žáků s postižením spolu s žáky intaktní populace v českém prostředí a současně motivují pedagogy pro jejich vlastní výzkumnou seberealizaci.

Monografie *„Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání"* se snaží na tyto faktory reagovat. Z tohoto důvodu vznikla kniha jako podpůrný didaktický odborný materiál pro práci s žáky s postižením, kteří jsou za-

řazeni do programu inkluzivního uměleckého vzdělávání. V oblasti múzických umění se soustředíme na složky hudební, výtvarnou, dramatickou a tanečně-pohybovou. Tím se snažíme maximálně podpořit umělecký vývoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků intaktních. Tato publikace se konkrétně věnuje těmto skupinám žáků se SVP s tělesným postižením, mentálním postižením, poruchou autistického spektra, se zrakovým postižením, sluchovým postižením, narušenou komunikační schopností, s poruchami učení a problémovým chováním. Práci s žáky se sociálním znevýhodněním tato kniha nezahrnuje.

Autorský tým tvoří akademičtí pracovníci a odborníci z praxe v tomto složení: Štěpán Axman, Tereza Axmanová, Veronika Broulíková, Jaroslava Dosedlová, Tereza Houšková, Hana Kasíková, Radka Kulichová, Zoja Mikotová, Oldřich Műller, Michal Růžička, Jan Slavík, Josef Valenta, Milan Valenta, Alexandr Zvonek.

Primárně je monografie určena pedagogům se zaměřením na expresivně-uměleckou oblast vzdělávání. Podporu v oblasti didaktického přístupu u žáků se SVP kniha směřuje pro umělecké vzdělávání mateřských a základních škol, základních uměleckých škol a konzervatoří. Společným jmenovatelem pro tak širokou škálu pedagogických a múzických zařízení je umění. To může sehrát velmi zásadní roli ve vnímání a celkovém progresu žáka se SVP, podpoře jeho tvořivého potenciálu, jakož i rozvoje jeho osobnosti. V tomto ohledu je nutno zdůraznit, že ambicí této monografie není nabídnout přehled uměleckého vzdělávání pro žáky se SVP v jednotlivých typech jmenovaných školských zařízení, ale poskytnout uměleckým pedagogům obecně inovativní a odborné podněty do jejich praxe. Důležitost podpory pedagogů vnímáme jako zásadní. Proto kniha nabízí nejen teoretickou odbornou základnu, která poskytuje vhled do umělecké péče o žáka s postižením, ale současně také hodnotné výzkumy autorského i zahraničního charakteru.

V knize jsou propojena témata umělecká se speciálněpedagogickými. Autoři nabízejí zdánlivé protiklady, jež bývají ve spojení umění a člověka s postižením (myšleno konkrétní typ postižení) upozaděny. Proto upozorňujeme např. na tvořivé možnosti práce žáka se sluchovým postižením v hudební oblasti, žáka se zrakovým postižením ve výtvarné oblasti či žáka s mentálním postižením nebo poruchou autistického spektra v dramatické oblasti.

Kapitoly knihy jsou přehledně strukturovány s ohledem na jejich obsahovou návaznost. Uvádějí základní text, příklady z praxe a inovativní výzkumy spolu s odkazy na doporučenou a aplikovanou literaturu. Některé texty jsou taktéž doplněny obrazovým a fotografickým materiálem, který uvádí čtenáře názorně a konkrétně do představ o praktické umělecké intervenci. Monografie současně nabízí přehledové informace o autorech a anotacích kapitol v českém a anglickém jazyce, jakož i abstrakty celé publikace v téže jazycích.

Za kolektiv autorů Lenka Kružíková
editorka publikace

1 Přínosnost umění pro společné vzdělávání: důvody, podmínky, okolnosti

Jan Slavík

O přínosu umění pro všeobecné i společné[1] vzdělávání se obvykle nepochybuje, není však jednoduché jej teoreticky průkazně a zároveň prakticky účelně vysvětlovat a zdůvodňovat. Vyplývá to z nutnosti zavádět a objasňovat terminologii, která spojí odlišné kulturní oblasti: umění a výchovu. Zde k tomu nabídneme pojmy a způsob uvažování opřený o poznatky analytické estetiky, sémantiky nebo strukturalismu, ale obohacený o fenomenologický zřetel k autorovi: tvůrci díla.

Zvláštní ohled k autorovi vyplývá ze skutečnosti, že ve vzdělávání a výchově jde především o rozvíjející se osobnost žáka, který dílo tvoří. Teprve v návaznosti na péči o jeho personální, sociální a kulturní rozvoj se pak jedná o kvality jeho díla. To je podstatný rozdíl oproti profesionální umělecké tvorbě i oproti diskurzům umělecké kritiky, teorie umění, estetiky ad. – diskurzům, které umění vysvětlují a hodnotí. V nich se naopak, přes veškerou úctu k tvůrci, jedná především o umělecké dílo, o jeho obsah či téma v kulturních a společenských souvislostech. Pozornost k původci díla se tu na rozdíl od výchovy omezuje na autorský záměr realizovaný v díle, nikoliv na rozvoj osobnosti tvůrce.

Potřeba věnovat zvláštní pozornost autorovi, ale neztratit ze zřetele jeho dílo vede k východisku našeho výkladu: k pojmu *tvorba*. Je to základní a jediný teoreticky objasněný i prakticky funkční pojem, který zachycuje nepominutelný, logicky i fakticky nutný vztah mezi autorem a jeho dílem.

1 Pojetí termínu „společné vzdělávání“ v novelizovaném §16 školského zákona a novele 270/2017 vyhlášky č. 27/2016 Sb. zdůrazňuje rovnost vzdělávacích příležitostí a respektující přístup k jednotlivci uvnitř společenství.

1.1 Tvorba „malá“, „velká“ a možnosti řešení vzdělávacího paradoxu tvorby

Žádné dílo nemůže vzniknout bez tvorby, ale ne každá tvorba je uměním. Není to tvrzení, které by překvapilo, tím spíš, že v současné době, zaujaté měřením a poměřováním výkonů, u nás existuje příznačný formální rozdíl mezi ekonomickým oceňováním prestižních tvůrčích aktivit uměleckých (tzv. RUV: Registr uměleckých výstupů) a tvůrčích aktivit vědeckých (RIV: Rejstřík informací o výsledcích pro potřeby vědy a výzkumu). Uvedený rozdíl vypovídá o tom, že lze rozlišit přinejmenším dvě velké domény tvorby: umělecká tvorba oproti tvorbě vědecké, případně technické. To jsou ovšem špičkové, excelentní tvůrčí výkony. Nás tu z nich zajímá především umění, ale zdaleka ne jenom ve svých excelentních úrovních; jde nám přece o žákovské tvůrčí projevy již od nejútlejšího věku. Nazývat je *uměleckou* tvorbou je v mnoha případech zavádějící, protože žákovské tvůrčí výkony postrádají některé z jejích příznačných podmínek, především konkurenční prostředí uměleckého diskurzu.

Dokud existují takové instituce, jako jsou galerie, umělecké školy s výběrem uchazečů nebo umělecká kritika, ani nemluvě o komerčním zhodnocení uměleckých děl, je tvorba každého špičkového umělce, má-li se jako umělec ve společnosti prosazovat, silně závislá na vývoji a historických proměnách uměleckého diskurzu, i kdyby se vůči němu kriticky vymezovala nebo se od něj dokonce distancovala.[2] Závislost ostatních tvůrců, kteří nemají srovnatelnou uměleckou ambici, je oproti tomu nesrovnatelně slabší a nenápadnější, takže aktuální umělecký diskurz, i když má nepominutelný, byť často jen implicitní vliv, mnohem méně zasahuje do pojetí a podoby jejich tvorby. Ještě víc to platí naopak: díla autorů mimo společensky uznávanou uměleckou sféru mají na umění vliv jen slabý a složitě zprostředkovaný, takže se v něm dílo konkrétního autora ne-umělce vytrácí z dohledu. Proto lze tvrdit, že navzdory sílící autoritě spontánního veřejného projevu a mínění zprostředkovaného internetem (např. YouTube) stále panuje zjevný rozdíl mezi „velkým“ uměním (udržovaným institucemi spolu s ekonomickou podporou) a ostatní tvorbou, i kdyby se k umění více či méně směle hlásila. Přesto víme, že musí existovat spojnice mezi excelentní a začátečnickou úrovní tvorby. Jinak by nebylo možné ani *učit se* tvořit, ani se v tvorbě *zlepšovat*,[3] což jsou konec konců

2 L. Zuidervaart (2015, s. 44) zavádí termín *autonomní participace*, aby zdůraznil, že umělec, jakkoliv autonomní ve svém tvůrčím rozhodování, je svou tvorbou závislý na uměleckých standardech příznačných pro danou historickou dobu: „[...] standardy a jejich uznání jsou součástí toho, co konstituuje identitu účastníka v umění, a to i když účastník zpochybňuje existující standardy, nebo odkrývá nové“.

3 Zlepšování se projevuje při *rozhodování* mezi alternativami a ve *výběru*: kdykoliv se tvůrce rozhoduje o volbě určitého nástroje nebo postupu a kdykoliv vybírá tu či onu alternativu, jedná se o proces vedený snahou o zlepšení dosavadního stavu věci.

dvě strany téže mince, protože učení je předpokladem zlepšování a zlepšování je důsledkem i smyslem učení.

1.1.1 Tvorba „velká“ a „malá“

Připustíme-li, že lidská tvorba úzce závisí na učení, vždy zasazeném do určitého společenského a kulturního kontextu, můžeme vymezit dva protilehlé, ale kontextem relativizované hodnotové protipóly tvorby. Jeden z nich přiřadíme „velkému“ umění, druhý ponecháme pro označení zárodečných tvůrčích pokusů. Tomuto rozlišení odpovídají názvy obecně užívané v teorii tvorby. U tvůrčích výkonů, které prokazují hodnotu v širším historickém kulturním kontextu, se mluví o tzv. H-kreativitě (H-creativity = historical creativity) nebo „vysoké“ či „velké“ kreativitě (high-creativity, big-creativity, Big-C). Je-li hodnota tvorby omezena jenom na užší kontext, tj. na úroveň personální nebo skupinovou, užívá se pro ni označení P-kreativita (kreativita personální) nebo „malá“ kreativita (Little-C; srov. Boden, 2004, s. 2–4). Malá kreativita může, ale nemusí být zatížena velkými nároky na hodnotu tvůrčího výkonu, takže výchově nechává prostor pro respekt k potřebám a možnostem žáků.

Rozlišením mezi Big-C a Little-C získáváme oporu pro vysvětlení závislosti tvorby na učení a na zlepšování tvůrčího výkonu během cesty od začátečníka ke zkušenému a vlivnému autorovi. Z toho též plyne, že kreativita vždy záleží na subjektivních tvůrčích aktech, protože každé dílo musí mít svého *empirického autora* (tj. autora existujícího jako historická osoba s konkrétním životopisem). V tomto smyslu tedy „velká“ kreativita vyrůstá z „malé“ kreativity. Důvod je nasnadě: o kvalitách a hodnotě velké kreativity sice rozhoduje teprve kulturní kontext tvorby, v němž se „velké“ dílo má prosadit, nicméně dílo nemůže vzniknout bez svého empirického autora, tj. bez malé kreativity. V tom se geniální tvůrce neliší od žáčka: dílo je vyjádřením autorského záměru tvořit. To je první závažný rys tvorby prospěšný pro společné vzdělávání: tvorba závisí na autorském záměru, je autonomním projevem tvořící osobnosti a připouští různou úroveň hodnoty tvůrčího výkonu. Díky tomu bývá přitažlivá bez ohledu na osobní zvláštnosti, které naopak umožňuje vyjádřit a mezi lidmi sdílet.

1.1.2 Reprodukce a inovace: výchozí parametry tvorby

Na pomyslné startovní čáře cesty ke společenskému a kulturnímu uplatnění tvůrčího díla tedy stojí malá kreativita – tvořivost empirického autora. Máme-li o jeho tvůrčím výkonu pronášet soudy, zpravidla se v prvním kroku opíráme o odhad proporcí mezi *reproduktivními* a *inovativními* momenty díla. Poukaz na vztah

mezi reprodukcí a inovací v díle se týká *míry tvořivosti*: každá tvůrčí činnost vždy v nějakém poměru obsahuje obě tyto stránky (avšak v případě, že nápadně převažuje jedna z nich, tu druhou zpravidla při řeči nebo v úvahách opomíjíme a mluvíme pouze o inovaci, resp. o reprodukci).

Inovace zahrnuje dvě dílčí kvality: aktualizaci a překonání. *Aktualizace* spočívá v přizpůsobení dřívější zkušenosti momentálním okolnostem, takže inovativní změny nevedou k založení nového kontextu s novými pravidly (např. aktualizace jazykových pravidel během řeči). *Překonání* oproti tomu směřuje ke zcela novému pojetí celého systému: dosavadní kontext s jeho pravidly je překonáním zpochybněn a nahrazován novým, považovaným za lepší (Slavík, Janík, Najvar, & Knecht et al., 2017, s. 65).

Je-li možné soudit, že v tvůrčím díle silně převládá *inovace*, která vede k *překonání* dosavadního systému kulturních pravidel, pak je hodnocené dílo řazeno do „velké" tvorby a má hodnotu společensky uznatelného objevu. Objev na úrovni „velké" tvorby je rozpoznatelný výhradně prostřednictvím historického kulturního kontextu. Inovace spojená s překonáním je totiž ve společnosti pokládána za objev pouze tehdy, když má v historickém vývoji kultury své následovníky a má důsledky pro další vývoj v příslušné kulturní oblasti. Objev u velké tvorby lze tedy průkazně posoudit jen v retrospektivě: podle jeho kulturního a společenského vlivu. Teoretický výklad k tomu nabídl Kuhn (1997), u nás Kvasz (2008, 2015), pro oblast umění Kulka (1989, 2004).

Objevy na úrovni jen „malé" tvorby se týkají jednotlivce či skupiny lidí; pro ně může být objevem i to, co je v širších kulturních souvislostech již dávno známo. I zde se prokáže inovace i překonání, ale platné jen v užším sociálním okruhu jako „soukromý objev". Právě tyto „malé" objevy jsou ale zvlášť cenné pro vzdělávání: otevírají totiž pro své tvůrce (žáky) i pro jejich nejbližší okolí cestu k poznávání.

1.1.3 Jak řešit vzdělávací paradox: tvorba jako způsob poznávání

Objevy představují pomyslný vrchol hodnot tvorby. V souvislosti s nimi se však nelze vyhnout úvahám o zvláštním paradoxu spojeném s výukou tvorby. Tento paradox, vyjádřený Kantovsky jako „vyučování neučitelného", se týká všech vzdělávacích oborů (uměleckých, vědeckých, technických), mají-li ambici věnovat se tvůrčí stránce vzdělávání. Proto jej Nohavová a Slavík (2012, s. 24–35) vystihují obecným názvem *vzdělávací paradox*. Vzdělávací paradox při výuce tvorby je způsoben závislostí vyučování na *reprodukování*: vyučuje se to, co je pravidelné, předem známé a dlouhodobě zakotvené v kurikulu. Při výuce tvorby však tento

předpoklad naráží na problém, že tvůrčí výkony jsou inovativní a originální, jsou-li objevné – a objevy z podstaty jejich definice nelze znát předem.[4]

Snaha o řešení vzdělávacího paradoxu se opírá o nezpochybnitelný fakt, že „malá" i „velká" tvorba mají empirického původce: autora tvůrčího díla. Aby se člověk mohl stát autorem, musí k tomu mít subjektivní předpoklady, které se souhrnně označují termínem *tvořivost*. Kvality těchto předpokladů, tj. kvality tvořivosti, se mohou měnit pod vlivem vyučování a učení. Proto je možné výukou ovlivňovat kvalitu tvorby prostřednictvím podněcování a rozvoje tvořivosti. To by však samo o sobě nestačilo, kdybychom tvorbu a tvořivost nezařadili pod společného jmenovatele: *poznávání*.

Spojnice mezi poznáváním a tvorbou nebo tvořivostí analyzoval a vysvětloval Goodman (1984, s. 148–149; 1996, s. 19–33 aj.). Tyto spojnice se lépe ozřejmí, jestliže poznávání charakterizujeme jako postup zacílený na rozšiřování vědění ve smyslu objevování obsahu. Objevováním obsahu máme na mysli proces, který vede k novému vědění či k novým znalostem: k rozpoznání, vystižení a konstrukci dříve neznámých zkušeností, struktur a významů. Navazujeme tím na Kvaszovu tezi (2015, s. 16–17), že veškerá znalost obsahu je zprostředkovaná *instrumenty* – symbolickými anebo věcnými nástroji, které zpřístupňují skutečnost. Z toho vyplývá, že poznávání se neobejde bez tvorby, protože k tomu, aby se rozšířilo vědění, tj. aby se ukázal dříve neznámý obsah, je nutné tvořit a přetvářet instrumenty.

„Rozpoznání schémat a struktur je záležitostí jejich vymyšlení a vložení na sledované pole," konstatuje Goodman, takže poznávání je „stejně tak přetvářením, jako zprávou o světě" (1996, s. 33). O tomtéž, ale s jiným akcentem a v návaznosti na Heideggera, píše Zuidervaart (2015, s. 22–23), když charakterizuje tvorbu jako *odkrývání* (odhalení dosud nepoznaného), které směřuje k pravdě. Pravda se podle Zuidervaarta ukazuje v kvalitě porozumění (něčemu) v návaznosti na dorozumění se (o něčem). Přitom je nárok na *odkrytost* doprovázen nárokem na *platnost*: to, co je v procesu poznávání vyjádřeno, má obstát v diskuzi „v tom smyslu, že když někdo zpochybní tvrzení, budeme schopni podat logicky obhajitelný argument ve prospěch kladeného tvrzení" (Zuidervaart, 2015, s. 22).

Předpokladem tvorby chápané jako poznávání (tj. tvorby poměřované nárokem na odkrytost a platnost) jsou *praktiky*[5] *intersubjektivní imaginace*,[6] které jsou

4 Tento argument logicky zdůvodnil K. Popper v *Logice vědeckého zkoumání* (česky 1997) a v nejjednodušší podobě zní: co je známo již nyní, nemůže být v budoucnu objevem.

5 Pojem *praktika* v pojetí P. Bourdieu (1998) je *způsob intencionálního jednání* význačný svým *obsahem* a *kvalitou provedení*, jenž lze pojmenovat a který je utvářen dvěma rozhodujícími, hodnotově odlišnými faktory: a) dříve osvojenými a zautomatizovanými *rutinami*, b) kreativním *citem pro hru*, tj. uměním hru tvořit a „předvídat další vývoj hry, jak je potenciálně obsažen v jejím momentálním stavu" (Bourdieu, 1998, s. 32).

6 Intersubjektivní imaginace nemá popírat úlohu subjektivní imaginace při syntéze smyslových vjemů do koherentní podoby, ale zdůraznit socio-kulturní podmíněnost lidské imaginace

historicky proměnlivé a během nichž jsou lidé v interakci mezi sebou navzájem a se svým okolím (Zuidervaart, 2015, s. 17–19). První z těchto praktik je *průzkum*: usilování o objevy, když nevyhovuje dosavadní zkušenost. Druhou je *prezentace*: „dávání tvaru objektům, produktům nebo událostem," abychom v nich zachytili významy a jejich nuance, o které nám jde (Zuidervaart, 2015, s. 18). A třetí imaginativní praktikou je reflektivní proces: *kreativní interpretace* přisuzující smysl objektům, produktům nebo událostem, „s kterými se pojí větší míra významu než ta, kterou je obvyklý jazyk schopen zprostředkovat" (tamtéž).

V pojetí *tvorby jako způsobu poznávání* (tj. směřování k odkrytosti a platnosti) se podle Goodmana (1984, s. 148) ani Zuidervaarta (2015, s. 20) neliší vzdělávací příprava tvůrčích vědců od přípravy tvůrčích umělců. V obou těchto doménách je možné a nutné opírat se o lidské *dispoziční (antropické)* a *kulturní (historické) konstanty*, na nichž závisí proces i té nejoriginálnější tvorby, protože z nich tvorba musí vycházet a s nimi se musí konfrontovat, aby vůbec mohla být rozpoznána a společensky využívána její inovativnost a originalita. Podobně argumentuje Bodenová (2004, s. 13–14): je možné nahlédnout a vysvětlovat mentální procesy a struktury podmiňující tvořivost, a tak porozumět jejímu charakteru a zjistit, jak s ní co nejlépe nakládat. O tento přístup zde usilujeme v kontextu didaktiky.

1.1.4 Co nabízí koncepce tvorby, jako způsobu poznávání, didaktice

Ve společném vzdělávání, resp. v didaktice tvůrčích oborů, se tedy jedná nejprve o to, abychom získali *analytický náhled na základní předpoklady tvorby*, protože „studie o tom, jak rozvíjet vhodné tvůrčí dovednosti, musí začínat studiemi o tom, jak tyto dovednosti identifikovat a klasifikovat. Pouze s oporou v nějaké výchozí terminologii můžeme pokládat přiléhavé otázky o způsobech podpory konkrétních dovedností [...]" (Goodman, 1984, s. 148–149). Goodman v pokračování této pasáže konstatuje, že věda a umění společně závisejí na *zpracování symbolů* a na uplatňování jejich *doslovné nebo metaforické funkce*. S uvážením tohoto jejich společného východiska se pak jedná o to porozumět nejenom shodám, ale též rozdílům mezi uměním a vědou.[7]

Ve snaze získat analytický náhled jsme vycházeli z úvodní teze: žádné dílo nevznikne bez tvorby, ale ne každá tvorba je uměním. Navrhli jsme terminologii pro rozlišení „malé" a „velké" tvorby a objasnili nutnou vzdělávací souvislost mezi

(Zuidervaart, 2015, s. 17). Vychází se z předpokladu, že představa se neobejde bez nějaké smyslové určitosti: představovat si lze jen cosi určitého, nikoliv „nic". A tato určitá podoba je u člověka vždy závislá na sociokulturních vzorcích.

7 Goodman mimo jiné zdůrazňuje potřebu vymezovat rozdíly mezi popisem a zobrazením nebo mezi literární a vědeckou prací (Goodman, 1984, s. 149).

nimi: jakákoliv lidská tvorba závisí na učení. Tím jsme poukázali na spjatost mezi *tvorbou*, její *hodnotou* (hodnota jako podmínka prospěšnosti a společenského uznávání a tvorby) a kulturním *učením* (učení jako cesta k zlepšování či zvyšování poznávací hodnoty tvůrčího výkonu). Poté jsme díky termínu *objev* odhalili závislost kvalit a hodnot tvorby jak na subjektivních dispozicích autora, tj. na *tvořivosti*, tak jejím sepětí s historickým kulturním kontextem, tj. na *intersubjektivní imaginaci*. Na základě toho jsme mohli navrhnout řešení tzv. *vzdělávacího paradoxu* charakterizovaného jako „neučitelnost" tvorby. Řešení vzdělávacího paradoxu se opírá o pojetí *tvorby jako způsobu poznávání,* v němž se klade nárok na *odkrytost* a na *platnost*. Odkrytost závisí na *prezentaci* prostřednictvím tvorby, platnost na *zdůvodňování*. Pod pojmy *prezentace, zdůvodňování* identifikujeme a klasifikujeme tvůrčí operace či dovednosti, které lze ve výchově podněcovat i rozvíjet, a tak se vzdělávacímu paradoxu vyhnout, protože „neučíme neučitelné", ale inspirujeme žákovské učení a poznávání prostřednictvím tvorby.

1.1.5 „Tvorba s přívlastkem"

Koncepce tvorby jako způsobu poznávání je spojena s nárokem nejenom na rozlišení kvalit tvorby, ale i na diferenci jejích domén. Pojem *tvorba* bez dalšího upřesnění totiž zahrnuje přípravu a užívání veškerých instrumentů, jimiž lidé zvládají svět a dorozumívají se mezi sebou. Prostřednictvím tvorby tedy vznikají a uplatňují se jak stroje, přístroje nebo nástroje, tak obrazy nebo jazykové znaky (srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 46–47; Kvasz, 2015, s. 14–15). Toto zobecnění je výhodné, když chceme zdůraznit, že všechny instrumenty jsou výsledkem tvůrčího procesu, mají svého původce – autora – a patří do určitého historického a kulturního kontextu. Je však nadmíru všeobecné, potřebujeme-li přesněji vysvětlovat, jak se liší různé typy instrumentů a jejich společenské nebo kulturní funkce. Zde nás zajímá především odlišnost mezi *věcnými* (praktickými) a *symbolickými* (ideovými) instrumenty, resp. díly.

Vzhledem k tomu, že tvorba je vždy tvorbou *něčeho*, přičemž není jedno čeho, budeme tedy nadále mluvit o tvorbě určitého druhu – o „tvorbě s přívlastkem". V následující části textu zdůvodníme užití zvláštního přívlastku pro označení druhu či typu *symbolické* tvorby, který sice je příznačný pro umění, ale není na něj omezen, přestože z něj často čerpá inspiraci. Proto zahrnuje i tvorbu ve vzdělávací a výchovné oblasti, stejně jako tvorbu v různých jiných mimouměleckých oblastech (reklama, běžné kulturní aktivity, jako je odívání, zdobení, kosmetické úpravy, zařizování bytu apod.). Pro charakterizaci druhového přívlastku tohoto typu tvorby využijeme teoretický konstrukt *exprese*. Vysvětlíme, že *exprese* je ústřední pojem, který udržuje úzkou souvislost mezi doménou výchovy a doménou umění, ale nesvazuje výchovu specifickými nároky na exkluzivitu uměleckého výkonu.

1.2 Expresivní tvorba jako způsob poznávání

Exprese[8] je původem latinské slovo, do češtiny přeložitelné jako *vyjádření* nebo *výraz* („něčeho", tj. určitého obsahu). Leckdy je užitečné tyto tři významové ekvivalenty (exprese, výraz, vyjádření) v češtině rozlišovat, jindy je považujeme za totožné. Všechny shodně vypovídají o závislosti *díla (artefaktu)* na jeho *původci* (*autorovi)*. Autorské vyjádření prostřednictvím díla má hodnotu proto, že jeho věcná podoba prezentuje určitý *obsah*: „dává obsahu tvar" (srov. Zuidervaart, 2015, s. 18).

1.2.1 Autorský subjekt vs. empirický autor

I kdyby *empirický autor* nebyl známý (typicky např. při archeologickém výkladu pravěkých artefaktů), musí být logicky předpokládán při jakékoliv interpretaci obsahu díla. To znamená, že autor je prostřednictvím interpretování do díla *vložen* jako hypotetický partner v dialogu rozehrávaném základní otázkou: co dílo znamená, „o čem je", jak vyložit jeho obsah. Takto abstraktně chápaný autorský protějšek vnímatele, resp. interpreta, při interakci s dílem označíme termínem *autorský subjekt* nebo *subjekt díla* (srov. Červenka, 2003, s. 23–26).[9] Žák, stejně jako umělec, se tedy svou tvorbou stává subjektem díla, jakousi jeho „šifrou" ukrytou ve věcné podobě vytvořeného artefaktu.

Subjekt díla je nutným důsledkem mentální tvůrčí účasti interpreta na díle a v tomto smyslu není závislý na aktuální přítomnosti empirického autora, protože je *součástí obsahu díla*. Zatímco např. v běžné situaci tvůrčí výuky je reálná přítomnost empirického autora (žáka) u jeho díla pravidlem, naopak na výstavě nebo v muzeu je šance přímo mluvit s autorem spíše výjimkou a divák se proto musí omezit jenom na interakci se subjektem díla.[10] Tento fakt je spolu s rozdílem

8 V současných evropských jazycích se pojem *exprese* v návaznosti na latinu užívá ve významu cosi vyjádřit a zároveň sdělovat, často s důrazem na intenzitu projevu. V současné estetice a teorii umění bývá pojem *exprese* chápán obecněji jako význačný doplněk pojmů *reprezentace* či *denotace*, přičemž rozlišení mezi těmito pojmy je pokládáno za „jeden z nejdůležitějších zdrojů konceptualizace v současné filozofii umění" (Scruton & Munro, 2010). Z tohoto hlediska k němu přistupuje i následující výklad.

9 Podle Červenky (2003, s. 25–26) je subjekt díla čtenářem či vnímatelem konstruován „v sériích inferencí (usuzování z vysloveného na nevyslovené)", které se opírají o předpoklad, že vše, co může být z díla interpretováno, bylo zprostředkováno autorským procesem tvorby díla. Rozhodující okolností je již samotný výběr toho, co je v díle prezentováno: „právě tyto věci byly subjektem – z nesmírného množství jiných možných entit – vybrány k zaznamenání" (Červenka, 2003, s. 25). Na výběr pak navazuje *kreace* nebo *rekonstrukce*.

10 Empirického autora je v praxi docela dobře možné a v teorii dokonce nutné jasně rozlišit od autorského subjektu (subjektu díla). Jen tak lze totiž oddělit věcnou existenci díla (*dílavěci* v tradici strukturalismu) od jeho skutečného původce (empirického autora), jak potvrzují

mezi empirickým autorem a subjektem díla klíčový. Pro jeho upřesnění využijeme Dennetův (2004) termín *intencionální postoj*.

Podle Denneta je intencionální postoj specifickou strategií pro interpretaci chování nějaké entity, na niž pohlížíme prizmatem své vlastní intencionality.[11] *Intencionální postoj se tedy opírá o představu sebe sama na místě druhého*. Jestliže určitou věc interpretujeme jako *dílo*, přisuzujeme jí autorský subjekt a vykládáme si ji prostřednictvím svého vlastního intencionálního postoje k němu. Věříme přitom, že s autorem *sdílíme nutnou část kulturního kontextu*, z něhož byl autorem na základě jeho zkušenosti formován obsah díla a který je nutný k interpretaci „šifry" zprostředkované věcnou existencí díla.

Díky subjektu díla je každý objekt považovaný za dílo s potenciálním obsahem vždy pojímán jako *intersubjektivní médium* – jako prostředník kritického a kreativního dialogu mezi autorským subjektem a vnímateli díla. Dialog s dílem je součástí tzv. *autonomní participace (účasti)* na utváření příslušného kulturního kontextu (Zuidervaart, 2015, s. 38–45). Sztompka (2007, s. 94) v podobném smyslu charakterizuje *diskurzivní interpretaci*.[12] Autonomní participace a diskurzivní interpretace jsou závislé na schopnosti zaujímat intencionální postoj a jeho prostřednictvím vstupovat do dialogu s dílem.

Z pojmů *autonomní participace* nebo *diskurzivní interpretace* vyplývá, že termín *výraz* (resp. *exprese* nebo *vyjádření*) je odvozován z intersubjektivity, a to ve stejném smyslu jako výše uvedená Zuidervaartova (2015) *intersubjektivní imaginace*.[13] Každý konkrétní výraz (tj. reálně existující dílo se svou obsahovou strukturou) je *produktem tvorby* pojaté jako proces i výsledek historicky proměnlivých tvořivých praktik intersubjektivní imaginace: průzkumu, prezentace, kreativní interpretace (srov. Zuidervaart, 2015, s. 18).

výstavy obrazů, muzejní sbírky, koncerty, divadelní představení. A jen proto se lze zmýlit, když přisoudíme autorský subjekt nějakému přírodnímu útvaru.

11 Intencionalita („zaměřenost") je obecná intelektová dispozice vybírat, znát, zvládat a tvořit určitý obsah, tj. rozlišovat a třídit jevy a sledovat zvolený cíl (srov. Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 80–83).

12 Diskurzivní interpretace je společné a sdílené vnímání díla publikem, provázené reflektivním dialogem o díle. V průběhu dialogu se skládají a porovnávají rozdílnosti jednotlivých diváckých interpretací, zkoumá se odkrytost, tj. nové poznatky získané z díla, a usiluje se o platnost při zdůvodňování soudů o díle s důrazem na respekt k pozorovaným faktům a k logice argumentů (srov. Sztompka, 2007, s. 60; Zuidervaart, 2015, s. 22–23).

13 Zuidervaart se dostává do sporu sám se sebou, když pro imaginaci vyhrazuje intersubjektivní pojetí, zatímco expresi zužuje na romanticky chápané vyjádření „pre-existující identity". Zcela totéž by se totiž dalo připsat imaginaci, kdybychom ji chápali pod zorným úhlem „romantické představy a ideálu autenticity" (srov. Zuidervaart, 2015, s. 44). Dílo nepochybně postrádá smysl bez vnímatelů, resp. interpretů, kteří ho jako dílo chápou a vykládají. Proto každá tvůrčí exprese medializuje obsah a je potvrzována ve své symbolické funkci teprve během interakcí se svým publikem.

1.2.2 Symbolizace neboli reference

Proces obsahového utváření („šifrování“) díla, ať již ze strany empirického autora nebo jeho protějšku při interpretaci, je symbolický; můžeme proto o něm mluvit jako o *symbolizaci*. To znamená, že jeho nutnou podmínkou je interpretování („dešifrování“) idejí ze smyslové podoby díla-věci. Cílem kreativní interpretace je *odkrytí (re-kreace) obsahu* díla. Přitom jde o významotvorné ztotožnění vybraných vlastností díla-věci s určitým (ne-libovolným) obsahem, který je těmto vlastnostem při interpretaci přisouzen. Např. určité vlastnosti obrysových linií a barev v díle jsou interpretovány jako lidská figura. Tím vzniká *odkazovací vztah (reference)* mezi aktuálně pozorovanými součástmi díla a tím, co se z nich jako obsah interpretuje.

Referenci lze zapsat v obecném schématu A*r*B, tj. A referuje k B (např. slovo „strom“ anebo kresba stromu referují – poukazují – ke všem objektům reprezentovaným tímto slovem anebo kresbou). Jedná se o určení, které má relativně nadčasovou ideální platnost: A (tady a teď) je B (tam a tehdy; vždy). Tímto přiřazením se původně neurčitý potenciální obsah díla (který je v díle očekáván, ale není jmenovitě znám předem) určuje jakožto obsahová jednotka: *význam (koncept)*. Přitom nezbytně musí platit *významová rovnocennost*: jestliže A symbolizuje B, pak A i B v nějakém ohledu mají stejný obsah, a proto významově splývají: shodují se v interpretovaném významu (srov. Slavík, 2015b).

Všichni interpreti, kteří shodně uznávají významovou rovnocennost A s B, jsou při interpretaci vztahu A*r*B zaměnitelní; je to nutná podmínka, aby se jejím prostřednictvím mohli spolu dorozumět. Na prvním místě to platí o základním vztahu mezi původním autorem díla a jeho vnímatelem. Současně s tím je to podmínka pro poznávání: pro získání *společného hlediska* na nějaký aspekt objektivní reality. Souběh těchto dvou podmínek vyjádřil Schűtz (1953, s. 7 n.) termínem *reciprocita perspektiv*.[14] Reciprocita perspektiv je nutnou podmínkou „odkrývání, které směřuje k pravdě“, stejně jako je nutnou podmínkou „platnosti usuzování nebo argumentace“ (srov. Zuidervaart, 2015, s. 22–23).[15]

14 Reciprocita perspektiv je podmínkou intersubjektivity: bez reciprocity perspektiv by nebylo možné vzájemně se do nutné míry shodnout v určení identit a významů. Proto by bez ní neměla smysl ani argumentace.

15 Ideálním příkladem je matematika. Na významové rovnocennosti vztahu např. mezi základní matematickou operací sčítání či odčítání a manipulací s odpovídajícím počtem kuliček na počitadle (nebo jiných věcí stejného počtu) se musí lidé recipročně shodnout a přesně se o ní dorozumět, jinak by nebylo matematiky. Ostatní kulturní obory ve srovnání s matematikou připouštějí při svých interpretacích větší interpretační rozptyl, ale nikdy úplnou libovolnost nebo nahodilost, protože tak silné rozvolnění interpretačních pravidel by vedlo k totálnímu popření jazyka a s ním i celého oboru, který jej užívá. Pokud by vůbec neplatila pravidla, nikdo by nikdy nemohl sdělit nic určitého a nikdo by nemohl nikdy zdůvodňovat žádnou interpretaci. V tomto smyslu platí, že každá libovůle vlastně parazituje na pravidelnosti a jenom díky pravidelnosti se vymezuje.

1.2.3 Denotace – označení – jako symetrický vztah

Významová rovnocennost mezi členy referenčního vztahu A, B za určitých okolností umožňuje, abychom objekty, které zahrnujeme pod stejný význam, používali k vzájemnému odkazování bez ohledu na *směr* reference. V tom případě chápeme symbolizaci (z logického hlediska) jako *symetrický vztah*: A symbolizuje B a současně B symbolizuje A. Výstižnou zkratkou to vysvětluje Whitehead (1998, s. 15): „z abstraktního hlediska by bylo stejně smysluplné, aby stromy symbolizovaly slovo ‚strom', jako je pro toto slovo smysluplné symbolizovat stromy." Symetrie je dána shodou ve významu: A s B mají shodný význam, a proto A, B obsahově zaměňujeme jak ve směru od A k B, tak opačně. Důvodem je, že nás nezajímá nic jiného než významová shoda. K jejímu určení potřebujeme *kódový klíč* („výkladový slovník") – sdílené pravidlo interpretování významu. Souhrnu všech kulturně sdílených pravidel pro interpretaci významů spolu s rozsahem a možnostmi jejich konkrétního užití v interpretačních situacích říkáme *kontext*.

Pojímáme-li referenci Ar Bv uvedeném smyslu jen jako symetrický vztah závislý na znalosti obecného kódového klíče, budeme mluvit o *denotaci – označení*. „Denotovat znamená k něčemu odkazovat," konstatuje Goodman (2007, s. 55). Takto chápanou denotaci Goodman přisuzuje též *vizuálnímu obrazu*. Ten může denotovat třeba krajinu (Goodman, 2007, s. 54). Denotace krajiny obrazem je tedy záležitostí *zobrazení*. Zobrazení je vyjádřením nebo výrazem, a tedy i *prezentací* („vyformováním") příslušného obsahu. Vzhledem k tomu však narážíme na logický i faktický problém: *obraz může zobrazovat krajinu, krajina však nezobrazuje obraz* (srov. Goodman, 2007, s. 21, 55). To ovšem znamená, že zobrazení, na rozdíl od označení (denotace), nelze pokládat výhradně jen za symetrický vztah.

Základní příčinou uvedeného rozdílu je, že zatímco při interpretaci označení záleží jenom na určení významu (A je B), interpretace zobrazení nemůže zanedbávat zřetel k rekonstrukci smyslové podoby. Příkladně, slovo „dům" a zobrazení (piktogram) „⌂" lze považovat za označení téhož významu. V takovém případě je shodně pokládáme za transparentní znak, jehož kulturní a sociální funkce se vyčerpává samotným určením významu podle známého kódového klíče. Lze to dobře prokázat tím, že nebereme v úvahu rozdíl třeba mezi zápisy „dům", „*dům*", „DŮM". Pokud však věnujeme pozornost zobrazeným smyslovým kvalitám, tyto tři zápisy se zjevně liší a samozřejmě se odlišují také od piktogramu „⌂". Stejně to platí i v širších kulturních souvislostech. Kdybychom na zobrazení lidské figury od Rembrandta, Bacona a Michelangela pohlíželi jen jako na její označení a nezajímaly by nás rozdíly v autorské stylizaci ani v kontextu, vystačili bychom si se základní znalostí kódového klíče: je to znak lidské figury. Výhradním ztotožněním zobrazení s denotací se totiž *obraz redukuje na popis*.[16]

16 Redukce zobrazení na denotaci provází Peircovo pojetí zobrazení jako znaku – *ikónu*. Ikón je sice Peircem popsán jako předvedení vztahů mezi částmi (proto i algebraická rovnice

Jestliže je obraz redukován na popis, nabývá charakteru piktogramu, který je významově zaměnitelný s příslušným pojmenováním. Tím však přicházíme o šanci po/učit se a zabývat se tím, co jsme výše požadovali: zabývat se procesem tvorby jako způsobem poznávání. Ztrácíme totiž funkční souvislosti mezi *viděním* (smyslovou podobou díla) a *věděním* (ideovým obsahem díla). Abychom se tomuto nebezpečí vyhnuli, potřebujeme nejprve zavést pojem, který by speciálně zohlednil rozdíly mezi označením a zobrazením a podložil výklad jejich vzájemných vztahů. Tímto pojmem je *exemplifikace, předvedení*.

1.2.4 Exemplifikace – předvedení – jako asymetrický vztah

To, co je zobrazeno, musí být předvedeno, tj. vystaveno smyslům. Obraz symbolicky předvádí neboli exemplifikuje vybrané vlastnosti, které zobrazuje (Goodman, 2007, s. 54–84 aj., 1996, s. 72–83). Exemplifikace či předvádění vlastností je tedy nezbytnou faktickou a logickou podmínkou jakéhokoliv zobrazení a každé zobrazení je exemplifikací určitých vlastností.[17]

Exemplifikace je na rozdíl od denotace *asymetrický vztah*. Asymetričnost vyplývá z ohledu na *způsob* reprezentace a spolu s ním i na „vidění" konkrétní podoby díla: obraz určitým způsobem výběrově exemplifikuje (předvádí) vlastnosti zobrazené krajiny, to však neplatí obráceně, protože krajina jistě nepředvádí své vlastnosti tímtéž způsobem (stylem), kterým byl vytvořen obraz (srov. rozdíly krajinomalby kupř. mezi T. Rousseauem, C. Monetem, P. Cézannem). Proto má exemplifikace složitější logickou strukturu než denotace – zahrnuje též *způsob předvedení* (označíme jej Z). Ve schematickém zápisu: A referuje k B způsobem Z (A*r*B; Z).

Protože v artefaktu lze rozpoznávat nespočet rozmanitých vlastností, jmenovité určení těch, které mají být v díle symbolicky funkční, závisí na denotaci: „jaké vlastnosti obraz [...] má, závisí na tom, které predikáty jej denotují" (Goodman, 2007, s. 55). Goodman (2007, s. 59) stanovuje podmínku: „ačkoliv denotováno může být cokoliv, exemplifikována mohou být pouze označení". Např. exemplifikace červeně (červenosti) se týká všech označení s příslušným významem („čer-

může být ikónem, srov. Peirce, 1997, s. 59, 61), ale to je při denotaci jen podmínkou pro stanovení významu. Jazykem zautomatizované užití denotace totiž zpravidla vede k ztrátě pozornosti vůči její smyslové podobě. Denotování má povahu *transparentního znaku*, jak jej nazývá sémiotika (srov. Zuska, 2001, s. 66–67). Při interpretaci se projevuje tím, že *divák rozeznal námět (téma), a tím pro něj interpretace končí*, ačkoliv by se právě odtud měla začít rozvíjet.

17 Bez exemplifikace není možná žádná symbolizace, protože obsah vždy musí být předložen v nějakém *zjevném tvaru*, aby se o něm vůbec dalo vědět. Při interpretování obsahu z díla-věci se však speciálně jedná o to, zda bereme exemplifikaci v úvahu, a tím obrátíme zvláštní pozornost na kontext a styl díla, nebo zda ji zanedbáme a soustředíme se jen na denotaci v tom smyslu, jak byla výše popsána.

vený“, „red“, „красный“...). Exemplifikace tedy k svému významovému ukotvení vyžaduje *protisměrnou denotaci* těch vlastností, které se v artefaktu předvádějí: ●←šedý kruh (tj. ● má vlastnost být šedý, má vlastnost být kruhem).

Goodman (2007, s. 55) k tomu konstatuje: „Objekt je šedý nebo je případem šedosti nebo vlastní šedost tehdy a jen tehdy, pokud se ‚šedý' na objekt vztahuje." V takovém případě se daný objekt jakožto nositel určité vlastnosti stává jejím *vzorkem* (Goodman, 1996, s. 143–147). Vzorek musí obsahovat tu vlastnost, kterou exemplifikuje. Exemplifikace tedy na rozdíl od denotace závazně musí prezentovat symbolizovanou vlastnost. „Červené předměty může denotovat cokoliv, nemohu však z něčeho, co není samo červené, udělat vzorek červenosti," vysvětluje Goodman (2007, s. 60).

Obraz je vzorkem šedosti ve stejném smyslu jako kupř. písmeno „O" může být vzorkem oválnosti, zatímco písmeno „I" je vzorkem útlosti. Přitom *různě* napsaná nebo vytištěná „O" mohou exemplifikovat *tutéž* vlastnost – oválnost, a mohou tedy všechna být jejími správnými vzorky (Slavík, 2017; Goodman, 1996, s. 143–145). Analogicky to platí pro „I" a útlost. Tento příklad ukazuje, že exemplifikace je nástrojem jak pro *zobecňování* (exemplifikace určité vlastnosti X platí pro všechny své případy), tak pro *rozlišování* (exemplifikace vlastnosti X neplatí pro jiné případy než vlastnosti X). Připomeňme, že rozlišování a zobecňování jsou nutným východiskem jakéhokoliv poznávání i učení.

Striktní závislost exemplifikace na jmenovitém určení exemplifikované vlastnosti můžeme označit jako „silné" pojetí exemplifikace. V silném pojetí exemplifikace nemůže divák (nebo autor v roli diváka) na obraze či jiném typu výrazu žádnou určitou vlastnost zřetelně *vnímat*, dokud o ní sám *neví*, tj. pokud ji významově nevyčlení z celkového dojmu a v posledku ji nedovede určitým predikátem denotovat. Tím je míněno, že významové členění vnímaného objektu sice může být intuitivní, ale je do nemalé míry podmíněné užíváním jazyka; Wittgenstein tomu přiléhavě říká „gramatika soukromých smyslových dat" (2009, s. 655).

Kupř. člověk, který má k dispozici pojmenování „červená, purpurová, fialová, modrá", od samého počátků přistupuje k svým barevným vjemům jinak a člení je jinak, subtilněji, než když mu chybí znalost pojmu „purpurová".[18] Jen proto lze každý konkrétní objekt pojímat jako potenciální text, tzn. jako tkanivo významů zprostředkovaných popisem (Slavík, 2009).

V praxi však potřebujeme brát v úvahu i méně striktní pojetí exemplifikace, říkejme mu „slabé". Týká se exemplifikování *nespecifikovaných* či *nepojmenovaných* vlastností, jestliže exemplifikace není vedena vědomým záměrem cosi ur-

18 „Ačkoliv to není „barva" ve skutečném slova smyslu, může purpurová být skvělým způsobem, jak popsat elegantní a luxusní odstíny, které se nacházejí mezi modrou a červenou" (dostupné: https://www.dulux.cz/cs/inspirace/fialova-nebo-purpurova-co-je-odlisuje, cit. 24. 6. 2018).

čitého předvádět. Goodman (2007, s. 64) v *„Jazycích umění“* připouští relativní nezávislost exemplifikování na slovním popisu: „[...] jiné pohyby, zvláště v moderním tanci, exemplifikují [...] rytmy a dynamické tvary. Tyto exemplifikované vzorce a vlastnosti mohou znovu uspořádat zkušenost propojením činností obvykle nespojovaných či rozlišením jiných obvykle nerozlišovaných, a obohatit tak iluze anebo zpřesnit rozlišení. Považovat tyto pohyby za ilustrace slovních popisů by samozřejmě bylo absurdní. Jen zřídka je slova mohou vystihnout.“

Ohled na „slabé“ pojetí exemplifikace dovoluje terminologicky i fakticky rozlišovat *záměrnou exemplifikaci* od exemplifikace *nezáměrné* a obecně mluvit o exemplifikaci *potenciální* (při jakémkoliv pozorování jevů). Každý obsah pozorování je totiž možné pojímat jako implicitní „předvádění vlastností“ pozorovaným jevem a zároveň „smyslový vzorec“ pro konstrukci exemplifikujícího výrazu, tj. jako *potenciální exemplifikaci* (srov. Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 90). To znamená, že každý proces vnímání je potenciální exemplifikací nesčetného množství vlastností vystavených k výběru.

Tak třeba pro malíře, který tvoří obraz, jsou jím později zobrazené rysy (tvary, barevné pigmenty, způsoby jejich nánosu, faktura či gestičnost, vymezování tvarů ploch, modulování linií nebo obrysů) přítomny již předem během pozorování reálných rysů (tvarů, barev...) a splývají s tvorbou jejich podoby na plátně, takže potenciální, nezáměrná a záměrná exemplifikace jsou v neustálé interakci: *kvalitu pozorování – „vidění“ – nelze odloučit od kvality tvorby výrazu* (Slavík, 2017).

1.2.5 Exprese – vyjádření obsahu – jako metaforická exemplifikace

Zdůraznili jsme, že zvláštním rozlišením exemplifikace od denotace soustřeďujeme pozornost nikoliv jenom na význam, k němuž určitá prezentace poukazuje, ale také na způsob jeho zprostředkování nebo předvedení. S tímto rozlišením je však spojen další, ještě náročnější problém, jestliže se zaměříme na *komplexní obsah* celého díla – na *téma, ideu*, *poznání*, které svým dílem autor vyjadřuje.[19]

19 Potřebu vykládat komplexní obsah díla můžeme pojmově konkretizovat nárokem na *ikonografickou* a *ikonologickou* úroveň výkladu. Konkrétní příklad: nestačí rozpoznat, že ve středověkém díle jsou zobrazeny lidské figury spolu se zpěvnými ptáky a krajinnými prvky, jestliže se nedobereme hlubší – v terminologii Panofského – *ikonografické interpretace* symboliky středověké malby a *ikonologické interpretace* díla v širších kulturních, společenských i personálních souvislostech (Panofsky, 1981, s. 33–51). **Ikonografie** je podle Panofského (1981) oborem zacíleným na interpretování druhotných (konvenčních) významů daných kulturní konvencí a „šifrovaných“ v díle vědomým záměrem tvůrce. **Ikonologie** podle téhož autora interpretuje „vnitřní význam nebo obsah“, který lze zjistit odhalením „podstatných principů, které prozrazují základní postoj národa, období nebo třídy, náboženské nebo filozofické přesvědčení, jak jsou zhuštěny v jediném díle a poznamenány jedinou osobností“ (Panofsky, 1981, s. 35). Tento Panofského nárok zde chápeme šířeji než jen v okruhu dějin umění: jako *obecný princip odkrývání komplexního obsahu díla*. Jedná se totiž o rozšíření pozornosti nad rámec jen zá-

Požadavek na porozumění komplexnímu obsahu díla odvodíme ze vztahu mezi empirickým autorem a subjektem díla. Dílo, jak zde opakovaně zdůrazňujeme, je důsledkem *autonomní participace*: tvořivého a kritického dialogu se *subjektem díla*. Ten je formovaný společností a kulturou své doby, ale zachovává osobitost a nezaměnitelnost *empirického autora*. Pro výklad obsahu díla proto nestačí jen „výkladový slovník", a to tím nápadněji, čím tvořivější je autor a čím originálnější a objevnější je jeho tvorba. Zpravidla platí přímá úměra: čím originálnější je autorský výraz, tím obtížnější je rekonstruovat z jeho vnější podoby obsah, protože tím méně vžitých pravidel pro „dešifrování" má interpret k dispozici.

Originalita a svébytnost „žitého" autorství (empirického autora) je nejvýznačnějším rysem v umělecké tvorbě, ale týká se všech tvůrčích projevů, které zprostředkují komplexní „člověčí" obsah. Pro doménu výchovy, zejména ve společném vzdělávání, jde o princip, který má jak sémantický, tak etický rozměr: *respekt k autorské zkušenosti, k autorskému vidění světa*. Jak v tomto smyslu píše Ricoeur (1993, s. 111) „když jdu na výstavu [...] stojím tváří v tvář vidění světa, které se vtělilo v dílo", takže dílo je médiem pro zprostředkování „souhrnu toho, jak se lidský pohled promítá na věci" (tamtéž). Proto pokládáme za zvlášť důležité mít ohled k souvztažnosti i k rozdílnosti mezi subjektem díla a empirickým autorem.

Tato obsaženost „lidského pohledu" v díle není dostatečně vysvětlitelná ani jen samotnou denotací, ani exemplifikací, protože dílo není jen souborem denotovaných významů nebo exemplifikovaných vlastností, ale především je obrazným vyjádřením – *metaforou svých témat*. Hlavně díky svému metaforickému charakteru je autonomní participace *tvůrčím* aktem nejenom pro samotného tvůrce díla, ale také pro všechny další partnery v dialogu. Pro objasnění této zvláštní *metaforické povahy* tvůrčího symbolického díla potřebujeme další úroveň výkladu. Vyjádříme ho termínem *exprese*.

Goodman (2007, s. 84) koncentrovaně charakterizuje expresi pojmem *metaforická exemplifikace* (viz níže). Takto pojatá exprese je (z logického hlediska) na rozdíl od denotace a ve shodě s exemplifikací *asymetrický vztah*. Shodně jako u exemplifikace pro expresi platí, že asymetričnost vyplývá ze soustředění na způsob reprezentace. Na rozdíl od exemplifikace se však interpretování obsahu exprese nezaměřuje pouze na předváděné vlastnosti, ale zejména na komplexní porozumění jimi vyjádřenému obsahu. To se neobejde bez postačující znalosti historicky proměnného kulturního kontextu, jak vyplývá ze Zuidervaartova termínu *autonomní participace*.[20]

kladního popisu („co vidím") k otázce „o čem a proč dílo vypovídá", a tedy k prohloubenému výkladu více či méně skrytých *kulturních, sociálních a personálních významů* zprostředkovaných dílem.

20 Jak jsme připomněli výše, L. Zuidervaart (2015, s. 44) zavádí termín *autonomní participace*, aby zdůraznil, že umělec, jakkoliv autonomní ve svém tvůrčím rozhodování, je svou tvorbou závislý na uměleckých standardech příznačných pro danou historickou dobu, i když „[...] zpochybňuje existující standardy, nebo odkrývá nové".

Z uvedených důvodů má exprese (v porovnání s denotací a exemplifikací) relativně nejsložitější logickou strukturu – zahrnuje jak zvláštní ohled na způsob předvedení (Z), tak i zvláštní ohled na kulturní a společenský kontext (K). Ve schematickém zápisu: A referuje k B způsobem Z v kontextu K (A*r*B; Z, K). Tím samozřejmě nezpochybňujeme úlohu kulturního kontextu pro denotaci a exemplifikaci, ale v souvislosti s expresí na něj klademe zcela zvláštní důraz proto, že exprese bez analýzy kulturního a společenského kontextu tvůrčího díla ztrácí srozumitelnost a zastírá svůj hlubší smysl.

Exprese je utvářená během *procesu tvorby* (i kdyby byl jen prchavý), takže dílo-věc je tvořeno souborem vlastností, které tvůrce v díle prezentuje. Proto je exprese vždy *artikulovaná*.[21] Ruber (1994, s. 205) konstatuje, že exprese je artikulovaná proto, že ten, kdo se vyjadřuje, „chce druhým sdělit ne své pohnutí, nýbrž to, co ho vyvolalo". To je důvod, proč trpí, když „dokáže jen vykřiknout" a nedovede se vyjádřit tak bohatě a přiléhavě, aby vystihl své téma. Interpret expresivního díla tedy má předpokládat, že dílo je sjednocené určitou tvůrčí ideou a je vyjádřením autorského záměru. V takovém případě zaujímá k dílu intencionální postoj a vstupuje do kritického dialogu s autorem – subjektem díla (viz výše): ptá se, *co, proč, jakým způsobem a v jakém kontextu* je dílem vyjádřeno. Tento dialog se prostřednictvím autonomní participace a diskurzivní interpretace rozšiřuje na další vnímatele díla a zakládá intersubjektivní „síť" pro sdílení obsahu díla: *společenství myslí* v okruhu díla.

1.2.6 Interpretační hypotézy jsou východiskem k porozumění expresi prostřednictvím dialogu

Protože subjekt díla není *empirickým* autorem, s nímž se lze domluvit „tváří v tvář", je dialog o expresi postaven na ověřitelných odhadech – na *interpretačních hypotézách*. Ty se ověřují v interakci s prezentovaným dílem-věcí. I když je někdy možné vést dialog s empirickým autorem díla, subjekt díla přitom zůstává silně ve hře, protože závislost interpretace na kulturním kontextu a na prezentovaném stavu díla-věci vylučuje, aby se výklad díla omezil výhradně jen na to, co si o díle myslí jeho empirický autor. Rozhodujícím důvodem pro tvrzení, že výklad díla nezávisí jen na mínění jeho empirického autora, je fakt, že expresivní dílo v obsahu zahrnuje nejenom autorsky záměrnou, ale také *nezáměrnou* kom-

21 Proto se Zuidervaart (2015, s. 44) zjevně mýlí, když se snaží termín „exprese" nahradit termínem „artikulace". Námitka je jednoduchá: každá exprese je artikulovaná, ale nikoliv každá artikulace je expresí v tom smyslu, jak zde tento termín vykládáme. Např. i jednoduchá oznamovací věta pronesená v běžné řeči jistě je artikulovaná, ale zpravidla nemá valný smysl ji interpretovat jako plnohodnotnou expresi. Totéž platí pro jakékoliv faktické jednání. Také ono je artikulované (tj. utvářené jako soubor záměrně realizovaných, resp. konstruovaných vlastností), ale expresí se stává teprve v odpovídajícím interpretačním kontextu, kupř. v podobě umělecké performance.

ponentu, o níž autor neví, spolu s aspekty *aktuálního kontextu výkladu* pro autora neznámými.

Obsah díla je proto vždy výsledkem aktuální interakce subjektu díla („šifrovaného" v díle-věci) s jeho interpretem prostřednictvím tzv. *sémantického gesta*. Sémantické gesto je interpretační akt, který na základě interpretačních hypotéz vzájemně propojuje pozorované aspekty díla do smysluplného celku, a tak naplňuje dílo obsahem, který se „prostě rodí v dosahu a oblasti sémantického gesta, které jej hned při zrodu formuje" (Mukařovský, 1966, s. 100). Mukařovským takto vyzdvihovaná *dynamická a tvůrčí* povaha sémantického gesta vyplývá z *metaforického charakteru* expresivního díla – interpretace metafor totiž není a z principu nemůže být závislá na předem známém „slovníku" (kódovacím klíči), ale vyžaduje tvůrčí interpretační postup opřený o aktuální kontext výkladu.

Jak zdůrazňuje Mácha (2009, s. 148), metafora není propozice vztažená pouze k externím relacím, nýbrž je to především projev subjektivní organizace vztahů mezi významy obsaženými v propojení jednotlivých elementů metafory. Máchou uváděná „subjektivní organizace" významů není ovšem záležitost libovůle, ale je zásadně opřená o *reciprocitu perspektiv*: závisí na intersubjektivně sdílených a subjektem vžitých pravidlech právě tak jako na objektivních stavech reality. Jen díky reciprocitě perspektiv se o interpretovaném obsahu díla lze dorozumět a nárokovat si co nejlepší porozumění.

Nutnost formulovat interpretační hypotézy s oporou o dílo-věc a o jeho kulturní kontext vede k tomu, že se interpret neobejde bez *porozumění rozdílům a souvislostem mezi denotací, exemplifikací a expresí*. Musí si totiž vyložit vzájemné vztahy mezi tím, co je dílem fyzicky předváděno (exemplifikace), tím, k čemu dílo hypoteticky odkazuje (denotace), a tím, jaké poznání či jakou zobecněnou zkušenost dílo vyjadřuje (exprese). „Každá exprese je exemplifikací," podotýká k tomu Goodman (2007, s. 56), protože exprese vždy do nějaké míry předvádí to, co vyjadřuje a co mezi lidmi významově zprostředkuje. Tím se též stává závislou na výkladu: na „obrácené denotaci".

Jestliže kupř. autor zamýšlí expresivně vyjádřit *upjatost* prostřednictvím písmen latinské abecedy, využije k prezentaci spíše „I" než „O" nebo „B". V tomto příkladu zároveň vyniká, že exprese, shodně jako exemplifikace, potřebuje protisměrnou denotaci k svému významovému ukotvení a k intersubjektivnímu ověřování. Čím se ale exprese od exemplifikace odlišuje? Klíčový rozdíl mezi exemplifikací a expresí budeme hledat právě v odlišnosti nároků na *pravdivost protisměrné denotace*.

Východisko je stejné: nárok na *pravdivost* protisměrné denotace spojený s nárokem na *platnost zdůvodňování*, jak jej formuluje Zuidervaart (viz výše), potřebujeme a uplatníme shodně jak při posuzování denotace nebo exemplifikace,

tak exprese. Goodman (2007, s. 74) k tomu konstatuje: „Kritéria pravdivosti jsou v podstatě stejná [...] V obou případech může být užití výrazu mylné, a tedy přístupné revizi." V druhém kroku se však objevuje rozdíl. Vyjádříme ho rozlišením dvou termínů: *faktická pravdivost* vs. *metaforická pravdivost*.

1.2.7 Faktická vs. metaforická pravdivost

Rozdílnost se projevuje v tom, že protisměrná denotace má být *fakticky* pravdivá, je-li vztažená k exemplifikované vlastnosti, ale *metaforicky* pravdivá, resp. výstižná či věrohodná, jestliže se vztahuje k expresi. V čem je rozdíl? Exemplifikace „závazně" vybírá z nepřehledného počtu rozpoznatelných vlastností jen tu, jejíž reálnou přítomnost na objektu lze ověřovat smyslovou evidencí. A případně ji i měřit s pomocí nástrojů a dosahovat tak více či méně jednoznačného intersubjektivního konsensu.

Např. dokázat měřením, že poměr šířky k výšce u „O" je relativně větší než u „I", a tím doložit, že „I" na rozdíl od „O" exemplifikuje *útlost*, avšak nikoliv rozložitost (protože pojem „útlý" se příznačně týká objektů zřetelně vyšších než širších, kterým nelze přisoudit rozložitost). Anebo měřením doložit, že podle geometricky podložených pravidel perspektivního zobrazování je zobrazení polní cesty anebo kolejnic správné či pravdivé, protože se rovnoběžky vhodně sbíhají k úběžníku na horizontu.

Oproti tomu ověřovací procedura u exprese se nemůže vyčerpat žádným měřením ani jen samotnou smyslovou evidencí, protože to, co máme ověřit, je *pravdivost vyjádřené metafory*.[22] Nejde nám tedy o zjištění jednotlivé vlastnosti, ale o přesouvání a srovnávání celého komplexu vlastností s jejich významovými souvislostmi vsazenými do sémantických sfér odvozených z příslušného kulturního kontextu. „Obraz není smutný ve stejném smyslu jako je šedý", píše Goodman (2007, s. 54) a říká tím, že exprese má kulturní a sociální hodnotu především proto, že prostřednictvím věcí (děl-věcí) vypovídá o *lidských tématech či konceptech*, nikoliv jen o věcech samých.

Z uvedených důvodů Doležel (2003, s. 150; 2014, s. 12) navrhuje terminologicky odlišit zvláštní ověřovací proceduru, která závisí na tom, zda exprese je pro vnímatele dost působivá a je-li za daných situačních okolností věrohodná

22 Metafora je významotvorné přesouvání mezi různými oblastmi významů. To, co se při utváření metafory přesouvá, nejsou reálné věci či vlastnosti, ale, jak podotýká Goodman (2007, s. 71), je to soubor alternativních označení nebo pojmů, přičemž „uspořádání, které zavádějí v cizí sféře, je řízeno jejich obvyklým užíváním ve sféře domovské". Např. metafora *jezero je safír* přesouvá pojem *jezero* ze sféry, dejme tomu, „vodní plocha" do sféry „drahokamy". Tím do struktury významů spojených s pojmem „vodní plocha" přivolává novou významovou oblast – oblast drahocenných vlastností drahokamů: jejich třpyt, lesk, vzácnost, působivost atd.

v příslušném kontextu. Takový typ ověření nazývá Doležel *autentifikace* (tamtéž). Oproti tomu ověřování pravdivosti faktických soudů (v principu ověřitelných měřením) můžeme nazvat *evidencí* (srov. Rodová & Slavík, 2018). Rozdílnost mezi autentifikací a evidencí vynikne, porovnáme-li denotaci a exemplifikaci s expresí detailněji.

Zatímco při denotaci jde o prosté konstatování nebo předání informace a při exemplifikaci se nejedná o víc než o předvedení určité smyslové vlastnosti (např. zvukové vlastnosti tónu „tříčárkované c"), při expresi má tato „technická" vlastnost (např. vlastnost hudebního zvuku) funkci pouhého média pro obrazné (metaforické) zprostředkování *jiného* obsahu lidské psychiky – obsahu hudebního provedení, jež má být interpretačně bohaté svými tématy a má být emočně působivé. Jestliže tedy z pohledu exemplifikace můžeme určitou hudební melodii jednoduše denotovat jejím notovým zápisem anebo pouhým pojmenováním tónů, z hlediska exprese o ní obrazně povíme, že je jásavá, optimistická, duchovně prosvětlená, příznačná svým provedením pro určitý hudební styl apod.

Tyto soudy mohou být ověřovány a jejich pravdivost může být během diskurzivní interpretace potvrzována nebo vyvracena, ačkoliv její ověřování má jiná kritéria než ověření faktických soudů (Slavík, 2015a). Jak v tomto smyslu s odvoláním na Scrutona zdůrazňuje Kolman (2013, s. 31), „v hudebním vnímání často diskriminujeme akustické a jiné diskrepance ve prospěch komplexnější hudební organizace, která není žádným způsobem redukovatelná na čistě fyzikální popis". Rozdílnost mezi základním fyzikálním popisem oproti apercepci „komplexnější hudební organizace" je terminologicky vyjádřený právě odlišením exprese od denotace a exemplifikace.

Tím je zřetelně vyjádřen i rozdíl mezi jen *technickým* (řemeslným) přístupem k hudebnímu nebo jinému expresivnímu projevu (kupř. zvládnout hlasivky, prstoklad, techniku olejomalby nebo grafický program Photoshop) a jeho nezbytným *estetickým a uměleckým* přesahem, který musí propojovat subjektivní stránku estetické zkušenosti se stránkou intersubjektivní a kulturní (Slavík, 2015a). Vynikne to i na velmi jednoduchém příkladu. Písmeno „I" lze doslovně označit za *útlé*, ale povědět, že vyjadřuje *upjatost*, lze pouze přeneseně – metaforicky, protože upjatost přisuzujeme lidem, nikoliv věcem. Přesto je docela dobře možné rozhodovat a v diskuzi logicky argumentovat o míře pravdivosti, resp. správnosti této metafory: je „I" upjatější než „O" nebo „B"? „Ať označíme barevnou věc za ‚červenou' nebo ‚smutnou', můžeme chybovat a také můžeme svůj počáteční závěr mnoha způsoby ověřovat," podotýká ve stejném smyslu Goodman (2007, s. 74), „můžeme se podívat znovu, srovnávat, přezkoumávat původní okolnosti, naslouchat argumentům pro i proti."

Jak bylo zmíněno, s poukazem na metaforickou pravdivost Goodman (2007, s. 84) charakterizuje expresi jako *metaforickou exemplifikaci (obrazné předvede-*

ní). Kulka (1992, s. 798–811) v diskuzi s Goodmanem vysvětlil, že interpretace metafory (míněna je „živá" metafora), a tedy interpretace exprese, není totožná s jednoduchou predikací, ale má charakter *komplexního výkladu* či „příběhu díla" ve smyslu potenciálně neohraničeného explikačního řetězce. Interpretace metafory jistě není součástí toho, co metafora sama říká. Je jejím doplňkem a dotvořením, které metaforu vykládá, ale nemůže ji v úplnosti nahradit. Metaforu nikdy totiž nejde redukovat na význam, protože se s ní „pojí větší míra významu než ta, kterou je obvyklý jazyk schopen zprostředkovat" (Zuidervaart, 2015, s. 18).

1.2.8 Expresivní tvorba jako zvláštní způsob poznávání – poznávání maxim

Prostřednictvím pojmu *exprese* chápaného Goodmanovsky jako *metaforická exemplifikace* získáváme výše požadované rozlišení mezi „tvorbou bez přívlastku" a tvůrčími projevy, které sice nemusí patřit do „velké" sféry umění, ale přesto se k němu nějakým způsobem hlásí či v leckterých ohledech principiálně přibližují. Budeme jim říkat *expresivní tvorba* nebo krátce *exprese*. To znamená, že (na principu synekdochy) záměrně rozšiřujeme pojmenování jednoho ze tří Goodmanem odlišených základních způsobů symbolizace: využíváme pojem *exprese* pro zastřešení všech tvůrčích projevů, které jsou založeny na *intersubjektivní imaginaci*, *autonomní participaci* (dialogu mezi vnímateli-interprety a subjektem tvůrčího díla) a které mají příznačnou *logickou strukturu* (ArB; Z, K).[23] Takto chápaná expresivní tvorba vede ke specifickému způsobu poznávání, který je odlišný od tvořivých projevů ve vědě, přesto s ním má mnoho společných rysů. Důvodem je to, že vědecké poznávání stejně jako jeho expresivní protějšek závisí na kvalitě *poznávacích instrumentů* a na preciznosti jejich užívání.

Klíčovým instrumentem expresivního poznávání, jak vyplývá z pojmu *metaforická exemplifikace*, jsou metafory, resp. tropy (s dvěma základními typy: metafora, metonymie).[24] Goodman (2007, s. 68) píše: „Je-li označení vztaženo na objekt metaforicky, objekt je nejprve zjevně nebo skrytě odmítá. Kde je metafora, tam je konflikt: obraz je smutný, a ne veselý, třebaže nemůže nic cítit, a tudíž nemůže být ani smutný, ani veselý. [...] Metafora vyžaduje přitažlivost stejně jako odpor – tedy při-

23 Významové rozšíření pojmu *exprese* na všechny druhy a aspekty symbolické tvorby je ospravedlněno zejména tím, co jsme vysvětlili výše: teoretický konstrukt exprese má v Goodmanově systému relativně nejsložitější strukturu, která zahrnuje jak exemplifikaci, tak denotaci, tj. obě zbylé složky výkladového systému.

24 Od druhé poloviny 20. stol. se v estetice, teorii umění i ve filozofii projevuje (synekdochická) tendence zahrnovat pod pojem *metafora* všechny typy tropů spolu s jejich základním tříděním na metaforu a metonymii. Projevuje se i v Goodmanově výkladu. Není to příhodné, jde-li o jemnější rozlišování, ale pro obecné vyznačení rozdílu mezi obrazným a doslovným přístupem to bývá užitečné. Tento trend zde proto respektujeme. Blíže viz např. v Komzáková & Slavík (2017).

tažlivost, která odpor překoná. Prohlásíme-li, že náš [šedý] obraz je žlutý, nebude to metafora, nýbrž pouhá nepravda. Označíme-li jej jako veselý, bude to nepravda doslovná i metaforická. Řekneme-li však, že je smutný, bude to metaforicky pravdivé, třebaže doslovně nepravdivé. [...] Zatímco nepravdivost spočívá v chybném přiřazení označení, metaforická pravdivost spočívá v jeho přeřazení."

Goodman (2007, s. 68) v této citované pasáži, ve shodě se Zuidervaartovým konstruktem pravdivosti v umění, vysvětluje, že *závazek pravdivosti má stejnou hodnotu ve všech oblastech užívání symbolů*. Váha tohoto konstatování vynikne tehdy, budeme-li celou doménu umění a všech jeho expresivních ekvivalentů chápat jako „silové pole praxí, organizací a vztahů a teprve pak jako sbírku artefaktů a zkušeností". Obsah artefaktů má totiž být rekontextualizován a chápán jako „způsob, jímž se lidské bytosti navzájem spojují" (Zuidervaart, 2017, s. 46). V tomto pojetí je nárok na metaforickou pravdivost především apelem k společnému pečování o reciprocitu perspektiv: *k nepřestávajícímu participačnímu promýšlení a zkoumání „lidské reality"*.

Expresivní tvorba je takové zkoumání lidské reality, které je charakteristické důrazem na *způsob re-konstrukce světa*, resp. na způsob světatvorby (Goodmanovo *worldmaking*). V expresivním zkoumání světa je cosi výjimečného – speciální zájem o samotný proces, „jak se tvoří svět" spojený se zkusmým, ale o to naléhavějším hodnotovým a etickým apelem: je to (dost) dobré? V tomto smyslu lze expresivní dílo považovat za symbolickou artikulaci *mravních maxim* (Slavík, 2017, srov. Zuidervaart, 2015, s. 35–57). Mravní maximy jsou ideovým základem umění stejně, jako jsou nezbytným jádrem každé výchovy.

Je-li maxima podle Kanta (1976, s. 62 n.) zásada, „*subjektivní* určení vůle", poměřovaná nárokem na *všeobecný* (intersubjektivní) souhlas, pak ji lze chápat šířeji než jen v úzkém rozmezí nejčastěji zkoumaných otázek mravnosti. Člověk se obrací ke světu s nevysloveným nárokem na všeobecný souhlas vždy, když se projevuje jako původce-autor svých činů a soudů vystavených zodpovědnosti. Proto vymezujeme maximu v nejširším možném smyslu jako *determinantu subjektivní vůle k autorskému jednání* podmiňující jeho *pojetí, styl a takt*, *soudy* o jeho hodnotě i *zodpovědnost* za ně (Slavík, 2017 srov. Weber, 1998, s. 246–249). Expresivní dílo maximy nepopisuje přímo, ale osvětluje jejich povahu *zobrazováním*[25] určitého pojetí světa a způsobu bytí; je vyjádřením toho, jak se lidská vůle k zvládání bytí promítá do světa v tvůrčím jednání, za které člověk nese *autorskou zodpovědnost*.

25 Slovo „zobrazování" lze v uvedeném smyslu chápat v obecnějších souvislostech Wittgensteinova „aspektového" přístupu a v návaznosti na Wittgensteinův pojem *přehledné znázornění („übersichtliche Darstellung", „perspicuous representation")* z jeho pozdní tvorby (jmenovitě z knihy *Filosofická zkoumání*), jak o něm v souvislosti s hudbou uvažuje Kolman (2013).

Takto artikulovaná maxima se v praxi konfrontuje s *tradicemi, veřejným míněním, etickými normami nebo politickou mocí* a zároveň s *osobním chtěním a touhou* vycházející z věčné neúplnosti žití (srov. Weber, 1998, s. 163–171; Barbaras, 2005, s. 159–160). Nároky ze všech těchto stran zpravidla nebývají ve vzájemném souladu ani mezi sebou, ani s osobní maximou a všechny jejich případné rozpory člověk musí při konkrétním rozhodování v praxi řešit, aniž má po ruce předem absolutně platný vzor situační podoby pro jednotlivé události. Týká se to všech *lidských věcí*, tj. těch záležitostí, které na historické ose mezi zrozením a smrtí jsou spojeny s mezilidskými vztahy, s kulturními, společenskými a environmentálními hodnotami, s politickým působením a mravním jednáním.

Expresivní dílo tu nahlížíme ve Foucaltovském smyslu coby ohnisko diskurzu, které kolem sebe koncentruje dialog a polemiky o lidských věcech. Lze proto povědět, že expresivní tvorba je nástrojem pro komplexní a bezprostředně prožívané zkoumání a mezilidské konfrontování důležitých *maxim*. Děje se tak prostřednictvím soustavného sdělování a sdílení alternativních podob světa, které expresivní tvorba předkládá k zážitkům, k hodnocení a ke kritickým analýzám a diskuzím. V lidské kultuře není pro tento účel jiný srovnatelně účinný a stejně komplexní nástroj než expresivní tvorba zastřešená svými vrcholnými reprezentacemi v umění.

Tím se exprese řadí mezi poznávací instrumenty ve smyslu Goodmanovy koncepce *světatvorby (worldmaking)* jako způsobu poznávání (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013; Slavík, 2017). Ze stejného důvodu ji lze pokládat za důležitý prostředek všeobecného i společného vzdělávání. Je to prostředek, který na jedné straně otevírá prostor pro *svobodné individuální vyjádření*, na straně druhé však toto vyjádření omezuje závazkem k *reciprocitě perspektiv* a v souladu s kulturními pravidly je předkládá k *autonomní participaci a diskurzivní interpretaci* – k poznatkově obohacujícímu dialogu o pojímání světa a sebe v něm.

1.3 Proces expresivní tvorby jako způsob poznávání

Interpretování metafor utvářených a prezentovaných při expresi závisí na schopnosti interpreta rekonstruovat a pochopit *proces expresivní tvorby*, analogicky jako u interpretování anekdot. Teprve na podkladě rekonstruování procesu tvorby a porozumění jeho významům se odkrývá nový obsah a lze v kritickém dialogu ověřovat jeho pravdivost. Tím se poznovu vracíme k úvodnímu výkladu tvorby jako způsobu poznávání závislém na kvalitách tvořivosti a znalostí (jak vědomých, tak intuitivních) autora expresivního díla. Učitelé by měli s pomocí odpovídajících

pojmů umět analyzovat proces tvorby tak, aby mohli popisovat a vysvětlovat, jak se jeho prostřednictvím rozšiřuje žákovské poznání (Zuidervaartovo *odkrývání*), jak se obohacuje schopnost argumentovat a dorozumět se (Zuidervaartův nárok na *platnost*) a jak se rozvíjejí žákovské tvořivé dispozice (Komenského „dělání děláním se učí“).

1.3.1 Expresivní tvorba: mezi jednáním, vnímáním a společným jazykem

Proces expresivní tvorby se uskutečňuje funkčním spojováním relativně statické struktury *idejí či významů* s dynamicky proměnlivým *vnímáním* (např. krajiny) a *jednáním* zakotveným v kulturní intersubjektivitě (např. kresbou nebo malbou). Tuto syntézu vysvětluje Bateson (2006, s. 42) na základě rozlišení dvou vzájemně závislých interaktivních systémů: *soustavy výkonné* a *soustavy percepční*. Soustava výkonná se zabývá manipulací s věcmi, pracuje v čase především lineárně, krok za krokem, a proto při svých uvědomělých korekcích vyžaduje zejména *kritický rozum* opřený o pojmy a logiku („jestliže nejde dělat X, je nutné zkusit dělat Y“). Soustava percepční podporuje jednání zpětnou vazbou, která má být pokud možno komplexní a rychlá. Proto je založená na okamžitém *vhledu a celkovém dojmu* („toto je X, nikoliv Y“). Spojnici mezi oběma soustavami zabezpečuje Zuidervaartem pojmenovaná *intersubjektivní imaginace*, tj. imaginace odvozená z vnímání spolu s jazykovou reprezentací a s ní sdruženými mimojazykovými symbolickými systémy.[26]

Součinnost mezi výkonnou a percepční soustavou je nezbytným základem jakékoliv prezentace, a tedy i jakéhokoliv expresivního tvůrčího vyjádření. Díky této součinnosti autor během tvorby prostřednictvím *produktivního sémantického gesta* postupně *vymezuje či mění vlastnosti* prezentovaného artefaktu podle svého vědomého záměru nebo své jen málo uvědomované intuice. Tento tvůrčí postup např. u malíře krajináře, který tvoří přímo v plenéru, probíhá jako přesně sladěná a cílená součinnost výkonné a percepční soustavy závislé na intersubjektivní imaginaci.

Na počátku musí malíř vybrat místo v krajině a určit jeho ekvivalent na plátně. Poté z palety namíchá barvu tak, aby dosáhl souladu mezi pozorovaným místem a svou představou zasazenou do intersubjektivního kontextu: do určitého stylu či způsobu zobrazování. V okamžiku, kdy dojde k sjednocení tvůrčí představy (před-

26 Zuidervaartův konstrukt *intersubjektivní imaginace* má v některých ohledech blízko k Heideggerově pojetí *obrazotvornosti* (Einbildungskraft) jako společného kořene, který spojuje dvě Kantovsky pojaté hlavní „poznávací mohutnosti“: *smyslovost* a *rozvažování*. „Prostřednictvím prvního,“ píše Kant (s. 2001, 29), „jsou nám předměty dány, zatímco prostřednictvím druhého je myslíme.“ Heidegger považuje obrazotvornost za jádro „bytostného ustrojení člověka“, v němž se smyslovost a rozvažování setkávají a které tedy je základním východiskem veškerého poznávání (srov. Heidegger, 2004, s. 147).

jímající cíl), vnímání (sledujícího cíl) a pohybu (směřujícího k cíli), malíř položí barvu do odpovídajícího místa na plátně. Každý další zásah do vznikajícího obrazu je pak ovlivňován jednak aktuálním stavem díla, jednak *kulturním kontextem a jazykem*, z něhož vyrůstá autorská představa tvůrce díla. Právě proto zde v návaznosti na Zuidervaarta mluvíme o *intersubjektivní* imaginaci.

Analogicky se intersubjektivní imaginace spojená s tvorbou týká jiných smyslových oblastí, např. hudby. Hudební představy jsou „klíčové momenty aktivní spoluúčasti každého hudebně angažovaného jednotlivce na hudebním dění, spoluúčasti, která se při imaginaci projevuje v dialektice mezi opakováním téhož – *reprodukcí* – a utvářením nového – *inovací*" (Slavík, 2015a, s. 9). Utváření hudebního obsahu se děje mezi čtyřmi různými momenty *instrumentalizace obsahu*: hudební představou, činností s hudebním nástrojem (houslemi, klavírem, hlasivkami při zpěvu…), vnímáním hudebního zvuku a notovým zápisem[27].

Notový zápis hudby v jednotlivých případech není vždy nutný, má ale v celém systému principiální úlohu kulturní opory. Jeho primární funkcí totiž je „spolehlivá identifikace díla napříč provedeními" (Goodman, 2007, s. 107). Teprve notový zápis fixuje hudební obsah jakožto kulturní dílo založené na reciprocitě perspektiv, protože mezi představou ve vědomí subjektu, jejím hudebním výrazem (zvukem činnosti s nástrojem) a jejím notačním záznamem, jenž znakově fixuje hudební dílo v kontextu kultury, musí být rovnocennost – *izomorfismus*.[28]

Hudebně vzdělaný člověk neporovnává notu, tón, svou představu a svou činnost jako izolované objekty, ale jako vzájemně úzce spjaté *prvky ve struktuře*, jejichž funkční pozice v ní teprve udávají jejich význam. Ten se zřetelně prokáže při každé změně pozic a relací v dané struktuře. Např. zvýšení tónu se musí projevit i v posunu odpovídající noty na linkách notové osnovy, ve změně konfigurace činnosti s hudebním nástrojem atd. Stejný princip, který platí pro vnější činnost, musí analogicky platit i pro intersubjektivně podmíněné zacházení s hudebními představami, protože i ony se dynamicky utvářejí pouze jako součást celkové struktury vztahů mezi obsahovými jednotkami v prostoru intersubjektivní hudební paměti.

27 Notový zápis obsahově transformuje zkušenost z poslechu zvukové podoby díla do dvoudimenzionálního (tj. geometrizovaného) záznamu, v němž relace ve svislém směru odpovídají výšce tónů, relace ve vodorovném směru odpovídají časovému průběhu hudby a jednotlivé hudební znaky (objektivizované především jako noty) svým počtem, zaznamenanou kvalitou a posloupností reprezentují melodii, tj. uspořádání hudebních elementů do struktury považované za kulturní hodnotu. Tím je poslechová zkušenost geometrizována i kvantifikována prostřednictvím obecně srozumitelného symbolického systému, který poskytuje šance na reciprocitu perspektiv, tj. na dorozumění se o hudbě, stejně jako na dorozumění se hudbou.

28 Izomorfismus je obsahová rovnocennost mezi objekty sjednocenými na podkladě intencionálního chování a intencionálního stavu. V řečtině *morfé* znamená nejenom tvar, podobu, ale i projev podstaty nebo krásu. Proto *izomorfie* již v původním smyslu tohoto slova přesahuje povrchně chápanou vnější podobnost.

1.3.2 Poznávací perspektivy první, třetí osoby a reciprocita perspektiv: východisko expresivní tvorby jako způsobu poznávání

Zdůrazněním nároku tvorby na *strukturu významových souvislostí* odpovídáme na otázku, proč může být expresivní tvorba způsobem poznávání: tím, že jak od tvůrce, tak od vnímatelů vyžaduje strukturovat významy prostřednictvím *intersubjektivní imaginace*. To znamená, že vyžaduje opětovné konstruování a rekonstruování vztahů mezi denotací, exemplifikací a expresí, které je vedené cílem *nacházet výstižné metafory (pravdivé prezentace) určené k promýšlení a zkoumání „lidské reality" s jejími maximami*. Prozkoumejme tento proces podrobněji.

Výše jsme s odkazem na Máchu (2009) připomněli, že metafora vyžaduje *subjektivní* organizaci významových vztahů (každý člověk si může a má vyložit metaforu osobitě, s odlišnostmi vůči jiným interpretům), ale zároveň si nárokuje nezbytnou míru platnosti, a tedy *intersubjektivní* shody a respektu k objektivní realitě. Tento rozporný moment nyní potřebujeme osvětlit. Využijeme k tomu nejprve rozlišení dvou z principu rozdílných *poznávacích (noetických) perspektiv*, které reprezentují dvě nezaměnitelné stránky lidského pojetí bytí ve světě. Searle (2004, s. 83–85) je proto nazývá ontologiemi (poznávacími přístupy k bytí): *ontologie první osoby* oproti *ontologii třetí osoby*.[29]

Poznávací perspektiva, resp. ontologie, *první osoby* (ego-perspektiva) je subjektivní, spjatá s vnímáním, prožíváním a s aktuálně jsoucím vědomím jedinečného subjektu – autora, tvůrce svých činů. Je reprezentovaná termíny *zážitek, zkušenost*: já vnímám-pozoruji, já prožívám, já si představuji a tvořím. Zvláštním rysem egoperspektivy je nemožnost ji v úplnosti intersubjektivně sdílet. Jak s poukazem na Schütze podotýká Patočka (1993, s. 185), „smysl zkušenosti druhého předpokládá, že do ní nikdy nemohu vstoupit [...], vždyť do tebe [...] s tvými kvalitami a jejich nedostatky se přece přenést nemohu, o nich se nemohu ‚svýma očima' s evidencí přesvědčit."

Druhým zvláštním rysem egoperspektivy je její nenahraditelnost objektivizující perspektivou třetí osoby, tj. její *neredukovatelnost*. Searle (2004, s. 83) tuto neredukovatelnost ilustruje: „Vědomí je kauzálně vysvětlováno neuronálními ději v mozku, to ale neznamená, že vědomí není *nic jiného* než chování mozkových neuronů." Redukovat vědomí na neuronální události by ze Searlova hlediska byla stejná chyba jako tvrdit, že Beethovenova Devátá není nic jiného než zvukové vlnění.

29 Rozlišení první a třetí osoby zde není gramatická záležitost, přestože tato terminologie je gramatickými kategoriemi inspirovaná. Funkční jádro problému objasňuje Bateson (1987, s. 116): noetická pozice třetí osoby závisí na existenci mediačního nástroje (jazyka), který dovoluje subjektu A poskytnout subjektu B poznatky o věci/subjektu C. To je zároveň podmínka pro *predikace* (přisuzování vlastností), *určování identit*, a tedy i pro formulaci proměnných.

Poznávací perspektiva *třetí osoby* je oproti svému protějšku objektivizující, spjatá především s užíváním jazyka, s matematikou a se sdílením objektivní společné reality. Je reprezentovaná termíny *znalost, vědění, popis*: on, ona, ono *jest* takové či takové. S uvážením sociální a kulturní podmíněnosti existence každého lidského subjektu je perspektiva třetí osoby nutným předpokladem egoperspektivy, ale jak bylo uvedeno, egoperspektivu nelze na ni zcela redukovat, ani není možné obě tyto perspektivy navzájem zaměňovat. Tvrdíme, že pro plnohodnotný lidský život je nezbytná jejich splavná součinnost. Z našeho hlediska je zvlášť podnětné, že právě k této součinnosti jsou speciálně vybaveny expresivní tvůrčí aktivity. Lze to analyticky vysvětlit prostřednictvím pojmu *intersubjektivní imaginace*.

Imaginaci jsme výše, s poukazem na Heideggera (2004), charakterizovali jako společný kořen či spojnici mezi dvěma v Kantově smyslu základními „poznávacími mohutnostmi": smyslovostí a rozvažováním. Tato charakteristika se odvíjí jakoby od poznávací perspektivy první osoby (ego-perspektivy). Nelze však pominout socio-kulturní podmíněnost lidské imaginace (Zuidervaart, 2015, s. 17), která je založena na podmínce smyslové určitosti představ: představovat si lze jen cosi určitého, nikoliv „nic". I kdyby sama představa byla jakkoliv rozostřená, musí být „nějaká" a mít tedy určitý tvar, i kdyby se ukazoval nejasně či byl unikavý. Jeho určitost se prokáže při jakékoliv reálné prezentaci.

Určitost podoby představ je kromě *přírodních vzorů* u člověka vždy podmíněná také historickými *socio-kulturními vzorci a referencemi (A je B)*, které se utvářejí při společné činnosti a komunikaci, vtiskují subjektivním představám východiska i meze jejich určitosti a limitují stupně volnosti během utváření konkrétní podoby představy. Následkem toho je i podoba tvůrčích expresivních projevů, které jsou na představách zásadně závislé, do velké míry předurčována intersubjektivně sdílenými aspekty světa, tj. historicky proměnnou *reciprocitou perspektiv* (viz též výše).

Reciprocita perspektiv (Schütz, 1953, s. 7) je založena na dvou vzájemně závislých podmínkách, které obě předpokládají součinnost mezi perspektivou třetí osoby a egoperspektivou (srov. Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017, s. 32):

1. Existuje *objektivní realita* jakožto nutný zdroj smyslové a pohybové zkušenosti vyvstávající ze souběhu vnímání (apriorně subjektivního) a jednání (potenciálně společného). Objektivní realita je nutným předpokladem *zaměnitelnosti*, *srovnatelnosti i odlišitelnosti* subjektivních hledisek.

2. Existuje *subjektivita jako nezbytný důsledek i předpoklad intersubjektivity*: 30 schopnosti subjektů zaujímat hledisko partnera (tj. postavit se do pozice

30 Patočka (1993, s. 184–190) v dialogu s Husserlem a spolu se Schützem podtrhuje, že anticipace jediného světa, tedy *reciprocita perspektiv*, „patří k základním předpokladům zkušenosti vůbec", ale její faktická podoba není daná jednou provždy; je historicky podmíněná vývojem intersubjektivní reality.

druhého tak, aby dokázali jeho jednání svým vlastním jednáním reprodukovat, navazovat na ně souhlasně nebo vůči němu smysluplně vymezovat vlastní alternativní pozici). Východiskem pro tuto podmínku je jednak shodný bio-socio-psychický základ, jednak společná kultura konstituovaná sdíleným jazykem.

Reciprocita perspektiv předurčuje společné přírodní, kulturní a sociální východisko veškeré imaginace; proto mluvíme o *intersubjektivní* imaginaci. Ta je podmíněna *autonomní participací* na vytváření společného socio-kulturního prostoru, mimo jiné prostřednictvím umění a výchovy. Proces autonomní participace, jak jsme opakovaně připomínali, je *historický* – jeho charakteristiky se mění s časem a nepozorovaně se vtiskují do podoby autorské tvorby. „Věci, krajiny atd. *vidíme*, ale historický proces sám nevidíme, ten se neodehrává *před námi*, nýbrž *s námi*" (Patočka, 1993, s. 188).

Jen díky historickému procesu, závislému na učení a vzájemném poučování, má každý myslitelný, resp. představitelný obsah intersubjektivní imaginace svůj *způsob – styl*, jak se vykazuje.[31] Proto nestačí omezit zkoumání světa jenom na samotné předměty myšlení a imaginace, ale i „na předpoklady, bez nichž předměty a jejich soubory nemají smysl, na anticipační schémata a horizonty, v nichž teprve žije zkušenost v konkrétnu" (Patočka, 1993, s. 189).

Tato anticipační schémata, tyto autorské předpoklady a horizonty bývají záměrně „uzávorkovány" všude tam, kde je výlučným cílem *objektivizace* poznatků v perspektivě *třetí osoby*. Avšak vynikají tam, kde je objektivizace záměrně konfrontována s perspektivou *první osoby*, aby poznání zahrnulo nejenom dílem reprezentované *téma*, ale současně *tvůrčí pozici autora – autorský subjekt v díle*. A právě takové konfrontování obou poznávacích perspektiv je příznačné pro expresivní tvorbu.

Soustředění expresivní tvorby na konfrontaci poznávacích perspektiv je vysvětleno teoretickým konstruktem *exprese*. Ten, jak jsme zdůraznili, díky svému *metaforickému jádru* zahrnuje jak zvláštní ohled na autorský, historicky podmíněný způsob předvedení (Z), tak i zvláštní ohled na historicky proměnlivý kulturní a společenský kontext (K). Ve schematickém zápisu: A referuje k B /autorským/ způsobem Z v /historickém/ kontextu K (ArB; Z, K). Toto schéma reference reprezentuje logickou strukturu exprese, ale zároveň vypovídá o intersubjektivní imaginaci, protože ta samozřejmě není možná bez své realizační opory: expresivní prezentace.

Expresivní prezentace – tvorba – poskytuje imaginaci tvar a umožňuje vést *reflektivní dialog o díle*. Během něj dochází k *reálné interakci mezi subjektivními*

31 Způsob, resp. styl reprezentace obsahu by během ubíhajícího času v historii zůstával relativně neměnný, pokud by nezávisel na *učení a porozumění*, ale jen na *instinktu*, jako např. známé „včelí tance".

hledisky (tj. konkretizovanými perspektivami první osoby). Tato interakce se však nemůže obejít bez *reciprocity perspektiv,* a tedy bez uplatnění sdílené perspektivy třetí osoby. V následujícím textu na schematickém modelu objasníme, jak lze tuto konfrontaci mezi oběma poznávacími perspektivami vystihnout prostřednictvím vzájemných vztahů mezi našimi klíčovými pojmy.

1.3.3 Model pro výklad exprese jako způsobu poznávání

Výkladem výše uvedených poznatků jsme získali všechny potřebné podklady pro elementární pojmové schéma – model, který názorně ukazuje vztahy mezi různými typy reference A*r*B s uvážením rozdílů i vzájemných korespondencí mezi poznávacími perspektivami první a třetí osoby. Základem tohoto modeluje obohacení Goodmanovy (2007) univerzální sémanticko-logické koncepce symbolizace o její subjektivační (autentifikační) perspektivu, kterou sám Goodman uvádí jen mezi řádky (srov. Slavík, 2015b, 2015a; Rodová & Slavík, 2018). Zopakujme, že rozšíření Goodmanova pojetí je teoreticky opřeno o Searlovo rozlišení mezi dvěma ontologiemi, resp. poznávacími perspektivami.

Obohacení objektivizující perspektivy třetí osoby o poznávací perspektivu subjektu, tj. o perspektivu první osoby (egoperspektivu) je pro vzdělávání a výchovu podstatné. Vychází se z předpokladu, že k uskutečnění příslušného druhu symbolizace se subjekt nemůže vyhnout své osobní perspektivě (vnímání, vědomí a hodnocení) a potřebuje k němu odpovídající typ osobních dispozic. Pojmenujeme je (v návaznosti na teorii artefiletiky, viz níže) v nejobecnějším smyslu *komponenty zkušenosti*, případně *komponenty zážitku*, protože jejich existence a rozvoj závisí na osobním zkušenostním kontaktu s praxí a na zážitkovém učení v souvislostech teorie s praxí.

V artefiletice byly mezi léty 1997 a 2004 rozlišeny čtyři základní komponenty obsahu zážitku či zkušenosti: *tematická, konstruktivní, empatická, prožitková* (Slavík, 2001, s. 252–264; 2015b, 2017). Zatímco artefiletická typologie zážitkových komponent je založena na základní otázce, *co si skrze symbolizaci mohu uvědomit nebo to lépe zvládat,* Goodmanova typologie odpovídá na otázku, *jak se symbolizace uskutečňuje* (podrobněji: Goodman, 2007, s. 51–84; Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 162–187; Slavík, 2015b). Obě typologie však spolu úzce souvisejí. Při porovnání artefiletického přístupu s Goodmanovým (2007) pojetím odpovídá tematická komponenta v artefiletice Goodmanově *denotaci* (odpověď na otázku, co je symbolizováno), konstruktivní komponenta *exemplifikaci* (jak je to symbolizováno) a empatická a prožitková komponenta jsou společně zahrnuty pod *expresi*.

Prožitková komponenta je čistě subjektivního charakteru a to je zásadní rozdíl oproti dalším třem uvedeným komponentám zážitku. Pojem *prožitek* má totiž po-

stihovat aktuální stav „tady a teď“, který člověk neustále „žije“, ale popsat jej může jen zpětně v termínech niterných pocitů, nálad, dojmů, tělesných stavů, emocí. Tvrzení o prožitku plně vycházejí z perspektivy první osoby, takže, a to je důležité, *z vnějšku nejdou průkazně ověřit* (viz výše Patočkova argumentace). U ostatních tří zážitkových komponent jsou tvrzení z vnějšku intersubjektivně ověřitelná, protože se aspoň zčásti týkají faktů, které lze *společně pozorovat* a lze je *zdůvodňovat evidencí* v logických souvislostech (přítomnost jevu – nepřítomnost jevu, celek – část, příčina – následek, nadřazenost – podřazenost – souřadnost apod.; srov. Slavík, 2015b).[32]

Pro náš výklad je nejdůležitější rozlišení empatické a prožitkové komponenty „uvnitř“ exprese. Důvodem je to, že *empatická* komponenta působí jako výzva pro psychickou odezvu v rovině *prožitkové* (z hlediska perspektivy první osoby), která je nabídnuta ke sdílení v dialogu s druhými pod „zastřešením“ ze zobecňující perspektivy třetí osoby (Slavík, 2015b, 2017). Pro názornou ilustraci klíčové úlohy tohoto rozlišení budeme krok za krokem sledovat uplatnění popsané terminologie pro výklad procesu tvorby a její reflexe (podle Slavík 2015b).

Započneme u smyslového vnímání vytvářeného díla. Využijeme Goodmanova příkladu: malba zimní krajiny vyvedená v různých odstínech šedé barvy. Šedost *exemplifikovanou* (předvedenou) obrazem považujeme za prvek *konstruktivní* komponenty zážitku. Proč? Protože smyslovou podobu odstínů šedi získanou ze zážitku tvorby anebo vnímání obrazu si lze zapamatovat v představě a poté ji opakovaně *rekonstruovat* – předvést tvorbou ve výrazu. Rozdíly mezi různými kvalitami šedé jsou přitom vyjádřeny *konstruktivními koncepty*, příp. jejich pojmenováním: světle šedá, tmavě šedá, holubičí šeď... Je zřejmé, že jde o „řemeslné“ kvality, které subjekt může vědomě rozlišovat i porovnávat, takže se je může *naučit* a může je proto uchopit z objektivizující perspektivy třetí osoby. Díky objektivizaci v perspektivě třetí osoby se konstruktivní koncepty v posledku (ve funkci proměnných) dají převést na *měřitelné fyzikální údaje* a lze je i *naprogramovat* v počítači. Počítač vybavený odpovídajícím softwarem přitom dokáže mnohé z toho, co umí člověk: zaznamenat do paměti barevnost obrazu a zpětně ji zrekonstruovat – vytvořit (vytisknout) její reprodukci. I počítač tedy dokáže vytvořit artefakt: dílo-věc.

Prozatím však nic nenasvědčovalo o tom, že šedě natřené plátno může něco *expresivně* vyjadřovat. Prvním krokem k tomu je až divákovo zjištění, že *různé variace* šedé (anebo jakýchkoliv jiných výrazových forem) mají na něj různý *prožitkový účin* a podněcují *rozdílné asociace* (jak asociované myšlenky, resp. pojmy, tak představy). Zde se zjevně člověk odlišuje od počítače a právě zde se ukazuje

32 Z předchozího výkladu plyne, že v artefiletice *nelze zážitek redukovat jen na prožitek*, protože prožitek je pouze jednou ze čtyř zážitkových komponent. Ty běžně splývají do nerozlišeného obsahového celku. Je však možné na ně zaměřit pozornost a při reflexi je diferencovat v podobě vyčleněných obsahových jednotek – *konceptů*.

nutnost nejenom rozlišovat expresi od exemplifikace a denotace, ale také uvnitř ní rozpoznávat dvě rozdílné strukturní složky: *empatickou a prožitkovou*.

Rozlišení empatické od prožitkové složky exprese je reakcí na podstatný problém: má se vyhodnocovat vnitřní stav, který je expresivním dílem *vyjádřen*, nebo stav, který je jím *evokován (vyvolán, způsoben)*? Obě možnosti jsou legitimní, protože při expresivní mediaci vjemů, dojmů či prožitků přece nehodnotíme jen doslovné významy sdělení, ale také jeho *prožitkový účin*; právě proto není exprese určitého obsahu nahraditelná jen jeho věcným popisem. Exprese vzniká ze souběhu *způsobu* denotace a exemplifikace s prožitkovou odezvou, přičemž mnoho doslovných (přítomných) vlastností musíme vyřadit a mnohé naopak zdůraznit a povýšit, aby ovládly strukturu významotvorných vztahů, často právě s ohledem na dobové zobrazovací kódy: „to, co přijímáme, se obvykle skládá z fragmentů a klíčů, které vyžadují důkladné a rozsáhlé doplnění" (Goodman, 1996, s. 25). Jedná se tedy o *akt tvorby* i při „pouhém" vnímání, o složitý proces zvažování všeho vůči všemu; není snadné se mu učit (Slavík, 2017).

Goodman (2007, s. 52) podotýká, že „[...] vyvolané emoce jsou zřídkakdy ty, které jsou vyjádřeny [...]". Přitom platí, že ve *způsobu odezvy* na totéž expresivní dílo se lidé mohou navzájem odlišovat, i když se shodují na tom, co je dílem *denotováno*, protože tatáž výrazová forma může u různých lidí podněcovat rozdílné asociace (jak asociované myšlenky, resp. pojmy, tak představy s emočním doprovodem). Tato odlišnost má však své meze. Bezbřehá či libovolná interpretace je protimluv, proto je zapotřebí odlišovat interpretace výborné, ještě vhodné, nepřesné a špatné (srov. Eco, 2004, s. 30–51).

V důsledku těchto úvah je nutné pod názvem *exprese* rozklíčovat dvě výše zmíněná „osobní" dispoziční hlediska člověka, který expresi interpretuje nebo tvoří: hledisko *prožitkové* a hledisko *empatické* (viz Slavík, 2015b). Empatické hledisko zaujímané vnímatelem nebo tvůrcem díla je podmínkou pro určení toho, co obraz *vyjadřuje*, zatímco prožitkové hledisko vypovídá o tom, jak expresivní dílo na svého vnímatele *působí* a co *vyvolává-evokuje*. V obou případech se jedná o nějaký uchopitelný obsah, který lze v posledku pojmenovat. Prostřednictvím pojmenování se ukáže, že případ od případu mohou obě hlediska významově splývat, ale stejně tak dobře mohou být odlišná. V obraze může být např. vyjádřeno utrpení, s nímž se divák empaticky ztotožní (trpí spolu se zobrazenou postavou), ale nadto nebo místo toho může prožívat soucit nebo smutek nebo zvrácenou rozkoš.

Propojení empatického a prožitkového hlediska v rámci exprese je tedy uzlovým místem interakce vnímatele s autorským subjektem, protože jeho prostřednictvím se uskutečňuje „míhání" mezi dvěma výše uváděnými poznávacími perspektivami: perspektivou první a třetí osoby. Důvodem je, že empatie závisí na schopnosti *zobecnit vlastní niterný stav* zaujetím intersubjektivní a objektivizu-

jící perspektivy. K tomu slouží *intersubjektivní představy*. Představa člověku umožní „být v kůži druhého“, jako bych to byl já v zrcadle (představit si sebe na jeho místě v dané situaci), a tak pochopit jeho stav přijetím hlediska, jež by hypoteticky mohlo být společné pro oba – jedině proto je lze vyjádřit shodným pojmenováním (srov. Currie & Ravenscroft, 2011, s. 60–70).

Intersubjektivní představa tedy umožňuje jak *ztotožnění* (vcítěním), tak *odstup* (odlišením vlastního prožitku od stavu druhého). Jenom díky tomu může subjekt zaujímat *intencionální postoj* a navrhovat hypotézy o tom, co prožívá anebo jak se asi bude chovat jeho protějšek. V návaznosti na to může též zaujmout nezbytnou psychickou distanci pro interpretaci exprese, protože umí rozlišovat mezi vlastním stavem a předpokládaným stavem svého *protiobrazu* (tzn.: ač je obrazem předváděno A, např. utrpení, vnímatel pociťuje B, např. soucit, a tímto vědomím potvrzuje odlišnost své osobní identity). To je důvod, proč se různí lidé mohou shodnout v tom, co určitý obraz vyjadřuje (např. smutek), ale přesto se mohou legitimně lišit v tom, jak jej osobně prožívají a hodnotí.

Rozlišením prožitkového hlediska (subjektivního) od hlediska empatického (objektivizujícího) se nabízí hlubší vysvětlení pro Goodmanovo (2007, s. 55, 84) pojetí exprese jakožto *metaforického vlastnění* nebo *metaforické exemplifikace*, tj. exemplifikace, jejíž interpretace nemá být doslovná. Díky empatickému hledisku je umožněno přisoudit určité věcné podobě obrazu nikoliv jen její dílčí vlastnosti, ale přeneseně také nějaký komplexní obsah, který je touto věcnou podobou vyjádřen. Jen proto může vnímatel empaticky přisoudit věcnému artefaktu ten stav, který – spolu s ostatními lidmi – někdy sám zakouší, a přitom si zachovat možnost zkoumavého odstupu a vlastní prožitkové a hodnotové alternativy pociťované v aktuálním okamžiku konfrontace s dílem.

Tím jsme získali náhled na funkční uplatnění pojmů pro teoretický model, v němž je zohledněna jak perspektiva intersubjektivní a objektivizační, tak i perspektiva subjektivní, resp. autentifikační, ve vzájemné korespondenci. Prostřednictvím tohoto modelu se zároveň pojmově upřesní struktura obsahové transformace při tvorbě a recepci díla; tato pojmová strukturace je oporou pro *analytický výklad expresivní tvorby*. Přehlednou podobu modelu uvádíme ve schématu v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1 *Schéma pro výklad exprese, exemplifikace a denotace s rozlišením objektivizující a subjektivační perspektivy (podle Slavík, 2017; Rodová & Slavík, 2018).*

Objektivizační/intersubjektivní dimenze (typy reference ArB)	Autentifikační dimenze (komponenty subjektivní zkušenosti a osobních dispozic)
EMPLIFIKACE Předvedení vlastností zpřesněné denotací.	KONSTRUKTIVNÍ Dispozice předvádět pozorované vlastnosti.
DENOTACE Jmenovité označení, tj. symetrická reference.	TEMATICKÁ Dispozice jmenovitě označit objekt nebo vlastnost.
EXPRESE Předvedení spojené s hodnocením a zpřesněné metaforickou i doslovnou denotací (interpretací) s dvěma možnostmi ověření: *autentifikací* a *evidencí*.	EMPATICKÁ Dispozice zaujímat zobecňující hledisko, které simuluje nebo hypoteticky odhaduje stav druhého.
	PROŽITKOVÁ Dispozice představit si a uvědomit si vlastní stav a hodnotit s ním spjatou situaci.

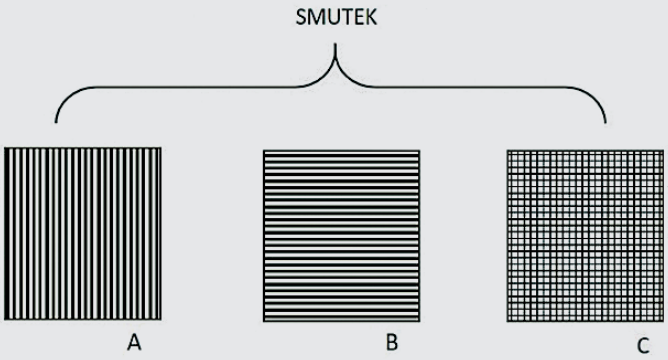
Prezentovaný model postihuje obecný princip: *jak promítat komplexní, emočně sycenou (a tedy hodnotově diferencovanou) subjektivní zkušenost do někoho nebo něčeho druhého*. Díky tomu má exprese tak široký kulturní záběr a bohaté uplatnění jak v umění, tak ve výchově nebo v psychoterapii prostřednictvím tzv. *expresivní experimentace*: zkoumání hodnoty a účinnosti různých alternativ vyjádření téhož obsahu (srov. Slavík, 2015a, 2015b; Chrz, Nohavová & Slavík, 2015, s. 39–42; Komzáková & Slavík, 2017).

V následujícím textu si nejprve na konkrétním příkladu povšimneme toho, jak se expresivní dílo díky svému metaforickému jádru stává médiem, skrze nějž se v reflektivním dialogu rozvíjí konfrontace poznávacích perspektiv první a třetí osoby, a tak vzniká šance k společně utvářenému poznávání. Poté se zaměříme na podrobnější výklad expresivní experimentace.

1.3.4 Empatické skupiny a egoadaptivní rozhodování v procesu expresivní tvorby a reflexe

Věnujme se analýze procesu expresivního zkoumání opět s oporou o jednoduchý konkrétní příklad expresivní tvorby (dále podle Slavík, 2017). Má ilustrovat situaci v principu běžnou v expresivních oborech hlavně při vzdělávání, ale nejenom v něm: setkání skupiny recipientů u několika expresivních děl se shodným

námětem. V zájmu přehlednosti přitom využijeme krajního zjednodušení: půjde jen o tři výtvarná díla A, B, C zahrnutá pod námět a název Smutek (obrázek č. 1).



***Obrázek č. 1**: tři možné alternativy výtvarného vyjádření tématu „smutek“*

Pokud recipienti uvedenou situaci správně interpretují, nečiní jim potíž vybrat si ze tří nabízených obrazů jeden, který podle jejich mínění nejlépe vystihuje své téma. Přitom se rozdělí do skupin spřízněných shodným vcítěním – říkejme jim proto *empatické skupiny*. Reprezentanti empatické skupiny s volbou A mohou svůj výběr vysvětlovat slovy „neustálý déšť“, „splývající závoj“..., ve skupině B „ponurá hladina“, „zaplavení“..., ve skupině C „mříž“, „nekonečná síť“... (Slavík, 2017).

Argumentaci každé skupiny lze pokládat za správnou a soud o vybraném obrazu („toto je smutek“) za pravdivý, ačkoliv se skupiny navzájem liší v hodnotové preferenci i ve zdůvodnění interpretace významu díla. Lze to odůvodnit tím, že rozhodnutí, který obraz je nejvýstižnější, není založeno na samotné *evidenci*, ale především na *autentifikaci*. Je to tedy více či méně „egocentrické“ rozhodování vycházející z poznávací perspektivy první osoby. Odtud jeho název: *egocentrické adaptivní rozhodování* (dále též jen „egoadaptivní rozhodování“).[33] Egoadaptivní rozhodování je příznačnou součástí procesů expresivní tvorby a vnímání expresivních děl, protože vychází ze způsobu, jak se člověk-autor v souhrnu svých intersubjektivních předpokladů promítá do utváření světa. Exprese *prezentuje* autorské pojetí světatvorby a dává mu *zjevný tvar* na podkladě intersubjektivní imaginace.

33 Egocentrické adaptivní rozhodování podle Goldberga (2004, s. 94–97) zajišťuje udržení rovnováhy mezi subjektem a jeho prostředím a je provázeno vědomím, že v rozhodnutí se více než objektivní podmínky, anebo aspoň současně s nimi, uplatnily osobní hodnotové preference, přání a potřeby (např. výběr šatů nejenom podle účelu, ale též podle osobní záliby v barvách, nebo výběr dovolené nejenom podle objektivních ekonomických možností, ale též podle zájmu).

Egoadaptivní rozhodování při expresi spojuje *intersubjektivní* realitu (dobové kódy expresivní symbolizace) s *objektivizující* stránkou vztahu člověka ke světu a se složkou *subjektivační*. V praxi to znamená, že tvůrce anebo interpret expresivního díla musí vyhodnocovat vztahy mezi vnějšími vlastnostmi obrazu, intersubjektivně platnou interpretací jejich odkazovacích souvislostí (znalost adekvátních strategií expresivní symbolizace) a svým vlastním pojetím vnitřního stavu (dojmů, prožitků, emocí), který k nim v procesu adaptivního rozhodování zkusmo přiřazuje (interpretační hypotézy). Nestačí tedy expresivní dílo jen *objektivně analyzovat*, ale je též nutné jeho obsah *intersubjektivně vyjednávat* a *subjektivně autentifikovat* (srov. Komzáková & Slavík, 2017). Tento zkoumavý dialogický proces se uskutečňuje prostřednictvím specifické metody: expresivní experimentace.

1.3.5 Expresivní experimentace

Expresivní experimentace má z principu intersubjektivní povahu, ačkoliv vyžaduje plnou subjektivní účast. Jednoduchý příklad: žák expresivně zobrazí určitý psychický stav prostřednictvím svislé šrafury, zatímco jeho protějšek prostřednictvím šrafury křížené. Pokud se pak vzájemně shodnou, že obsahem, o nějž v této úloze jde, je *smutek*, získají společné hledisko – *koncept*, v jehož rámci lze porovnávat a v dialogu zvažovat individuální rozdíly osobních *prekonceptů*: můj smutek je mříž – jaký je tvůj a proč?[34] Obecně: obsah kotvený v perspektivě první osoby a reprezentovaný slovy „prožívat smutek“ se tvorbou nejprve „zvěcní“ (reifikuje, prezentuje) prostřednictvím obrazu (obrazného předvedení). Poté se v opačném směru metaforicky denotuje pojmem, který jmenovitě označí, a tak přisoudí obsah, resp. koncept, o němž se lze intersubjektivně dorozumět. Tím se nabízí příležitost k intersubjektivnímu *porovnávání alternativ*, tj. osobních prekonceptů *téhož obsahu* (konceptu).

Exprese tímto způsobem poskytuje příležitost na principu obraznosti (tj. v modalitě „jako“: obraz je jako já) a typizujícího metaforického přesunu (smutek je mříž… déšť… zaplavení) konstruovat úlohy, v nichž lze prožít, nahlížet a v konstruktivisticky pojatém *reflektivním dialogu* (tj. v součinnosti mezi poznávacími perspektivami první a třetí osoby) společně promýšlet psychické modality jako zvláštní typ obsahu. Ten je zasazený do explanačního kontextu rozmanitých oborů, které se různými způsoby zabývají člověkem, resp. lidskými maximami v jejich historické určenosti dané společností a kulturou. Je zjevné, že exprese přitom ne-

34 Jedná se o operační vzorec *komparace osobních hledisek (prekonceptů) pro tentýž obsah (koncept)* typický jak pro expresivní terapie, tak pro konstruktivistický model vzdělávání. V praxi jsou expresivní operace samozřejmě mnohem komplikovanější než v tomto příkladu, to ale nic nemění na jejich základním schématu, které je rozpoznatelné v tzv. *zrcadlení, značkování (markedness)* anebo v mechanismu *přenosu*, dobře známých v psychoterapii, resp. psychoanalýze.

dává obecně platné a jednoznačné odpovědi (shodně s celou svou „laboratorní" doménou: uměním), ale podněcuje k otázkám, které vyzývají k dialogu.

V uvedeném smyslu lze expresi pokládat za obecný referenční princip, na jehož základě prostřednictvím „mísení" (*blending*) obsahu původně separovaných momentů zkušenosti dochází k sjednocování mezi časově a místně lokalizovaným „obsahem mysli" jednotlivého člověka a nadčasovým relativně neomezeným „veřejným obsahem" sdíleným v lidském společenství (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, 188–199; Fauconnier & Turner, 2002, s. 17 n.). Jedná se tedy o komplexní proces, který „míhá" mezi poznávacími perspektivami první a třetí osoby; proto vyžaduje jak zvládnout náhled na vlastní prožívání, tak porozumět zobecněnému, společně sdílenému hledisku.

Tento proces dovoluje porovnávat shody a rozdíly anebo experimentovat s alternativami expresivního vyjádření pro tentýž obsah. Je to obecný postup, při kterém probíhá *učení a výcvik* prostřednictvím porovnávání a výběru expresivních variací (změna barevnosti, úprava tvaru, melodie atp.). Pro jeho pojmenování užíváme termín *expresivní experimentace* (Nohavová, 2012, s. 153; Slavík, Chrz & Štech et al. 2013, s. 182; Nohavová, 2017).

Prostřednictvím expresivní experimentace se lze vracet k emocionálně působivým prvkům exprese a k činnostem v režimu „jako", jimiž byly emoce vyvolány, a zpětně je nahlížet – reflektovat je v kritickém dialogu s druhými lidmi. Tím se rozvíjí psychická modalita, kterou Fonagy s Targetovou (1996, 2005) nazývají *reflektivní modalita*. Ta podle uvedených autorů dovoluje nahlížet vztah mezi modalitou tzv. *psychické ekvivalence* (stav rovnocennosti mezi vnímáním reality a představou o ní) a modalitou *„jako"* (pretend, make-believe), charakterizovanou vědomím rozdílů mezi představou věci nebo bytosti v roli „jako" (např. hračky, herce) a tím, co je ve vztahu k ní pokládáno za *skutečné*.[35] Zvládnutí reflektivní modality je pokládáno za výjimečně důležitou sociální dovednost, kterou by se výchova měla zabývat.

Reflektivní modalita zabezpečuje, aby se vlastní zkušenosti a psychické stavy jedince dostaly do ohniska pozorování v intersubjektivním a kulturním kontextu: aby se staly *obsahem*, a tím i *předmětem komunikace*. V dětství se reflektivní modalita může dobře vyvíjet jen v sociálním prostředí: jen tehdy, pokud rodič ve své odezvě dítěti přiměřeně zrcadlí jeho vlastní duševní stav tak, aby jej mohlo uchopit v představě a posléze použít jako součást mentální strategie vyššího řádu pro sebeuvědomění a sebekontrolu (Fonagy & Target, 1996, s. 460; 2005, s. 275).

35 Filozof umění K. Walton používá označení *prop* (divadelní rekvizita) pro věci (např. hračky nebo umělecká díla), u kterých se představa o jejich funkci a významu ve hře „jako" liší od vědomí jejich ryze „věcné", tj. nesymbolické funkce a významu. Prostřednictvím *propů* je generováno *herní pole* a k němu příslušející *fikční svět*, který se může značně odlišovat od světa reálných možností (Walton, 1990, s. 11 n., 23 n. aj.). Obdobný smysl mají známé *přechodové objekty* D. Winnicota (Slavík, Chrz, & Štech et al., 2013, s. 92, 98 aj.).

V tomto ohledu je spojování exprese s reflexí výchozím polem pro rozvíjení osobnosti a sociálních kompetencí v dětských hrách.

V pozdějším věku, během předškolního a školního vzdělávání, se expresivní experimentace spolu s reflexí může stát základem *učebních úloh*, které umožňují *expresivně zkoumat mnoho témat vztažených k rozmanitým oborům*. Podle cíle výuky je možné nastavit zadání úlohy, její vědecký kontext a reflexi, která se o něj opírá. Přitom během expresivní experimentace (zejména ve fázi reflexe) dochází ke konfrontaci expresivní tvorby s její reflexí prostřednictvím „osobního" a „vědeckého jazyka", v níž by vědecký jazyk měl prokazovat svou užitečnost pro hluboké porozumění různým stránkám života (srov. Nohavová, 2017).

1.3.6 Semi-exprese zdůvodněná rozmanitostí jazyků při reflexi tvorby

Rozmanitost jazyků, které jsou využitelné při reflexi expresivní tvorby, vede k rozlišení mezi umělecky pojímanou expresí a tzv. *semiexpresí*. Pojem „semiexprese" navrhl Valenta (2015) pro potřeby osobnostní a sociální výchovy. Pojem má vystihnout ty výchovné a vzdělávací situace, které nelze dost dobře zařadit do okruhu typické umělecky pojaté exprese, ale přesto s ní mají ledacos společného. Společným rysem je předvádění nějakého obsahu, tématu či nějaké vlastnosti v režimu psychické modality „jako". To znamená, že určité jednání či chování je někomu ukazováno a je tedy někým „divácky" sledováno, vysvětluje Valenta (2015, s. 410).

Rozdílnost od „pravé" umělecké exprese však spočívá v tom, že při edukačním zpracování takové aktivity již během její přípravy, v jejím průběhu a pak hlavně při její reflexi si učitelé a žáci neberou inspirace nebo poučení z oblasti umění, ale z „psychologie, behaviorální nauky, mezioborové teorie komunikace atd. [...] Metodika se tudíž neváže k ‚mateřskému' kumštu jako v případě expresivních oborů" (Valenta, 2015, s. 411). Valenta k tomu dodává (Valenta, 2015, s. 412): „To znamená, že je to předvedení čehosi typického (tj. exemplifikace), zatím však jen s malým důrazem na metaforickou kvalitu výrazu (metafora je zde spíše bezděčná, je odkrývaná teprve následně při reflexi s oporou o vědomí herní modality ‚jako')."

Z Valentova výkladu vyplývá, že pojem *semiexprese* je užitečný pro náhled na ty výchovné a vzdělávací aktivity, které nemají prvotně uměleckou ambici, ale mají s uměním, zejména scénickým, nemálo společného. Především se to týká *osobnostní a sociální výchovy*, která je zvlášť důležitá pro společné vzdělávání. Osobnostní a sociální výchova je rovněž oborem scénickým a expresivním, „byť zdaleka – a dokonce zpravidla – ne vždy s cílem ‚udělat umění'" (Valenta, 2015, s. 412).

Rozdílnost mezi expresí a semi-expresí se prokazuje zejména při zvažování a rozvíjení kvalit nebo hodnoty příslušného projevu během expresivní experimentace. Má-li výuková situace blíže k umění, a tedy i k „pravé" expresi, soustředí se pozornost experimentujícího na *zlepšování výrazových kvalit v kontextu uznávaných uměleckých hodnot* (např. co nejlepší hudební provedení, co možno nejlepší výtvarné vystižení tématu apod.). Oproti tomu semi-exprese tyto ambice nemá a zaměřuje pozornost především k *osobnostním nebo sociálním souvislostem* dané situace, tj. především k rozvoji komunikační kompetence spolu s dalšími kompetencemi v personalizační a socializační oblasti.

Uvedený Valentův poznatek je pro společné vzdělávání opřené o expresivní, resp. semi-expresivní úlohy velmi důležitý. Vypovídá o tom, že výuka opřená o expresi může mít dvě různá základní pojetí: expresivní oproti semi-expresivnímu. Semi-expresivní přístup nelze úplně ve všech rysech ztotožňovat s tzv. filetickými přístupy v *umělecky* pojímaných vzdělávacích oborech (artefiletika, muzikofiletika, výtvarná dramatika apod., viz níže), protože záměrně obchází jejich výlučný estetický či umělecký rozměr. Současně však se výuka opřená o semi-expresi s nimi v mnoha ohledech shoduje, protože užívá expresivní experimentaci a je postavená na tzv. auto-socio-konstruktivním přístupu (viz níže).

Z této úvahy plyne možnost chápat filetické přístupy obecněji jako výchovnou a vzdělávací oblast opřenou o expresivní tvůrčí úlohy, ale zahrnující jak expresivní, tak i semi-expresivní dimenzi. Nohavová (2017) proto nabízí k diskuzi pojem *psychofiletika* pro specifické pojetí výuky zjevně neuměleckého oboru: psychologie. Nohavová v citovaném textu vysvětluje, že se jedná o přístup zaměřený na rozvoj tzv. funkční psychologické gramotnosti a založený na expresivní experimentaci v semi-expresivním pojetí. S oporou v této inspiraci upřesníme termín *filetika* jako označení pro vzdělávací oblast opřenou o komplexnější než jen umělecké pojetí exprese.

1.3.7 Specifické pojetí exprese ve vzdělávání: filetika

Jak vysvětlují Slavík (2015b) a Nohavová (2017), tzv. *filetický přístup* k výchově a vzdělávání byl charakterizován pod přízviskem „formativní hermeneutika" Beittelem v r. 1974 v návaznosti na pojetí Broudyho z r. 1972 a během první poloviny devadesátých let 20. století byl zkoumán Breslerovou ve vzdělávací praxi. U nás jej zavedl v oblasti výtvarné výchovy Slavík (1994/1995) pod označením *artefiletika*. Charakterizoval ji jako výchovnou a vzdělávací koncepci založenou na didaktickém propojení *exprese* s *reflexí* (srov. Slavík 1997, s. 103). Tímto pojetím má artefiletika překračovat omezení tradiční vzdělávací klasifikace oborů po-

dle uměleckých druhů (hudba, divadlo, výtvarné či vizuální umění aj.) s oporou v analyticky pojaté koncepci *exprese*, která dovoluje studovat a využívat úplnou škálu přechodů mezi expresivitou v umělecké doméně a jejími koreláty v socio-kulturní praxi, v níž se exprese běžně uplatňuje při sociální interakci, v komerci a reklamě, při zdobení a odívání apod. (Slavík, 2015b).[36]

Ucelená koncepce artefiletiky byla vyložena ve třech monografiích v letech 1997 (Slavík), 2001 (Slavík), 2004 (Slavík & Wawrosz), současně s řadou článků od citovaných i dalších autorů. Tyto snahy volně navazují na inspirace knihou *Creative and Mental Growth* V. Lowenfelda (1947, 1957),[37] která v druhé polovině 20. století nemálo ovlivnila rozvoj tvořivých přístupů ke vzdělávání (Slavík, 2015b). Artefiletikou se u nás inspirovala *muzikofiletika*, která převzala její koncepční prvky do oblasti hudební výchovy (srov. Holzer & Drlíčková, 2012 aj.).

Filetické přístupy jednoznačně spadají do vzdělávací oblasti. Protože však jsou zaměřené na spojování *personalizační a socializační* stránky vzdělávání a výchovy se stránkou *enkulturační*, kladou zvláštní důraz na spojování expresivní tvorby s její reflexí, které je typické i pro některá pojetí v expresivních terapiích (srov. Slavík, 2015). Filetické přístupy ovšem nepracují s vazbou mezi expresí a reflexí terapeuticky, ale považují spojování exprese s reflexí a reflektivním dialogem za výjimečný prostor pro *edukační* zkoumání závažných lidských témat či konceptů (Slavík, 2015; Valenta, 2015). Valenta (2015, s. 408) v tomto smyslu konstatuje, že filetické přístupy ve výchově mají dobré potenciály pro osobnostní a sociální výchovu, protože mezi nimi existují „různé styčné plochy". Jednou z těch nejdůležitějších je podle Valenty (2015, s. 409) „elementární didaktické schéma organizace procesu činnostního, resp. zážitkového či zkušenostního učení: instrukce – akce – reflexe".

Valenta touto poznámkou nepřímo poukazuje na příbuznost filetických přístupů („filetik") ke konstruktivistickému modelu *auto-socio-konstrukce*. Ten pochází z tradice tzv. *nové výchovy* (srov. Štech, 1992, s. 138): „Vyučování musí být koncipováno tak, aby každý žák měl možnost zkonstruovat si své poznání, ‚vystavět si' ho jako protagonista, který využívá všech svých dosavadních dovedností a zkušeností (kompetencí)." Právě podle tohoto konstruktivistického nároku je ve filetice

36 Překročení hranic třídění uměleckých druhů s sebou přirozeně nese vyšší úroveň zobecnění při teoretizaci. Proto se filetický přístup orientuje na interdisciplinární vztahy s obory této obecnější úrovně: s estetikou, filozofií, teorií umění, teoretickou sémantikou, kognitivní vědou, vizuálními studii apod.

37 Perout (2005, s. 18) připomíná: „V souvislosti s arteterapií je možné zmínit neblahý ediční počin spoluautora a po Lowenfeldově smrti jediného editora jeho díla – W. Lamberta Brittaina. Ten, s dobrým úmyslem ochránit výtvarné pedagogy od zmatků a špatného pochopení Lowenfeldových postřehů, které se týkaly právě přesahů směrem k terapeuticky zaměřené výtvarné výchově, vypustil ze všech vydání poslední kapitolu nesoucí název *Therapeutic Aspects of Art Education*. Pouze vydání z r. 1957 tento text obsahuje. Svůj neobvyklý editorský počin ospravedlňoval snahou zabránit tomu, ‚aby se z dobrých učitelů stali špatní terapeuti'".

koncipován vzdělávací a výchovný postup, který nejdříve dává možnost *osobitě se projevit* prostřednictvím expresivní tvorby a poté poskytuje příležitost k *porovnávání a společné analýze osobních náhledů* při expresivní experimentaci ve spojení s reflektivním dialogem (srov. Slavík, 2015b, 2017).

Připomeňme výše zdůrazňované příznaky filetického přístupu: překročit limity izolovanosti uměleckých oborů ve vzdělávání, využívat poznávací funkce expresivní tvorby, propojit přirozenou zkušenost žáků s odborným náhledem na různé souvislosti tvorby skrze její společnou reflexi, rozvíjet intersubjektivní imaginaci spolu s autonomní participací prostřednictvím reflektivního dialogu apod. Souhrn těchto filetických příznaků poskytuje příležitost, aby filetický přístup využíval různé aspekty či akcenty, kterými je provázeno výchovné a vzdělávací zhodnocení expresivních aktivit.

Filetický přístup se na jedné straně, z noetické perspektivy třetí osoby, může přiklánět k *vzdělávacím a enkulturačním* cílům s oporou o diskurz specializovaných disciplín v umělecké doméně: estetiku, teorii umění, uměleckou kritiku, dějiny umění. Na tomto základě může však plynule přecházet k dalším, více či méně mimouměleckým oblastem diskurzu zaměřeným na poznávání prostřednictvím tvorby: vizuální studia, kulturologie, kulturální studia, kognitivní věda. A konečně, jakoby z druhé strany – z noetické perspektivy první osoby – se může legitimně soustředit i na *personalizační a socializační* stránku vzdělávání a výchovy, včetně problematiky společného (inkluzivního) vzdělávání.

Závěr

Tato kapitola byla vedena cílem charakterizovat a zdůvodňovat teoretickou koncepci pro vzdělávací a výchovné obory založené na expresivních nebo semi-expresivních tvůrčích aktivitách. Byla v ní vyložena teze, že tvůrčí postup je nutným východiskem pro poznávání – tvorba je způsobem poznávání ve smyslu filozofického pojetí „světatvorby" (worldmaking; Goodman, 1996). V návaznosti na to byl charakterizován zvláštní typ symbolizace a s ní spjaté světatvorby – expresivní tvorba.

Teoretický výklad *expresivní tvorby jako způsobu poznávání* musí být založen na analýze procesů symbolizace. Symbolizace je totiž jak nástrojem pro mezilidské zprostředkování (mediaci) obsahu, tak prostředkem pro konstrukci a rekonstruování poznatků o světě. Přitom je potřebné odlišovat dvě základní poznávací perspektivy: perspektivu objektivizační (perspektiva třetí osoby) a perspektivu autentifikační (perspektiva první osoby). Rozlišením těchto dvou poznávacích perspektiv vynikne funkčnost a dynamika vztahů mezi autorským vkladem do po-

znávacího procesu a jeho nutnými intersubjektivními (kulturními) a objektivními (věcnými) předpoklady.

Pojetí tvorby jako způsobu poznávání spojené s rozlišením obou poznávacích perspektiv vede k nároku na *odkrytost* a na *platnost* provázející *expresivní experimentaci*. Odkrytost závisí na *prezentaci* prostřednictvím tvorby (tvůrčím projevu) založené na expresivní experimentaci, platnost na *zdůvodňování* (reflexi tvorby) během reflektivního dialogu. Pod pojmy *prezentace, zdůvodňování* identifikujeme a klasifikujeme tvůrčí operace či dovednosti, které lze ve výchově podněcovat i rozvíjet, a tak inspirovat žákovské učení a poznávání prostřednictvím tvorby. Tím je též vysvětlena zvláštní vzdělávací a výchovná pozornost, kterou je zapotřebí věnovat každému jednotlivému žákovi jako autorovi (empirickému autorovi i subjektu díla) v inkluzivním (společném) vzdělávání.

Teoretický výklad v této kapitole vyústil ve stručnou charakteristiku ucelené koncepce pro společné (inkluzivní) vzdělávání v expresivních oborech pod označením *filetické* pojetí výchovy a vzdělávání. Hlavním principem filetického přístupu je spojení mezi tvůrčími expresivními aktivitami a jejich reflexí spojenou s reflektivním dialogem jednak o samotném průběhu tvorby, jednak o jeho souvislostech k sociálnímu a kulturnímu kontextu.

Kontakt na autora:

Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.
Pedagogická fakulta ZČU v Plzni
e-mail: slavikj@kvk.zcu.cz

Doporučená a použitá literatura:

Barbaras, R. (2005). *Touha a odstup*. Praha: OIKOYMENH.

Bateson, G. (1987). *Steps to anecology of mind*. Northvale: Jason Aronson.

Bateson, G. (2006). *Mysl a příroda: nezbytná jednota*. Praha: Malvern.

Beittel, K. R. (1974). Formative Hermeneutics in the Arting Processesofan Other: The Philetics of Art Education. *Art Education*, *27*(9), 2–7.

Bresler, L. (1994). Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, *35*(2), 90–104.

Broudy, H. S. (1972). Didactics, Heuristics, and Philetics. *Educational Theory*, *22*(3, 251–261.

Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind. Myths and Mechanisms*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

Currie, G., & Ravenscroft, I. (2011). *Recreative Minds*. New York: Oxford University Press.

Červenka, M. (2003). *Fikční světy lyriky*. Praha – Litomyšl: Paseka.

Dennett, D. C. (2004). *Druhy myslí*. Praha: Academia.

Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karlova univerzita, Nakladatelství Karolinum.

Doležel, L. (2014). *Narativní způsoby v české literatuře*. Praha: Pistorius & Olšanská.

Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality II: The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of Psychoanalysis, 77*(3), 459–479.

Fonagy, P., & Target, M. (2005). Model mentalizace podle Petera Fonagyho a Mary Target. In P. Fonagy & M. Target, *Psychoanalytické teorie. Perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie* (273–284). Praha: Portál.

Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.

Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Harvard: Harvard University Press.

Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.

Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.

Heidegger, M. (2004). *Kant a problém metafyziky*. Praha: Filosofia.

Holzer, L., & Drlíčková, S. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv – aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, *20*(3), 21–46.

Kant, I. (2001). *Kritika čistého rozumu*. Praha: OIKOYMENH.

Kant, I. (1976). *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda.

Kolman, I. (2013). Hudební „gramatika" a její přehledná znázornění. *Filosofie dnes*, *5*(1), 19–40.

Komzáková, M., & Slavík, J. (2017). Exprese jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

Kuhn, T. S. (1997). *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH.

Kulka, T. (1989). Art and science: Anoutline of a Popperi anaesthetics. *British Journal of Aesthetic, 29*(3), 197–212.

Kulka, T. (2004). *Umění a falzum*. Praha: Academia.

Kvasz, L. (2008). *Patterns of change. Linguistic innovations in the development of classical mathematics*. Berlin: Birkhauser Verlag AG.

Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mentalgrowth* (3. vydání, 1. vydání 1947). Oxford, England: Macmillan.

Mácha, J. (2009). Davidsonova kritika metaforického významu. In *Filosofický časopis: Supplementum II. Studie k filosofii Donalda Davidsona* (s. 139–150). Praha: Filozofický ústav AV ČR.

Mukařovský, J. (1966) Záměrnost a nezáměrnost v umění. In J. Mukařovský, *Studie z estetiky* (80–108). Praha: Odeon.

Nohavová, A. (2012) *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince*. České Budějovice: Jihočeská univerzita – Pedagogická fakulta.

Nohavová, A. (2017). Exprese ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=160

Nohavová, A., & Slavík, J. (2012). Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, *5*(6), 24–35. DOI: http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n6p24

Panofsky, E. (1981). *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon.

Patočka, J. (1993). Husserlova fenomenologie, fenomenologická filosofie a „Karteziánské meditace". In E. Husserl, *Karteziánské meditace* (s. 161–190). Praha: Svoboda-Libertas.

Peirce, C. S. (1997). Grammatica Speculativa. In B. Palek (Ed.), *Sémiotika* (31–153). Praha: Karolinum.

Perout, E. (2005). Viktor Lowenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů. *Arteterapie*, 8, 15–17.

Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého zkoumání*. Praha: Oikoymenh.

Ricoeur, P. (1993). *Život, pravda, symbol*. Praha: Oikoymenh.

Rodová, V., & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu, analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, *20*(3), 21–46.

Scruton, R., & Munro, T. (2010). *Aesthetics. Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online*. Cit. 21.7.2018. Dostupné z: https://www.britannica.com/topic/aesthetics

Searle, J. R. (2004) *Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Schűtz, A. (1953). Common-sense and scientific interpretation of humanaction. *Philosophy and Phenomenological Research, 14*(1), 1–38.

Slavík, J. (1994/1995). Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, *35*(2), 19–20.

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Slavík, J. (2009). Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! *Výtvarná výchova*, *49*(4), 11–18.

Slavík, J. (2015a). K přehledové stati Jiřího Mareše: Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby – podněty k diskusi. *Živá hudba* 2(5) [online]. [cit. 1. 7. 2018]. Dostupné z: http://ziva-hudba.info/article.php?id=314

Slavík, J. (2015b). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92>

Slavík, J. (2017). Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.

Štech, S. (1992). *Škola stále nová.* Praha: Karolinum.

Sztompka, P. (2007). *Vizuální sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Valenta, J. (2015). Osobnostní a sociální výchova jako obor „semi-expresivní". In I. Stuchlíková & T. Janík et al., *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy* (405–412). Brno: Masarykova univerzita.

Weber, M. (1998). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh.

Whitehead, A. N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účin.* Praha: Panglos.

Wittgenstein, L. (2009). Poznámky k přednáškám o „soukromé zkušenosti" a „smyslových datech". *Filosofický časopis, 57*(5), 645–678.

Zuidervaart, L. (2015). *Umění a sociální transformace. Pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. Ústí nad Labem, Praha: Fakulta umění a designu UJEP, Nadace pro současné umění.

Zuska, V. (2001). *Estetika*. Praha: Triton.

VÝTVARNÉ UMĚNÍ

2 Výtvarná výchova u dětí a žáků s (lehkým) mentálním postižením

Milan Valenta

V elementárních ročnících školy od sebe nelze oddělit přípravu na písemný grafický projev dítěte a vlastní počáteční psaní od výtvarného grafického projevu, obojí se prolíná a organicky prostupuje. Žák se učí orientovat na stránce, zvládnout primární **grafomotorické úkony**, diferencovat jemnou motoriku, koordinovat vizuomotoriku a ovládat příslušná centra neuroefektorů obecně. Nácvik grafických dovedností by měl vždy obsahovat prvky hry, která je na tomto stupni mentálního vývoje nejpřirozenějším motivačním činitelem. Až v dalších ročnících ji vystřídá sociálně vyšší motivace – soutěživost.

Při vyvozování grafomotorických dovedností vycházíme z proprioreceptivních zkušeností žáků, oživujeme pamětní stopy pohybů, jež už mají z předcházejícího období zautomatizovány: mícháme kaši a krouživý pohyb přenášíme uhlem na papír, svinujeme klubíčko vlny, které nezbedná kočička roztahala po místnosti. (Valenta & Műller, 2013)

2.1 Dětská kresba

V **kresbě jde především o základní poučení žáka v linii, čáře a tvaru.** Z hlediska didaktických cílů prvního ročníku školy je nutné, aby žáci byli schopni běžné věci denní potřeby, které jsou převážně prostorové – trojrozměrné, vědomě transponovat do dvojrozměrného zobrazení. Děje se tak na podkladě napodobování i spontaneity, jež je žákům v tomto období vlastní.

V počátečních fázích kreslení dítě velmi rádo interpretuje vlastní produkci, a to jak proces tvoření, tak i finální obrázek, což má svůj diagnostický význam – dítě v horním pásmu lehkého mentálního postižení by už mělo být schopné udržet téma kresby a na něj také soustředit svoji interpretaci (dítě s hlubším stupněm postižení pokud interpretuje, tak až dodatečně, kresbu začíná bez plánu).

Při výběru témat využíváme nejdříve konkrétního názoru – nejlépe s přírodní tematikou. Kresba je v prvních vývojových obdobích vždy schematická (jde ve smyslu pojmotvorného procesu), schémata však nejsou „objektivní", ale „výběrová", tj. výběr jejich znaků je veden důležitostí, kterou dítě nebo žák pod vlivem individuální zkušenosti znaku přikládá, či prostou zaujatostí znakem (na základě jeho odlišnosti, barevnosti). Tento „fyziologický" schematizmus se však později může vlivem konformního a netvořivého způsobu výuky přeměnit v „nivelizovaný" schematizmus, v automatizmus, který je velmi těžké rozrušit a nahradit hodnotnou výtvarnou činností. Šablonovitost je zvláště zřetelná ve figurální kresbě – dítě se naučí kreslit lidskou postavu tak, jak se učí grafému hlásky, a toto grafické klišé pak používá místo výtvarného sebevyjádření až do konce školní docházky.

Z hlediska prevence vzniku výtvarných klišé je proto žádoucí, aby se dítě (žák) zpočátku mohlo opřít o zcela určitý názor; když kreslí strom, tak to musí být „ta borovice na kraji lesa s pokřiveným kmenem". Bylo by chybou zadat žáku úkol nakreslit „nějaký" strom. Od názoru vede pak cesta k výtvarným představám, žáci kreslí ilustrační doprovod k pohádkám, bájím, pověstem. Přestože jsou představy spojeny s konkrétem, obsahují již prvky obrazotvornosti a fantazie, odtud je potom blízko k tématům volnějším a abstraktnějším – k vyjádření hudebních motivů, ke kresbě pocitů. Zadání tématu předchází motivační rozhovor, hovoříme o praktickém užití předmětů (jevů), o jejich tvaru a barvě, vkládáme motivační vyprávění, všimneme si charakteristických vlastností, obrátíme pozornost na předmět po částech i jako celek (využijeme analyticko-syntetické činnosti). V tomto ohledu je vhodné zapojit soutěžní cvičení na diferenciaci vlastností: Učitel jmenuje jednotlivé vlastnosti předmětů a žáci hádají, o jaký předmět se jedná (skákavý, pevný, gumový, kulatý – míč; čtvercový, lehký, hořlavý, šustivý – papír; lze využít i jako součást senzorických cvičení podle smyslů: štiplavý, kyselý, nahnědlý, mokrý, tichý – ocet), popř. vyhledávají k předmětům vlastnosti a k vlastnostem předměty (kulatý: míč, kolo, slunce; lehký: peří, světlo, papír). (Valenta & Můller a kol., 2013)

2.2 Malba žáků s LMP

Technika malby staví žáky s mentálním postižením přinejmenším před dvojici specifických problémů, a sice jakým způsobem je možné se vyrovnat s danou plo-

chou a jak pracovat s barvou. Projekce žáka (figury) do plochy nám může hodně napovědět o úrovni jeho sebevědomí, aspiraci, o sociální či citové karenci v kolektivu vrstevníků, ale i v rodině. V literatuře byly popsány případy emočně deprivovaných žáků, kteří se „skryli" do bizarních, deformovaných či výrazně zmenšených postav mimo hlavní plán obrázku, kdesi v rohu plochy. Takovouto interpretaci lze připustit však pouze v případech, když jsme si jisti, že dítě umí zvládnout plochu.

Pro část žáků s mentálním postižením je příznačná jistá bezradnost, jestliže je postavíme před úkol zaplnit plochu výkresu; tato tendence se projevuje zvláště zřetelně u dětí s epilepsií a dětí úzkostlivých (zcela jiného druhu je „strach" z plochy typický pro jedince se schizofrenií, kteří stav řeší barevným překrytím celé plochy bezezbytku). U těchto žáků je možno vyzkoušet některou z technik směřujících k překonání zábran a bezradnosti, což má i svůj terapeutický význam – jestliže je plocha pro dítě skutečně prostředím jeho „akčního rádia", pak průnik do ní, její zvládnutí, může působit ve smyslu adaptability jedince (prvotní impulz, mozaika, technika barevných skvrn, netradiční plocha, dekorativní a ornamentální motivy...).

Je celkem běžnou praxí, že část žáků s mentálním postižením při nástupu do školy není schopna pojmenovat barvy. Začínáme proto s výcvikem zrakového analyzátoru a s diferenciací primárních barev (k červené, žluté a modré připojíme i zelenou); žáci se učí barvy třídit a pojmenovat. Nejvhodnější formou k procvičování barev je vycházka do přírody, a to zvlášť na jaře a na podzim, kdy se louky a sady mění ve velkolepé galerie barev a tvarů. Protože zkušenost s barvou bývá u žáků rozličná, což vyplývá z míry podnětnosti prostředí, z něhož přicházejí, je nutné způsob jejich percepce unifikovat. Od počátku procvičujeme s barvou i její odstíny tak, aby byli žáci schopni z celku vytřídit určitou barvu a tu pak seřadit podle odstínů od světlých po tmavé (také pojmy *světlý* a *tmavý* je třeba opakovaně demonstrovat a fixovat formou hry): vybraný žák vytřídí na vycházce ze skupiny všechny žáky, kteří mají modré oblečení, a seřadí je (s pomocí učitele) do zástupu podle barevného odstínu atd.

Od konkrétního názoru (vjemů) pak přecházíme na cvičení s představami: co nám modrá barva nejvíce připomíná – oblohu, maminčin deštník, auto, rybník, potok... Hierarchii odstínů pak ve třídě fixujeme opět hravou formou: Žáci z proužků barevných papírů sestaví škálu, na hromádky vytřídí světlé a tmavé barvy, vyberou dvojici barev stejného odstínu.

Když se podaří vybudovat a upevnit reálné představy barev a jejich odstínů ve vědomí, lze přikročit k „cítění" barev. Protože barvy neprochází smysly pasivně bez odezvy, ale ovlivňují naši psychiku, odráží se v emocích, prožívání a jednání, je možné ke konkrétní barvě přiřadit konkrétní pocit. To je pro žáky něco zcela nového. (Valenta, Műller a kol., 2013)

Problematiku juxtapozice a superpozice šetřil autor v komparativním výzkumu zaměřeném na schopnost žáků s mentálním postižením mladšího školního věku (tehdejší zvláštní školy) vyjádřit v kresbě prostorové vztahy. Zjistil, že existují relace mezi mentálním opožděním a schopností zachytit prostorové vztahy. Ontogeneze kresby směřuje od juxtapozice (neschopnost vyrovnat se s prostorovými vztahy – dítě kreslí většinou všechny znázorňované objekty vedle sebe na spodní linku výkresu) k superpozici (od nejjednodušších prostředků vyjádření prostorových vztahů – kladení vzdálenějších objektů na horizont, překrývání – až po ty složitější, mezi něž patří zmenšování vzdálenějších objektů, perspektivní sbíhavost linií, stínování, barevné vyjádření prostoru – vzdálenější objekty se jeví světlejší).

Co se týče vzájemného umístění figur v prostoru, poukázal komparativní výzkum (Valenta, 1998) na zajímavé vztahy.

2.2.1 Šetření v oblasti schopnosti vyjádřit prostorové vztahy

Výzkum zahrnoval 1166 probandů výzkumného a kontrolního vzorku ve věku 7–10 let obojího pohlaví, kterým byla zadána standardním způsobem instrukce: „Nakresli, jak se děti drží za ruce a dělají ‚kolo, kolo mlýnský". Děti před zahájením kresby vždy ve dvou skupinách hrály „kolo, kolo mlýnský…'"

Výkresy byly kategorizovány podle obsahovaných znaků do 12 kategorií:

1. Zachycení prostorových vztahů na úrovni tzv. juxtapozice (v podstatě neschopnost jakkoliv zachytit prostor) – kresba řady postav při dolním plánu výkresu.
2. Prostorový vztah je řešen pomocí dvou řad postav, z nichž jedna řada je zachycena při dolním plánu výkresu a druhá řada nad ní v horizontální linii. Postavy obou řad jsou zakresleny frontálně – „zepředu", sporadicky také „zezadu".
3. Prostorový vztah zachycen za pomoci dvou řad postav, z nichž jedna (většinou horizontální) řada postav je v pozici „zepředu" a druhá v pozici „zezadu".
4. Prostorový vztah řešen kruhovým (sporadicky elipsovým) útvarem, v němž jsou postavy umístěny buď dostředivě, s hlavami směřujícími do středu útvaru, či odstředivě, s nohama směřujícíma do středu útvaru. Všechny postavy jsou v pozici „zepředu" nebo „zezadu".
5. Stejné řešení jako v předešlém případě s tím rozdílem, že polovina postav kruhu či elipsy (většinou spodní polovina) se nachází v pozici „zepředu", zatímco druhá polovina v pozici „zezadu".

6. Prostorový vztah znázorněn kruhovým či elipsovým útvarem, v němž má většina postav správně zakresleny končetiny směřující k základně výkresu, s výjimkou „bočních" postav stojících v pravé a levé části kruhu či elipsy. Tyto postavy směřují dolními končetinami dostředivě či odstředivě. Všechny postavy jsou současně v pozici „zepředu" či současně v pozici „zezadu".
7. Řešení totožné s předcházejícím, až na směřování postav – polovina kruhu či elipsy je v pozici „zezadu" (většinou dolní polovina) a druhá polovina v pozici „zepředu".
8. Všechny postavy v kruhu či elipse směřují nohama správně k základně, a to včetně bočních postav, současně jsou všechny zakresleny v jedné pozici („zepředu" či „zezadu").
9. Stejná charakteristika jako u osmého znaku s tím, že došlo k diferenciaci pozice postav – polovina útvaru se nachází v pozici „zezadu" (dolní polovina) a polovina v pozici opačné.

Následující tři znaky doplňují základní řadu řešení prostorových vztahů daného úkolu v kresbě:

10. Boční postavy kruhu či elipsy zakresleny z profilu.
11. Překrývání postav.
12. Perspektivní zmenšování postav stojících hlouběji v prostoru.

Výsledky uvedeného výzkumu lze shrnout do následujících tezí:

Z vývojového hlediska existuje řada standardních řešení prostorových vztahů (daného úkolu) v kresbě dětí sedmi- až desetiletých, přičemž pro sedmileté intaktní děti je nejcharakterističtějším postupem řešení kruhový (sporadicky elipsový) útvar, v němž jsou postavy umístěny buď dostředivě (s hlavami směřujícími do středu útvaru) či odstředivě (s nohama směřujícíma do středu útvaru). Všechny postavy jsou v pozici „zepředu" nebo „zezadu". Pro děti osmi-, devíti- a desetileté je pak nejtypičtější řešení to, v němž všechny postavy v kruhu či elipse směřují nohama správně k základně, a to včetně bočních postav; polovina útvaru se nachází v pozici „zezadu" (dolní polovina) a polovina v pozici opačné.

V podstatě neexistují kvalitativní diference v řešení prostorových vztahů u zadaného úkolu mezi intaktní a mentálně postiženou populací žáků základních škol praktických a speciálních, instrumentář je stejný, existuje pouze časová retardace v jeho využívání. Kvalifikovaný odhad časové diskrepance většiny nosných znaků je více než 3 roky.

ZÁVĚRY ŠETŘENÍ PRO KATEGORII SEDMILETÝCH DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM:

- tři čtvrtiny dětí nejsou schopny vyjádřit ve své kresbě prostorové vztahy a nachází se ve fázi juxtapozice;
- děti nejsou v žádném případě schopné zakreslit postavy daného úkolu tak, aby směřovaly nohama správně k základně, a to včetně bočních postav, přičemž se polovina kruhu nachází v pozici „zezadu" (dolní polovina) a polovina v pozici opačné;
- děti nejsou v žádném případě schopné zaznamenat v daném úkolu profil, překrývání postav či jejich perspektivní zmenšování.

ZÁVĚRY PRO KATEGORII OSMILETÝCH DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM:

- děti nejsou v žádném případě schopné zakreslit postavy daného úkolu tak, aby směřovaly nohama správně k základně, a to včetně bočních postav, přičemž se polovina kruhu nachází v pozici „zezadu" (dolní polovina) a polovina v pozici opačné;
- děti nejsou v žádném případě schopné zaznamenat v daném úkolu profil, překrývání postav či jejich perspektivní zmenšování.

ZÁVĚRY PRO KATEGORII DEVÍTILETÝCH DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM:

- děti nejsou schopné zakreslit postavy daného úkolu tak, aby směřovaly nohama správně k základně, a to včetně bočních postav, přičemž se polovina kruhu nachází v pozici „zezadu" (dolní polovina) a polovina v pozici opačné;
- děti nejsou v žádném případě schopné zaznamenat v daném úkolu profil, překrývání postav či jejich perspektivní zmenšování.

ZÁVĚRY PRO KATEGORII DESETILETÝCH DĚTÍ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM:

- děti jsou ve velmi omezené míře (pouhá 3 %) schopné zakreslit postavy daného úkolu tak, aby směřovaly nohama správně k základně, a to včetně bočních postav, přičemž se polovina kruhu nachází v pozici „zezadu" (dolní polovina) a polovina v pozici opačné;
- děti jsou ve velmi omezené míře (pouhá 2 %) schopné zaznamenat v daném úkolu profil. Nejsou schopné zaznamenat překrývání postav a v žádném případě nejsou schopné využívat perspektivního zmenšování.

2.3 Metodické poznámky k technice malby

Co se týče **techniky**, je vhodné začínat měkkými štětci s širokou stopou (popř. roubíky). Žáky, kteří se zdráhají používat malířské potřeby, můžeme nechat malovat nejdříve prsty. Při malování dbáme na navození příjemné a veselé atmosféry ve třídě, pocitu pohody a radosti z práce, nešetříme chválou a uznáním. Žáky necháme malovat v poloze, která jim nejlépe vyhovuje: vsedě v lavicích, vestoje i na zemi; dbáme na to, aby každé dítě mělo pro práci dostatek prostoru. Nezapomínáme na úvodní i průběžnou motivaci čtením textů, zpěvem, recitací, dramatizací literární předlohy, prací s loutkou.

Žáky neopravujeme, neovlivňujeme jejich invenci, pouze zamezíme předkreslování témat. Někteří učitelé v praxi zužují malbu na kolorovanou kresbu, jejich žáci nemalují, ale vybarvují. Tvořivost těchto žáků je svazována úzkostlivým dodržováním linie a obrysu; zautomatizovanou techniku „malby" takovýchto žáků se můžeme pokusit „rozrušit" opačným postupem, kdy do barevných skvrn žáci vkreslují dřívkem a tuší tvar.

2.3.1 Mladší žáci s LMP

Přestože v nižších ročnících školy nedisponujeme rozsáhlým „arzenálem" výtvarných technik (kresba, malba, modelování, koláž, popř. suchá jehla a kombinované techniky), snažíme se je co nejvíce střídat. Střídání technik přináší nejen motivační efekt, ale žáci si současně uvědomují, že konkrétní téma (obsah) je možné zpracovat i více způsoby (formou), učitel by je měl vést k pocitu, že v umění jde primárně o formu a až potom o obsah. (Valenta & Műller a kol., 2013)

2.3.2 Starší žáci s LMP

Pro starší žáky je zajímavým námětem pokus o **barevné postižení hudby**. Při tomto výtvarném experimentování lze vycházet z přímé asociativní malby při hudbě, vhodnější je však předřadit vlastní malbě přípravná cvičení: cvičení snažící se podchytit barvou a tvarem jednoduchý zvuk. Můžeme využít diferenciačních smyslových cvičení sluchu; žáci se snaží rozlišit a nakreslit zvuky z bezprostředního okolí – tlukot vlastního srdce, kroky na chodbě, zadrhnutí zipu, pád pingpongového míčku na desku stolu, šum stromů pod oknem, zvuk startovaného auta; cvičení na výtvarné zachycení výšky tónů (vysoké tóny – světlá barva, nízké tóny – tmavá barva) a jejich trvání (délkou linie odlišit osminovou notu od noty celé), popř. i rytmu a tempa krátkých hudebních etud (pomalé tempo oblými liniemi, důraznější rytmus ostřejší liniaturou).

Ve vyšších ročnících školy můžeme zařadit cvičení na „vcítění se“ do atmosféry výtvarného díla. Žákům předkládáme velké a barevné reprodukce mistrů a snažíme se při nich vyvolat sluchové, čichové, popř. taktilní či kinestetické představy (v krajině po dešti cítíme vůni stromů, ve sněhové vánici chlad). K navození konkrétních představ si můžeme dopomáhat akustickým záznamem (zpěv ptáků po dešti, kvílení větru). Žáci se snaží „vejít do obrazu“ – procházet namalovanou ulicí, míjet namalované postavy, skrýt se v malovaném stromořadí; současně si představují, kam až je ulice dovede, co je na konci tajemného stromořadí, představy verbalizují.

V další etapě žáci obrazům přiřazují muziku – ze záznamu zní hudba (tichá a melodická, expresivní až drsná) a žáci k ní z obrazové galerie vybírají adekvátní reprodukci (pro zajímavost lze postup modifikovat i opačně tak, že k obrazu žáci přiřazují úryvek skladby ze záznamu). Pak na vybraný hudební motiv malují jednotlivci svoje představy, aby nakonec všichni dohromady vytvořili obraz jako společný výtvarný výraz vnímané hudby.

Se staršími žáky s (lehkým) mentálním postižením se můžeme také pokusit o **výtvarné vyjádření pocitů** jak biologických (hlad), tak především psychologických (radost, zlost). Vlastní výtvarné aktivitě musí předcházet motivační rozhovor, v němž učitel společně s žáky pocit definuje, diferencuje a konkretizuje.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Např. pocit strachu – žáci vzpomínají na situace, v nichž naposledy pocítili strach, uvažují o tom, co všechno může vzbuzovat strach a jak se strach projevuje v naší percepci a motorice. Dále diferencujeme strach, který má většinou pozvolný nástup, třeba od pocitu křivdy, jenž mívá okamžitý nástup a „pálí jak rána bičem“.

Závěr

Malba pocitů by neměla být samoúčelná, ale měla by mít své opodstatnění, např. jako ilustrace literárního příběhu (žáci malují „strach“, který prožívá beránek vezený na jatka v Clavelově příběhu O černém beránku a bílém vlkovi). Výtvarné ztvárnění konkrétního pocitu je možné motivovat přes smyslové počitky. Např. žáci dřív, než jim zadáme úkol namalovat pocit „studu“ (který se dostaví s určitým „trapasem“ – situaci „faux pas“ můžeme přiblížit dramatickým dialogem), čichají k citronové kůře, ochutnají kyselost plodu, ze záznamu slyší „kyselou“ muziku či zvuky a pozorují dramicky ztvárněnou „kyselou“ situaci. Žákům s mentálním postižením ve vyšších ročnících je vhodné spojovat výtvarný projev nejen se zvuky a hudbou, ale též s pohybem, dramatickým či literárním výrazem. Pomocí výtvarného happeningu se můžeme pokusit ovlivnit konkrétní morální postoje

dětí, často působíme převážně jen citem a obcházíme racionální oblast.

Kontakt na autora:

Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
valentam22@seznam.cz

Doporučená a použitá literatura:

Slavík, J. (1994). *Kapitoly z výtvarné výchovy II*. Praha: Pražské centrum VPP.

Šupšáková, B. (2000). *Detský výtvarný prejav*. Bratislava: Digit.

Valenta, M. (1998). Analýza prostorových vztahů v kresbě mentálně postižených dětí mladšího školního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, *33*(4), 48–363.

Valenta, M., & Müller, O. a kol. (2013). *Psychopedie*. Praha: Parta.

3 Tvořivost inspirovaná hmatem

Tereza Axmanová, Štěpán Axman

V této kapitole najdete poznatky a myšlenky, které doprovázely vznik metodických postupů v Axmanově technice modelování (ATM). Seznámíte se nejen s technikou ATM, jejími hlavními principy, ale také s jejími vývojovými fázemi, od prvotního snažení Štěpána Axmana a jeho prvních nevidících žáků až po samostatnou tvorbu absolventů techniky ATM v současnosti. Představeny jsou i konkrétní výstupy, které jsme vnímali jako reálný přínos pro život nevidících lidí.

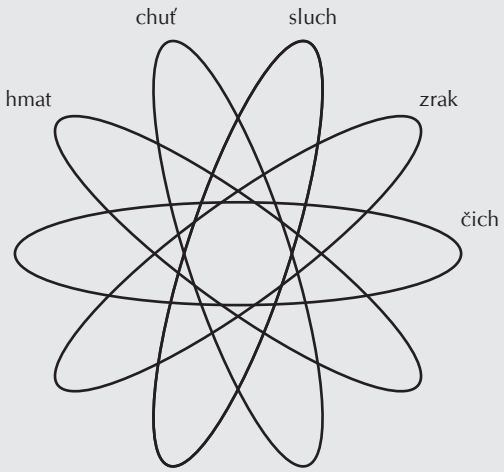
Tato kapitola je však zaměřena i na učitele, kteří možná neučí žáky se zrakovým postižením, ale rádi by do své výuky více zapojili „hmatovost". Snažili jsme se do ní proto pojmout hmatové vnímání ve vztahu k člověku jako takovému. A vše, co jsme díky naší spolupráci s nevidícími lidmi získali, chceme využít k poznání smyslového vnímání člověka v co nejširším možném pochopení.

3.1 Orientace v terminologii

V životě jsme často postaveni do situace, ve které cítíme, že proto, abychom v ní mohli obstát, je nutné jít do větší hloubky poznání. Náš lidský i profesní zájem byl směřován na lidi nevidící, které lákala představa tvořit řemeslně nebo výtvarně. Při jejich výuce jsme sami procházeli mnohými otázkami, jejichž zodpovězení nás vždy posunulo dál. Poznatky, které pro nás byly důležité, jsme se pokusili formulovat v této kapitole.

3.1.1 Smyslové vnímání

Francouzský filozof Merleau-Ponty ve své knize Fenomenologie vnímání prohlásil: „[…] mé tělo totiž není souhrnem vedle sebe jsoucích orgánů, nýbrž synergickým systémem, v němž jsou všechny funkce převzaty a zapojeny do obecného pohybu bytí ke světu“(Merleau-Ponty, 2013, s. 291). Tento důležitý fakt je třeba mít na paměti, protože se odvážíme zkoumat hmatové vnímání jako samostatný fenomén. Ve skutečnosti není nikdy hmatové vnímání v člověku osamocené, stejně jako další smysly, kterými lidské tělo disponuje. Ve zjednodušeném znázornění můžeme mluvit o tom, že každý smysl má k dispozici určitou rovinu lidského vnímání, do které se vepisují žité vjemy.



***Obrázek č. 2**: vzájemné prolínání smyslů*

Tyto roviny se vzájemně střetávají a jejich průnikem je výsledný počitek, který je doslova *communio (společenství)*. Jedná se tedy o vzájemnou spolupráci smyslových rovin. „Není ani vnitřně sporné, ani nemožné, že každý smysl konstituuje malý svět uvnitř velkého světa: právě díky své povaze je pro celek nezbytný a otevírá se vůči tomuto celku.“ (Merleau-Ponty, 2013, s. 277).

Cílem této práce je zachytit jakým způsobem se projevuje tvořivá síla, jestliže člověk pozbyl zrakovou rovinu, která má u současného člověka silně dominantní roli. Smyslem našeho výzkumu na poli práce s nevidícími lidmi je předat poznání o hmatovém potenciálu člověka, které může být využito v pedagogickém nebo uměleckém směru.

3.1.2 Tvořivá síla

Tvořivost je vnitřní síla, díky které můžeme věci vytvářet, proměňovat, poznávat. Proniká celého člověka, tělo i ducha. Díky této síle aktivujeme svůj um a tvoříme věci hmatatelné podstaty, o které se můžeme podělit s ostatními lidmi. Souběžně však probíhají i děje nehmotné, které se během tvoření odehrávají v nitru člověka. Dalo by se říci, že proces tvoření se odehrává ve dvou vzájemně prolínajících se liniích – jedné, která je viditelná a vede k výsledné práci; a druhé neviditelné, která vede k vnitřnímu posunu – prožité zkušenosti. Společně jsou provázány a vytváří v člověku spojitý systém, podobně jako to popisuje Jaroslav Durych v Esejích o umění (2001, str. 107): „Umění vede člověka vzhůru; čím výše člověk vystupuje, tím větší má rozhled; ale to jest příměr jen nedostatečný, poněvadž očím smrtelným se věci vzdálené jeví zdrobnělé a nesrozumitelné, kdežto poznání duchovní vede člověka nejen do výše a do dálky, ale i do hloubky a do nitra věcí. Čím vyšší poznání, tím mocnější jest úžas a sladkost z krásy, tím více roste síla vnitřní, síla tvořivá."

Tvořivost je obtížně popsatelnou silou. Popsat ji můžeme spíše v tom, co jejím přičiněním vzniká, nežli v samotné podstatě. Víme, že to není konkrétní měřitelná veličina, ale spíše síla, která do člověka vstupuje z nehmotného světa. Je očividné, že pro ni není překážkou ani handicap lidského těla. Jediné, co může být překážkou, je individuální neochota tuto sílu v sobě připustit a nechat ji skrze sebe působit a to je otázka spíše osobnosti každého člověka, nežli jeho fyzických dispozic.

Přímo můžeme sledovat projev tvořivosti v člověku na základě toho, co a jak vytváří. Zde se nabízí myšlenka sledovat její působení i v lidech, kteří jsou ve svém životě fyzicky nebo duševně limitováni, protože je možné, že skrze jejich práci vyjdou najevo poznatky v docela jiné formě a pomohou otevřít jiné a nové světy tvořivosti.

Z hlediska lidské tvořivosti si můžeme dovolit handicap člověka chápat také jako jinou startovní čáru, ze které jeho tvoření vyrůstá. To může přinést nová poznání nejen člověku samotnému, ale i lidskému společenství jako celku.

3.1.3 Uzpůsobení lidského těla

„Tělo nelze srovnávat s fyzikálním předmětem,
ale spíše s uměleckým dílem."
(Merleau-Ponty, 2013, s. 196).

Lidské tělo je důmyslně připraveno na možnost tvořit v pestrých variantách dle našeho individuálního nastavení. Nejlepším příkladem této připravenosti jsou lidské ruce. Nejde zde pouze o fyziognomii, ale také o propojení ruky a mozku, které

se děje i bez našeho přímého vědomí. Jako příklad si představte, že kreslíte podle skutečnosti. Přitom se díváte na věc a necháte ruku volně převádět čáry na papír. Spoléháte se přitom na propojení oko-mozek-ruka. Stává se, že když potom vidíme výsledné dílo, je to jako překvapení, které z této trojspolupráce vzešlo. Opakováním se může tato dovednost výrazně zlepšit a kresebné výsledky jsou patrné i pro laika. Pro člověka, který nevidí, se tato trojkombinace mění. Pozici oka musí zastoupit jiné smysly, které se snaží chybějící zrak nahradit. Zrak je však natolik dominantním smyslem, že většinou ho nahrazují kombinace ostatních smyslů. I zde hraje důležitou roli **rozvíjení dovednosti**, protože stejně jako vidící člověk musí projít cvikem kreslení, aby se u něj tato spolupracující schopnost v linii oko-mozek-ruka rozvíjela, musí i nevidící člověk projít opakovanou zkušeností (v jeho případě se k prvotní tvorbě nabízí modelování), aby byl schopen tento tvůrčí nástroj v sobě uschopnit.

Zajímavé také je, že pokud něco pracuje určitým směrem tam, je možné předpokládat i působení směrem zpět. Pokud tedy jasně dokládáme působení ve směru smyslový orgán – mozek – ruka, potom také musí existovat působení ve směru ruka – mozek – smyslový orgán. Tedy to, co naše ruce vytvoří, má možnost mozek znovuobjevit a nově smyslově vnímat. Tento tzv. druhý plán je velmi zajímavým aspektem tvoření, protože dokládá, že tvoření není pouze výstupem, ale vede k novému poznání, které by bez tvorby samotné nebylo možné. „Dokonce i intelekt, který vede naše zhotovování k cíli, není zcela nezávislý, ale musí být informován zvnějšku prostřednictvím smyslového vnímání, obzvláště prostřednictvím **vnímání** věcí, které jsme zhotovili." (Van der Laan, 2012, s. 226).

Stejně důležité je si také uvědomit, že většina našich kresebných snah má základ ve viděné realitě. Snažíme se nakreslit to, co vidíme. Ta věc ani nemusí stát přímo před námi, ale vynořuje se nám z naší vnitřní vizuální zásobárny již viděného. Nevidící člověk si také tvoří svou zásobárnu, ale nikoliv vizuální. U většiny nevidících lidí, se kterými jsme o tomto tématu hovořili, se tvoří zásobárna „viděného" jako skládanka z hmatových, čichových, sluchových, chuťových a teplotních vjemů. Zde je důležité si uvědomit, že některé obrazy, které má uložené člověk vidící a nevidící, se mohou lišit, i když je primárně inspiruje stejný objekt. Představme si například strom. Vidícímu člověku stačí moment, aby si zapamatoval tvar, proporcionalitu stromu, měřítko vůči sobě a okolí, barvy. Nevidící člověk bude mít jasnou představu o kůře stromu, vůni, tvaru větví a listů, na které dosáhne, a nebo bude vědět hodně o místu, kde strom vyrůstá ze země, pokud mu to bude připadat důležité. To, co každý z nich vytvoří na téma strom, se může diametrálně lišit, i když pracovali podle stejné předlohy. Nejde však tolik o to, abychom se zabývali tím, čím se tyto dva výtvory budou vzájemně lišit, ale jde spíše o to, **abychom tuto možnost jiné tvorby připustili jako stejně pravdivou**, i když nebude odpovídat naší zažité vizuální představě o výsledném díle. Pokud tento pohled rozšíříme i do abstraktní roviny tvoření, můžeme předpokládat, že stejně jako nás

prostupují ideje světa viditelného, tak nevidícího člověka budou prostupovat ideje světa hmatového. Tím se otevírá mnohem širší a zajímavější výtvarný prostor.

3.1.4 Hmatové a vizuální poznávání

„Každý smysl má svůj ‚svět'"
(Merleau-Ponty, 2013, str. 277).

To je hlavní důvod, proč vnímáme skutečnost jinak, když se dominantním smyslem namísto zraku stane hmat. Můžeme to nazvat jinakostí, anebo to můžeme nazvat rozmanitostí. Osobně dáváme přednost rozmanitosti, protože v nás vzbuzuje zvědavost, která otevírá možnosti vzájemného objevování. K tomu, abychom se mohli pracovně dobře pochopit, je nutné poznat a pojmenovat rozdíly, které pramení z rozdílného způsobu vnímání člověka nevidícího a vidícího.

Tyto rozdíly pak musíme spojit v novátorský celek, ve kterém nebude směrodatný pouze vizuální nebo hmatový názor či projev, ale bude možné, aby v něm koexistovaly oba. Tehdy bude moci i člověk vidící, aniž by musel žít ve tmě, vnímat hmatovou hloubku člověka a na druhou stranu člověk nevidící bude moci zažít vnějškovou vizualitu světa.

Jako společnou platformu pro ukázání rozdílného vnímání můžeme využít sochařství, které pracuje s tvarem, což je společné jak vizuálnímu, tak i haptickému vnímání. Představme si, že máme možnost prohlédnout si společně s nevidícím člověkem bronzovou sochu, na kterou nám v galerii dovolí sahat. Vidící člověk dá přednost očím a sochu si nejprve v klidu prohlíží. Fakt, že je dovoleno na sochu sahat, znamená, že se k soše přiblíží co nejblíže a na ta místa, která ho vizuálně nejvíce fascinují, si opatrně sáhne. Tento dotyk se uskutečňuje povětšinou konečky prstů jedné ruky a soustředí se pouze na určitou jasně vymezenou část sochy, která člověka nejvíce zaujala svým zpracováním. Nevidící divák oproti tomu přijde ihned do přímé blízkosti sochy a přiloží na ni obě dvě ruce – jak dlaně, tak i prsty. První vjem, který zpracovává, je teplota materiálu sochy a také pevnost a s tím spojená zvukovost objektu stojícího před ním. Jemnými poklepy zjišťuje, jak socha zní. Teprve potom přichází na řadu zkoumání tvaru. Ruce se snaží najít něco, co je jim na soše srozumitelné, co je rozpoznatelné nebo nějakým způsobem čitelné, a od tohoto bodu rozpínají své poznání kolem dokola. Pozornost vidícího člověka se soustředí nejprve na celkový tvar a dojem a postupuje od celku k jednotlivým detailům sochy. Ty, které shledává nejsilnějšími, budou právě ty, na které má tendenci si sáhnout, kdežto nevidící člověk sbírá jednotlivé části, detaily a ty ve své mysli spojuje a vytváří tím představu sochy jako celku. Pokud se představa vytvoří jasně, není ani potřeba vidět rukama všechny části sochy, stejně jako my nezkoumáme očima všechny detaily. Pouze v případě, že socha má pro nás mimořádnou sdělnost, je předmětem ještě podrobnějšího prohlížení. Rychlost zraku a hmatu je

nesrovnatelná. Vidícímu člověku stačí několik sekund na to, aby situaci vyhodnotil, nevidící člověk potřebuje na rozdíl od něj několik, často i desítek minut, pokud není v hmatovém prohlížení vytrénovaný. Dalším rozdílem je vnímání celku. Člověku vidícímu často stačí jednopohledový směr a sochu už nezkoumá z dalších pohledů. Takzvaně si to „zadní" domyslí. Na rozdíl od toho ruce jsou při pohledu mnohem důkladnější a prohlíží si poctivěji boční i zadní části sochy. Stejně tak je to i s povrchem, který pro oko pouze dotváří celkový výraz sochy, ale pro hmat může mít zajímavější přitažlivost nežli tvar jako takový. Potom si musíme uvědomit, že debata nad touto sochou může vyústit v dialog, ve kterém vidící člověk oceňuje ztvárněnou myšlenku nebo celkový tvar sochy a nevidícímu člověku utkví konkrétní nevšední tvarový přechod nebo rýhování povrchu v zadní části sochy, které na něj učinilo silný dojem. Nebo zůstane nejsilnějším dojmem to, jak socha zní. Proto někdy můžeme nabýt dojmu, že se nemůžeme domluvit a to ani nad jednoduše realistickou sochou. Ještě se věc zkomplikuje, když si uvědomíme, že náš pohled s námi sdílí většina a většina lidí je vidících, tak nás to nutí zastávat představu, že pouze to, co vidí oči, je to pravé, a že to „jiné" je jen nedostatečné vnímání. Ve stejném způsobu, avšak z obráceného směru bychom my jako většina mohli být nevidícími lidmi nařčeni z toho, že naše hmatové vnímání je zakrnělé a tedy nedostatečné. Že neslyšíme v sochách tóny a ani vlastně spoustu slavných soch neznáme z jejich zadních pohledů. A měli by také svou pravdu. Tušíme, že zde není na místě soupeření smyslů, ani soucitný ústup vzhledem k handicapu člověka, ale vzájemné pochopení jinakosti, které nás osvobodí od prvoplánového přemýšlení. Každý totiž k objektu sochy přistupujeme z jiného směru našeho poznávacího pole. Oko, kterým se v prvé řadě řídí lidé vidící, je velmi úzce propojeno s mozkem, proto naše vidění se okamžitě ptá „co to je?" Odpovědi hledáme ve ztvárnění tématu, celkovém tvaru, způsobu provedení. Oko je velvyslancem **rozumového vnímání**. U lidí nevidících je stěžejním průzkumníkem ruka a ta je mnohem více spojena s **pocitovým vnímáním**. Když na něco sáhnete celou dlaní, získáte pocit ať už je to pocit tepla či chladu, nebo pocit stability toho co před vámi stojí. To je pravý důvod, proč někdy nemůžeme dojít ke koncensu. A právě vědomí, že není pouze jedna jediná správná cesta poznávání, nám vytváří otevřený prostor pro další objevování.

3.2 Vlastní výzkum

Cesta našeho objevování vedla přes tvárný materiál – hlínu, která nabízí svou plasticitu, do níž je možné zachytit představy a hmotné podoby světa i pro lidi nevidomé od narození. Poznatky, které se zde pokusíme popsat, jsou založeny na dlouhodobé výuce modelování u nevidomých lidí, a to konkrétně 4 lidí nevi-

domých od narození, dále potom 28 lidí, kteří ztratili zrak během raného dětství, a 6 lidí osleplých v pozdějších letech. Zkušenosti, které jsme během mnohaleté práce s nevidícími lidmi získali, vzešly ze vzájemné důvěry a lidského respektu. Závěry našeho výzkumu, které jsou v této zprávě formulovány, vzešly především na základě empirického výzkumu. I když musíme přiznat, že výzkum samotný nebyl v prvotním plánu. Byl to především náš osobní badatelský zájem, který vyrostl ze vzájemného dialogu s nevidícími lidmi a vedl nás k hledání nové cesty výtvarného projevu. Zároveň nás lákalo objevovat neprozkoumaný hmatový svět, který nám připadal přitažlivý, ale zároveň i vzdálený.

3.2.1 Forma představení výzkumu

Zjištění, která zde formulujeme, mají základ v reálných prožitých skutečnostech, ze kterých jsme zpětně odvozovali a formulovali jednotlivé závěry. Proto jsme se rozhodli, že na začátku kapitol vždy stručně představíme hlavní události daného období (psáno kurzívou). Ty byly výchozí pro daná zjištění. Tuto formu jsme zvolili záměrně, a to z toho důvodu, že poznání většinou přicházelo na základě naší prvotní akce nebo výzvy. Pouze pasivní pozorování se v našem výzkumu neosvědčilo a také existenční potřeby nás vedly k tomu, abychom hledali nové cesty k výsledkům, na kterých by se dalo v praxi stavět, a tak prezentovat široké veřejnosti přínos naší práce.

3.2.2 Otázky výzkumu

1. Je možné, aby se člověk od narození nevidící mohl samostatně výtvarně vyjadřovat?
2. Jak je možné přenést získané poznatky z oboru řemesla modelování do ucelené vzdělávací formy přístupné nevidícím lidem, a to i těm, kteří nemají vůbec žádné výtvarné zkušenosti?

Výchozí situace (1993–95)

Rok 1993 – realizace putovní výstavy Manus Europae (Ruce Evropy)

Štěpán Axman, který v té době pracoval jako galerista, přišel s myšlenkou realizovat putovní výstavu bronzových soch s originální hmatovou patinou. Axman oslovil tehdy své přátele z řad sochařů, jejichž sochy byly následně odlity do bronzu. Výstavu Manus Europae tvořilo celkem 7 soch. Putovní výstava byla představena na školách pro děti se zrakovým postižením v Brně, v Praze a v Levoči a v její výstavní koncepci byl

zajímavý prvek hmatového propojení nevidomých dětí a bronzových soch. Bronzové sochy byly na povrchu opískovány, což mělo za následek skutečnost, že jakmile se ruce dotkly povrchu sochy, zanechaly tam otisk a četnost otisků vytvořila na sochách jedinečnou patinu. Patina byla vytvořena v místech, která byla pro ruce nejzajímavější a tím také nejvíce osahaná. Tento zajímavý výtvarný projekt přinesl nejen publicitu, ale také užší kontakt s nevidícími žáky a studenty, kteří projevili zájem o výtvarno.

Obrázek č. 3:
a *– výstava Manus Europae*
b *– kopie sochy „Srdce", vymodelované nevidícím žákem*

„Asi největším překvapením pro mě bylo, že ruce vidí. A také to, že nevidící děti jsou schopny velmi čitelně vnímat nejen realistické, ale také abstraktní sochy. A také to, že k nim ty sochy promlouvají", popisuje Axman. S jednou nevidomou dívkou, Boženou Přikrylovou, která projevila opravdový zájem, zkusili některé „rukama viděné" sochy převést do hlíny. Kopie prokázaly velmi jasné vnímání tvarů a také cit pro výtvarnou sdělnost.

***Obrázek č. 4**: modelování na základě bronzových soch Manus Europae (1995)*
***a** – modelování se žáky Speciální školy pro nevidomé a zrakově postižené na Hlinkách v Brně*
***b** – B. Vavreková modeluje kopiii bronzové sochy*

***Obrázek č. 5**: fotografie z výstavy Manues Europae a modelováné práce podle bronzových soch (1995)*

Některé z realizovaných prací naznačovaly, že nevidící budou schopni tvořit samostatně a nejen kopírovat. Jako příklad zde uvádíme jednu z prvotních prací Vavrekové, kde autorka zachytila nejen sochu, ale také sebe při jejím prohlížení.

3.2.3 Primární výzkum

Tyto drobné, i když významem důležité pokusy vedly k tomu, že se Axman rozhodl založit výtvarný ateliér pro nevidící, kde by mohli nevidící zájemci přicházet a volně modelovat. Zde je ukázka některých volně modelovaných prací, která dává představu prvotních tvarů a měřítka.

***Obrázek č. 6**: první modelované práce Boženy Vavrekové*

Během času, kdy se stal hmatový ateliér v Brně oblíbeným místem pro nevidící děti a mládež ze základní a střední školy na Hlinkách, se Axman neshodoval s názory uznávané kapacity v oboru tyflopedie – PhDr. Josefa Smýkala (1999–

2018) – na to, zda jsou lidé nevidící od narození schopni samostatného výtvarného projevu. Pro skutečné poznání bylo jasné, že odpověď mohou dát pouze samostatné výtvarné práce nevidících lidí. Axman tedy postavil do světla poznání otázku, která se stala jádrem celého výzkumu: **Je možné, aby se člověk od narození nevidící mohl samostatně výtvarně vyjadřovat?**

První výtvarné práce, které v ateliéru hmatového modelování vznikaly, potvrzovaly, že je to možné. Zvláště práce na výtvarném cyklu Bible, což byla první výtvarná výzva pro dva nevidící, kteří projevili zájem se tohoto projektu zúčastnit. Jednalo se o Boženu Přikrylovou (nevidící s hmatovou pamětí) a Petra Pavelka (nevidící s vizuální pamětí). Axman zvolil téma Bible především kvůli historické kontinuitě, ve které se toto téma prolíná mnoho staletí, a zdálo se být zajímavé i to, jaká témata si vyberou lidé nevidící, a zda jejich výtvarný názor obstojí v konkurenci. Uvádíme zde pouze rané práce realizované v období 1995–97, protože cyklus Bible se v pozdějších letech stal i motivem pro Mezinárodní výtvarná sympozia pro nevidící autory a rozrostl se do velkého výstavního souboru, který v současné době zahrnuje 46 soch z pálené hlíny od autorů z České republiky, Slovenska, Slovinska, Finska.

***Obrázek č. 7**: B. Vavreková: Adam a Eva (1995)*

Obrázek č. 8:
B. Vavreková: Poslední večeře (1996)

Obrázek č. 9:
B. Vavreková: Noemova archa (1996)

Obrázek č. 10:
B. Vavreková: Jonáš a velryba (1996)

Obrázek č. 11:
P. Pavelek: Samson (1996)

Obrázek č. 12:
P. Pavelek: Bible (1996)

Obrázek č. 13:
P. Pavelek: Přechod přes Rudé moře (1996)

3.2.4 Hmatová a vizuální paměť

Během tohoto období si Axman všiml, že jinak k modelování přistupuje člověk, který nevidí od narození nebo přišel o zrak v raném dětství, a jinak člověk, který oslepl v průběhu života a své vizuální vzpomínky si stále pamatuje. „Práce autorů pracujících na základě vlastní vizuální paměti nám jsou námětově srozumitelnější. Divák je schopen si je vizuálně zařadit. Ve svých dílech se autoři opírají o realitu, kterou poznali a viděli." (Axman, 2007, s. 17). Síla vizuální paměti je velmi velká a člověk, který si vizuální obrazy pamatuje, má stále touhu se jim v modelování přiblížit. Na rozdíl od něj je nevidící s hmatovou pamětí, tedy bez vizuálních vzpomínek, svobodnější a nesnaží se, aby modelované objekty byly něčemu přímo podobné. „Tyto práce jsou ‚jednoduché' svou přímostí a prostotou. Hmat vidí omezený prostor kolem sebe a ve svých výpovědích je někdy až surový, jde přímo k jádru věci." (Axman, 2007, s. 17). Každý člověk pracuje ve výtvarné tvorbě se svojí individuální výbavou, proto je dobré, aby učitel rozeznal, zda žák ještě má či už nemá silnou vizuální paměť, a pochopil tak i jeho „nastavení" pro modelování. Často se také stává, že vizuální paměť u člověka, který oslepl v průběhu života, slábne, až jakoby vyprchává a člověk plynule přejde do hmatově budované paměti.

***Obrázek č. 14**: bysta – autor nevidící, člověk s vizuální pamětí*
***Obrázek č. 15**: bysta – autor nevidící, člověk s hmatovou pamětí*

3.2.5 Závěr primárního výzkumu

Je možné, aby se člověk od narození nevidící mohl samostatně výtvarně vyjadřovat?

Ano, ale je nutné mu poskytnout zázemí a vysvětlit technologickou práci s materiálem. Odpověď na otázku primárního výzkumu byla jasně definována v sochách, které vznikaly právě v tomto období a které nebyly zatíženy výtvarným světem a přesto vyjadřovaly a plnohodnotně zhmotňovaly výtvarnými prostředky představy nevidícího autora k danému tématu. A to nikoliv náhodně, ale po předem promyšlené tvořivé úvaze. A zde se ukázala také slabina. Hlína poskytuje nevidícímu člověku svobodu v tvarování formy v menším měřítku. Když však máte již jasnou představu, co budete dělat, a pak se ji rozhodnete zhmotnit, v našem případě do hlíny, narazíte na velikostní limity v provedení. Většina soch vytvořených v tomto prvním období byla jako tzv. plná modelována, tedy z hutněné tvarované hlíny. Po dokončení práce se muselo řešit odvzdušnění, aby sochy při výpalu v peci nepraskly. Zde byla nutná rada i pomoc vidícího člověka. K tomu, aby se zvětšila míra samostatnosti i v této oblasti, jim Axman vysvětlil dutou stavbu

s hlínou a navedl je tak k modelování ve větší velikosti. Dá se také říci, že to vše vznikalo ve velmi příhodné atmosféře, v níž roli hráli „ti praví slepí lidé“ a „ten pravý vidící člověk“, který jim poskytl zázemí a informace o řemesle modelování a otevřel prostor výtvarného světa. Toto spojení jen potvrzuje, **že síla tvořivosti se nejsilněji projeví tehdy, když má otevřené možnosti. A to jak v konkrétních reálných podmínkách, tak i v lidské mysli.**

***Obrázek č. 16**: Š. Axman při výuce modelování*

3.2.6 Téma sekundárního výzkumu

Jak je možné přenést získané poznatky z oboru řemesla modelování do ucelené vzdělávací formy přístupné nevidícím lidem, a to i těm, kteří nemají vůbec žádné výtvarné zkušenosti?

Častým jevem, se kterým se v naší praxi setkáváme, je to, že nevidící lidé nemají mnoho podnětů, které by v nich rozvíjely tvořivost. Velká snaha školního vzdělávání vyučujících je zaměřena na rozumové vzdělávání, což je v dnešním světě prioritou, a další velká část u nevidomých je zaměřená na tzv. samoobsluhu, což je v podstatě zvládání běžného života. Tyto dvě části jsou natolik důležité, že pro

ostatní často nezbývá prostor. Dnes se k těmto dvěma základním učebním prioritám přidává ještě znalost počítačových technologií. To je jeden z důvodů, proč se často setkáváme s lidmi, kteří přestože už jsou v dospělém věku, neměli možnost se seznámit s něčím, co by manuálním způsobem rozvíjelo jejich tvořivost a fantazii. A pokud ano, jsou to většinou jen výtvarné projekty, které jsou silně zaměřené na prezentování výsledku a nepřispívají k procesu vnitřního pochopení či růstu člověka v některou dovednost, která by se mu stala návodem pro jeho další práci. Na druhé straně je nutné podotknout, že se setkáváme i s tím, že práce vytvořené nevidícími lidmi jsou označovány za artefakty, přičemž tato práce sama o sobě je pouze ojedinělým výtvarným pokusem nevidícího člověka. Tato práce může mít výpovědní, nikoliv však uměleckou hodnotu. Mluvit o talentu, pokud člověk nepronikl do základů řemesla, je vždy zcestné. Výtvarné pokusy, které se odehrávají nahodile a za velké míry pomoci vidících asistentů, nejsou nosné a neříkají nic o tom, jakými vlohami je člověk obdařen. Tyto výtvarné projekty mají jeden jediný přínos, a to ten, že jsou zpestřením běžného života těchto lidí, a pokud to je i tak vnímáno, je to v pořádku. Ale pokud se náhodné pokusy vydávají za „geniální" díla, tak v tomto směru projevujeme nesouhlas. Výtvarný talent je zjevný, pokud se člověk, a je úplně jedno jestli je vidící či nevidící, soustavně projevuje a je podnícen vnitřní touhou tvořit. Axmanova technika modelování, jejímž výstupem je vždy hmotná věc – ať už objekt nebo socha –, by právě k něčemu výše popsanému mohla také svádět. Ze začátku se nám často stávalo, že když naši první nevidící studenti vytvořili obličej, který byl udělán přesně podle jasně stanoveného řemeslného postupu, lidé, kteří tyto hotové práce viděli, byli nadšeni, protože se s ničím podobným nesetkali a protože výsledek měl velmi výtvarné parametry. Museli jsme potom vysvětlovat, že je to teprve začátek a že bude záležet, jak tyto dovednosti bude student užívat dle vlastního uvážení v samostatných pracích. Stejně tak jsme museli i studentovi vysvětlit, že obdiv, který vyvolal jeho první obličej, je oprávněný, ale že to ještě neznamená, že je sochař.

3.2.7 Vznik Axmanovy techniky modelování (ATM)

Snahou tedy bylo, aby z volného modelování, ve kterém se Axmanovi zčitelnil hmatový přístup, vzešly ty nejzásadnější postupy, jež by tvořily jasnou metodickou strukturu pro výuku dalších nevidících zájemců, kteří přicházeli. Kroky, které vedly až k formování Axmanovy techniky modelování (dále jen ATM), jsou rozděleny do následujících období:

a/ Formování techniky ATM (1995–1999).
b/ Hlavní principy ATM a metodika (2000–2005).
c/ Uplatnění ATM v praxi (2006–2018).
d/ Pedagogické přesahy ATM.

a Formování techniky ATM (rok 1995–1999)

V roce 1994 založil Axman Ateliér hmatového modelování v Brně. V roce 1995 bylo také založeno sdružení Slepíši, jež vzniklo s myšlenkou představovat veřejnosti výtvarné práce nevidících lidí, kteří v Ateliéru začali tvořit. V letech 1994–1999 pravidelně navštěvovali ateliér nevidící lidé ve věku 10–25 let, kteří zde měli ideální podmínky pro modelování. Ateliér byl koncipován v sochařském stylu. Do základního vybavení patřily sochařské stojany, dřevěné pomůcky (špachtle, stěrky, očka...), hlína, keramická pec. Modelování probíhalo volně a spíše intuitivně. Pokud nevidící žák nevěděl, jak s prací začít nebo jak něco ztvárnit, využíval Axman své zkušenosti ze sochařského studia střední uměleckoprůmyslové školy a kombinoval své rady s přístupem, který vypozoroval u těch více přirozeně nadaných nevidících žáků, aby postupy co nejsrozumitelněji vysvětlil pro hmat. Brzy se ukázalo, že k modelování je vhodnější používat pouze ruce. Nevidícího člověka, který se postupy modelování teprve učil, používání nástroje jen mátlo a dezorientovalo. Ruce se staly základním pracovním i měřicím nástrojem.

Obrázek č. 17: *B. Vavreková v brněnském ateliéru (1995)*

RUCE A HMATOVÉ VIDĚNÍ

V počátcích volného modelování jsme cíleně pozorovali ruce nevidících lidí při práci. Ruce slouží u nevidícího člověka nikoliv jen pro práci samotnou, tedy pro modelování tvarů, ale díky nim se nevidící člověk v práci orientuje (tj. soustavně prohlíží celek vůči konkrétnímu detailu, na kterém právě pracuje). Rukama se ověřuje pevnost a stabilita díla, hledají se slabá místa, praskliny. Dále pak kontroluje tvarovou čitelnost své práce, která je tedy primárně odvozena od citlivosti rukou dané osoby. K tomu, aby hmat mohl přebrat tolik funkcí, které u vidícího člověka jsou v kompetenci zraku, **by měl své ruce vědomě učit „se dívat“**. Především u lidí, kteří ztratili zrak v průběhu života, trvá vždy individuálně dlouhou dobu, než se vidění přemístí z očí do rukou. Na základě zkušenosti několika našich studentů k tomu modelování velmi napomohlo. Jedna mladá žena, která oslepla ve svých 35 letech, popisovala své dojmy tak, že když se u nás začala učit modelovat, zdálo se jí, že její ruce nejsou schopny „vidět“ tvary. Byla vždy velmi vyčerpaná z toho, jak se koncentrovala, aby udržela rovnou stavbu nebo přesné kladení hadů na sebe. Asi po roce pravidelné práce tyto obtíže zmizely a „ruce se rozkoukaly“ a ona už nemusela do práce dávat takovou dávku koncentrace. Zlepšilo se jí hmatové vidění, věci se staly jasnějšími i při letmých dotycích, když si prohlížela nové věci. I její modelované práce se výrazně zlepšily, byla na nich čitelná jistota provedení a také udržení tvarů. Zrak se jakoby přenesl do rukou a ona získala jistotu a také důvěru ve své ruce.

ŠAMOTOVÁ HLÍNA

Hlína byla materiálem první volby, protože nabízí hmatatelnost v zachycení tvarů a potřebnou plasticitu, díky které je možné tvarovat hlínu přímo rukama. Je to přirozený materiál, který byl odedávna člověkem používán jak k řemeslnému, tak i k výtvarnému projevu. První objekty, které kdy člověk vytvořil, byly z hlíny. V minulosti i dnes není náhodou, že studium sochařství začíná právě výukou modelování. Hlína poskytuje možnost tvarového přemýšlení v materiálu. Dává člověku čas přemýšlet a hledat výsledný tvar. Výpalem hlína uchová svůj tvar a získá potřebnou pevnost. V modelování ATM se používá šamotová hlína, která v sobě obsahuje ostřivo, díky němuž má hlína větší pevnost, a je tak možné modelovat objekty větších rozměrů.

PRINCIP MODELOVÁNÍ

Z pozorování a několika pokusů vyšlo najevo, že hlavním principem modelování bude **přidávání materiálu**, díky čemuž jsou i nevidící lidé schopni vnímat pod rukama se měnící se tvar. Naopak způsob ubírání hlíny z nahromaděné hmoty byl složitější pro porozumění a také vedl často k dezorientaci při práci. Způsob přidávání materiálu je více ve smyslu přirozeného růstu, což je princip, který si nevidící

člověk dokáže snadno představit a hmatem je možné korigovat postupný nárůst hmoty, kdy se hlína nanáší vrstvu po vrstvě.

HMATOVÝ HAD

Pro vzájemnou domluvu bylo také nutné definovat určité pojmy. Například definice typu přidej tam „kus hlíny“ nebo postav to do výšky „asi 30 cm“ není v případě nevidícího člověka zrovna ideální a představy o kusu hlíny nebo určitém počtu centimetrů se mohou individuálně lišit. Na základě snahy o přesné porozumění vznikl termín „hmatový had“. **Hmatový had je v ATM individuální stavební i měřitelnou jednotkou.** Individuální z toho důvodu, že hmatový had vzniká mačkáním a mírným otáčením hlíny v dlaních. Dá se říci, že rozdíly v průměru hmatového hada se pohybují jen v několika milimetrech, ale důležité je, že míra hmatového hada vzejde přirozeně z lidské dlaně.

***Obrázek č. 18**: hmatový had*

Opakovaným cvikem se individuální velikost hmatového hada ustálí a hmatový had se stává základní stavební jednotkou v modelování ATM. Je to podobné, jako když při stavbě domu používá zedník jako stavební jednotku cihlu. Můžeme zde najít i paralelu k původnímu formování pravěkých nádob. „Pravěký zemědělec začal brzy využívat i výrobního postupu běžného při pletení košíků. Při takové práci se začíná válečkem z plastického jílu. Stáčením válečků se dají vytvořit nádoby rozmanitých tvarů.“ (Batala, 1973, s. 11) Rozdíl mezi pravěkými válečky a hmatovými hady je právě v tom, že válečky, které vznikají formou válení, nemají jasně stanovenou velikost a také jejich pevnost je jiná, než když hlínu zhutňujete mačkáním v dlaních. Dalším důležitým faktem se stala skutečnost, že preciznost hmatových hadů, kterou nevidící lidé díky svým aktivním hmatovým

dispozicím většinou velmi rychle zvládli, vedla k převedení klasické centimetrové míry do počtu hadů. Velikost modelované práce se tedy v ATM neudává v centimetrech, ale v počtu hmatových hadů. Je to mnohem jasnější míra, protože prochází rukama, a proto je snazší pro nevidícího člověka si ji odvodit. Například velikost práce bude zadána do výšky deseti hadů nebo určitý detail bude umístěn na pátém hadu odspodu atd. **Proporce se v ATM rozpočítávají na základě stavby z hmatových hadů.**

***Obrázek č. 19**: stavba z hmatových hadů*

DUTÁ STAVBA

Důležitým technologickým krokem v ATM bylo vyřešit, **aby se práce mohly od začátku modelovat duté** a nevidící člověk mohl být samostatný v celém procesu modelování. Vysvětlení dutého prostoru ponechaného uvnitř modelované stavby bylo pro nováčky, kteří s modelováním začínali, velmi komplikované. Proto jsme hledali podpůrné možnosti pomocných podpěr nebo dutých krabic. Jako nejpraktičtější se ukázalo používat obyčejné papírové krabice od mléka, džusu nebo zákysu, které svým rozměrem nejlépe odpovídaly proporčnímu systému v ATM. Jednoduchým slepením izolepou lze z krabic vytvořit různé tvarové varianty.

***Obrázek č. 20**: krabice od mléka jako základ pro modelování čtvercové nádoby*

Pokud by se modelovaná práce nestavěla dutá, ale plná, bylo by nutné ji před výpalem dodatečně rozřezat a vnitřní hlínu vydlabat. Jinak by výsledná práce v peci při výpalu praskla. Pokud bychom se zaměřili pouze na tvarovou kreativitu nevidících a neřešili bychom tyto technologické procesy, byli by v procesu modelování stále závislí na pomoci druhého člověka a nemohlo by se tak plně rozvinout jejich vnitřní přesvědčení – mohu to udělat od začátku do konce sám.

b Hlavní principy ATM a metodika (2000–2005)

V roce 2000 založili manželé Tereza a Štěpán Axmanovi Mezinárodní centrum ATM v budově bývalé měšťanské školy v Tasově na Vysočině, a a rozšířili tak aktivity Slepíšů i do roviny vzdělávací. Otevřeli řemeslné i výtvarné studium ATM pro lidi se zrakovým postižením bez omezení věku a vzdělání. Díky prvním oficiálním studentům se způsob výuky a hlavní principy ATM stále cizelovaly a každý ze studentů díky svým studentským pracím vytvářel pro další příchozí stále jasnější možnosti využití ATM. V tomto období také vznikla ***hmatová databanka****, což je hmatová výuková knihovna vytvořená ze soch našich nevidících žáků, která slouží jako inspirační zdroj pro žáky budoucí. Také se vytvářela poptávka po metodice ATM. Práce na metodice již byla společným dílem manželů Axmanových. Metodika ATM byla vydána v roce 2005 vlastním nákladem. Kvůli tomu, aby se technika ATM nezaměňovala s jinými technikami, a také proto, aby zůstala „objevem" České republiky, protože přicházela pozvání realizovat workshopy a výstavy v zahraničí, rozhodli se nechat techniku ATM patentovat.*

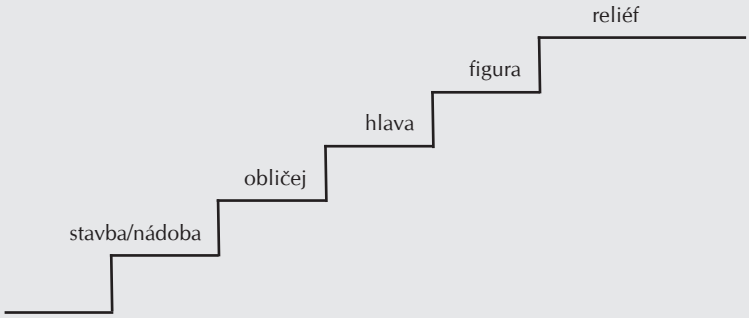
***Obrázek č. 21**: hmatová databanka v Mezinárodním centru ATM v Tasově*

Technika ATM byla vytvořena jako ucelený soubor metodických kroků v oboru modelování se šamotovou hlínou, které se opírají o hmatový, nikoliv vizuální proporční systém. Jedná se o techniku, díky které je možné **soustavné výtvarné vzdělávání** lidí se zrakovým postižením bez předchozí výtvarné zkušenosti, a to i těch, kteří jsou slepí od narození. Technika ATM není jedinou cestou pro nevidící, kteří by se chtěli vydat výtvarnou cestou. Je však technikou ojedinělou v tom, že vznikla na základě hmatových dispozic nevidících lidí a také se specifickým záměrem pro ně. Většina jiných řemeslně-výtvarných technik byla prvotně určena lidem se zrakem a teprve pak byla určitým způsobem adaptována pro nevidomé, jako je tomu například u keramiky nebo klasického sochařství. Nevidící lidé se ve většině případů snaží řemeslně nebo výtvarně vyrovnat lidem vidícím a oslabují tím svou hmatovou devizu, která je činí specifickými.

Při zahraničních pracovních cestách jsme se setkali s nevidícím výtvarníkem Felicem Tagliaferrim (nar. 1969) z Itálie, který oslepl ve svých 5 letech. Ten vytvořil na základě tvarového kopírování sochu dle originálu italského sochaře Giuseppe Sanmartina s názvem *Zahalený Kristus* (Cristo velato) svou vlastní kopii, kterou nazval *Odhalený Kristus* (Cristo rivelato). K přenosu rozměrů použil kamenická měřidla, což dokládá vynikající řemeslný um a práci s materiálem – v tomto případě carrarským mramorem. Tento případ však spíše dokládá silnou individualitu autora, nežli cestu, která by otevřela možnosti tvoření pro širokou skupinu nevidících.

***Obrázek č. 22**: na návštěvě u italského sochaře Felice Tagliaferriho a jeho rozpracovaný Cristo rivelato (2010)*

Je třeba si uvědomit, že nevidící lidé nemají tolik výtvarných podnětů od raného dětství jako vidící člověk. Dětská kresba, která se v průběhu zrání člověka proměňuje a definuje, zde má nulový utvářecí prostor. Díky speciální pedagogice jsou již dnes možnosti dětského výtvarného rozvoje značně posíleny, ale přesto se stále i dnes v praxi setkáváme s nevidícími lidmi, kteří dosud svůj vlastní výtvarný projev neznají, protože například neměli příležitost jej projevit. Častým jevem je také znalost pojmů, která však není naplněna skutečným poznáním. To vidíme u studentů, kteří sice znají například pojem trojúhelník, ale když jim dáte do rukou hlínu, aby ho vymodelovali, tak neví jak. Mají pouze pojmové poznání, ale není u nich dotvořena představa. S přihlédnutím právě na tyto zkušenosti z praxe jsme se snažili techniku ATM koncipovat tak, aby byla srozumitelná i těm lidem, kteří nemají s výtvarným tvořením žádnou předešlou zkušenost. A zároveň jsme ji ve způsobu metodickém koncipovali, jako když člověk stoupá po schodech. Ty zde reprezentují jednotlivé výukové disciplíny ATM. S každou úrovní se žák posunuje výše, a to jak v řemeslné dovednosti, tak i ve výtvarném poznání.



***Obrázek č. 23**: schéma vzdělávacích úrovní výukových disciplín ATM*

HMATOVÁ MATEMATIKA

Technika ATM se opírá o klasické sochařské disciplíny. Rozdíl je v tom, že v centru zájmu není ideál vizuální, ale hmatový. Proto jsou i proporční zásady převedeny do hmatového systému, který tvoří základ techniky ATM. Tento systém se v ATM nazývá **hmatová matematika** a slouží k jednoduchému rozpočítání proporcí základních hadových koster. Každá disciplína v ATM má své hadové kostry, můžeme se tedy setkat s hadovou kostrou obličeje, hlavy, figury i reliéfu. Tyto hadové kostry jsou pevným výukovým základem a od nich se pak odráží další varianty. Princip práce s hadovou kostrou si můžeme vysvětlit například na stavbě obličeje. Nejdříve se vymodeluje hadová kostra obličeje, která udává rozložení základních proporcí. Hlavní prvky obličeje se v hadové kostře přizpůsobí výtvarnému záměru práce. V naší ukázce se otevřela ústa. Poté se na obličej přidává malá vrstva hlíny, jako bychom ten základ pokrývali kůží, a následně se domodelují výsledné tvary obličeje.

***Obrázek č. 24**: ukázka fází modelování z hadové kostry, přes pokrytí „kůží“ až po výsledný objekt*

Hadové kostry jednotlivých výukových disciplín ATM:

***Obrázek č. 25**: hadová kostra základní nádoby*

***Obrázek č. 26**: hmatová kostra obličeje*
***Obrázek č. 27**: hadová kostra hlavy*

***Obrázek č. 28**: hadová kostra figury*

***Obrázek č. 29**: hadový základ pro tvorbu reliéfu*

Z hlediska učení je možné jednotlivé disciplíny osamostatnit a učit je samostatně, ale pro celkové poznání a k dosažení nejlepšího výsledku vzdělání je vhodné postupovat metodicky dle výše uvedeného schématu, protože v každém stupni je základ pro ten následující.

Stručně se dá tento vzdělávací systém popsat následovně:

STAVBA/NÁDOBA

Poté, co se žák naučí udělat z hlíny hmatového hada, seznamuje se s materiálem a jeho možnostmi. V disciplíně nazvané *stavba/nádoba* se učí stavět základní nádobu. Učí se držet tvar, rohy, rovinu a orientovat se v hmatové matematice pomocí vlastních hmatových hadů. Jakmile si žák princip hadů osvojí, učí se modelovat základní geometrické tvary prostřednictvím modelování nádob. Vše nejprve v základní výšce a později i v různých výškách a v různých tvarových kombinacích. Přitom stále používá hmatovou matematiku, aby věděl, jak vysoko udělat např. ucha nádob. Tyto výšky přesně počítá na základě hadů, nic neodhaduje.

***Obrázek č. 30**: ukázka nádob:*
***a** – první nádoba*
***b** – různé výškové varianty*
***c** – různé tvary nádob*

Součástí výukového oddílu *stavby/nádoby* je také *hmatový dekor*, který vychází z jednoduchého reliéfního kreslení a ke kterému se přidává objemovost. Žáci se učí využívat linie pro návrhy dekoru, který potom vytváří prostorově.

***Obrázek č. 31**: ukázka hmatového dekoru na oválné nádobě, téma „voda“*

OBLIČEJ

Jakmile žák zvládne základní stavbu samostatně, tak získal všechny potřebné dovednosti, jež se mu budou dále navyšovat při dalších disciplínách, které už přesahují do výtvarné oblasti. Následující disciplínou je *obličej*. V něm se žák seznámí s proporcemi lidské tváře. Pomocí hadové kostry se naučí stavět dutý obličej, který je samonosný a podpoří celkovou objemovost. Od základních proporcí se potom dostává dál v jednotlivých prvcích obličeje, jako jsou zavřená pusa, otevřená pusa, velký nebo malý nos, varianty očí, uší, obočí, brady. Plynule tak přejde k výrazu obličeje, který může vyjadřovat sebe sama, muže, ženu, maminku, kamaráda atd. Součástí výuky je také pokus o ztvárnění emocí v obličeji. Často používáme při učení protiklady, což v praxi vypadá tak, že žák staví současně dva obličeje v hmatové kostře a pak na každý dělá vzájemné protiklady. Na jednom obličeji velký nos, na druhém malý, nebo na jednom otevřené oči a na druhém zavřené oči. Tím získává jasnou představu o variabilitě výrazů. Žák je již na základě získaných dovedností povzbuzován, aby nacházel inspiraci ve svém vlastním životě a tu se snažil převádět do hlíny. *Obličeje* nejsou ve své stavbě tak náročné

jako celá hlava, avšak přesto poskytují dostatečný prostor naučit se pracovat s variantami základní kostry. Pochopení řemeslné přípravy, což je v našem případě hadová kostra, je nutné k tomu, **aby výsledná práce byla vytvořena na promyšleném řemeslném základu**. Díky ní mají vytvořené práce pevnost, a to nejen řemeslnou, ale i výrazovou.

***Obrázek č. 32**: ukázka modelovaných obličejů*

HLAVA

Výuka ATM při stavbě hlavy respektuje uspořádání, které již žák zná z *obličeje*, ale převádí ho z horizontální do vertikální podoby. Hadová kostra hlavy je řemeslně náročnější, protože spojuje stavbu krku a hlavy. Stavebně žák využívá to, co se naučil při modelování nádob a obličejů. A opět, jako i v předešlé výuce, se žák učí nejprve základní hadovou kostru hlavy, tedy jakýsi ideál, na kterém pochopí řemeslnou stavbu a proporční systém, což znamená, že sám bude schopen rozmístit základní prvky – nos, oči, obočí, ústa, bradu, uši, temeno. Díky hmatové matematice se všechny pozice jasně definují. Toto ideální rozmístění je základem, od kterého se potom žák odráží při dalších variantách modelovaných hlav. Znalost modelování hlavy může být využita jak řemeslně, tak i výtvarně.

***Obrázek č. 33**: ukázka modelovaných hlav*
***a** – výuková hlava*
***b** – hlava vousatého muže*
***c** – hlava ženy*
***d** – stáří*
***e** – hlava na abstraktní téma*
***f** – příklad řemeslného využití hlav*

Výtvarné uplatnění hlav je možné především pro vytváření představ o podobě konkrétního člověka. Mohou vznikat vlastní autoportréty, portréty jiných lidí nebo tzv. psychologické portréty, které mohou být zhmotněním podoby člověka na základě jeho chování nebo reakcí.

***Obrázek č. 34**: autoportrét, A. Stanická (2018)*

FIGURA

Další výukovou disciplínou je figura. V ní se opět využívají znalosti získané ze *stavby, obličejů i hlav*. Kombinací již dříve modelovaných forem má žák všechny části nacvičeny a nyní je nově propojí do celku. Figuru většinou začínáme nejjednodušší možnou formou, a to tak, že se modeluje jednoduché tělo na podstavě oválu, které se zužuje směrem do výšky a je zakončeno v oblasti krku. K této základní stavbě se připojí ruce, krk a hlava. Žák získává jasnou představu o velikosti figury.

***Obrázek č. 35**: fáze modelování figury na oválném základu – víla*

Dalším krokem je stojící figura se samostatnýma nohama, dále sedící figura a figura v pohybu. Závěrečnou prací výuky figur je modelování dvou či více figur ve vzájemném vztahu, při kterém se žák učí využívat přípravné modely pro celkové rozvržení práce.

***Obrázek č. 36**: figury:*
***a** – stojící figura*
***b** – sedící figura*
***c** – kráčející figura (kominík)*

Pro ty žáky, kteří se chtějí figurám věnovat více výtvarně, pak připravujeme ještě speciální nástavbu, ve které jsou úkoly zadávány s cílem modelovat pohyb ve figurách, který vede až k volné tvorbě. V tomto učebním bloku často využíváme tzv. vlastní zkušenosti, tedy motivujeme žáka, aby si veškeré modelované pohyby zkoušel sám na vlastním těle a dokázal si tak vytvářet svou vlastní představu a nacházet souvislosti.

***Obrázek č. 37**: figury v různých pohybech*

RELIÉF

Poslední výuková disciplína v ATM je *reliéf*. Reliéf v klasickém sochařském pojetí pracuje často s perspektivou. U nevidících lidí však perspektiva nemá žádné opodstatnění, protože perspektiva je vizuální záležitost. Velmi záleží na osobnosti žáka, jakému způsobu vnímání prostoru dává přednost. Někteří nevidící lidé vnímají prostor zvukově (blízký zvuk je jasný a ztrácející zvuk je vzdálený), jiní na základě důležitosti věcí (to důležité je velké, ostatní malé). I způsoby nazírání se mohou lišit, prostor může být ztvárňován jako mapa, tedy z ptačího pohledu (což je častější) nebo jako pohledová prostorová věc.

***Obrázek č. 38**: reliéf z ptačího pohledu a reliéf pohledový*

Vždy se snažíme podpořit vnitřní vidění žáka, tedy nejprve zjišťujeme, jakým způsobem si sám vytváří představy o prostoru, a snažíme se ho naučit, jak technicky převést jeho „vidění“ do hlíny. Práce, které tímto způsobem vznikají, jsou velmi specifické a často velmi výtvarně zajímavé. Po čase zkoušení a hledání jsme došli k rozhodnutí, že výuku reliéfů v ATM učíme tak, abychom žáku vysvětlili především technologickou stavbu, ale nikoliv abychom mu měnili jeho vnitřní pojetí prostorových vztahů. Může se také stát, že nevidící člověk svobodně zkombinuje i několik možných pohledů a čímž vznikají zajímavé práce dokumentující individuální vnímání prostoru.

***Obrázek č. 39**: reliéf „Obr, který má rád děti"*

Učíme tedy stavět nízký, střední a vysoký reliéf, který se odvíjí opět z hmatové matematiky a systému vnitřních podpor. Pro ty žáky, které disciplína reliéfu zaujme, je opět připravena odborná nástavba dle jejich zájmu. Zde uvádíme příklad z praxe, kdy studentka nevidící od narození měla zájem o vysoký reliéf na téma pozice hlavy. Byly přitom objasněny odborné termíny jako anfas, profil, tříčtvrtka, které studentku zajímaly.

***Obrázek č. 40**: anfas – pohled zepředu*

***Obrázek č. 41**: profil – pohled z boku*

***Obrázek č. 42**: tříčtvrtka, pohled pod úhlem 45 stupňů*

***Obrázek č. 43**: reliéf na zadané téma „Dialog"*

c Uplatnění ATM v praxi (v letech 2006–2018)

Technika ATM byla koncipována jako vzdělávací systém v oboru modelování pro lidi se zrakovým postižením. Její metodické kroky a hmatová orientace se však zkušenostmi ukázaly jako vhodné i pro lidi s mentálním postižením a také pro některé lidi s poruchami autistického spektra, kterým hlína, řád práce a skladebný systém hadů vyhovuje. Technika ATM byla představena a vyučována na několika institucích pro lidi s mentálním nebo tělesným postižením, ve kterých je dodnes provozována klienty v řemeslně-výtvarných dílnách. Tento způsob modelování slouží také v některých případech jako způsob komunikace pro ty, kteří mají omezené verbální vyjádřování. Toto by však bylo předmětem jiného pojednání.

***Obrázek č. 44**: dílna Volšové ruce pro klienty Domova ve Zboží*

Co se týká uplatnění ATM u nevidících lidí, můžeme na základě reálných zkušeností konstatovat tyto možnosti: **řemeslné, výtvarné** a **lektorské uplatnění**. Tyto jednotlivé formy se dají využívat například v zakládání **vlastních ateliérů** nebo **společných výtvarných dílen**, jejichž hlavní náplní je práce na individuálních zakázkách. Zde je velkou výhodou vlastní pec pro vypalování výrobků.

***Obrázek č. 45**: vlastní ateliéry našich absolventů*

Řemeslné uplatnění je založeno na znalosti řemesla ATM a poptávky, která přichází z veřejného představení vlastního výrobního programu. Každý student, který se vyučí řemeslu ATM, je směřován k tomu, aby si vytvořil svůj vlastní výrobní program. Něco, co ho bude reprezentovat a čím se bude odlišovat od ostatních. Tento prodejní program může vycházet z toho, kde student žije nebo co je mu v životě blízké. Často se může jednat o nádoby, zahradní nádoby, různé druhy venkovních i interiérových svícnů, domovních znamení nebo ptačích pítek či hmatových hraček. Škála je široká a jde hlavně o to, jakým způsobem dokáže absolvent reagovat na zadání, která přichází. Zda to, co se naučil, dokáže přímo aplikovat do praxe. Zaměření řemeslného využití ATM není na sériovou výrobu, ale spíše na poctivou originalitu v hledání tvaru, funkce a hmatové estetiky. „Práce, která je příliš snadná a opakující se, ubíjí ambice, sebeúctu, hrdost a nakonec i samotné řemeslo." (Pallasmaa, 2012, s. 64). Pro naše absolventy si vždy nejvíce přejeme, aby jim práce přinášela nové pracovní výzvy a aby jim, vyzbrojeni studiem ATM, dokázali čelit.

Výtvarné uplatnění ATM může být využito pro vyprávění osobních prožitků či názorů autora. Často se může jednat o zhmotnělou vzpomínku jen pro vlastní využití – něco, co nahrazuje fotografii u vidícího člověka. Může to být také součást vlastního sebevyjádření ve svobodném prostoru tvorby, hledání způsobu, jak

ztvárnit určité téma, které je vám blízké. Zde je vyjádření paní Václavy Turkové, hluchoslepé absolventky ATM: „Když jsem ztratila zrak, říkala jsem si, že rukama už nikdy nic dělat nebudu, protože by to nemohlo být hezké. Že když člověk na své ruce nevidí, nemůže tvořit něco hezkého, ale jen něco, co se dá mechanicky naučit. Přijala jsem to jako fakt a nezabývala jsem se tím více. Ale prostě to, co v člověku je, se nedá jednoduše odstřihnout. Zatím neumím pojmenovat, jaká je to vnitřní síla, co člověka žene něco vytvářet, ale od prvního okamžiku setkání se sochami v tasovské škole modelování jsem věděla, že to je ono, co chci umět. Jako by se mi otevřel jakýsi dosud nepoznaný vnitřní prostor, který je obrovský, ale zároveň nesmírně přitažlivý, kde je mi dobře a mám pocit, že jsem v hlíně našla sama sebe. Našla jsem něco, co jsem hledala celý život, aniž bych to tušila. Proto mně modelování pomáhá plněji žít. To mne samotnou překvapuje. Nemyslím tím jen to, že bych měla nějakého koníčka a naplnila tak den, ale že mne modelování obohacuje, inspiruje. Přimělo mne k přemýšlení o tom, co bych chtěla ztvárnit, co je mi blízké a že snad to budu jednou umět vtisknout do té hlíny.“

***Obrázek č. 46**: V. Turková při výuce ATM v Tasově (2016)*
***Obrázek č. 47**: vlastní tvorba (2018)*

V průběhu let jsme poznali několik nevidících lidí, kteří měli přímý tah na profesionální výtvarný směr, další však potřebovali výzvu, aby získali impuls tvořit. To byl důvod, proč se snažíme hledat zajímavé výtvarné výzvy, které by oslovovaly

nevidící se zájmem o autorskou tvorbu. Příležitost podílet se na kolektivních výstavách, které dávají koncepční prostor a zároveň nesou témata, která budou pro diváky zajímavá. Z těchto výtvarných výzev, které vzešly z tasovské školy, jmenujeme jen ty hlavní: Bible, Hmatové portréty, Voda, Hudba rukama, Zastavení ze života Ježíše Krista, Víno. V roce 2016 byla v Oblastní galerii Vysočiny v Jihlavě na základě autorské výstavní koncepce Terezy Axmanové uspořádána velká retrospektivní výstava s názvem Orbis Sculptus / Svět v sochách, která veřejnosti tyto výstavní celky souhrnně představila. OGV Jihlava byla vybrána záměrně, protože v roce 2006–2008 zde manželé Axmanovi iniciovali vznik stálé sbírky hmatového sochařství, pro kterou vypracovali sbírkotvornou koncepci. Hmatové sochařství je vyústěním naší snahy představit veřejnosti sochařská díla nevidících lidí, kteří se modelováním zabývají soustavně a na profesionální úrovni.

***Obrázek č. 48**: Výstava Orbis Sculptus v OGV Jihlava (2016)*

***Obrázek č. 48**: Výstava Orbis Sculptus v OGV Jihlava (2016)*

Lektorské uplatnění je pracovním uplatněním absolventů techniky ATM. Možnost využít své dovednosti je jednak při výuce nevidících nováčků v oborech ATM, jednak ve vzdělávacích programech, které realizujeme pro školy či školky. V těchto programech je součástí modelování hmatem, a tak se nevidící lektor stává tím, kdo ukazuje a prezentuje hmatový přístup, a děti mohou sledovat práci jeho rukou a učit se od něj. Tyto programy se jmenují *Hele lidi!* a realizujeme je již od roku 1997.

***Obrázek č. 49**: „Hele lidi!"– výchovně-vzdělávací program s modelováním ATM*

V roce 2017 se občanské sdružení Slepíši transformovalo na zapsaný ústav Aliterra, který i nadále sídlí v Tasově na Vysočině (www.aliterra.eu). K hlavním aktivitám, což je výuka techniky ATM a prezentace hmatového sochařství, přibyly také výtvarné kurzy a semináře pro veřejnost.

***Obrázek č. 50**: pohled do výukové třídy ATM, Aliterra v Tasově*

d Pedagogické přesahy ATM.

Tato původně úzce mířená technika ATM však v posledních letech nachází své uplatnění také ve speciální pedagogice pro výuku lidí se speciálními potřebami, pedagogice, psychologii nebo i v individuálním poznávání vlastního hmatového cítění při výtvarných kurzech s vidícími lidmi.

HMATATELNOST JAKO ROVNOVÁHA K VIRTUÁLNÍMU SVĚTU

Devizou ATM je srozumitelnost a hmatatelnost učebních kroků a také přímá práce s přírodním ekologickým materiálem – hlínou. To může být pro žáky velmi zajímavé, protože v současné době teoretické znalosti vytlačily praktickou zkušenost až na samý okraj vzdělávací struktury. Zastaralé pomůcky dnes nahradila interaktivní tabule. Děti získávají převahu informací virtuálně, což jde ruku v ruce s vývojem technologickým a je to tak správně, ale je nutné udržet jistou míru rovnováhy s rozvojem lidského vnímání, které zatím zůstává stranou. Formou aplikování pedagogického využití ATM je možné oživit nejen hodinu výtvarné výchovy, ale i přírodopisu, matematiky, českého jazyka. Zapojení rukou, přirozená hmatová zkušenost, vhodně a chytře zakomponovaná do celkové struktury vzdělávání, přináší obohacení ve smyslu prožívání celistvosti člověka. Důvodem je také možnost, že některé děti jsou otevřeny právě smyslovému vnímání více než logickému myšlení.

***Obrázek č. 51**: modelování pro děti základních škol, téma zvířata*

Podobnou zkušenost měl i finský designér Tapio Wirkkala (1915–1985): „Tvorba věcí vlastníma rukama pro mě hodně znamená. Dokonce bych mohl říci, že tvorba sochy nebo modelování přírodních materiálů mají pro mě téměř terapeutický účinek. Inspirují mě a vedou mě k novým experimentům.“(Pallasmaa, 2012, s. 54). Nemusíme tedy hned kritizovat současný vzdělávací systém, který se budoval dlouhé roky, ale jde o to hledat cesty, jež pomohou tento systém oživit a také dají podněty i těm dětem, které jsou ze své podstaty zaměřeny na jiný přístup vnímání a přijímání informací. Využití metodických kroků nebo poznatků získaných ze studií a výzkumů zabývající se smyslovým poznáním člověka může k tomu velmi pomoci.

3.2.8 Závěr sekundárního výzkumu

Položená otázka sekundárního výzkumu zněla:

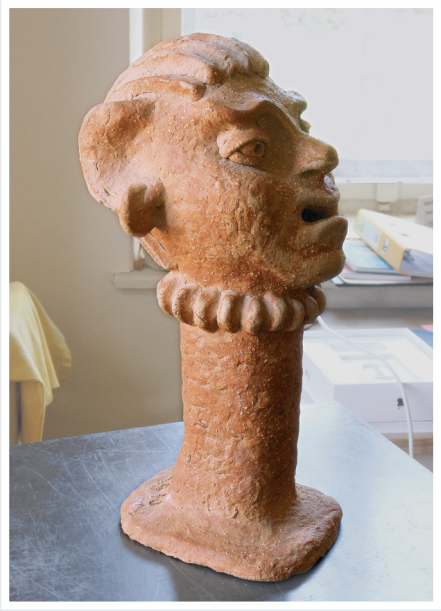
Jak je možné přenést získané poznatky z oboru řemesla modelování do ucelené vzdělávací formy přístupné nevidícím lidem, a to i těm, kteří nemají vůbec žádné výtvarné zkušenosti?

Naší snahou bylo najít způsob, který by byl přijatelný především pro lidi nevidící, ale také pro ty, kteří je chtějí učit. Ze vzájemných zkušeností při výuce modelování, lidských setkání a rozhovorů, prezentací a výstav pro veřejnost a samozřejmě reakcí lidí z odborných kruhů i laické veřejnosti vyrostlo to, co dnes nazýváme ATM. Vždy jsme měli na mysli, že je nutné, aby proběhlo tzv. praktické

ověření možností ATM. Tyto možnosti rostly s každým studentem, který se ATM přišel učit. Ať už to byli slepí lidé se zájmem o řemeslo či výtvarno nebo jen ti, kteří k nám přišli, aby se jejich ruce „rozdívaly“, a dále studenti pedagogických fakult nebo učitelé z praxe, kteří tento způsob práce shledávali užitečným pro svůj profesní růst a pro výuku svých žáků. Každý z nich byl součástí vývoje toho, co dnes představujeme jako ucelený řemeslně-výtvarný obor založený na hmatových kvalitách lidského vnímání.

Praxí bylo ověřeno, že technika ATM poskytuje řemeslné a výtvarné vzdělání, které může vést až k přímému profesnímu uplatnění. Dále bylo zjištěno, že posiluje ještě jednu důležitou věc, která přesahuje ryze praktickou rovinu. **Je to rozvoj představivosti.** Tuto skutečnost jsme vysledovali na základě naší přímé praxe při výuce nevidících lidí. Často na začátku učení nebyli schopni pracovat s představou něčeho, s čím se přímo v reálném životě nesetkali. Pomohlo jim, když jsme myšlenku či představu společně vymodelovali a oni přes vlastní ruce tu věc viděli. Díky tomu se upevnila jejich vnitřní představa a bylo již možné rozvést varianty, aniž bychom je museli všechny modelovat. Došli jsme k závěru, že s každou vymodelovanou prací jejich představivost roste. Zajímavé je, že při vlastním modelování roste osobní představivost mnohem rychleji, než kdyby si nevidící člověk pouze prohlížel sochy jiných, byť jen nevidících lidí.

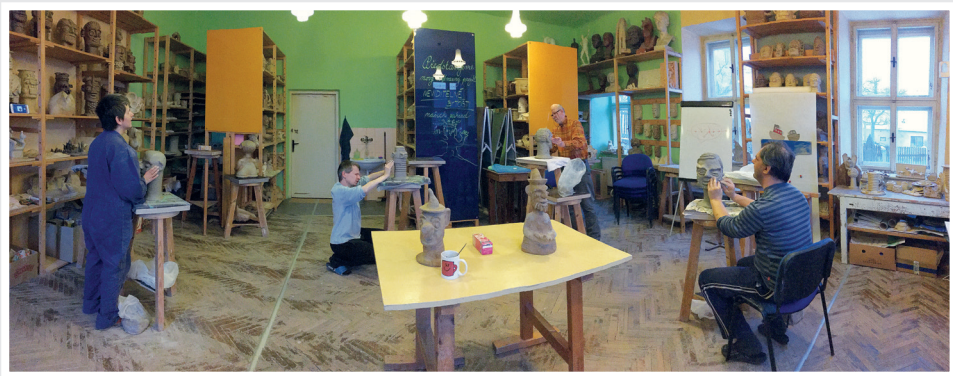
Pokud bychom si chtěli celý proces růstu představivosti u nevidícího člověka zachytit, vypadá to často v praxi takto: žák dostane v rámci výuky modelování hlav například jako závěrečné téma „pýcha“. Žák nic podobného tomuto tématu nikdy neviděl ani očima, ani rukama. Dá se říci, že jeho představa je mlhavá a dosti nejasná, ale pojem a charakter pýchy zná. Domluvíme se tedy, že bude modelovat hlavu, jejíž stavbu již zná, a zkusí do ní vmodelovat prvky, které by mohly promluvit o tom, že se jedná o hlavu člověka pyšného. Nevidící člověk tedy začne modelovat dle naučeného postupu stavbu hlavy a během této stavby si skládá představu o velikosti a výrazu. Přemýšlí o tom, jak vyjádřit pýchu. Jak ji vyjádřit v jednotlivých částech, v nose, očích, ústech, jak ji vyjádřit na krku či vlasech. Ve tvarovém hledání zohledňuje ty detaily, které se mu zdají nejvýstižnější. Vytvoří tedy hlavu s prvky pýchy a poprvé vidí rukama před sebou celek pýchy, který se mu zhmotnil díky hlavě, kterou právě domodeloval. Tím upevnil svou vnitřní představu do tvaru, který mu již zůstane ve vnitřní databance jeho představivosti. Tento člověk již bude mít představu pýchy pro sebe zhmotněnou a dá se říci i vnitřně zčitelněnou. Zajímavá je skutečnost, že když se po dokončení práce nevidícího žáka ptáme, má již jasnou a konkrétní představu, která může v jeho mysli potom žít i mnoha variantami.



***Obrázek č. 52**: socha „Pýcha“, autorka A. Stanická*

Pokud tímto způsobem pracují všechny naše smysly, docházíme k poznání, že pro to, abychom nabývali vnitřní bohatosti, měli bychom své smysly přímo tvůrčím způsobem zaktivnit. Konkrétně u hmatu nestačí jen si prohlížet, ale je nutné hmatem přímo také tvořit. U ostatních smyslů tomu bude podobně. Pouhé poslouchání při učení písničky bude málo, teprve až člověk sám začne tuto písničku zpívat, tehdy bude jeho nitro melodii zaznamenávat do jasné propracované formy.

Tedy podněty skutečně přicházejí zvenčí, ale jejich zpracování a náš skutečný posun se děje z toho, co se odehraje uvnitř. Snahou nás jakožto učitelů bylo především to, abychom dokázali najít a dávat před naše žáky takové podněty, které



***Obrázek č. 53**: Š. Axman a nevidící absolventi studia ATM modelují po letech na společné téma autoportrét (2018)*

je vedly stále k většímu vnitřnímu růstu, a žáci nejednou před nás postavili své podněty, který zase podnítily náš vnitřní růst. Tato vzájemnost byla a je naší jedinečnou učební výměnou. Věříme, že ATM otevřelo dosti široký prostor pro další objevování, a doufáme, že předané zkušenosti budou přínosem.

Závěr

Objevování schopností člověka je důležitým prvkem nejen našeho vzdělávacího systému, ale lidského úsilí vůbec. Snažili jsme se v rámci této ideje objevit pro nevidící lidi cestu, která by jim umožnila vlastní řemeslně-výtvarné vyjádření. Přáli jsme si, aby ta cesta vedla k jejich posílení sebe sama skrze znalost řemesla, aby měli možnost volného vyjádření svých nápadů a fantazie, stejně jako ji mají při kreslení děti, když zachycují své „bezeslovné" myšlenky a pocity na papíře. A také jsme doufali, že u těch nevidících lidí, které tento způsob tvoření osloví tak, že se mu budou věnovat profesionálně, dá možnost vzniku děl, které nám představí hmatový svět ve svobodném výtvarném uměleckém projevu. To se nyní děje a za to jsme vděční.

Kontakty na autory:

Ing. arch. Tereza Axmanová, Štěpán Axman
Aliterra, ústav pro objevování kvalit lidských smyslů
e-mail: t.axman@slepisi.eu

Doporučená a použitá literatura:

Axman, Š. (2006). *Hmatové sochařství – sbírkotvorná koncepce*. Jihlava: OGV.

Axman, Š., & Axmanová, T. (2005). *Metodika ATM Sdružení Slepíši*. Tasov: Aliterra.

Batala, O. (1973). *Svět z hlíny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Durych, J. (2001). *Eseje o umění*. Brno: Host

Merleau-Ponty, M. (2013). *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH

Pallasmaa, J. (2012). *Myslící ruka*. Zlín: Nakladatelství Archa.

Van der Laan, D. (2012). *Architektonický prostor*. Zlín: Nakladatelství Archa.

DRAMATICKÉ UMĚNÍ

4 Edukační dramatika a její možnosti pro práci s růzností

Josef Valenta, Hana Kasíková

Diverzita není otázka naší volby...
Volba je však jistě v naší odezvě na ni.

Gary R. Howard

Daný citát předznamenává, o čem bude následující text – o tom, že lidská rozmanitost je realitou, na kterou ovšem edukační prostředí může reagovat různě: omezujícími prostředky, respektem nebo odezvou, která vidí v rozmanitosti příležitost pro učení a růst jedinců. Naše stanovisko se váže ke třetí možnosti: specifikujeme ji pak k výchově dramatickým uměním. Abychom nezůstávali v obecné rovině, uveďme hned v úvodní části příklad dokumentující tuto možnost: edukační (příběhové, procesuální) drama Zelené děti.[38]

> *Text, který je účastníkům edukačního dramatu předložen, je založen na vyprávění ze dvou velmi starých kronik. Ty předkládají podivný příběh o dvou dětech, které byly nalezeny na začátku 12. století blízko Vlčích jam v Suffolku. Byli to chlapec a dívka, stejní jako ostatní lidé velikostí a tvarem, až na to, že byli celí světlezelení. Nějací vesničané je nalezli oslněné a ustrašené u ústí jeskyně. Mluvili divným jazykem a zdálo se, že nerozumějí ničemu, co jim kdo říkal, takže je lidé vzali ke knížeti, Siru Richardu de Calne, který měl hrad ve Wikesu. Zdáli se být velmi hladoví, ale nedotkli se chleba ani masa, jen hořce plakali. Jen náhodně lidé přišli na to, že jejich hlad lze utišit fazolovými lusky. Chlapec byl smutný a slabý a brzy zahynul žalem, ale dívka se naučila jíst lidskou stravu a mluvit anglo-normandským jazykem, časem ztratila svou zelenou barvu a vypadala jako každý jiný. Byla pokřtěna, a když dostatečně*

38 Základní strukturu pro tento příběh vytvořil britský učitel dramatu Jonothan Neelands.

vyrostla, vdala se a usadila. Lidé se jí ptali, jak se sem dostala, a ona jim vyprávěla o své zemi. Řekla, že země, ve které žili, se nazývala Země sv. Martina a lidé zde byli křesťané. Nebyl zde ani měsíc, ani slunce, ale šero jako zde před svítáním. Celá země a tvorové v ní byli zelení a lidé byli bledě zelení také. Jednoho dne hlídali s bratrem své stádo ovcí, když přišli k ústí jeskyně. Vycházel z ní sladký zvuk, vzdálená zvonkohra, kterou nikdy předtím neslyšeli. Šli za ní, pak náhle zahnuli za roh a přišli do plného slunečního světla. Oslepující světlo a náraz pohybujícího se vzduchu je oslnily a omráčily a oni padli na zem. Potom slyšeli silné hlasy a zkoušeli utéct pryč, ale v oslepujícím světle nemohli najít cestu, a tak se motali sem a tam, dokud je lidé nechytili. Zpočátku byli velmi ustrašení, ale dívka brzy poznala, že míní být laskaví, a nakonec se usadila v těchto podivných způsobech.

Krásný příběh, který můžeme jen číst. Hrát jej v dramatické struktuře,[39] tedy rozehrávat postupně v podobě řady situací, však přináší neopominutelný potenciál – v rozmanitém lidském společenství se učit o rozmanitosti v mnoha aspektech. Abychom to čtenářům přiblížili, ze všech (možných) situací příběhu se podíváme detailněji na jednu, v dramatu rozehrávanou.

Je to situace, kdy se lidé z vesnice setkávají u ústí jeskyně. Hráčům je nabídnuta tzv. dramatická konvence,[40] kdy dva z nich jsou v rolích chlapce a dívky a další pak v rolích vesničanů, z nichž každý má za sebou dalšího hráče. Ten mu vytváří tzv. zvukový plán odpovídající pocitům domorodce při setkání se zvláštními dětmi. Je samozřejmé, že každá skupina, která tuto situaci hraje, ji hraje různě – je složena z hráčů různého věku, různé zkušenosti, různého zázemí. Obvykle se však shodují v tom, že ve hře reflektují zásadní otázky vynořující se, když se setkají dva rozmanité světy. *Jakou podobu bude mít toto setkání, když jedni jsou „bílí" a druzí „světlezelení"? Co je provází – zvědavost, obavy, strach? Na co narazila cesta dětí za „sladkým zvukem"? Jaké jsou limity akceptování nově přišedších „usazeným" společenstvím?*

Důležité je, že hráči hledají odpovědi na tyto otázky na základě svého vlastního výkladu světa prostřednictvím vlastní činnosti v situaci, která je svou podstatou tenzní, konfliktní (dramatická). Hledají je však v kooperativním kontextu, kdy vespolná hra přináší edukační prostředí, v němž se mohou cítit bezpečně, prostřednictvím fikce bez obav zkoumat např. předsudky vesničanů, jejich obavy z neznámého a tím prozkoumávat i obavy a předsudky své.

39 Výklad pojmu dramatická struktura je v části tohoto textu označen jako „Dramaticko-výchovné strategie".

40 „ [...] pojem konvence budeme užívat jako ekvivalent k pojmům metoda, technika, postup", tedy způsob scénického ztvárnění nějakého obsahu. (Valenta, 2008, s. 50) V základním smyslu je konvence de facto jakási dohoda mezi hledištěm a jevištěm o tom, že jevištní dění je fikce a obě strany, hlediště i jeviště tomu tak rozumějí a společně sdílejí „kód", který divadlo ke sdělování používá. Odtud pak dohoda vede k tomu, že divadlo využívá ony různé scénické postupy, které onen kód reprezentují.

Základní smysl práce s edukačním dramatem je v kladení si klíčové otázky „Co to znamená být člověkem?“ a ve vytváření učebních příležitostí k hledání odpovědí na ni. Oba (spoluautoři) považujeme tuto otázku za základní (nejen pro oblast dramatu) a oba soudíme, že prostřednictvím rozmanitého společenství na ni přesněji odpovíme. Následující výklad tedy strukturujeme tímto způsobem:

- Vyjádříme se ke konceptu a realitě rozmanitosti.
- Stručně zmíníme odezvu edukačních věd na tuto rozmanitost v obecné rovině – jako kontext pro naši problematiku.
- Jádrem tohoto textu bude pak odezva na rozmanitost v didaktice edukačního dramatu.

4.1 Realita diverzity

Vymezíme nejprve titulní pojem (této části). Jeho následující zkonkrétnění nám pak umožní hledat styčné plochy mezi diverzitou a edukačním dramatem. Např. v biologii je **diverzita** obvykle chápána jako druhová rozmanitost společenstva. Biologové dokonce dále specifikují druhy tzv. biodiverzity. Jeden z jejích typů je označován jako různost uvnitř druhu. Takovou různost máme na mysli i my. Různost lidí.

Podobně se vyskytuje pojem diverzita i v teorii managementu. Jde (opět) o různorodost lidí, k níž není možné nepřihlížet a která je nahlédnuta jako příležitost pro využití individuálních rozmanitostí zaměstnanců. Podmínkou je ovšem odbourání bariér a předsudků (Armstrong, 2007).

Na webu Charta diverzity se pak dočteme, že ekvivalentem pojmu diverzita je slovo různorodost, vyjadřující „[...] všechny viditelné, ale i neviditelné aspekty, kterými se lidé odlišují a zároveň jsou si podobní“. (Čo je diverzita, 2018) Ony aspekty odlišnosti web specifikuje takto: pohlaví; etnický původ; věk; rodičovství – těhotenství – adopce; typ osobnosti; rasa; sexuální orientace; zdravotní postižení; manželský – partnerský – rodinný stav; způsob smýšlení; národnost; rodová identita; sociální původ; politické nebo náboženské přesvědčení. Je tu ovšem ještě rubrika „Jiné“, do níž mohou náležet i aktuální příslušnost k určité sociální vrstvě; pozice na ose „bohatství–chudoba“; profesní příslušnost, příp. profesní pozice v rámci této příslušnosti; lokální příslušnost; příslušnost k určité „subkultuře“ apod. Tyto konkretizace jasně ukazují šíři obsahu klíčového pojmu.[41]

41 Dovolte poznámku na okraj. Slovo „diverzita“ se veze v současnosti i na vlně jisté „módnosti“. Např. jeden z manažerů společnosti Ernst &Young řadí toto slovo (vedle pojmů „tvrdá data, kritické myšlení“ apod.) ke slovům, „... která všichni používají, ale přitom existuje 50 různých způsobů, jak je definovat“. (Valenta, 2017)

Wikipedie pak pojmenovává naopak jakési souhrnné typy diverzit, jimiž se zabývají společenské vědy, a to diverzitu kulturní, ekonomickou a sociodiverzitu.[42] K tomu se pak nabízí pohled již z dalšího úhlu, ostatně zmíněný u teorie managementu: „V lidské společnosti vlivem společenských i biologických procesů diverzita vzniká samovolně. Je ale často považována za jev negativní – především za podnět k diskriminaci, konfliktům, válkám. *[současně ale]* Prvky universalismu, tedy cílené snahy o sjednocování společnosti, můžeme sledovat už od samých základů lidské civilizace (hledání společné měny, společné řeči, způsobů myšlení etc.).“ (Diverzita, 2017)

V souvislosti s tímto textem dodáváme, že diverzita je samozřejmě i tématem pro obory zabývající se lidmi s nejrozmanitějšími typy zdravotních postižení. Web Diverzita pro OZP (osoby zdravotně postižené) hovoří (podle klíče „menšiny“) o etnické, náboženské věkové a genderové diverzitě a též specificky o „diverzitě vůči zdravotně postiženým“. (Diverzita pro OZP, 2009)

Zakončeme tuto kapitolu obecně jednající o diverzitě jedním akcentem, a to – řekněme – psychologickým. „Mezilidské vztahy jsou výsledkem směsi postojů. Pozitivním extrémem je ztotožnění se s celým lidstvem – identifikace s veškerou humanitou [...] a s ní související všeobecná benevolence a tolerance. Negativní pól pak představují postoje zakotvené ve zvýšené citlivosti na odlišnost, tj. na rozdíly etnické, rasové, majetkové, věkové, na diference v sexuální orientaci, životním stylu, provokativním vzhledu apod. Přeceňování odlišnosti vede k vytváření stereotypů a předsudků, a tak i apriornímu zavrhování bližních, kteří jsou vytěsňováni ze společných sociálních kategorií – tzv. ‚ingroups‘ [...] do skupin cizích, ‚outgroups‘. Vztahy mezi lidmi pak do značné míry závisejí na rozlišování skupin, do kterých člověk patří, anebo nepatří [...].“ (Klicperová, Košťál, 2012, s. 298)

Z citátu vyplývá, že diverzita se v běžném provozu našeho života zpřítomňuje někdy až „fatálně“ tím, jak se chováme k jiným lidem. Je tu jistě základní obsah pojmu, zjednodušeně řečeno, „lidé jsou různí“. Nicméně vedle toho je „jev“ diverzita zásadně spojen s mezilidskými vztahy. Ty se v konečném důsledku realizují chováním opřeným o určité hodnoty a z nich vyplývající postoje. Diverzitě se nemůžeme „vyhnout“. Tak či onak a chtě nechtě se k ní musíme vztahovat a vztahujeme. To činíme různými způsoby.

Jeden z nich můžeme nazvat „edukace“ či, chcete-li, výchova a vzdělávání. A odstavec o vztazích jakoby implicitně předdefinoval i jeden z důležitých úkolů edukace, o němž tu píšeme, totiž kultivaci mezilidských vztahů. K té může docházet jednak v jakémkoliv osobnostně orientovaném vyučování v jakémkoliv předmětu a jednak v rámci edukace zaměřené specificky přímo a především ke kultivaci hodnot, vztahů a jednání – tady poslouží dobře osobnostní a sociální výchova, interakční výcvik či zážitková pedagogika. A též dramatická výchova,

42 Dostupné na: https://cs.wikipedia.org/wiki/Diverzita.

k níž odkazuje titulek této kapitoly. Podívejme se tedy nejprve obecněji na vztah diverzity a edukace.

4.2 Odezva edukačních věd na rozmanitost obecně

Howardův bonmot na začátku hovoří o odezvě. Podívejme se tedy dále na naši problematiku právě tímto prizmatem. A nejprve se zastavíme u toho, jak reagují na diverzitu právě edukační vědy.

4.2.1 Východiska

Edukační vědy současnosti si nutně musí položit otázku, jak se vyrovnat s diverzitou ve vzdělávacím prostředí. Zkoumání kapitálu diverzity pro optimální učení všech zúčastněných ve školách a třídách potvrzuje výsledky související s využíváním diverzity v několika zásadních efektech. Diverzita se ukázala být v tomto smyslu prospěšná

- v oblasti zlepšení výkonu a výsledků učení;
- v kreativním řešení problémů;
- v rozvoji kognitivního i etického zdůvodňování;
- ve schopnosti podívat se na danou věc z různých perspektiv;
- pro zlepšení vztahů při interakci a práci s vrstevníky s rozmanitým kulturním i etnickým zázemím. (Johnson, Johnson, 1999)

Samozřejmě **diverzita může mít i negativní důsledky**: snížení produktivity, výkonu, limitaci výsledků, odmítání nových informací a egocentrismus, negativní vztahy charakterizované nepřátelskostí, stereotypy, předsudky. **Pozitivní výsledky vlivu diverzity** se tedy neplní automaticky či „samy od sebe“. Tyto koláče skutečně nejsou bez práce. Záleží na tom, jak se s diverzitou zachází. Využívání diverzity pro zhodnocování učení by se mělo opírat o adekvátní přístupy, na nichž pak je možné stavět konkrétnější strategie ve vzdělávacím prostředí. Podle R. a D. Johnsonových (1999) jde o tyto základní přístupy:

- Je důležité přiznat existenci diverzity a uznat ji zároveň jako cenný zdroj pokroku.
- Vztahy s odlišnými jedinci formovat v kooperativním kontextu (ne kompetitivním a individualistickém).
- Formovat osobní identitu, která zahrnuje respekt k sobě i k rozmanitosti druhých, zároveň nadřazuje identitu, která spojuje všechny relevantní skupiny.

- Učit se rozumět kognitivním bariérám (jako jsou stereotypizace a předsudky), pracovat na redukci těchto osobních bariér.
- Rozumět dynamice skupinového konfliktu uvnitř skupiny (jde např. o dynamiku vnitroskupinové interakce nebo síly skupiny) a vytvářet podmínky pro konstruktivní meziskupinovou interakci.
- Rozumět procesům sociálního posuzování, vědět, jak utvářet proces akceptování a jak se vyhnout procesům odmítání.
- Rozumět tomu, jak řešit konflikty konstruktivně a umět dovedně užívat procedury s tím spojené, což jsou např.:
- myšlenkové, ideové konflikty, které jsou součástí učebních a rozhodovacích situací;
- zájmové konflikty, které jsou řešeny vyjednáváním (řešením problému) a mediací.
- Zvnitřňovat pluralistické, demokratické hodnoty včetně závazku (*„komitmentu“*) k rovnosti všech osob a přiznat každému právo na život, svobodu a štěstí.

Zmíněné přístupy jsou východisky k aplikační rovině teorie, tedy vedoucími principy k tomu, jak zacházet s rozmanitostí žákovské populace ve vzdělávání, jaké vzdělávací strategie volit, jaký výběr učiva a jeho strukturace bude napomáhat zhodnocování diverzity, jaké konkrétní metody a formy výuky uspějí u dětí s rozmanitými charakteristikami (Kasíková, 2011). Z didaktického hlediska to znamená nerezignovat na permanentní promýšlení školních vzdělávacích programů a vyhodnocování vzdělávacích strategií.

V tomto promýšlení je třeba brát v úvahu dva okruhy postupů.

Za prvé jsou to postupy, které se zabývají **jakýmkoliv úspěšným učením**, vážící se k paradigmatu konstruktivistického poznávání ve školním prostředí (tedy i ke kritice transmisivní kurikulární pozice);[43] k akcentu na pozici transakční a zejména transformační, kdy transformace je pozice veskrze holistická a humanistická (sleduje celkové kognitivní, estetické, morální a spirituální potřeby žáků i společnosti – Miller, Seller); k pojetí vícečetné inteligence (Sternberg, Gardner), inteligence fluidní (schopnost nalézat nová řešení atd.; Feuerstein) a emoční (Shapiro, Goleman). To vše by mělo ideálně ústit do celé široké problematiky individualizace ve školách a třídách.

Za druhé je třeba vzít do úvahy postupy odvozené ze dvou základních oblastí, dříve oddělovaných: a) vzdělávání dětí se speciálními potřebami (dětí s postižením, problémy apod.); b) vzdělávání nadaných. Níže se budeme zabývat (vzhledem k mateřskému přístavu této publikace) skupinou sub a). Je nicméně evidentní, že

43 Transmisivní vzdělávání: učitel předává hotové pravdy (žák nic neví; vědění je nutno mu předat; je při tom spíše pasívní); konstruktivistické vzdělávání = žák s pomocí učitele konstruuje své nové poznání (vychází se z toho, co už ví nebo si alespoň myslí; aktivně hledá a zpracovává informace; reflektuje při tom své učení).

problematika začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (s obtížemi) i dětí nadaných má kromě svých specifik **velká místa shody** daná i společnou historií. Vývoj šel od původně úzkých konceptů a identifikačních technik, které měly diagnostikovat a označit děti jako odlišné od normy a poskytnout jim speciální opatření, povětšinou segregační, ke komplexnějšímu uchopení konceptu jinakosti a práce s diverzitou. Za klíčový moment současných shod považujeme tedy posun v paradigmatu vzdělávání dětí z obou stran populace, který zaznamenávají autoři jak pedagogiky nadaných, tak pedagogiky speciální. tj. **posun od redukcionistického paradigmatu k paradigmatu holistickému. Z pedagogického hlediska jde především o posílení vlivu vzdělávacího prostředí, vytváření podmínek pro úspěšné učení a variabilní nabídky vzdělávacích možností pro vzdělávací potřeby dětí ve společné komunitě učících se.** Výukové strategie pro diverzitu a v diverzitě se většinou popisují ve dvou oblastech:

- strategie diferenciační/individualizační
- a strategie s těžištěm v kooperativním učení.

V této problematice je důležité si uvědomit, že jde **méně o užití určitých aktivit** (her apod.) **a více o utváření učebních možností na základě principů** úspěšného učení pro jednotlivé aktéry vzdělávání, viz výše. (Freedman, Delp, & Crawford, 2005).

4.2.2 Specifická východiska pro úspěšné učení dětí se speciálními potřebami

Připomeňme si nejprve soustavné úsilí UNESCO poskytovat rovnoprávné vzdělávání dětem se speciálními potřebami (od konce 60. let, od konce 80. let pak s akcentem na inkluzi). Rámec pro pedagogiku „školy pro všechny", tj. bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika, byl ze speciálněpedagogických pozic formulován v projektu UNESCO „Schoolforall" a nastaven dále ve španělské Salamance.[44] V tomto rámci se nejen ve světě, ale i u nás hledaly vzdělávací nabídky včetně podpůrných služeb, přístupy (Bürli, 1997), metody a materiály, které by byly využitelné ve školách reagujících na dětskou různorodost.[45]

Důležité je, že v tomto inspiračním zdroji se již neklade otázka, zda mohou být dříve oddělované děti vzdělávány v běžných školách, ale jak těmto dětem toto vzdělávání umožnit, aby z něj profitovaly ony samy i jejich okolí, jejich spolužáci. (Hájková & Strnadová, 2010, s. 7) „Výměnu" redukcionistického paradigmatu za paradigma holistické považujeme za klíčovou pro celou žákovskou populaci – orientuje nás zřetelněji na podněcující elementy, které by napomohly rozvoji všech dětí rozmanitých schopností.

44 The Salamanca Statement and Framework for Action. (1994). Paris: UNESCO.

45 Např. Kurs integrace dětí se speciálními potřebami. Příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů. (1997). Praha: Portál.

Inkluzivní pedagogika, vedená z pozic speciálních pedagogů, pracuje v charakteristice vzdělávacího prostředí s pojmem nerestriktivní prostředí. Podmínky pro toto přístupné a prostupné prostředí jsou vztahovány k úpravě kurikula i k výukovým strategiím. Jde o vytvoření a realizaci kurikula, které není jednorázově vymyšleno, ale postupně vzniká a integruje vědění o tom, jak se rozmanití žáci učí a jaké podmínky potřebují k dalšímu pokroku v učení. Ve výukových strategiích je zvýrazněno kooperativní učení a párové učení (*peer tutoring)* jako nejvíce zdokumentované přístupy při podpoře vzdělávací inkluze v běžných třídách (Artur-Kelly, 2008, podle Hájková & Strnadová, 2010), v podpoře poznávacích procesů pak metakognitivní strategie. V pečlivém utváření podmínek pro rozvoj (nikoliv výkon) žáků všech schopností v běžných třídách vidíme nejvýraznější podněty inkluzivní pedagogiky.

Shrňme specifická východiska pro úspěšné učení dětí různých schopností: Za klíčový moment současných shod považujeme posun v paradigmatu vzdělávání dětí, a to posun od redukcionistického paradigmatu k paradigmatu holistickému. Z pedagogického hlediska jde především o posílení vlivu vzdělávacího prostředí, vytváření podmínek pro úspěšné učení, variabilní nabídky edukačních možností pro vzdělávací potřeby dětí ve společné komunitě učících se. Do této učící se komunity pak samozřejmě a neodmyslitelně patří zatím nezmiňovaní učitelé, formování jejich postojů k diverzitě a hledání možností, jak s touto diverzitou pracovat.

4.2.3 Od východisek ke kompetencím, dovednostem a kurikulárním reflexím tématu diverzity

Vraťme se k upozornění, že život v diverzitě vyžaduje „odbourání bariér a předsudků“. A dodejme: to zaprvé. Zadruhé pak není od věci, když máme navíc jisté soubory dovedností, které nám umožňují v diverzifikovaných společenstvích lépe žít a účelně (a eticky!) diverzitu využívat pro zlepšení různých stránek života. V obecnější úrovni nám to připomíná Morgensternová (2006), a to v souvislosti s tréninkem interkulturní komunikace: Je užitečné se orientovat na tři oblasti kompetencí – **kompetence kognitivní, afektivní a behaviorální.**

- „Kognitivními kompetencemi v širším slova smyslu rozumíme pole schopností a dovedností, které spoluvytvářejí ‚myšlenkový software‘“.Tedy poznatky, zkušenosti, informace o cizí kultuře i o sobě a o svém vnitřním a kulturním já.
- „Afektivní kompetence souvisejí s naším vlastním prožíváním dané situace“– kulturní senzitivita či empatie, ale i jiné faktory: snížená adaptabilita, rigidita, úzkost při setkání s „něčím“, co je odlišné od modelové představy jedince atp.
- „Behaviorální kompetence [...] lze nejlépe ovlivnit. Zahrnují celou škálu složitých schopností a dovedností...,“ jako jsou *komunikace* (autenticita, umění

naslouchat, uvědomění a respektování formálních pravidel v cizí kultuře, správná intepretace řeči těla či specifičnost humoru nebo ironie odlišné kultury); *adaptace* (adekvátní reagování v situacích); *řešení konfliktů* (prevence konfliktu, interpretace konfliktní situace, zvládnutí strategií řešení; *kooperace:* respektování ostatních, pochopení a plnění vlastní role v týmu, facilitace rozvoje týmu). (Morgensternová, 2006, s. 27–29)

Jaká témata tedy neopomenout a jak nasměrovat postupy zúročující pozitivní potenciál diverzity? Opět se obrátíme k bratřím Johnsonovým a k jejich komponentům komplexního pedagogického přístupu při práci s růzností:

1. Cenit si diverzity jako zdroje pro optimalizaci vzdělávání a učení (vědět o jejím potenciálu i nebezpečí, rozumět tomu, za jakých podmínek se mohou dostavit pozitivní důsledky a kdy naopak negativní atp.).
2. Vytvářet kooperativní kontext, v kterém se odehrává vzdělávání a vyučování (výuka prostřednictvím kooperativních strategií, učení v jednodušších i komplexnějších kooperativních strukturách).
3. Vědomě pracovat na redukci kognitivních bariér (stereotypy, předsudky aj.).
4. Při učení se o identitě jedince zvýrazňovat i tzv. spojující identitu (např. Evropan).
5. Pracovat na redukci meziskupinových bariér (proti rigidnímu dělení na „my" a „oni").
6. Zaměřit se na procesy přijetí (zaměření na klima přijetí, respektu aj.).
7. Učit se zvládat konflikty konstruktivně (konflikty idejí i zájmů).
8. Systematicky pracovat na zvnitřnění pluralistických hodnot." (Kasíková, 2009, s. 12–13).

Pro zajímavost postavme vedle směrování těchto komponentů požadovaná zaměření průřezového tématu „multikulturní výchova" (RVP ZV, 2016, s. 133), a to ve variantě pro žáky s lehkým mentálním postižením. Budeme-li parafrázovat, pak jde o zaměření na vlastní identitu a reflexi svého sociokulturního zázemí; na hodnotový systém a jeho průmět v jednání; na dovednosti pro uplatňování vlastních práv a respektování práv druhých; na toleranci a respekt k odlišnostem; na komunikaci a život ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin; na odlišnost coby zdroj obohacení, nikoliv zdroj konfliktu; na neslučitelnost intolerance s principy demokracie; na aktivní jednání vůči intoleranci, xenofobii, diskriminaci a rasismu; na vnímání sebe jako občana spolupodílejícího se na utváření vztahu společnosti k minoritám.

Zkusíme-li být ještě konkrétnější, pak nahlédneme do textu Interkulturní výchova a vzdělávání: efektivní metody a formy (Kasíková et al., 2003), kde jsou celkem podrobně vypsány cíle a úkoly tentokrát interkulturní výchovy, resp. vzdělávání:[46]

46 Blíže k výkladu pojmů multikulturní a interkulturní viz např. stránky Národního ústavu pro vzdělávání: http://znv.nidv.cz/projekty/realizace-projektu/klice-pro-zivot/multikulturni-

a Diverzita jako cenný zdroj pokroku

a) ukázání toho, jak/že jsou lidé různí;
b) ukázání toho, jak různé mohou být pohledy na stejnou věc;
c) ukázání toho, jak právě různost je výhodná;
d) ukázání toho, v čem tkví rizikovost faktu různosti;
e) zpřítomnění (prostřednictvím hry, metody…) jevů „diverzita“, „tolerance“, „právo v sociální interakci“, „odpovědnost za druhého“, „prosociálnost“ atd.

b Osobnostní předpoklady pro zvládání diverzity

1) SEBEPOZNÁNÍ

a/ sebepoznání ve smyslu osobního příspěvku mého já k různosti (čím a jak spoluutvářím diverzitu?);
b/ sebepoznání vlastního vztahu k diverzitě, sebepoznání v oblasti schopnosti respektovat druhé lidi, odlišnosti (vč. poznání vlastních bariér) atd.;
c/ sebepoznání vlastních způsobů jednání v podmínkách diverzity;
d/ sebepoznání v oblasti hodnotových žebříčků;
e/ sebepoznání v oblasti osobní vazby na historicko/kulturní dědictví, jehož jsem součástí;
f/ sebepoznání v oblasti osobní vazby na globalizovaný svět;
g/ dovednosti reflektovat své postoje a své jednání v kontaktu s diverzitou.

2) SEBEREGULATIVNÍ DOVEDNOSTI

a/ rozvoj dovednosti neodmítat setkávání s diverzitou;
b/ rozvoj dovednosti přijímat jednání druhých lidí ne jako výzvu k boji, ale jako nabídku možného směřování;
c/ rozvoj dovednosti hledat v projevech diverzity pozitivní stránky a aspekty a dále je rozvíjet;
d/ rozvoj dovednosti dodržovat pravidla jednání s druhými lidmi ve skupině.

c Sociální dovednosti pro zvládání diverzity

a/ efektivní vnímání druhých lidí;
b/ základy efektivního neverbálního i verbálního sdělování (zejm. přesnost, jasnost, adekvátnost partnerovým vnímacím možnostem atd.);
c/ orientace v dynamice sociální skupiny;
d/ spolupráce a dovednosti pro spolupráci;
e/ sociálně efektivní vyjadřování vlastních názorů;

.....

vychova/realizace/ujasneme-si-pojmy-multikulturni-vychova-x-interkulturni-vzdelavani-x-transkulturni-pristup

f/ vedení efektivních diskuzí;
g/ řešení konfliktů;
h/ vyjednávání.

d Specifické dovednosti a vědomosti pro porozumění situacím v kontaktu s různými kulturami

a/ rozvoj schopnosti efektivně uvažovat o interkulturních vztazích (zejm. na příkladech modelových situací – analýzy případů, tematizovaných scének atd.);
b/ rozvoj schopnosti komunikovat v interkulturních vztazích (opět na příkladech modelových situací – zejm. hraní určitých situací);
c/ základní porozumění podstatě té či oné konkrétní kultury, národnosti, subkultury atd. (majorita – minorita, Romové, bezdomovci, imigranti, homosexuálové – typická chování v různých situacích, rituály, vztahy s majoritou atd.). (Valenta, 2003, s. 97–98)

Jak je patrné ze všech těchto specifikací edukační práce s diverzitou (a jak jsme upozornili výše), je možno se jí věnovat prakticky v jakémkoliv předmětu i v neformálních edukačních modulech práce školy, stejně jako při ošetřování pozitivního klimatu ve škole vůbec. Některé (z části již zmíněné) edukační systémy či obory ale nabízejí přece jen více příležitostí. Pomineme-li „naukovou" oblast A, dostáváme se v oblasti B již k praktickému zacházení se sebou samým, které má v konečném důsledku podepřít „behaviorální" dovednosti v oddílu C. Neboť výhody diverzity lze čerpat především prostřednictvím toho, že tak či onak *jednáme* v různých situacích.

Pak se ovšem a samozřejmě můžeme dopustit i úvahy, že některé vzdělávací obory, výše označené např. jako „interakční", svou zvýrazněnou „behaviorální" orientací přece jen nabídnou pro plnění uvedených úkolů a cílů lepší podmínky. Nabíledni je samozřejmě *„multikulturní výchova"* jako součást rámcových programů pro základní vzdělávání i pro gymnázia. Zejména, pokud ji škola pojedná skutečně prakticky a nejen jako nauku o tom, jaká jídla se v které zemi vaří nejčastěji. Rozhodně je tu též průřezové téma *osobnostní a sociální výchova*. Ta nabízí příležitosti věnovat se „psycho- a socio-diverzitě" prakticky ve všech svých tematických okruzích od seberegulace a sebeorganizace přes poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci (vč. řešení konfliktů) a kooperaci až po praktickou etiku (morálka všedního dne). (Valenta, 2006)

Nicméně – je tu též samozřejmě **esteticko-výchovný (expresivní) obor *„dramatická výchova"***, v rámcových programech umístěný jako „doplňující vzdělávací obor", tedy, řekněme, pro školy volitelný. Kromě dramatické výchovy ve formě předmětu je však k dispozici ještě jedno využití tohoto oboru. Jeho metody mohou

posloužit jako metody vyučování v dalších oborech/předmětech, vč. dvou výše zmíněných (pantomimy, živé obrazy, inscenační postupy – „scénky“ apod.).

4.3 Odezva didaktiky edukačního dramatu

Pokračujme v odezvách – nyní již specifičtěji a více cíleně k edukační dramatice. Ta je, jako všechny oborové didaktiky, „interdisciplínou“, takže začneme de facto divadlem a dramatem a postupně přejdeme k jejich edukačním (didaktikou opracovaným) ekvivalentům.

4.3.1 (Edukační) drama aneb Dramatická výchova (výchovná dramatika, dramika, divadelní výchova apod.)

„Dramatická výchova je jedna z estetických výchov. Věnuje se (v konečném důsledku) recepci a tvorbě (divadelně) hraných dramatických a scénických artefaktů.“ (Valenta, 2011a, s. 253) Stojí na dvou základních principech: na principu dramatičnosti a principu divadelnosti (scéničnosti) – viz níže. „Dramatické umění je založeno na modelování lidí v situacích většinou v poměru 1:1. Herec/hráč propůjčí sám sebe k tomu, aby předvedl jednání fiktivního člověka ve fiktivní (obtížné) situaci. Dramatická výchova tedy zkoumá komplikované lidské situace s použitím prostředků divadla (tedy hlavně hraní v rolích jiných postav). Komplikované situace pak obvykle obsahují více či méně silný element různosti osob a jejich zájmů (což právě činí tyto situace komplikovanými). Typická metodika pro dramatickou výchovu (dále: DV) je tedy: hra v roli ve fiktivní situaci.“[47] (Valenta, 2011a, s. 253)

Svým způsobem lze říci, že dramatická výchova je aplikovaná podoba divadla a dramatu ve výchovné sféře. Kromě primárního esteticko-výchovného cíle se orientuje i na cíle osobnostní (zejm. sebepoznání, seberegulace), sociální (různé typy sociálních dovedností) a na věcné učení o tématech, která jsou předmětem/obsahem hry.[48]

47 Dramatická výchova je zařazena jako doplňující vzdělávací obor konkrétně v Rámcovém programu pro základní vzdělávání.

48 Chceme-li ve hře otevřít konkrétní téma, z rámce „migrační krize“, obvykle nevystačíme s bezbřehou kreativitou, ale potřebujeme mít i věcné informace.

4.3.2 Dramatická koncepce diverzity a dramatická výchova

V definici oboru jsme pojmenovali dva principy: „dramatičnost“ a „scéničnost“, resp. „divadelnost“. Podstatou dramatičnosti je vzájemné jednání osob vůči sobě (Zich, 1986), přičemž jde o jednání v situaci rozporu, obtíže, konfliktu (Císař, 2016), a to takové jednání, které směřuje k řešení oněch rozporů, obtíží či konfliktů. A pokud by se zdálo, že takový výklad je příliš spjat s teatrologií či scénologií a s fiktivním světem hraných postav, pak připomene např. teorii sociálních dramat Turnera. Ta říká, že i v sociálních interakcích (v tomto případě ve skupinách) se „děj“ nesený jednáním osob může odvíjet ve známém dramatickém oblouku a směřovat k finálnímu vyřešení problému nebo k definitivnímu rozkolu.

Za dramatičností stojí vždy nějaká různost. Pokud bychom chtěli analyzovat zdroje dramatičnosti v dramatech různých autorů, mohli bychom se směle obrátit třeba k (námi doplněnému) výčtu typů nabízenému Chartou diverzity o pár stránek výše. **Dramata** (ať už v životě či na jevišti) **jsou doslova poháněna růzností**.

Scéničností (Vostrý, 2007; Valenta, 2011b) pak rozumíme rys jednání, který spočívá v tom, že toto jednání je „ukazováno“, chce mít diváky a za tím účelem bývá i nějak „upraveno“, stylizováno atd. Scénickými eskapádami (předstírání, divadýlka, mystifikace, sebestylizace, lhaní atd.) se to v našich životech jen hemží. I tato tzv. nespecifická scéničnost je spjata zhusta s „řešením“ nějaké různosti, obtíže, životní dramatické situace atd. I sama realizace scénování může být velmi dramatická, neboť v běžném životě svá divadýlka většinou nepřiznáváme, tajíme, že něco scénujeme, záměrně zvýrazňujeme či skrýváme. A právě to samo o sobě může být velmi dramatické. (Valenta, 2011b)

Specifická umělecká varianta scéničnosti se pak nazývá „divadelnost“. Ta je „přiznaná“ – všichni vědí, že jde o umění, o hru, v níž („sociální status“) herec modeluje v materiálu svého těla nějakou jinou, ne právě přítomnou skutečnost, nejlépe jiného člověka. A činí tak proto, aby ukázal divákům onu dramatičnost (osudů, příběhů, životů, situací atd.), a to v estetizované formě a s cílem nejen třeba pobavit, ale i vyvolat divákovy emoce, úvahy, otázky, konfrontace s jeho vlastním životem. (Valenta, 2011b)

4.3.3 Divadelnost (scéničnost) a dramatičnost jsou dvěma stranami jedné mince

Z předchozího je zřejmé, že diverzita má vysoký dramatický potenciál. Dramatičnost má zakomponovanou jak ve své „základní povaze“ (různost a z ní vyplývající problémy), tak v tom, že nutí k jednání (pozitivní i negativní reakce na kontakt

s růzností). To, že se jí věnuje dramatická výchova, je jen přirozený důsledek tohoto „stavu věcí".[49] (Valenta, 2011a)

Shrňme: Různost se projevuje jednáním, za nímž může stát problém či rozpor (atd.), který se tímto jednáním nějak řeší. Toto řešící jednání může rozpor „ponechat trvat" nebo prohloubit, ale též vyřešit! Dramaticko-výchovná edukace, založená na prioritě práce s modelováním jednání v rozporné situaci, pak tedy nemůže nebýt pro učení životu v různosti důležitá.[50]

4.3.4 (Edukační) drama a diverzita

V edukačním dramatu není „problém" (coby učivo) řešen skutečnou intervencí (ani když je současný a skutečný, jako je současné třeba téma migrační krize), nýbrž je řešen jednáním ve fiktivním rámci. V „laboratoři školní třídy" tak může být zpřítomněn jakýkoliv problém a v distanci, s odstupem způsobeným hraním role (to nejsem já, to je postava ...), analyzován. A může být hledána cesta jeho řešení. Divadlo – jako „mateřské" umění edudramatu – je založeno na vespolném jednání postav zobrazovaném prostřednictvím tzv. základních konvencí.[51] (Valenta, 2008).

Diverzita a její zhodnocování jsou klíčovou problematikou této výchovné oblasti (Grady, 2000). Kladou se tu otázky týkající se možností rušení hranic mezi lidmi obecně, otázky sociální spravedlivosti a „hlasu" pro lidi vystavené sociálnímu útlaku (Boal, 1979, 1999), výzvy vztahujících se k rozpoznání důležitých důsledků kulturní diverzity i jiné diverzity v menším kontextu – ve třídách nebo zkušebních prostorech, otázky orientované k formování identity i dalším oblastem tak, jak jsme je představili v úvodu textu, a sice jako komponenty zhodnocování diverzity.

Diverzita v dramatických hrách není jen jejich běžným tématem, tedy i učivem, ale je také předmětem zkoumání svého druhu (viz výše zmínka o „laboratoři"). Ale nejen to. Diverzita zcela přirozeně ožívá při dramaticko-výchovné práci.

49 Ostatně a na okraj: Sama edukace je svou povahou dramatická, už jen zhusta různorodými potřebami a zájmy dvou hlavních komplementárních aktérů – žáků a učitelů (a tak dále). Bývá i scénická: učitelská profese je taková zcela samozřejmě (např. pojetí prostoru učebny jako kukátkového hlediště; funkčně akcentované chování učitele při výkonu profese apod.), ale jsou tu i různé životní scénky, které předvádí žák učiteli či jiným žákům (třeba ve smyslu *„autobus měl zpoždění"* nebo *„takhle mluví naše němčinářka"* atd.). A samozřejmě i tzv. „inscenační (výukové) metody" jsou scénické povahy. Mluvíme tedy i „dramaticko-performačním pojetí" edukace. (Valenta, 2013, s. 65–71)

50 A k tomu ještě Kasíková (2009, s. 9): „ [...] disharmonie, nesoulad, konflikt jsou koncepty, kterým by podle našeho názoru měla být věnována zvýšená pozornost právě v prostředí, kde můžeme počítat s rozmanitostí vstupních předpokladů pro učení."

51 Konvencí se rozumí obecná „společensko-kulturní" dohoda herců a diváků o tom, že vše je fikce a ta může být podána i třeba ne zcela běžnými způsoby komunikace, např. jen pantomimicky. „Dohoda" by měla zajistit např. to, aby nikdo z diváků nepožadoval od mimů mluvené dialogy.

Ať již rozehráváme situace podle předem dané předlohy (např. příběh odlišného dítěte v povídce) nebo děj vytváříme postupně na místě pouze z nějakého výchozího bodu (kupř. novinové zprávy o reálných úskalích žádání o azyl apod.), vždy je tu vysoký potenciál různosti názorů hráčů/žáků (i učitele) na to, co a jak hrát. A tato různost je rovněž hnacím motorem edukační dramatiky. Různost se ale aktualizuje nejen v názorech, nýbrž i v hraní samém (různě zahraná pojetí téže postavy). To může ústit až do skutečných konfliktů mezi hráči (kéž jsou jen „tvůrčí"!).

Shrňme:
Dramatická výchova nabízí příležitosti pracovat s diverzitou v těchto úrovních:

V obsahu:

– v jakémkoliv tématu, které se v DV rozehrává v podobě dramatických situací, kde se potkává různost či jinakost (ta, jak jsme již uvedli, je často hybným motorem dramatičnosti), aniž by drama mělo ve štítu napsáno: „řeším diverzitu";

– v tématu hry, která se zaměřuje přímo na různost jako základní téma, o němž se hraje.[52]

V procesech:

– v různosti názorů aktérů na cokoliv, co se hry týká (téma jak ve smyslu „toto téma v životě", tak ve smyslu „toto téma jako téma této naší hry"; příběh; metoda hraní ve smyslu „budeme hrát tuto situaci beze slov, či s dialogy?" atd.);

– v různosti samotného hraní (opakujeme hraní jedné situace z příběhu – v roli hlavní postavy se střídají různí hráči; jejich pojetí situace ovlivní hru i ostatních hráčů, kteří musí měnit pojetí své postavy atd.). A konečně též

V reakcích diváků:

– což platí tam, kde výsledek dramatické hry (např. v podobě tzv. „předváděčky" jiným skupinám ve třídě či v podobě skutečného představení) vidí „třetí osoby", které samozřejmě mohou mít různé názory, z nichž mohou vyplývat různé reakce.

52 Pohled do soupisů diplomových prací na katedrách zabývajících se edukačním dramatem nám říká, že v oblasti diverzity u nás bývá pracováno s multikulturním tématem Romů nebo s tematikou práce s lidmi s určitým handicapem. Viz např. analýza soupisu témat diplomových prací z oboru dramatické výchovy na JAMU (http://www.drama.cz/ literatura/diplomky_brno.html) a DAMU (http://www.damu.cz/katedry-a-kabinety/katedra-vychovne-dramatiky/diplomove-a-zaverecne-prace).

Ale pozor! Zatím jsme probírali pouze téma konfliktů (rozporů, obtíží atd.), ať již reálných či fiktivních. Mluvili jsme o tom, že „nastávají". Protože jsme na poli edukace, musíme ještě dodat, že dramatická výchova se snaží učit též **strategiím řešení konfliktů.** Dramatický konflikt uvnitř fikce je samozřejmě nutno náležitě propracovat a rozehrát (to je dovednost dramaturgické povahy, která je součástí učiva oboru), ale hráči v edu-dramatu se vzápětí snaží hledat řešení tohoto konfliktu a zkoumají, co s konfliktem mohou udělat postavy, o nichž se hraje. Stejně tak se musejí učit řešení konfliktů mezi sebou.

Tímto ale přecházíme k dalšímu klíčovému úkolu edukační dramatiky na poli práce s diverzitou. Jak bylo naznačeno, divadlo je umění kolektivní, zobrazující vespolné jednání postav. Aby mohlo takto fungovat, je nezbytná spolupráce všech zainteresovaných, tedy především vzájemná spolupráce hráčů. Bez ní nevzniknou hrané situace buď vůbec, nebo ne v žádoucí podobě. Reálný souboj dvou hráčů o prestiž během hry ji mění v „reality show"... A naopak tu vidíme zdánlivý paradox: dobře zahraná roztržka je výsledkem dobré spolupráce. Proto je jedním z klíčových úkolů tohoto oboru též učit **strategiím kooperace**. A ty jsou naopak rovněž strategiemi zvládání diverzity i v běžném životě. Kruh se uzavírá.

4.3.5 Dramaticko-výchovné strategie

Edukační dramatika sama o sobě (nebudeme brát nyní v potaz její možné vyústění až do představení provedeného před diváky) pracuje ve dvou základních modech:

1. Jde o jednotlivé dramatické hry (etudy, scénky, inscenační metodu...). Ve hře se zkoumá obvykle jedna situace, i když podle možností může být opakována nebo může být zahrána i situace „před" či „po" atd. Může jít o zcela volnou improvizaci na dané téma nebo o předem strukturovanou hru. Vezměme jako příklad téma „Mami, tati, budu si brát cizince...". Rozdělení rolí bude nezbytné (matka, otec, dcera/syn, příp. sourozenec nebo babička/děda atd.). Postavám mohou být určeny charaktery předem (otec nesnáší cizince, i když mezi jeho předky byly imigranti z Balkánu...), ale také se mohou vyvinout až v průběhu hry. Volná hra situaci a jednání postav postupně vytváří. Předem strukturovaná hra může naopak určit (zcela nebo jen částečně) průběh situace: Dojde ke konfliktu s otcem; postava matky bude reagovat podle vývoje situace; závěr: rodiče takový sňatek odmítnou. Dramatičnost se obvykle „rozeběhne", vyvrcholí a případně směřuje k rozuzlení během jedné scény.
2. Jde o dramatické struktury/dramata. V tomto případě se hraje série situací ztvárňujících průběh (skutečné či fiktivní) události, příběh, postupující děj. Jak bylo zmíněno, tato forma se může opírat o strukturovanou předlohu (dramatický/di-

vadelní text; povídka; pohádka, např. ta o ošklivém káčátku). Nebo mohou být situace generovány z daného východiska (např. z věty *„Proč není jako my!“*), aniž by bylo předem dáno, kam se bude drama ubírat. Hráči mohou v tomto případě hrát sice stále jen jednu postavu, ale běžně se podle obsahu hrané situace střídají v různých rolích. Dramatičnost se vyjevuje postupně. Dá se říci, že z tohoto hlediska je dramatická struktura analogií dramatu hraného na jevišti v divadle.

Po odehrání samozřejmě následuje **reflexe**, která se zaobírá (podle konkrétního cíle probíhající výuky) reflektováním:

- dění ve fikci, „psychologií“ postav, jejich komunikací, průběhem situace a způsobem řešení konfliktu (reflektovat mohou dokonce i postavy samy);
- možnostmi jiného řešení (které se může opět zahrát).

Protože jde o obor esteticko-výchovný, reflektuje se ale i:

- dramaturgie (výstavba atd.) situace, kvalita ztvárnění obecného tématu – myšlenky hry a kvalita samotného hraní.

Dále je ale v těchto případech reflektován i osobní vztah k danému tématu a dění ve fikci, osobní zkušenosti s tématem, resp. jeho analogií v životě (*„Mami, může k nám přijít Lena? Je to cikánka...“*), tedy zpětným transferem, případně i hledáním osobních strategií pro takové situace (a jejich zkoušením).

Klíčovou edukační strategií je **hra v roli**. Rolí tu míníme hráčem provedené ztvárnění postavy ve fiktivní situaci. Edudrama rozlišuje tři vrstvy takového hraní, a to podle hloubky proměny hráče:

- simulaci: hra typu „já, kdybych/jako bych byl v takové situaci (*jsem svědkem šikany*) nebo v takové roli (*jsem učitel řešící šikanu*)“;
- alteraci: hra „na někoho jiného“, ale vesměs se hraje zejména určitý postoj/názor, osobnostní typ či rys chování atd. hrané postavy – *„Setkání spolužáků po 5 letech – hraju xenofoba...“*, žádné další parametry postavy nemusí být určeny;
- charakterizaci: hra již spíše divadelního typu, hlubší psychologická kresba postavy. V běžných edukačních hrách se k ní dostáváme jen občas.

Z hlediska komunikačního kódu, tedy způsobu ztvárnění situace pak rozlišujeme:

- **metodu plné hry:** hráči mluví, pohybují se, zacházejí s prostorem (scéna, fiktivní prostředí) i s rekvizitami;
- **metody pantomimicko-pohybové:** jejich hlavními představiteli jsou tzv. živé obrazy (živé = tvořené živými hráči; obrazy = nic se v nich nehýbe a (po-

kud k tomu není zvláštní instrukce/ ani „nezvučí“, nemluví apod.) a pantomimy (ztvárnění postavy a situace pohybem beze slov a zhusta i bez zvuků);

- **metody verbálně zvukové:** akcentují řeč (v ryzí podobě např. „rozhlasová hra“, kdy hráči nehrají v plné hře, ale jako v rozhlase hrají pouze hlasem); nebo se jedná o hry čistě zvukové (vytváření atmosféry situace jen prostřednictvím neartikulovaných zvuků tvořených ústy).

Doplňující jsou pak **metody výtvarné** (kreslení prostředí, situací, metafor postav) nebo **materiálové** (práce s předměty, budování herního prostoru, užití kostýmů atd.). Specifická je tu pak práce s loutkou (hraní hlasem, vedení loutky, hraní spolu s loutkou, výtvarný a materiálový rozměr loutky…).

4.4 Ukázky konkrétních postupů

Kategorie popsané ve dvou předchozích subkapitolách budeme různě užívat i v komentářích k následujícím ukázkám učebních činností. Pro základní dělení aktivit na jednotlivé hry a dramatické struktury viz část 4.5.

4.4.1 Jednotlivé hry

RYTMIZOVANÝ STROJ

Cíle:

Jednat jako svébytný díl celku – vnímat pohyby a zvuky partnerů a koordinovat svou motorickou a zvukovou aktivitu s celkem.

Porozumět a umět vysvětlit sílu rozmanitosti uvnitř složité komplexity; zažít a umět reflektovat fungování integrace různosti do celku.

Průběh:

Jeden účastník jde do prostoru a stává se první pohyblivou součástí komplexního stroje. Začne dělat jakýkoliv mechanický, rytmický pohyb doplněný zvukem. Ostatní pozorují a poslouchají v kruhu kolem stroje. Další hráč přistoupí a přidá k tomuto mechanickému aparátu jiný (!) koordinovaný pohyb a zvuk. Třetí dělá totéž, takže nakonec jsou všichni integrováni do tohoto stroje, který je synchronizovaným zařízením. Nakonec jsou všichni součástí stroje. Učitel pak např. uloží prvnímu, aby zrychlil rytmus – všichni ostatní musí tuto změnu následovat, protože stroj je jedna entita. Když se stroj blíží výbuchu, učitel požádá prvního, aby pohyb zklidnil a postupně zpomaloval až do zastavení (celého stroje).

Varianty:

„Národní“ stroje – jak bude fungovat maďarský, italský, anglický, český stroj? Stroje motivů diverzity: stroj sexismus, rasismus, šikana atd.

Reflexe:

Otázky směřují v souladu s cíli k tomu, jak hráči vnímali partnery a jak se jim nedařilo fyzicky fungovat a proč; o čem přemýšleli, co se „dověděli“ o čemkoliv, co pociťovali. Specifické stroje pak vyžadují reflexi právě vnímání charakteristik a specifik témat a zvolených způsobů jejich metaforického vyjádření. (Boal, 2002)

Komentář:

Jde o jednotlivou dramatickou hru pantomimicko-zvukové povahy. Úroveň hraní v roli je elementární, hráči propůjčují část svého těla k modelování části stroje. Sama hra nevyžaduje tvořit psychologii postavy, jde o techniku na rozhraní mezi dramatem a sociálně-psychologickým výcvikem. V edudramatu se nicméně tyto techniky využívají jako cvičení jednoho typu spolupráce, která je v divadle běžná (mechanická koordinace).

Z hlediska tématu diverzity:

Příležitosti k učení lze spatřovat v samém faktu zapojení se do činnosti, o níž mohu mít jinou představu, již však musím podřídit jednotnému fungování stroje, které je však založeno na různosti jeho „dílů“.

Reflexe vede mj. k porozumění tomu, že různost je klíčová pro fungování mnoha, i sociálních systémů. Další příležitosti se nalézají v hledání a reflektování metafor ve variantních hrách. Samozřejmě je předpoklad, že i v reflexích se projeví diverzita názorů a učitel bude pracovat na kultivaci diskuze.

UPRCHLICKÝ TÁBOR V NAŠEM MĚSTĚ

Cíle:

Hráč vyloží svůj vlastní postoj k uprchlíkům, pojmenuje svá stanoviska, ale též předsudky či stereotypy.

Průběh:

Třída je rozdělena do dvou skupin. Jedna bude představovat zastupitelstvo města Červená Lhota a druhá magistrát Černé Lhoty. Obě obce mají rozhodnout o stavbě uprchlického tábora, který zvažuje ministerstvo postavit v jednom z těchto měst. Skupiny si rozdělí role zastupitelů reprezentujících různé názorové platformy a strany, role starosty, místostarosty apod. Každý hráč si ujasní, koho zastupuje a s jakým názorem jeho postava vstoupí do jednání. Učitel by měl zkontrolovat, zda postavy budou rozdílných názorů, příp. s tímto žákům pomoci (řeší individuálně, aby nebylo předem známo, jak se kdo bude k tématu stavět; role a postoje lze mít napsané na lístcích, které se losují, nebo

je učitel rozdá). Určen bude pozorovatel, který bude zaznamenávat průběh jednání.

Učitel přečte úvodní text. Skupiny vstoupí do rolí a hrají schůzi zastupitelstva (máme-li k dispozici větší prostor, mohou hrát skupiny paralelně ve stejném čase). Pak proběhne společné setkání obou zastupitelstev.

Reflexe:

Jaká stanoviska skupiny zaujaly? Nakolik byly v souladu s vašimi osobními stanovisky? Jaké argumenty padaly pro stanoviska? Co rozhodlo o řešení (emoce, tlak okolí, racionální argumenty, autorita, osobní zkušenost)? Byly vaše osobní názory v souladu s názory postavy? Reflektujte své myšlení a prožívání vztahu „já – postava". Jak byste se postavili k problému ve skutečnosti?

Příloha:

Úvodní text

Jste zastupitelé města Černá/Červená Lhota. Na dnešním zasedání máte rozhodnout, zda schválíte stavbu uprchlické tábora. Situace není jednoduchá. S výstavbou tábora slibuje stát i tolik potřebnou plynofikaci města, uprchlický tábor by vytvořil i řadu nových pracovních míst pro obyvatele města. Víte, že výstavba tábora je nezbytná. Víte, že právo na azyl zajišťuje Všeobecná deklarace lidských práv i Listina základních práv a svobod, která je ústavně zakotvena v českém právním řádu. Více než třetina obyvatel městečka však s výstavbou tábora nesouhlasí. Sepsali petici, ve které zdůvodňují svůj postoj obavou z rizik (kriminalita, strach z násilí a nemocí), která by podle nich s příchodem uprchlíků do města narostla. Podle zkušeností jiných měst víte, že kriminalita se s vybudováním uprchlického tábora obvykle nijak výrazně nezvyšuje, zvýší se naopak možnost zaměstnání. Víte, že o stavbě tábora se kromě vašeho města uchází ještě Červená/Černá Lhota. Jak se rozhodnete? Schválíte výstavbu tábora? Jaké argumenty rozhodnou? Nakonec – ať jsou již rozhodnutí jakákoliv – proběhne krátké setkání obou zastupitelstev řízené starosty. (Zdroj: Buryánek, 2002, s. 237, upraveno)

Komentář:

Jde opět o jednotlivou dramatickou hru s použitím metody plné hry. Hra v roli je v úrovni alterace. Jde o improvizaci, protože skupiny předem nedomlouvají žádný scénář, takže po zahájení hry se částečně budou aktivovat herně-sociální dovednosti a schopnost scénického reagování v situaci různosti postav.

Z hlediska tématu diverzity:

Příležitosti k učení lze spatřovat v kontroverznosti samého tématu. V aktivitě se řeší potenciálně de facto šest rovin diverzity: jedna se týká uprchlíků, druhá různosti (názorů) postav, třetí případné různosti názorů hráče a jeho postavy, čtvrtá (případně) různosti názorů zastupitelstev, pátá různosti hráčů a jejich ná-

zorů a poslední různosti herního pojetí postav. Vše se aktualizuje jak na úrovni herní(!) zkušenosti, tak v reflexi.

Reflexe se zaměřuje dle hlavních cílů (viz též otázky pro reflexi). Opět je předpoklad, že i v reflexích se projeví diverzita názorů a učitel bude pracovat na kultivaci diskuze.

HRANÍ SITUACÍ

Cíle:

Podle obsahového zaměření situací – většinou umět identifikovat určitý typ sociální situace profilované určitým typem diverzity, naučit se rozpoznat důležité prvky v této situaci, učit se porozumět podstatě situací, učit se (cvičně, v rámci fikce) jednat v situacích (můžeme zadat i konkrétní dovednost, kterou by postavy měly použít – a hráči trénovat – v situacích setkání s diverzitou, kupř. dovednost hovořit věcně, bez zbytečných emocí).

Průběh:

Skupiny samy tvoří situace, které budou hrát. Nicméně učitel kontroluje téma, pojetí a „hratelnost" situací. Ty mohou mít různé obsahy, např.:

- situace, v nichž dochází k diskriminaci člověka člověkem (situace šikanování; situace mobbingu /útlak na pracovišti/; diskriminace cizince „pouhým" způsobem komunikace, např. s prodavačem v obchodě atd.);
- situace, v nichž se plně projeví rozdíl mezi různými kulturami, sociálními vrstvami, zájmovými skupinami (setkání ekologa a podnikatele nad plánem výstavby továrny na „zelené louce"; levicové a pravicové postoje a prospěch „všech" lidí v zemi; ale i již zmíněné téma „Mami, chci si vzít cizince!" atd.).

Skupiny připravují situace na různá témata, možné jsou ale i různé varianty téže situace.

U diskriminačních témat, která by vyžadovala např. ztvárňování násilí, můžeme použít metodu „živého obrazu" (nepohyblivé tělesné pozice hráčů), tedy jakoby momentek, fotografií zobrazujících téma diskriminace.

Pokud má situace ještě další řešení, můžeme si je opět zahrát – tedy nejen o něm diskutovat v reflexi. (Zdroj: Kasíková & Valenta, 2003)

Reflexe pro diváky i hráče:

Podle obsahu hry: *Definujte podstatu situace. Co vám běželo při pozorování situace / hraní situace hlavou? Registrovali jste vlastní pocit? Jaký je rozdíl mezi postavou, kterou jste hráli, a vámi samými? Co bylo hlavním principem jednání postav? Proč tato postava – podle vašeho názoru – jednala tak, jak jednala? Jak (jinak) by se dala situace řešit? Existuje obecné dobré řešení takové situace? Jak se dařilo zvládat určenou dovednost?*

Komentář:

Do třetice opět jednotlivá dramatická hra – metoda tzv. plné hry. Současně hráči řeší dramaturgický problém. Na volně zadané téma připravují a vytvářejí a pro druhé hrají konkrétní situaci.

Z hlediska tématu diverzity:

Hráči aplikují znalost, dochází k vytvoření metafory určitého typu problému vyplývajícího z různosti v podobě scénické akce, resp. scénického obrazu. Tím aktualizují téma do podoby, v níž se s ním mohou setkat.

Reflexe se zaměřuje (viz otázky pro reflexi) několika směry. Věcně naukovým (analýza a definice podstaty situací), osobně reflektivním, dále směrem analýzy technik řešení podobných situací obecně i ve vlastním životě a konečně vede dramaticko-výchovná reflexe i směrem dramaturgicko-herním.

4.4.2 Dramatická struktura

Poznámka předem: U jednotlivých her jsme uváděli komentáře vždy na konci popisu aktivity. Struktura má však více kroků, takže komentáře připneme k nim, „dovnitř" popisu. Dílčí kroky struktur nemusí být vždy zaměřeny k tématu, o němž drama hraje (v našem případě o tématu různosti). Ve struktuře mají i jiné funkce. Navíc, jednotlivou hru můžeme opravdu věcně zaměřit k tématu. Situace ve strukturách ale mohou být více otevřené kreativitě (nápadům hráčů) a jejich cíl tedy není vždy úplně striktně a konkrétně určen. Situace pak mohou vést různými směry. Záleží na učiteli, oč mu jde, co je edukačními cíli, a tedy i zda a jak bude hru korigovat. S tímto souvisí ještě poslední poznámka, či spíše připomenutí již řečeného. Drama sice otevírá otázky a dílčí témata kolem „různosti", ale současně má silnou cílovou linii zaměřenou na učení se divadelně-dramatickým dovednostem (DDD).

Vrátíme se k příkladu z počátku kapitoly.

ZELENÉ DĚTI

Cíle (ideálně – tedy při optimálním naplnění vnitřních i vnějších podmínek učení, což u složitějších dramatických her nemusí vždy nastat v žádoucí podobě).
Na konci práce se strukturou:

- žák popíše analogie hlavní situace dramatu se situacemi ve svém životě;
- popíše svůj osobní vztah k (hrou uváděnému typu) lidské odlišnosti;
- popíše své případné chování v tomto kontextu;
- definuje, zda se bude v této oblasti nějak korigovat (příp. již na korekci v dramatu pracuje);
- nachází v sobě osobní zdroje (myšlení, prožitek, zkušenost) pro budování charakteru postavy;

- vtěluje mentální model postavy do jednání postavy;
- prohlubuje herním jednáním charakter postavy;
- na základě svého modelu postavy a v jeho rámci improvizuje chování postavy.

Otevření dramatu – práce s pretextem:

Učitel čte text, který známe již z úvodu toto kapitoly, zopakujeme jeho jádro: Příběh dvou dětí, které byly nalezeny na začátku 12. století blízko Vlčích jam v Suffolku. Chlapec a dívka, stejní jako ostatní lidé, ale se světlezelenou pokožkou a stejnými vlasy. Vesničané je nalezli oslněné a ustrašené u ústí jeskyně. Nerozuměli jejich jazyku, takže je vzali ke knížeti. Děti se zdály hladové, ale nejedly, jen plakaly. Náhodně se přišlo na to, že jedí fazolové lusky. Chlapec byl smutný a slabý a brzy zahynul žalem. Dívka se naučila jíst lidskou stravu a mluvit místním jazykem, postupně ztrácela svou zelenou barvu. Byla pokřtěna a nakonec se vdala a usadila.

Reflexe práce s pretextem:

1. Reflexe k příběhu: „Co se z textu dovídáme?“
2. Reflexe: „Jaké otázky si položíme?“
3. Reflexe: Dvojice vytvářejí seznam svých otázek. (výhodné pro další rozvoj dramatu budou např. otázky typu „Odkud děti přišly?“; „Proč jsou zelené?“; „Jakou barvu mají obyvatelé vesnice?“; „Kde je ta jeskyně?“; „Proč chlapec nejedl?“; „Jak to, že to dívka zvládla?“; „Co ještě kdo říkal?“).

Komentář k reflektivním krokům:

Příležitosti k učení se (o) diverzitě jsou zejména v analýze tématu založeného na lidské diverzitě (barva, etnikum, kultura atd.). Některé otázky musejí tedy směřovat již k tomu, jak žáci vnímají různost a jak se k ní staví.

Živé obrazy s minimonologem („nehybné, mlčenlivé scény s dodatečným ozvučením“):

- Každý žák si vybere roli, např. dvojice dětí, policista, farmář, turista, obecní radní, kněz (příp. je možno i nějaký pro hru funkční „objekt“ – jeskyně, světlo).

  Komentář: Jde o technický krok, nicméně v některých případech může být volba postavy projektivní i ve vztahu k tématu (reflexe).
- Pak společně bez domluvy (během 10 sekund) sestaví živý obraz na téma *„Okamžik, kdy se děti objevily.“*.

  Komentář: Nutno akceptovat různost nápadů a nutnost se rychle včlenit.
- Varianta: obrazy na tato témata si připraví skupiny cca po 5–6 hráčích. V obou případech učitel pomáhá hráčům posílit dramatický efekt scény.

  Komentář: Nutno akceptovat různost nápadů, možnost vyjednávat o využití různosti pro společný tvar.

- Učitel pak klepnutím prstem na rameno hráče umožní postavám, aby vyslovily větu, myšlenku, pocit.
  Komentář: Objeví se i verbalizované postoje k odlišnosti dětí.

Procházení v roli:

- Žáci mají možnost volby, buď si ponechají již vyzkoušenou postavu, nebo postavu změní.
- Pak se začnou pohybovat prostorem.
- Nejprve nejsou postavy v žádné interakci, ale hráči zkoušejí navozovat myšlenky a pocity postavy a pokušejí se je „vtělit" do výrazu postavy a jejího pohybu. Pokud je to možné, mohou uvažovat i o osobní historii své postavy, jejích motivech, o tom, co má ráda a co ne, o jejím způsobu komunikace apod.
  Komentář: U většiny hráčů se tak či onak musí objevit téma odlišnosti při hledání „materiálu" pro postavu. Přitom budou ve hře u různých hráčů jednak jejich osobní, názorové, zkušenostní zdroje a jednak možnost kreativně přiřknout postavě i „postoje", kterými sám hráč nedisponuje, ale zná je (příp. i nezná, ale vytvoří). Situace slouží k DDD, ale vytváří základnu pro reflexi osobních vztahů k odlišnosti.
- Na pokyn učitele po čase vstupují postavy do interakce, hovoří spolu podle toho, kdo s kým se sešel, mohou hovořit i o dalších postavách, které „znají" (drby atd.).
  Komentář: Prohlubování předchozího s tím, že se zde může projevit v dialozích navíc aspekt diverzifikovanosti (rodělenosti?) vesnické komunity.

Horká židle:

- Postavy jednotlivě usedají na židli. Učitel i žáci se jich ptají na jejich názory na nastalou situaci, na jejich pocity, přání, aktivity, na jejich příběhy atd.
  Komentář: Situace dále zdokonaluje dovednosti tvorby postavy. Z hlediska vztahu k diverzitě viz komentáře výše.

Závěrečné obrazy:

- Celá skupina ve svých rolích (podle jejich charakteru) vytvoří živý obraz: pohřeb chlapce (vzdálenost postav od hrobu lze využít i jako tzv. škálu postojů k dění); je možno ale pokračovat tématy typu „první den dívky ve škole", „budoucí partner se začal o dívku zajímat, ještě když byla zelená – co to pro něj ve vsi znamenalo (možno i rozehrát), „proč se mu líbila" apod.
  Komentář: Tyto typy situací, jak psáno, škálují postoje nebo ukazují názorové protivy nebo směřují k reflexi dimenze atraktivity odlišnosti. Mohou v obrazech/scénách ukázat i vyhrocenější jednání atd.

Závěrečná reflexe:

- Otázky směřují samozřejmě k dramaticko-výchovnému úkolu (moje volba postavy; moje volba jejího charakteru; můj způsob hraní; moje plus a minus při hraní; co umím a v čem je třeba se zdokonalit).
- Další otázky směřují k tématu. Průsečík je v reflexi postojů, přání a chování postav. Ty by ideálně měly pokrýt řadu bodů na škále „neakceptuju odlišnost – v odlišnosti vidím příležitost ke zlepšování věcí". Nutný je naopak „zpětný transfer" do minulé zkušenosti žáků se setkáními s růzností. Následně pak i reflexe výhod různosti. Hovořit se může i o tom, jak mohu zvládat svůj vztah k různosti, pokud mne zneklidňuje, naplňuje emocemi atd.
  I tady je konec konců možnost vrátit se zpět do rolí a komunikovat toto téma jako postavy.
  Komentář: Zaměření reflexe / učební příležitosti v ní obsažené viz její popis výše. (Neelands byl při stavbě této struktury inspirován příběhem o zelených dětech v textu: Hayes, 1987.)

Závěr

Závěr nemá ambici shrnovat předchozí. Předpokládáme, že shrnutí převážně deskriptivního a vysvětlujícího textu nebude komplikované.

Vraťme se nejprve k počátečnímu mottu, které znělo **„Diverzita není otázka naší volby... Volba je však jistě v naší odezvě na ni."**. A odezvám se kapitola věnovala prioritně. Nejprve se ovšem kapitola věnovala diverzitě jako takové, její definici, kategorizacím a typologiím. Následovala odezva pedagogiky, či lépe řečeno edukačních vědy na diverzitu. Šlo tu jak o psycho-sociální, kulturní či etnickou diverzitu dětí jako realitu života ve škole, tedy o hledisko různosti žáků a důsledků z toho vyplývajících pro edukační praxipro učení žáků, tak i o pohled na diverzitu jako součást kurikula – učivo jako téma, s nímž je potřeba žáky seznamovat a učit je s ním „zacházet". Další pak byla odezva již přímo didaktiky dramatické výchovy. Zde jsme zmínili dramatickou dimenzi diverzity, a tedy i nezbytnost jejího setkání s dramatickým, resp. divadelním uměním, a tedy i s jeho edukačním ekvivalentem – divadelně-dramatickou výchovou. Výklady doplnily ukázky praktických činností komentované tak, aby byly patrné konkrétní edukační příležitosti pro práci s růzností v těchto dramaedukačních aktivitách.

Opět zaznamenáváme snahy – pocházející z některých „občanských" i politických kruhů – „přistřihnout" divadlu křídla a učinit z něj ploché normalizované umění. A to cestou limitování diverzity témat i diverzity jejich zobrazování, které jsou zakotveny v podstatě divadla. Doufejme, že oné „normalizaci" (poznali jsme ji už zejm. v 70. letech XX. stol.) se ubráníme. Snad pomůže i dramatická výchova a výchova divadlem.

Kontakt na hlavního autora:

doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.
Katedra výchovné dramatiky DAMU, Karlova 26, 110 00 Praha 1
josef.valenta@damu.cz

Doporučená a použitá literatura:

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.

Boal, A. (2002) *Games for actors and non-actors*. London – New York: Routledge.

Boal, A. (1999). *The Rainbow of Desire*. London: Routledge.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Buryánek, J. (ed.) (2002). *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni.

Bürli, A. (1997). *Internacionální tendence a perspektivy ve speciální pedagogice*. Brno – Praha: MU, IPPP ČR.

Císař, J. (2016). *Člověk v situaci*. Praha: NAMU.

Čo je diverzita. (2018). *Charta diverzity*. Dostupné z: https://www.chartadiverzity.sk/co-je--diverzita/.

Diverzita. (2017). *Wikipedie: Otevřená encyklopedie*. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Diverzita&oldid=15248025.

Diverzita pro OZP. (2009). Dostupné z: http://www.diverzitaproozp.cz/uvoddodiverzity.

Freedman, S. W., Delp, V., & Crawford, S. M. (2005). Teaching English in Untracked Classrooms. *Research in the Teaching of English*, 40, 62–126.

Grady, S. (2000). *Drama and Diversity*. Porthmouth: Heineman.

GVU's 8th WWW user survey. (n.d.). Dostupné z: http://www.cc.gatech.edu/gvu/user_surveys/survey1997–10/

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Hayes, B., & Ingpen, R. R. (1987). *Folk tales and fables of the world*. New York: Portland House.

Johnson, W. D,. & Johnson, R. T. (1999). *Human relations: valuing diversity*. Edina: Interaction Book Company.

Kasíková, H., & Valenta, J. a kol. (2003). *Interkulturní výchova a vzdělávání: efektivní metody a formy*. [cdrom] Výstup z dílčího úkolu č. 16226/03-22 MŠMT úkolu Projekty v rámci koncepce integrace cizinců. Praha: Katedra pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze.

Kasíková, H. (2011). V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? In H. Kasíková & J. Straková (eds.), *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, s. 16–35.

Kasíková, H. (2009). Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě. *Pedagogická orientace, 19*(3), 3–21.

Kasíková, H., & Straková, J. (eds.) (2011). *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Klicperová-Baker, M., & Košťál, J. (2012). Diverzita, či odlišné chování? Sociální distance od Romů, gayů, lidí s AIDS a dalších menšin. *Československá psychologie, LVI*(4), 297–314.

Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: perspectives and practice*. New York, London: Longman.

Morgensternová, M. (2006). Psychologická problematika interkulturních dovedností – výcvikové programy. *Pedagogická orientace*, 3, 19–32.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). Praha: MŠMT, NÚV.

Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing.

Valenta, J. (2017). *„Mantra"(?) zvaná kritické myšlení…* Dostupné z: http://valenta-blog.eduin.cz/2017/12/14/mantra-zvana-kriticke-mysleni/

Valenta, J. (2003). Manuál metod a technik pro interkulturní výchovu a vzdělávání. Praktické poznámky k práci s manuálem metod a technik. In H. Kasíková a kol., *Interkulturní výchova a vzdělávání: efektivní metody a formy*. [CD ROM] Praha: Katedra pedagogiky FFUK, s. 96–100.

Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.

Valenta, J. (2011b). *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: AMU-KANT.

Valenta, J. (2011a). Rovné příležitosti a edukační systémy a postupy rozvíjející životní dovednosti (Nevyužité šance…). In H. Kasíková & J. Straková (eds.), *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, s. 247–282.

Vostrý, J. (2007). Scénický smysl a dramatický cit. *DISK,* 19, 7–18.

Zich, O. (1986). *Estetika dramatického umění*. Praha: Panorama.

5 K jedinečnosti současného divadla Neslyšících v České republice

Veronika Broulíková, Zoja Mikotová

„Divadlo je malé místo, ve kterém se shromažďují lidé a jejich imaginace, aby znovu zkusili nahlédnout na život."

Peter Brook, britský režisér

„Hlavním smyslem divadla je dělat zázraky."

Tom Fjördefalk, švédský režisér

Divadlo je nástrojem komunikace a vždy hrálo v životě Neslyšících významnou roli. Podstatné je, že se v průběhu let staly divadelní projekty neslyšících umělců nejen součástí výchovy a vzdělávání Neslyšících, ale také přiblížily krásu znakového jazyka a dalších specifik této kulturní minority široké divácké veřejnosti. Současně začaly vznikat i projekty integrované, kde se spolu na jevišti potkávají slyšící i neslyšící umělci ve vzájemném respektu a s touhou po maximální kvalitě výkonu.

5.1 Letmý pohled do historie

Na českém území se objevují zmínky o divadle Neslyšících v dobových časopisech a zprávách, které vydávaly z počátku ústavy pro Neslyšící a později školy a spolky. Dlouhodobě se mapováním historických pramenů divadla Neslyšících na českém území věnuje **Kaj Kostelník**. Kostelník se sám zabýval pantomimou od roku 1959, pod vedením Jiřiny Ryšánkové (mimo jiné pedagožky pohybové výchovy a pantomimy na katedře činoherního herectví JAMU 1959–1980), a od roku 1960 působil v jejím amatérském Divadle pantomim, v letech 1969–1974 ho sám vedl. V roce 1981 spoluzaložil amatérský soubor neslyšících Pantomima SI, ve kterém poté patřil k vůdčím členům. V roce 1991 založil v Brně Sdružení pro kulturu neslyšících SORDOS, které intenzivně usilovalo o podporu uměleckých a kulturních aktivit Neslyšících. Kostelník usiloval o vysokoškolské vzdělávání Neslyšících a inicioval vznik Ateliéru výchovné dramatiky pro Neslyšící na divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně za podpory tehdejšího děkana fakulty prof. PhDr. Josefa Kovalčuka a pedagogů doc. Petra Šmolíka a prof. Mgr. Zoji Mikotové, která se ujala tvorby studijního programu a v roce 1992 také vedení ateliéru. Dalším z jeho významných počinů v rámci SORDOS bylo v roce 1995 vydání do té doby unikátní sbírky *Tichý přístav duše*. Jedná se o sbírku básní a ilustrací neslyšících autorů, která je stále aktuální součástí inspirativních zdrojů pro jevištní zpracování nejen pro Neslyšící. Úvodní stať „Pokus o dorozumění" napsal významný brněnský dramaturg, překladatel, profesor dějin a teorie divadla, sémiotik **prof. Ivo Osolsobě**, který byl významnou osobností i v rámci podpory uznání znakového jazyka. Uzákonění a následná úprava znakového jazyka (zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob č. 384/2008 Sb., který byl změněn z původního zákona o znakovém jazyce) je důkazem uznání Neslyšících jako kulturní a jazykové menšiny.

Osolsobě (1995): „Možná, že se to zdá nepatřičné, mluvit o znakové řeči těch prelingválně hluchých jako o rodném jazyce. Ve skutečnosti je to však opravdu řeč jako každá jiná, vystavěná ze stejného materiálu a pracující s týmž repertoárem jako řeč nás slyšících, s materiálem – a repertoárem – tělesných pohybů. Vždyť ani my slyšící se nedorozumíváme jinak než vytvářením kombinací z tělesných pohybů, jedině s tím rozdílem, že naše choreografické kreace se odehrávají na jevišti hluboce skrytém v našich hlasivkách a ostatních mluvidlech, v prostoru téměř nepřístupném zraku, zato však v úplnosti přístupném našemu jemnému a vytříbenému netopýřímu sluchu. Nemajíce sluch, naši prelingválně neslyšící přátelé na tohle jeviště nedosáhnou, je jim hermeticky uzavřeno dokonalou železnou oponou – teprve později se snad naučí uhadovat či odezírat, co se za oním spuštěným železem děje. Mají však k dispozici jiné jeviště, náhradní, větší, namáhavější pro pohyb, zato tím přístupnější pro pohled, pokud je zavčas zvládnou a naučí se vytvářet své choreografické kreace v prostoru vymezeném pohyby paží,

rukou, tváře, hlavy – zkrátka těla, ničeho jiného než zase jen těla, vlastního těla, na které přece mají to nejsvětější právo! Nedovolme, aby i toto jeviště, tato prvotní mluvidla, jimiž mohou vládnout a pro něž je vnímavá jejich duše, pro ně zůstalo uzavřenou železnou oponou naší nedbalosti, naší domýšlivosti, naší hlouposti…"

Divadelní aktivity probíhaly v ústavech, školách a internátech pro sluchově postižené, později i při klubech a spolcích pro sluchově postižené v rámci zájmové činnosti. Z žánrů se objevují tragédie i komedie. Často uváděnou formou byly pantomimy a tzv. „němohry". Vyskytují se také činohry, kdy děti odříkávaly repliky nahlas. Z témat můžeme v dobových pramenech sledovat lidové příběhy a pohádky, báje a pověsti, náboženská témata, hry ze života Neslyšících, ale i Shakespearovy nebo Čechovovy hry.

Instituce pro Neslyšící zpravidla divadelními vystoupeními chtěla podpořit získání prostředků na svoji činnost. Na představení byli zváni potencionální sponzoři daného zařízení. Představení byla realizována většinou u příležitosti různých svátků (Vánoce, Velikonoce) a různých besídek a prezentací v rámci zařízení pro sluchově postižené. Specifickou kategorii pak tvoří krátké humorné scénky neslyšících pro neslyšící, které byly zpravidla pohybové s využitím znaku. Byly inscenovány u příležitostí různých oslav (narozeniny, svatby, Silvestr atd.).

Vedle divadelních představení se s podobnými výše uvedenými záměry konala i krátká taneční vystoupení a výstavy výtvarných prací. Divadelní představení (většinou komedie) směřovala spíše k pantomimickému a tanečnímu vyjádření, někdy šlo o představení artikulovaná. Neslyšící byli nejen herci a režiséry, ale také si svépomocí zajišťovali kostýmy a scénu.

Mezi první divadelní uskupení Neslyšících, jehož aktivity měly přesah pedagogický a sociální, bylo **Divadlo Neslyšících Praha**, založené v roce 1952. Na jedné straně byla cílem snaha přiblížit se slyšící veřejnosti s tím, že pokud se má o Neslyšících vědět, pak je musí slyšící majorita vidět. Na straně druhé se nově vzniklé divadlo začalo orientovat i na neslyšícího diváka, se záměrem jej vzdělávat právě ve vztahu ke slyšící společnosti. Divadlo se snažilo esteticky povznést komunitu Neslyšících.

V kontextu celosvětovém měla divadla Neslyšících většinou dvě cílové skupiny. Nejprve vlastní komunitu Neslyšících, pro kterou byla připravována převzatá nebo autorská představení využívající znakový jazyk, projekce a nízkofrekvenční hudbu. Druhou skupinou byla slyšící veřejnost, která se díky inscenacím ve znakovém jazyce, jež byly tlumočeny do jazyka mluveného, a díky pohybovým a vizuálně přitažlivým inscenacím seznamovala s kulturou Neslyšících. Divadlo se tak stalo prostředkem k porozumění, nástrojem integrace slyšících a neslyšících jedinců.

„Jako neslyšící člověk věřím, že nejúčinnější „léčbou" hluchoty
nejsou ani medicína, ani mechanická či elektronická zařízení...,
ale porozumění."

Gannon, 1979

5.2 Divadlo Neslyšících a současnost – Ateliér Výchovné dramatiky pro Neslyšící

V Ateliéru výchovné dramatiky pro Neslyšící (VDN) studují převážně neslyšící studenti, kteří se v praxi uplatňují jako umělci (herci a režiséři), např. v následujících institucích: divadlo Neslyším Brno, divadlo Tiché Iskry Bratislava, Divadlo z Pasáže Banská Bystrica. Nebo působí jako pedagogové předmětu dramatická výchova neslyšících dětí a mládeže a také jako lektoři volnočasových aktivit. Absolventi se též zapojují do projektových aktivit v rámci spolupráce s profesionálními divadly a do specifických tvůrčích projektů, jako je umělecké tlumočení do českého znakového jazyka. Aktuálně však mají zájem o studium i slyšící studenti.

Založení umělecko-pedagogického oboru **výchovná dramatika pro Neslyšící** na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně v roce 1992 bylo především vstřícným počinem vůči neslyšícím zájemcům o vysokoškolské studium. Pochopení pro tuto minoritu bylo tehdy vyjádřeno přijetím tlumočníka českého znakového jazyka do plného úvazku a později změnou malého „n" na velké „N" v názvu ateliéru, jako výraz respektu k neslyšícím jako kulturní a jazykové menšině. V současnosti tedy neslyšící studenti studují obor výchovná dramatika pro Neslyšící. K upřesnění je ještě používán podtitul „se zaměřením na pohybově výchovné disciplíny".

Jedním ze stěžejních předmětů oboru je „pohybové divadlo", ve kterém dochází k syntéze několika předmětů. Jsou to především předměty pohybové: základní pohybová průprava, speciální pohybová průprava, akrobacie, tanec klasický i moderní, společenský i historický, práce s náčiním a žonglování. Praktickým obsahem a tematickým zaměřením výuky jsou následující okruhy: postupnost a plynulost pohybů, koordinace, rytmus a dech, smysly, napětí a uvolnění (studie zvířat), stylová cvičení – tahy, tlaky, suny, vlny, sdělnost gesta a postoje, nalézání adekvátních výrazových pohybových prostředků k vyjádření pocitů, vztahů, situací. Dále situace a jejich rozvíjení a ozvláštnění, výtvarný a pohybový znak, gestická komunikace, znakový jazyk jako hra, dramatická vyprávění ve znakovém jazyce, jevištní znakový jazyk. Zkoumá se téma předlohy s hledáním adekvátních výrazových prostředků, od inspirace přes možnou improvizaci k pevnému tvaru. Důležité je také propojení s teoretickými předměty. Předmět pohybové divadlo je tedy od za-

čátku koncipován jako „laboratoř“, kde se hledají a nalézají nové cesty divadla Neslyšících a také možnosti využití divadelních postupů ve speciálním i inkluzivním vzdělávání. V současnosti je studijní program obohacován o aktuální inovační postupy, které se týkají například zpřístupnění hudebně dramatického žánru Neslyšícím, kde je výraznou složkou jevištní forma znakového jazyka a její intenzivní výzkum. Dále je důležité poukázat na zásadní mezioborovou spolupráci a spolupráci s dalšími kulturně-vzdělávacími institucemi, které nám poskytují konkrétní zpětnou vazbu, inspirující podněty, ale také konkrétní poptávku spolupráce, která probíhá na umělecko-pedagogické platformě.

V ateliéru doposud vznikly pod režijním vedením zakladatelky oboru **Zoji Mikotové** inscenace, které reprezentovaly Divadelní fakultu Janáčkovy akademie múzických umění v Brně na mezinárodních i tuzemských festivalech, a to například v USA, Číně, ve Francii, Německu, Polsku, Rakousku, Holandsku, Belgii, Lotyšsku, Švédsku, Slovensku, Slovinsku, Kosovu. Studentům se dostalo na tuzemských i zahraničních festivalech zadostiučinění, prožívali radost z úspěchu, ocenění, komunikaci s publikem. Bariéry mezi herci a diváky se v okamžicích divadelní prezentace ztrácely. Tento způsob komunikace pomáhá Neslyšícím budovat jejich vlastní sebeúctu, pomáhá jim ukotvit vlastní identitu, posiluje jejich samostatnost a sebejistotu. Ve slyšící veřejnosti se formuje kladnější vztah k poznávání této minority, což může nadále vést k plnějšímu pochopení, respektu a porozumění.

5.3 Výběr divadelních projektů Ateliéru výchovné dramatiky pro Neslyšící

V následující části uvádíme charakteristiku vybraných divadelních projektů ateliéru, které dokumentují inkluzivní spolupráci neslyšících i slyšících herců na jevišti a které mají výrazný dopad také v rámci výchovy a vzdělávání slyšících i neslyšících dětí. Zásadní je vždy umělecká kvalita inscenace a hledání divadelních prostředků, tak aby byl divák vtažen do daného příběhu s porozuměním a prožitkem něčeho krásného, nového. Ambicí při tvorbě každé inscenace je, aby neslyšící aktéři (studenti, případně i ve spolupráci s absolventy) byli vždy součástí tvůrčího týmu a svou jedinečností a jinakostí přispěli k prožitku diváka a snažili se v něm vyprovokovat touhu klást otázky a hledat odpovědi. Dvacetipětiletá historie ateliéru je z hlediska realizovaných divadelních projektů velmi úspěšná jak v České republice, tak i v zahraničí. A to i díky výše zmíněnému následnému profesnímu uplatnění absolventů oboru v pedagogicko-uměleckém vzdělávání nejen neslyšících dětí a mládeže, ale i v aktivní divadelní tvorbě.

5.3.1 Zlatý kolovrat

Inscenaci ***Zlatý kolovrat*** (2012) v režii Zoji Mikotové zde záměrně uvádíme jako ilustrující projekt propojení výstupu na základě objednávky spolupracující organizace, která se zabývá problematikou tlumočení znakového jazyka a realizuje projekty, které prostupují do vzdělávacího procesu sluchově postižených dětí a mládeže, a týmové spolupráce v průběhu realizace inscenace. Inscenace *Zlatý kolovrat* vznikla na základě výzvy České komory tlumočníků znakového jazyka ke spolupráci v rámci projektu „Tlumočník očima neslyšícího dítěte", který řešil aktuální problém, jež souvisí s povědomím neslyšících dětí a mládeže o vlastních právech (tlumočník pro sebevědomí a komfort komunikace neslyšícího dítěte v důležitých komunikačních situacích). V rámci tohoto projektu jsme dostali nabídku vytvořit divadelní inscenaci, která by se problému tlumočení rámcově věnovala. Primárně šlo však o to předat dětem a mládeži zážitek a kontext v kontinuitě jejich specifického prožívání.

Zlatý kolovrat je ve výsledku scénické ztvárnění balady Karla Jaromíra Erbena, kterému dominuje výtvarné pojetí japonské výtvarnice Yumi Mráz Hayashi. Jedná se o integrované představení. Text je současně interpretován slyšícími herci v mluveném přednesu a herci neslyšícími pak ve znakovém jazyce, kde se znakový jazyk stává i součástí choreografie a vytváří spolu s loutkami – manekýny – dramatické a neobvyklé spojení. Součástí inscenace je také výrazná hudební složka, která podtrhuje dramatickou linii známého příběhu.

Geneze vzniku inscenace – vybrali jsme tedy s prof. Mikotovou, režisérkou inscenace, baladu *Zlatý kolovrat* z Erbenovy sbírky *Kytice*. Inspirací bylo i filmové zpracování, nutné však bylo při přípravě s neslyšícími studenty využít simultánní tlumočení filmu do znakového jazyka, protože film *Kytice* nebyl otitulkován. Výzvou byla především realizace, která v dominantní míře stojí na textu. Bylo proto nutné promyslet, jak vlastně s textem pracovat, jak jej přeložit do jevištní formy znakového jazyka a jaké další jevištní prvky uplatnit. Zásadním faktorem při analýze textu a při přípravě překladu je vždy spolupráce s neslyšícími studenty a postupné společné nalézání adekvátní podoby překladu, která bude jasná a srozumitelná neslyšícím divákům, zároveň však bude mít parametry vhodné pro jeviště. Důležitá byla vizualita a hudební probarvení celého veskrze hororového příběhu. Mikotová oslovila japonskou scénografku a výtvarnici Yumi Mráz Hayashi, která vytvořila nebývalou scénografii. K dokonalému pochopení textu měla k dispozici pro nás unikátní překlad do japonštiny. V inscenaci jsou zakomponovány loutky – manekýni v životní velikosti –, hlavní postavy příběhu, jejich vodiči – herci jsou jejich duší a vnitřním světem. Důležitou složkou je práce se světlem a výsadní místo zde má zpětný projektor, kterým postava vypravěčky promítá atmosféry jednotlivých obrazů na paravány, jež tvoří základ scény. Hudba, kterou zkomponoval Zdeněk

Kluka, tvoří další zásadní složku inscenace. Současně je na jevišti zajištěno živé ozvučení některých scén a změn obrazů.

Soubor inscenace byl složen z neslyšících i slyšících studentů VDN, bakalářského i magisterského studia, a dvou hostů, činoherců Kateřiny Jebavé a Luboše Stárka, kteří doplňují celý organismus mluveným přednesem textu *Zlatého kolovratu*. Důležité je také zmínit skutečnost, že jsme pro potřeby projektu spolu s celým týmem vytvořili částečně mystifikační prolog – entreé, které bylo založeno na tom, že se zjistí v úvodním vstupu herců, že jsou v hledišti i neslyšící diváci, ale celé představení je mluvené. Proto je vyhlášen konkurz na tlumočníka, který je zinscenován tak, aby diváci v hledišti zažili typovou škálu tlumočníků znakového jazyka, kteří se jim prezentují na jevišti, a aby i diváci pomohli svou účastí vybrat toho „pravého". Situace byla natolik věrně zinscenována, že se z hlediště ozývaly pohoršené hlasy, jak je to možné, že prezentujeme inscenaci pro neslyšící a není zajištěn tlumočník, jinde v hledišti se začali obávat někteří učitelé, aby nemuseli jít dětem tlumočit.

Je nutné zdůraznit, že geneze přípravy a realizace byla skutečně ojedinělá hned z několika důvodů: v podstatě poprvé jsme v rámci inscenací studentů pracovali s daným poetickým textem, který jsme nechtěli zásadně upravovat. Vznikl tak takřka výzkumný prostor pro hledání intuitivně i fakticky kvalitního překladu do českého znakového jazyka s nosným obsahem a vizuální jasností s cílem jasného pochopení obsahu a návaznosti v příběhu divákem. Dalším faktorem pak byla práce s manekýny, které si herečky ukotvily gumičkou na zápěstí rukou a na chodidlech, přičemž byla zachována volnost pohybu a možnost „znakování".

Jako dokumentaci experimentu naší „laboratoře" bychom chtěli poukázat na postup a hledání ideálního tvaru jednotlivých scén na příkladu, pokud možno, dokonalé kooperace všech zúčastněných v daném okamžiku. Každá vyslovená část textu byla tedy tlumočena do znakového jazyka, ale vše bylo ještě podpořeno dramatickou akcí, vizualizací a hudebním doladěním atmosféry. Specifičnost takové práce tkví v potřebě maximálního soustředění a naladění celého inscenačního týmu, protože se jedná o intenzivní spolupráci slyšících a neslyšících tvůrců, kde musí být akceptována rovnováha a, pokud možno, maximální pracovní komfort pro obě skupiny tvůrců. Hledání signálů – světlo, tma, hudba, práce se zvukem, pohyb, tanec, práce s loutkami, s gymnastickými stuhami. Vše plasticky tak, aby měl divák pocit, že se ocitá uprostřed pohádkového dramatu, které se odehrává na jevišti, a on je vtažen do děje. Reflexe a ohlasy potvrdily, že se to podařilo.

Součástí projektu bylo ze strany České komory tlumočníků znakového jazyka zabezpečení repríz inscenace ve všech lokalitách, kde jsou školy pro sluchově postižené děti a mládež. Inscenaci tudíž viděly děti takřka ze všech škol pro sluchově postižené v České republice (České Budějovice, Ostrava, Brno, Praha, Valašské Meziříčí).

Jedním z vrcholů uvedení projektu byla účast na 13. mezinárodním festivalu divadla Neslyšících ve Vídni, kde byla inscenace uvedena v němčině a v mezinárodním znakovém systému. Současně bylo unikátní i místo uvedení – v bývalé veterinární pitevně, která je součástí Anatomického institutu ve Vídni.

***Obrázek č. 54**: Zlatý kolovrat, kooperace slyšících a neslyšících herců*

***Obrázek č. 55**: Zlatý kolovrat, umocnění vizuality inscenace*

5.3.2 Kniha jako divadlo

Dalším vybraným projektem je ***Kniha jako divadlo*** nebo také ***Knižní představení***. Zmiňujeme jej z toho důvodu, že svým významem v rámci studia oboru tvoří stále jeden z vrcholů tvůrčí přípravy studentů a má přesah i do profesionální praxe absolventů. Projekt ***Kniha*** vznikl primárně jako motivační program ke čtení s porozuměním u neslyšících dětí v součinnosti pedagogů ateliéru VDN a scénografie v osobě scénografky a výtvarnice Marie Jiráskové. Současně také na projektu několikrát spolupracoval scénograf Jaroslav Milfajt.

Projekt vychází z dlouhodobé zkušenosti, že je zásadní budovat a upevňovat vztah neslyšících dětí ke knihám od útlého dětství, a je realizován jako motivační představení, kde stěžejním scénografickým artefaktem je výtvarně zpracovaná kniha, která je pak využita v divadelní akci. Divadelní a výtvarné prvky činí knihu vizuálně přitažlivou. Pomocí divadelní situace se obsahový problém lépe vysvětlí. Prožití situace vede k pochopení a porozumění. Příběh je zpracován tak, aby u dětí docházelo k upevňování a rozšiřování slovní zásoby. Nejdůležitější je však rozehrání situací, jež vede k pochopení kontextů, které neslyšícím dětem v psaném textu většinou chybí. Slyšící děti jsou zase vtaženy do světa „znaků", do světa, který vypráví příběh i bez „mluvení". Slyšící děti jsou často znaky fascinovány a obdivují um herců a hereček. Znaky si zkouší samy a zkoumají tento způsob komunikace, která je jim prostřednictvím *Knižního představení* nabídnuta.

Z výše uvedeného je tedy zřejmě, že je projekt *Kniha* realizován především ve školách pro děti a mládež se sluchovým postižením, ale zájem o takto zpracovaný literární příběh již přesáhl danou cílovou skupinu a uplatňuje se i v jiném kontextu a v jiném prostředí. V současné době spolupracujeme průběžně s několika městskými knihovnami v ČR, v rámci ostravského festivalu Divadlo bez bariér jsou realizována knižní představení v nemocnicích pro dětské pacienty. Představení byla realizována i na dalších festivalech a získala významná ocenění – například v roce 2017 na divadelním festivalu v Maroku získala studentka Barbora Dohnalová cenu za nejlepší výkon v hlavní ženské roli. Významnou roli hraje také prezentace *Knižních představení* v běžných školách, do nichž jsou zařazovány děti se speciálními potřebami. Během inscenační přípravy každého jednotlivého sólového představení se tak stupňují požadavky na přípravu studentů v rozšiřování škály výrazových prostředků. Nejedná se tedy pouze o překlad psaného textu daného příběhu do znakového jazyka a jeho zinscenování v určité čisté jazykové formě, ale hledají se ještě další individuální možnosti každého interpreta tak, aby byl schopen vystoupit – zahrát před diváky různých cílových skupin. Cílem je tedy vytvořit kvalitní osobní divadlo jednoho herce, kde je také zásadní invence a škála výrazových prostředků jednotlivců. Současně také vzniká tendence vytvořit sólovou inscenaci ve více jazycích a vizuálně natolik přitažlivou, aby byla impulsem a podnětem pro následnou iniciaci aktivity dětských i dospělých diváků na základě jejich zážitku.

Vytvořený scénický artefakt, jakým *Kniha* ve svém výsledku je, pak může sloužit i jako komunikační prostředník mezi osobním prožitkem a touhou sdílení diváka s aktérem – hercem. Jako příklad uvádíme realizaci knižního představení *O zlobivých kůzlátkách* v rámci workshopů pro Neslyšící, které jsme realizovali ve Slovinsku, kde byli mezi účastníky neslyšící senioři, dospělí i děti. Jednomu z účastníků bylo takřka 80 let a kromě sluchu ztratil i zrak, takže ve chvíli, kdy mohl hapticky poznat a pochopit příběh díky plasticky vystupujícím a odnímatelným elementům knihy, rozzářil se nadšením, jak rád si tu dětskou pohádku oživil.

Projekt *Kniha* dokumentuje také sílu živého kontaktu herce s divákem a možnost jejich vzájemné komunikace. Tématy jsou pohádky a příběhy pro děti a mládež. Konkrétní výstupy jsou, jak jsme již zmínili, realizovány především ve školách a dalších vzdělávacích a kulturních institucích pro sluchově postižené děti, mládež i dospělé. Konkrétní výstupy dále dokumentují účast na pravidelných akcích, např.: Pohádky pro všechny (realizováno pro děti s mentálním postižením), Brno; festival Mezi ploty, Praha-Bohnice, Brno-Černovice; Všichni za jeden provázek (cyklus pohádek pro děti), Husa na provázku, Brno; Noci kejklířů – plenérová představení jako součást noci otevřených dveří ve všech brněnských divadlech, Zelný trh, Brno; Muzejní noci – představení jako součást noci otevřených dveří ve všech muzeích města Brna, Palác šlechtičen, Brno; Projekt *Kniha* ve veřejných knihovnách – Mahenova knihovna Brno, Knihovna Havlíčkův Brod; Projekt *Kniha* v organizacích pro sluchově postižené v České republice, na Slovensku, ve Slovinsku, Rakousku, Švédsku.

Obrázek č. 56: *Anna Šperková, Vlk a kůzlátka*
Obrázek č. 57: *Věra Sagulová, O koblížkovi*

Významné realizace na festivalech: projekt Kniha – *Vlk a kůzlátka, O Koblížkovi, Kocour v botách* na 20. mezinárodním divadelním festivalu evropských regionů v Hradci Králové (2014), na Mezinárodním festivalu alternativních a loutkových di-

vadel *Hráme pre všetkých* v Bratislavě, Slovensko (2016), na Medzinárodném festivalu súčasného bábkového divadla pre deti a dospelých Bánská Bystrica TOUR, Slovensko (2016) a 12. festivalu univerzitních divadel, Fez, Maroko (2017).

***Obrázek č. 58**: Barbora Dohnalová, O veliké řepě*

5.3.3 Zvědavé slůně

Africká pohádka *Zvědavé slůně* na motivy pohádky Rudyarda Kiplinga v úpravě a režii Zoji Mikotové je příkladem dramatického zpracování literární předlohy, kde se na jevišti setkávají zpěv, mluvené slovo, znakový jazyk, loutky a specifické pohybové dovednosti, jako jsou žonglování, tanec, prvky akrobacie. Realizace je určena pro děti i dospělé. Hravost a radost hereček a zpěváka Karla Heřmana je natolik „nakažlivá a inspirující", že mají děti potřebu i dále po skončení představení sdílet možné pokračování příběhu. Podstatné je přitom, že se děti cítí uvolněně, probouzí se v nich fantazie, touží po komunikaci a spontánně si sdělují svoje zážitky. Také je důležité znovu zmínit komunikaci mezi jevištěm a hledištěm, kdy se herečky spolu se zpěvákem Heřmanem přímo obracejí na děti s jednoduchými otázkami, a děti tak mohou pomyslně spoluvytvářet následný děj. Po skončení představení herečky neodcházejí z jeviště, ale zvou děti k sobě na jeviště, aby si děti mohly všechno „osahat" a společně sdílet prožitek z příběhu. *Zvědavé slůně* bylo hráno v roce 2015 na přehlídce ASSITEJ: Přehlídka ke Světovému dni divadla pro děti a mládež v Praze a ve Vídni na 15. europainisches und internationales visuelles theater festival VISUAL 15.

***Obrázek č. 59**: Zvědavé slůně*

***Obrázek č. 60**: Zvědavé slůně*

Závěr

Aktuální tendence a směřování v oboru nejen v oblasti studia, ale i v rámci praxe absolventů: intenzivněji se uplatňují prvky nového cirkusu, například akrobacie dvojic, žonglování, práce s rytmem a akustickými podněty. Divadelní prostředky a jejich využití směřují i do oblasti rané péče – tandemové divadlo, tandemové lekce. Prohlubuje se zájem a potřeba integrace příbuzných oborů: divadlo + speciální pedagogika. Současně se studenti a část absolventů zaměřují

na specifickou formu tlumočení do znakového jazyka a tím je umělecké tlumočení a interpretace divadelních inscenací, hudebních a písňových produkcí a pořadů pro děti na ČTD.

Kromě 1. profesionálního divadla v České republice, Divadla Neslyším, které se aktuálně věnuje především tvorbě pro děti, vznikají další integrované projekty, kde spolupracují slyšící a neslyšící absolventi oboru VDN. Můžeme jmenovat skupinu Hands Dance, která se specializuje na umělecké tlumočení divadelních inscenací a písní do českého znakového jazyka. Dále bychom mohli zmínit aktuálně se „rodící" divadelní spolek OUKEJ, který se zaměřuje na divadelní a edukativní projekty a jejich uplatnění u neslyšících dětí a mládeže, ale také u dětí v inkluzivním vzdělávání, kde může mít divadelní projekt významnou funkci pro rozvoj komunikace a spoluprožívání celého kolektivu dětí.

Kontakty na autorky:

Prof. PhDr. Veronika Broulíková
Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU v Brně
Kontakt: broulikova@jamu.cz

Prof. Mgr. Zoja Mikotová
Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU v Brně
Kontakt: mikotova@jamu.cz

Doporučená a použitá literatura a zdroje:

Broulíková, V. (2001). Neslyším, ale jsem. In J. Provazník, *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Ipos-Artama.

Freeman, R. D., et al. (1992). *Tvé dítě neslyší*. Praha: FRPSP.

Jebavá, K. (2016). *Tandemové divadlo – tandemové lekce*. Brno: JAMU.

Kostelník, K. (1995). *Tichý přístav duše*. Brno: SORDOS.

Kunášková, M. (2017). *Využití dramaterapeutických a teatroterapeutických postupů v hodinách dramatické výchovy u žáků se sluchovým postižením*. Brno: Akademické studie DIFA JAMU. Dostupné z: <http://www.jamu.cz/img/akademicke-studie-difa-jamu/studie/studie/archiv-clanku/kunaskovadramaterapieneslysici_www.pdf>

Majerová, J. (2007). *Podoby profesionálního divadla neslyšících*. Brno: MU. (nepublikovaná diplomová práce).

Novák, V. et al. (2013). *Divadelní tvorba ve specifických skupinách*. Praha: NAMU.

Valenta, M. a kol. (2006). *Rukověť dramaterapie a teatroterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Valenta, M. a kol. (2009). *Rukověť dramaterapie II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vrbová, B. (2008). *Pohybové divadlo neslyšících Zoji Mikotové*. Brno: JAMU.

Zvonek, S. *Neslyšící pedagog jako vzor*. [online]. [cit. 2010-11-13]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/79-neslysici-pedagog-jako-vzor>

SPOLUPRÁCE ABSOLVENTŮ A STUDENTŮ ATELIÉRU VÝCHOVNÉ DRAMATIKY PRO NESLYŠÍCÍ S ČESKOU TELEVIZÍ, STUDIO BRNO:

– Pohádky krále Jiřího – tlumočení do ČZJ; http://decko.ceskatelevize.cz/pohadky-krale-jiriho;

– Pohádky Z každého rožku trošku – umělecké tlumočení do ČZJ, 5 pohádek: Bertrůda, O lakomém sedlákovi a staré hrušni, Na svatého Jána, O zbojníku Vojkůvkovi, Rýbrcoul a jaro;

– Hopsasa – pořad pro děti http://www.ceskatelevize.cz/porady/11510699284-hopsasa/;

– projekt uměleckého tlumočení pohádek do znakového jazyka ve spolupráci s Českou televizí – studio Brno, pohádkový cyklus v rámci Čtení do ouška; http://www.ceskatelevize.cz/zpravodajstvi-brno/novinky-ze-studia/362118-porotci-festivalu-sportfilm-liberec-ocenili-jeden-z-dilu-poradu-hopsasa/

www.jamu.cz, www.neslysim.cz

PŘÍLOHA:

Seznam inscenací vytvořených v Ateliéru výchovné dramatiky pro neslyšící, DIFA, JAMU, Brno:

1993 – O ztracených barvičkách, VDN JAMU, Brno;
1995 – Caprichos, VDN JAMU, Brno;
1995 – Povídám, znakuji pohádku, VDN JAMU, Brno;
1996 – Abeceda, VDN JAMU, Brno;
1997 – Genesis, VDN JAMU, Brno;
1998 – Cesta smyslů aneb Pyramidae Klipteon, Divadlo Bolka Polívky;
1999 – O malém tygrovi, VDN, Divadlo v 7 1/2;
1999 – Okna, VDN, Divadlo V 7 1/2;
2000 – Pták ve vzduchu, ryba ve vodě, VDN JAMU, Brno;
2000 – Kouzelníkovo překvapení, VDN JAMU, Brno;
2001 – Odyssea, VDN JAMU, Brno;
2001 – Věc není věc, VDN JAMU S+R;
2001 – Prostor duše, VDN DIFA, JAMU, Brno;
2001 – Prokletci, Sál Břetislava Bakaly, Brno;
2002 – Dům hluchého, divadlo ARCHA, Praha;
2002 – Dead Can Dance – Deaf Can Dance, Kongresové centrum, Praha;
2003 – Doteky snění, Městské divadlo Kolín;
2004 – SEM TAM, VDN, JAMU, Brno;
2004 – Tóny duhy, Centrum experimentálního divadla, Brno;
2005 – Pojď do mého světa, Divadlo Neslyším, Brno;
2005 – Kouzelník Tom Kiks, VDN, JAMU, Brno;
2007 – Bajky a sny, JAMU, Brno;

2009 – Být sám, studio Marta, JAMU, Brno;
2010 – Deník cizinky, VDN JAMU, Brno;
2012 – Zlatý kolovrat – konkurz na tlumočníka, spolupráce s Komorou tlumočníků znakového jazyka;
2013 – Písně, básně, balady, VDN JAMU, Brno;
2014 – Zvědavé slůně, VDN JAMU, Brno;
2014 – Časoprostor, VDN JAMU, Brno;
2016 – Dům, VDN JAMU, Brno;
2017 – Pohádka o Budulínkovi, VDN JAMU, Brno.

6 Dramika pro jedince s ADHD a PAS

Oldřich Müller

Vzdělávání a rozvíjení či udržování osobnostních kvalit, ale rovněž pomoc při dosahování příslušné seberealizace a společenské participace žáků lze provádět různými způsoby. Za jednu z vyzkoušených a velmi efektivních možností lze v tomto směru považovat využití dramiky – paradivadelního systému edukační povahy. Její výhody lze pochopitelně uplatnit rovněž u žáků s poruchami autistického spektra (PAS) a žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Tito žáci se totiž vyznačují specifickými vlastnostmi, které lze, mimo jiné, ovlivnit právě prostředky, jež má tento expresivně-formativní přístup k dispozici.

6.1 Dramika

Dramika **je paradivadelní systém edukační (výchovné, vzdělávací) povahy**. To znamená, že využívá specifických prostředků dramatického umění jako svébytný způsob vzdělávání, výchovy, aktivizace osobnostního rozvoje a u osob celého věkového spektra. Tento způsob je založený na hraní rolí, metaforickém vyjadřování, aktivním využívání a zpracovávání fiktivně vytvořených sociálních situací, improvizaci s dějem, na práci s vlastním tělem, pohybem, hlasem atp. – to vše je jakýmsi bezpečným pojítkem s reálně existujícími životními situacemi a způsoby chování v nich. Předpokladem přitom je, že pomocí identifikace s rolí, metaforou, imaginární situací či dějem je možno (do jisté míry) zprostředkovat poznatky a zkušenosti z okolního světa (tzv. informativní cíle), avšak také rozvíjet takové dílčí aspekty osobnosti, jež člověku bezprostředně pomáhají ve vytváření jeho osobní i sociální identity (tzv. cíle formativní) (Valenta & Müller, 2013).

Paradivadelní systémy jsou charakteristické tím, že užívají divadlo a jeho prostředky k účelu, který si neklade primárně umělecké ambice (tedy např. vytvoření jevištního tvaru). Paradivadelní systémy spíše aplikují divadelní prostředky v edukaci, terapii, při harmonizaci osobnosti atp. Jedná se například o dramiku, divadlo ve výchově, dramaterapii a teatroterapii, psychodrama apod. Jedním z nestorů, kteří stáli na počátku vzniku těchto systémů, byl Jerzy Grotowski – nejprve zkoumal v Teatru Laboratorium divadlo, pak začal divadlem zkoumat lidskou situaci, člověka a jeho možnosti. Rozmezím byl rok 1968, kdy Apocalypsiscum Figuris, vrcholné divadelní dílo, otevřelo významnou cestu k paradivadlu (Grotowski, 1990).

K tomu, aby mohly být splněny naplánované informativní či formativní cíle, slouží v dramice různé metody – více nebo méně využívající zmíněné specifické prostředky dramatického umění. Co se týká jejich třídění, existují nejrůznější klasifikace. Některé jsou poměrně detailní (viz příklad níže), jiné jednodušší, spíše praktického rázu.

Klasifikací metod dramatické výchovy se v České republice obšírně zaobíral J. Valenta (1997) – ve svém třídění rozlišil:

I. Metody založené na principu hraní rolí:
- metody založené na úplném zobrazení hrou v roli;
- metody založené na fragmentárním zobrazení hrou v roli:
  - založené na zobrazení jen pohybem;
  - založené na zobrazení (jen) řečí nebo zvukem.

II. Metody, které nejsou založené na principu hraní rolí, ale organizují nebo podporují hru v roli:
- obecné metody vyučování a výchovy;
- metody specifické pro jiné předměty (např. analýza dokumentů či dějepis);
- technická cvičení divadelně dramatických dovedností (např. hlasová či motorická).

III. Metody komplementární vůči variantám metod založených na hraní rolí, tedy metody, které mohou hraní rolí doplňovat, pokud hra bude mít pozorovatele – žáka.

IV. Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí a nejsou pro dramatickou výchovu bezprostředně nezbytné (např. různé hry – rozehřívací, relaxační, sociálně-psychologické, sebepoznávací apod).

Za jednoduché praktické členění metod dramiky můžeme považovat následující systém (Müller, 1995), který člení metody na:

- průpravné;
- dramatické;
- doplňkové (podpůrné).

1. Metody průpravné

Představují různá elementární cvičení, hry a činnosti, jejichž účelem je rozehřátí, uvolnění, soustředění, navázání kontaktu, motivace, ale i postupy zaměřené na rozvoj jednotlivých psychických funkcí a aspektů osobnosti, případně postupy zaměřené na rozvoj schopností důležitých pro užívání prostředků dramatického umění. Průpravné metody by měly především tvořit jakousi přípravnou bázi k metodám dramatickým.

Podle toho se pak dělí na:

- metody motivační (směřující k uvolnění, soustředění, motivaci…, ale i k zájmu o drama jako takové);
- metody osobnostního a sociálního výcviku (směřující k rozvoji sebepoznání, sebepojetí, rozvoji sociálního cítění, sociálních dovedností, tvořivosti…);
- metody výcviku divadelně-dramatických dovedností (směřující k tréninku mluvy, hlasu, pohybu, rozvoji dovedností hrát role, schopností improvizace, práce s příběhem, práce s metaforou…).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Posílání signálu tleskáním

Hráči stojí v kruhu. Lektor začne hru tím, že pošle signál prostřednictvím tlesknutí. Současně určí rytmus. Cílem hráčů je dodržet rytmus a neustále posílat signál tleskáním dál, a to po obvodu kruhu. Signál doprovodí očním kontaktem s následujícím hráčem a natočením svého těla v jeho směru. V každém okamžiku musí tleskat zároveň dva hráči: ten, který signál posílá, a ten, který signál přijímá a který jej v zápětí bude posílat dál. (Müller, 2014)

Gradované pozdravy rukou

Účastníci se pohybují po prostoru a vzájemně si podávají ruce (každý s každým). Toto podávání rukou je v každém novém kole motivováno jinak – od počátečního nesmělého kontaktu až po vřelé stisky dobrých přátel.

Tichá pošta

Je vytvořen kruh, v němž mají všichni zavřené oči – kromě jedince, který zahajuje činnost. Tento se postaví čelem ke svému nejbližšímu sousedovi a vykoná s jeho tělem (částmi těla) několik improvizovaných pohybů. Když jsou pohyby předány, otevírá dotyčná osoba oči a pokusí se novou zkušenost co nejpřesněji poslat dál. Celá akce vrcholí nejen tím, že se zvolený pohybový vzor navrátí po kruhu ke svému autorovi, ale i tím, že je možné tento mnohdy změněný pohybový vzor zase poslat zpět a zrekonstruovat (nejlépe již při otevřených očích všech) (Müller, 2005).

Pantomima

Hráči se rozdělí do dvou skupin. Účastníci si v jednotlivých skupinách zvlášť připraví náměty pro členy druhé skupiny – může jít např. o filmy, pořekadla, druhy zaměstnání. Náměty jsou pak postupně sdělovány jednotlivcům z konkurenční skupiny a ti mají za úkol za pomoci pantomimy předat tyto své skupině. Ta má hádat, o jaký námět se jedná. Dění může být časově limitováno, aby bylo dosaženo napětí a soutěživosti (Müller, 2014).

2. Metody dramatické

Jsou v principu založeny na specifických divadelních konvencích – pravidlech. Ty především upravují způsoby využití prostředků dramatického umění, tedy například: jak pracovat s fiktivními situacemi, jak je odlišit (či připodobnit) od reálných situací, jak pracovat s hereckými rolemi a jejich rámcem, jak chápat a vyjadřovat metafory (metafora může být vyjádřena např. předmětem, rekvizitou, gestem, hlasem, pohybem atp.) apod.

Metody dramatické můžeme dále dělit na:

- **metody budování příběhu** (příběh může být nositelem děje, vlastností, může přinášet poznání, může lidi motivovat, spojovat, pomáhat jim k náhledu na sebe či ostatní…);
- **metody vytváření situace** (slouží k vytváření a pochopení podmínek, v nichž se příslušný děj odehrává…);
- **metody hraní rolí** (slouží zejména k „uchopení“ a pochopení vnitřních motivů, myšlenek, emocí, postojů, postav, které jsou nositeli potřebných poznatků…).

METODY BUDOVÁNÍ PŘÍBĚHU mohou mít formu:

- vyprávění příběhu (verbálního sdělování obsahu jednotlivcem či skupinou, odehrávajícího se v rámci role nebo mimo ni);
- dabingu (vnějšího slovního doprovodu probíhajících akcí);

- vyšetřování (získávání informací probíhající za pomoci cílených otázek v roli, například detektiva);
- rozhovoru (většinou ve dvojici na stanovené téma);
- reflexe účastníků (slovního shrnutí následujícího po klíčové aktivitě) apod.

Metody budování příběhu mají podobné poslání jako metody vytváření situace a hraní rolí. Vnášejí do takto pojaté výchovy a vzdělávání nosné myšlenky, důležité poznatky, zájem, prožitek. Pomineme-li všechny jejich možné funkce, nemůžeme opomenout skutečnost, že vyprávění či předčítání příběhů je důležitý motivační prostředek, prostředek, kterým se vždy přenášel pocit sounáležitosti a možnost objevování nepoznaného. Proto můžeme metody budování příběhu považovat za vhodné pro počáteční práci na dramatu. Metody budování příběhu (stejně jako ostatní dramatické metody) představují množinu technik, konkrétních dílčích postupů směřujících ke zvládnutí konkrétních dílčích úkolů. Techniky jsou v tomto smyslu přesněji dané – metodám podřízené postupy.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Praktický příklad z učebnice *Výchova k občanství*:

Přečtěte si část novinového článku, povídejte si o jejím obsahu a navrhněte nějaké řešení.

K osmdesátiletému seniorovi se nastěhoval jeho syn, který byl rozvedený a nikde nepracoval. Starému otci nasliboval, že mu pomůže s domácností. Jenže nepomohl. Navíc mu začal brát peníze. Někdy i násilím. Nechtěl-li starý pán získat modřiny, musel synovi vydat celý důchod. Když mu došly všechny peníze a hrozila ztráta bytu, rozhodl se... (Valenta, Müller & Havlínová, 2017)

SITUACE mohou být modelovány formou:

- zvukových záznamů (realistických nebo stylizovaných zvuků doprovázejících akci);
- postav na zdi (charakteristikou ústředních postav vyjádřenou popisem či ilustrací);
- kostýmů (částmi oděvů symbolizujících důležité postavy);
- určení prostoru (vymezený prostor se stává např. léčebnou);
- zástupných předmětů (symbolizujících postavy, zvířata, věci) apod.

HRANÍ ROLÍ může probíhat formou:

- živých obrazů (jde o vyjádření klíčového okamžiku, myšlenky nebo vlastnosti pomocí stylizovaného postavení účinkujícího/účinkujících znázorňujícího zastavený děj);
- pantomimy;
- role učitele (učitel hraje roli, pomocí níž motivuje, předává informace, myšlenky...);

- skupinové hry s rolí (celá skupina se chová jakoby byla fiktivní skupinou, kolektivním myšlením, jakoby se nacházela ve fiktivní situaci);
- pláště odborníka (jde o roli postavenou na ovládání odborných znalostí vztahujících se k dané situaci, např. role vědce, policisty, psychologa...) apod.

Hraní rolí je jednou z nejdůležitějších součástí dramatických metod. Do rolí mohou žáci i lektoři (učitelé). Přitom je velmi důležité nejenom určení, kdo a jakou roli bude hrát nebo úroveň účasti v roli (simulace, alterace, charakterizace), ale rovněž hranice (rámec) určující, kde role začíná a kde končí. Např. lektor vystupuje v procesu ve dvou rovinách – v rovině, kdy řeší pedagogickou situaci, a v rovině, kdy se formou hraní role pokouší proces někam posunout, tzv. zevnitř. Tyto dvě roviny však musí důsledně odlišovat.

Úrovně účasti v roli lze popsat následovně. V rovině simulace jde o to, že hráč jedná za sebe, ale ve fiktivních situacích. V rovině alterace jde o to, že hráč jedná za fiktivní postavu ve fiktivní situaci, přičemž přebírá hlavně její z vnějšku postižitelné vlastnosti. V rovině charakterizace jde o to, že hráč jedná za fiktivní postavu ve fiktivní situaci, přičemž proniká co nejhlouběji do jejího duševního života (do její motivace, postojů, prožívání).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Praktický příklad rolí lektora:

Lektor může využívat následující rolové modely:

– autorita – např. diktátor, který vnese do dramatu autoritativní příkazy, vyvolá problém, napětí;
– oponent – např. nespokojený člen skupiny, který svými negativními postoji vyvolá konflikt, přivede do problému hlavní postavu či celou skupinu;
– spojenec – např. nový krátkodobý člen týmu, který mu může pomoci díky specifickým znalostem, postavení;
– posel – např. člověk, který přinese důležité informace;
– oběť – např. člověk, který je momentálně v tíživé situaci a potřebuje pomoc;
– komentátor – např. člověk, který situaci vidí díky své profesi zvenku, hodnotí ji atp.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Praktický příklad vytváření role – živého obrazu:

Metodický návod na vytváření živého obrazu dle obrázku/fotografie:

- Žáci si najdou místo v prostoru a zaujmou uvolněnou polohu.
- Učitel pustí vhodnou hudbu k relaxaci.
- Učitel pomalu a potichu vedle každého žáka položí obrázek/fotografii.
- Pak vybídne žáky, aby se bez dorozumívání se spolužáky na něho chvilku dívali, přemýšleli o něm a pak napsali, co je při pohledu na obrázek napadá.
- Po sepsání dojmů z obrazu vymyslí každý žák samostatně jeho název.
- Pak se všichni posadí do kruhu a sdělují jeden po druhém vymyšlené názvy obrazu, vzájemně se pozorně poslouchají, nekomentují projevy druhých.
- Učitel vyzve žáky, aby vytvořili skupiny po 3–5 podle podobnosti vymyšlených názvů (tedy s těmi, kteří vnímají obraz podobně jako oni).
- Ve skupině si žáci vzájemně přečtou svoje sepsané dojmy z obrazu a prodiskutují své názory.
- Učitel zadá skupinám napsat příběh podle obrazu. Jedné skupině (případně dvěma, pokud je žáků více) zadá napsat příběh, který:
  a/ předcházel situaci na obraze;
  b/ se právě na obraze odehrává;
  c/ bude následovat.
- Učitel požádá žáky, aby z napsaného příběhu vybrali klíčový okamžik a ztvárnili ho jako živý obraz.
- Skupiny postupně předvádějí své živé obrazy, ostatní se snaží předvedený živý obraz interpretovat. Po předvedení obrazu skupina přečte nebo převypráví vlastní příběh.
- Žáci si sednou do kruhu, následuje diskuze – pokusí se společně vybrat nejvýstižnější název obrazu, se kterým po celou lekci pracovali. Je vhodné taktně směřovat diskuzi k reflexi individuálnosti vnímání uměleckého díla, vzájemné toleranci odlišných názorů a k pochopení propojenosti jednotlivých druhů umění. (Podle uvážení učitel žákům sdělí nebo nesdělí skutečný název obrazu.) (Pipková, 2006).

Vytváření situace společně s hraním rolí jsou metody, které se společnou měrou podílejí na budování příběhu v širším slova smyslu (podílejí se na budování konkrétního výchovného dramatu). Jinými slovy, účastníci výchovného dramatu participují na příběhu dramatickými akcemi, jež se odehrávají v určitých uměle modelovaných situacích a jež jsou vytvářeny prostřednictvím modelování rolí.

3. Metody doplňkové

(lze je označit také jako podpůrné) završují triádu metod používaných v dramice. Tyto postupy bývají ve svém použití rovnocennými předchozím postupům, jako doplňkové je však klasifikujeme z důvodu jejich domovského zařazení v jiných oborech (což se o metodách průpravných dá říci také), ale rovněž z důvodu jejich procesního využívání za účelem doplnit (podpořit) dílčí poznatky získané za pomoci ostatních metod.

Metody doplňkové (podpůrné) tedy nepatří dramice, náleží například (speciální) pedagogice, psychologii (sociální psychologie a metody sociálněpsychologického výcviku), výtvarnému umění, hudebnímu umění a dalším oblastem lidské činnosti. Pokud ale mají mít pro dramiku význam, je třeba, aby se s dramatickými (či průpravnými) metodami doplňovaly ve správném poměru. Při jejich jednostranném či nevyváženém použití se totiž mnohdy (byť nevědomky) dostáváme do oblastí zájmů jiných oborů.

> Mezi metody doplňkové lze zařadit například artefiletiku – reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které primárně vychází z vizuální kultury. Vizuální kulturou zde rozumíme výtvarné umění, vizuální stránky médií a estetické stránky hmotné kultury, přírody. Pojem je odvozený z latinského „ars, artis" = umění, a řeckého slovního kořene „-fix-", jež vyjadřuje vztah anebo příznivý postoj (například „mít rád"). V tomto případě se týká tzv. filetického pojetí výchovy, které je založeno na respektování osobních zkušeností i potřeb žáků a směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace. Metodicky je artefiletika založena na psychodidaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: exprese, tedy výrazového tvůrčího projevu, a reflexe, tedy náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno (Slavík, 2001).

Metody artefiletiky jako praktický příklad:

- Volný výtvarný projev – pracuje se spontaneitou vyvolanou např. hrou (viz techniky čmárání, volné kresby, volné malby, výcviku práce s čarou a linií a další techniky).
- Tematický výtvarný projev – je zaměřen na konfliktní témata, a sice ta obecně lidská (např. můj dosavadní život, manželství, láska, rodina), nebo vztahující se ke konkrétním klientům (např. vztahy v naší skupině či v mé rodině).
- Výtvarný projev při hudbě – využívá specifických vlastností hudby bezprostředně a intenzivně působit na psychomotoriku člověka a dělí se na asociativ-

ní výtvarný projev (ztvárňování asociací vyvolaných hudbou) a muzikomalbu (ztvárňování hudby).

- Skupinové výtvarné činnosti – pracují se skupinovou dynamikou a jsou významné pro svoji sociometrickou hodnotu i jako činitel úpravy sociálních vztahů.
- Řízený výtvarný projev – pracuje s přímou intervencí do výtvarné činnosti klienta. (Valenta, Michalík & Lečbych, 2018).

6.2 Žák s ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), porucha pozornosti s hyperaktivitou, patří mezi neurovývojové poruchy (mající základ v období vývoje). Tato porucha se projevuje již od raného dětství, nejvíce však ve školním věku, kdy postihuje 3–7 % dětské populace. Ve 40–50 % případů přetrvává do dospělosti a vyskytuje se u 4–5 % dospělých, což však nepředstavuje významný sociální problém (Cahová, Pejčochová, & Ošlejšková, 2010). Pro ADHD se dříve používal například termín LMD (lehká mozková dysfunkce), který se snažil vystihnout etiologii (tedy jako příčinu oslabení funkce centrální nervové soustavy). Aktuálně používané označení je spíše chápáno jako syndrom (soubor příznaků) a vychází z popisu projevů této poruchy.

Dle Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-V) se ADHD dělí na tři podtypy:

1. ADHD s převažující poruchou pozornosti.
2. ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou.
3. kombinovaný typ.

Nejvíce je zastoupen kombinovaný typ – v rámci ADHD je v populaci zastoupen až šedesáti procenty. Je to kombinace poruchy pozornosti, impulzivity a motorické hyperaktivity. První typ (porucha pozornosti) je zastoupen třiceti procenty a je příznačný výpadky pozornosti. Žáci zapomínají na úkoly, povinnosti a často ztrácejí své věci. Druhý typ (motorická hyperaktivita a impulzivita) je zastoupen pouze deseti procenty – žáci často nevydrží sedět v klidu na svém místě, padají ze židle, pobíhají okolo, stále si s něčím hrají (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Podrobnější klinický obraz u žáků školního věku může být následující:

- porucha pozornosti se projevuje sníženou schopností zaměřit se na důležité podněty a informace (tedy například sledovat výklad učitele, vnímat instrukce

atp.), dále snížením časových intervalů soustředění se a vytrvání v jedné činnosti (včetně jejího dokončení), sníženou schopností plánovat, vytvářet časový harmonogram a dodržet naplánované činnosti;

- hyperaktivita se projevuje přetrvávajícím neklidem a sníženou schopností relaxovat (i sníženou schopností zůstat na místě), dále neúčelnými pohyby, zvýšeným řečovým projevem (jak z hlediska hlasitosti, tak i z hlediska nadměrné slovní a mimoslovní produkce);
- impulzivita a emoční labilita se projevují rychlými neadekvátními reakcemi (sníženým sebeovládáním, unáhleným jednáním, agresivitou), špatným porozuměním vlastním emocím, sníženou empatií, sníženou schopností poučit se z chyb a trestů.

Žáci s ADHD se mnohdy chovají rušivě, neúměrně svému věku, což jim přináší nejenom problémy v dodržování vyžadovaných školních pravidel, ale také v navazování a udržování vztahů k vrstevníkům. Tím pádem dochází ke konfliktům výchovného i společenského rázu (např. sporům s autoritami dospělých či spolužáky), úzkosti, frustracím, depresím, poruchám chování. Školní výsledky mohou být horší v důsledku některých výše zmíněných příznaků, nicméně platí, že ADHD nemá přímou souvislost s inteligencí daného žáka.

Hlavní příčinou rušivého a konfliktního chování žáků s ADHD je existující problém v oblasti seberegulace. Ten lze popsat následovně. Žák okamžitě následuje jakýkoli vnitřní impuls (těch má větší počet), má zvýšenou energii – něco chce, prosazuje se a nestačí přitom sledovat dopady svého jednání na okolí. Např. běhá po třídě a chce ostatním při práci pomáhat vlastními nůžkami, kterými kolem sebe nebezpečně mává.

Praktické příklady příznaků ADHD:

- Chyby z nepozornosti se projevují například v diktátech, kdy žáci zapomínají na háčky a čárky. Školní výkon se stává značně nevyrovnaným, výsledkem je špatné hodnocení.
- Snížená schopnost soustředit se způsobí, že zatímco u jedné činnosti vydrží celé hodiny, u aktivit, které nevnímají jako zajímavé (např. psaní domácích úkolů), ztrácejí pozornost po pár minutách.
- Častěji mívají různé úrazy z nepozornosti nebo díky svému hyperaktivnímu chování – na ulici se nerozhlédnou, spadnou ze stromu…

- Vykazují se spíše nepořádkem v osobních věcech, jejich školní pomůcky i taška jsou v ne příliš spořádaném stavu.
- S tím, jak neustále zapomínají (školní pomůcky, domácí úkoly), se naučí velice rychle improvizovat – cvičí v bačkorách, místo s pravítkem rýsují přímky podle okraje sešitu…
- Zaobírají se detaily, ale nemají přehled o celku. Působí neorganizovaným dojmem, nedokážou si stanovit plán činností nebo jej dodržet.
- Jsou neposlušní, alespoň podle hodnocení okolí. I když víte, že váš příkaz zaregistrovali, chovají se jinak. Souvisí to s jejich zhoršenou schopností převést slovní instrukci do vlastního chování.
- Vypadají, jako by byli natažení na klíček. Nedokážou chvíli posedět, odbíhají od jídla a při výuce se neustále vrtí na židli nebo pobíhají po třídě.
- Jsou zbrklí. Při vypracovávání úkolů si nepřečtou pořádně zadání a hned se pustí do řešení příkladu.
- Do kolektivu spolužáků se zařazují velice těžko. Nepřátele mezi dětmi si nadělají například tím, že jim bezmyšlenkovitě berou věci, skáčou do jejich hovoru a tím pádem jsou považováni za sebestředné.
- Jakoukoli kritiku snášejí velice těžko. Dílčí napomenutí vnímají jako „všechno dělám špatně“, neumějí prohrávat a často se urážejí. (Asociace dospělých pro hyperaktivní děti, 2018)

Při školní práci je třeba dát si pozor na nesprávně stanovenou diagnózu. Někdy jsou omylem za projevy ADHD považovány jiné problémy. Například žák, který má smyslovou poruchu (sluchu, zraku…), může být rovněž nesoustředěný či neklidný. Podobná chyba může nastat třeba při následcích poranění (výbušnost, zapomínání), somatickém onemocnění, Tourettově syndromu (abnormální pohyby, tiky), při užívání léků (jako vedlejší účinek) atp. Významná část žáků disponuje některým typem specifické poruchy učení, např. dyslexií, dysgrafií, dysortografií…

Výše zmíněné nežádoucí projevy ADHD lze do jisté míry eliminovat vhodnými medicínskými, psychologickými (psychoterapeutickými) a výchovně-vzdělávacími přístupy. Pomineme-li medicínu, která má k dispozici především farmakoterapii (např. farmaka, jakými jsou psychostimulancia, antidepresiva aj.), na niž se mnohdy zainteresované osoby spoléhají na úkor jiných přístupů, musíme zdůraznit, že stejný význam mají rovněž nefarmakologické postupy. V oblasti psychoterapie se jedná například o:

- kognitivně-behaviorální intervence se zaměřením na dětského pacienta s ADHD;
- klinickou behaviorální terapii zaměřenou na rodiče a učitele;
- přímý management jednotlivých případů ADHD s ohledem na individuální potřeby v „reálných situacích";
- komplexní intenzivní behaviorální léčbu (program pro děti a rodiče);
- kombinovanou behaviorální a farmakologickou léčbu. (Paclt, 2007)

Jak naznačuje přehled psychoterapeutických postupů, nejvhodnější je tzv. kognitivně-behaviorální terapie (KBT). V ní má výsostné postavení a významnou účinnost pozitivní zpevňování, které pomáhá změnit nežádoucí chování. Jedním z nejúčinnějších zpevňujících následků dětského chování je pozornost ze strany rodičů. Pokud ji rodiče věnují dítěti pouze tehdy, když „zlobí", zatímco když je „hodné", tak si jej nevšímají, pak se „zlobení" zcela přirozeně upevňuje.

Aby se účinnost pochvaly ze strany rodičů častým užíváním nesnižovala, je třeba společně i s dítětem vymyslet další formy odměňování. Velmi vhodné jsou různé systémy získávání „bodů" za splnění určitých cílů, kdy je dítě po dosažení jejich určitého počtu odměněno. Používání „bodů" má tu výhodu, že je lze snadno udělovat okamžitě po splnění určitého úkolu, dítě se samo přihlásí o jejich přidělení, takže se na ně nezapomíná, a jsou vždy k dispozici (Možný & Praško, 1999).

V oblasti psychoterapie mají zastoupení také relaxace. Jejich výhodou je, že na rozdíl od předchozích vysoce odborných přístupů (zajišťovaných terapeuty) lze tyto mnohdy provádět na méně specializované úrovni a v různých prostředích (tedy i ve škole či doma). Relaxace nám umožňují dosáhnout u klienta (žáka, dítěte...) uvolnění tělesného i psychického napětí, zklidnění a vyrovnanosti, zmírnění impulzivity a tím pádem zvýšení koncentrace, pozornosti, sebeovládání...

Do relaxačních technik patří, mimo jiné, různá dechová cvičení, která působí na okysličení krve a srdce. Jsou založena na jednoduchém vzorci: nádech – nabuzení, aktivizující efekt; výdech – efekt uklidňující, tlumící. Sledování vlastního dechu a soustředění se na nádech/výdech pomáhá lepšímu soustředění. Ovládání dechových cvičení se velmi vyplácí při větším emočním vypětí a stresu, protože pokud umíme zklidnit dech, snadněji se nám zklidní i mysl. Relaxace bychom měli u dětí s ADHD zařazovat jako protipól soutěživé sportovní činnosti zaměřené na výkon. Ty totiž u dětí s ADHD vyvolávají silné emoce, které jim neprospívají (Jucovičová & Žáčková, 2015)

Zásady při provádění relaxačních technik uvádějí Jucovičová a Žáčková (2010):

- relaxační techniky musíme sami ovládat, umět je prožívat a věřit jim;
- předem děti seznámíme s účinky a cílem relaxačního cvičení (upřesníme i další podmínky, místo, čas…);
- samotné relaxaci by měl předcházet pohyb (zařazujeme jej podle potřeby, např. při únavě či nahromaděné energii dětí);
- relaxace musí probíhat ve vhodné místnosti, při optimální teplotě, za přísunu vzduchu, děti by měly být v pohodlném oblečení;
- relaxace slouží k vytyčení hranic, které děti s ADHD potřebují;
- vhodné jsou imaginace, které zaměřujeme na to, co děti baví a zajímá (imaginace je vyvolávání představ, obrazů, vedoucí k příjemnému snění, navození klidu);
- délku relaxace přizpůsobíme věku dětí;
- při nácviku relaxačních technik nic není špatně;
- nesmíme být zklamaní, když děti nereagují tak, jak předpokládáme;
- na závěr zařadíme krátký rozhovor o prožitcích z relaxace;
- nutné je znát zdravotní stav dětí;
- k relaxačním cvičením nikdy nepatří násilí, bolest, odpor nebo nechuť;
- čím dříve se dítě naučí uvolňovat, tím větší bude mít toto cvičení účinek;
- záleží na osobnosti cvičitele – schopnosti použít správný hlas, umět formulovat výroky.

PŘÍKLADY KRÁTKÝCH RELAXAČNÍCH AKTIVIT VE ŠKOLE (VYUŽITELNÝCH TAKÉ V DRAMICE)

Cílová skupina: pro třídu, skupinku dětí i individuální podporu dítěte s ADHD

Cíl: rozvoj schopnosti relaxace, odpočinek

Popis: Následující krátké aktivity lze využít pro odpočinek skupiny dětí i jednoho dítěte. Děti mohou dostat jeden či více z následujících pokynů:

- choď zpříma kolem místnosti, běhej na místě;
- představ si, že jsi strom – natáhni ruce, jako by byly větve, a mávej jimi;
- smršti tvář, jako bys byl zjizvený netvor;
- představ si, že jsi slunečnice – natáhni ruce k obloze a nech je co nejvýš;
- představ si, že jsi velké, těžké zvíře – pomalu, těžkopádně choď tiše po třídě;
- představ si, že tě někdo dokola mění z obra na trpaslíka a naopak – sroluj se, ať jsi co nejmenší, a pak se zase co nejvíc zvětši a natáhni ruce co nejvýš;
- jsi spící lev – lehni si na podlahu, lež v klidu a při vstávání se protáhni…;

– roztáhni ruce a představ si, že jsi hvězdička, která svítí a bliká do všech stran;
– představ si, že jsi velký obr, který přenáší domy ve městě – přijď k domu a zkus ho vzít do náruče, zvednout, i když je určitě těžký, a opatrně pomalu poponést, a když se ti to podaří, protáhni se, zatřep rukama…;
– zkus se pohybovat jako robot, skákat jako jojo, zadupat jako tatarský bojovník, protáhnout se jako bojovník v Blaníku, který se právě probudil;
– zkus vydupat všechen vztek, vydechovat strach a nadechovat sílu…;
– zkus usnout jako Šípková Růženka, odpočívat a po probuzení se pořádně protáhnout (lze doprovodit vyprávěním krátkého úryvku z pohádky) (Dobiášová, Hájková & Nešporová, 2015).

V OBLASTI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ LZE NEŽÁDOUCÍ PROJEVY ADHD ZMÍRNIT:

– důsledností – ve stanovení a dodržování pravidel (žáci by měli mít jasný, stálý a srozumitelný řád, měla by u nich být dodržována jednotnost a spravedlnost v požadavcích, která by se měla promítat i do spolupráce s rodinou, činnosti by pro žáky měly být předvídatelné...);
– klidným a citlivým lidským přístupem, pochopením a oceněním kvalit žáka (měli bychom se snažit nacházet to, co je na nich dobré, v čem vynikají, využít jejich zájmy a zvláštní schopnosti, např. využít výtvarný talent k zadání mimořádného úkolu, dát jim práci a pochválit, tedy práci s bezprostřední odezvou);
– využíváním tzv. užitečných pohybových aktivit, hudby, praktických činností vedoucích ke zmírnění hyperaktivity (aktivity by měly být voleny tak, aby neobsahovaly riziko nekontrolovaného kontaktu se spolužáky, a měly by v sobě obsahovat individuálně nastavenou kázeň, včetně již zmíněných pravidel chování, např. neskákání do řeči);
– podporou zlepšení pozornosti – střídáním činností (pohyb a klid), ale také zařazením zvláštních reedukačních činností (třeba s pracovními listy na koncentraci pozornosti), zařazením relaxací, možností vhodné pracovní polohy (např. v lehu na koberci), místa pro samostatnou práci či vhodného místa ve třídě (posazením od rušivých vlivů, např. od okna, blíže k tabuli a učiteli), zautomatizováním činností (nová činnost vyžaduje pozornost a zvyšuje chybovost), zvýšením míry aktivity a snížením pasivity, kooperací v malé skupině (je možné například pravidelně zařazovat povídání si v kruhu o tom, co žáci zažili doma, o víkendu… – žáci s ADHD raději hovoří, než píší), užíváním přesných a krátkých pokynů, zviditelněním pokynů (smajlíky, barevné šipky atp.);

– tím, že se vyvarujeme nevhodných přístupů – např. perfekcionistické či příliš liberální nebo nejednotné výchovy, „vychovatel“ by také neměl nepřiměřeně reagovat na nevhodné chování (křičet, kárat před celou třídou, nebýt vůči žákovi zaujatý, nepodceňovat ho…).

6.3 Žák s PAS

Poruchy autistického spektra (PAS) patří mezi závažné problémy dětského psychického vývoje. Evropská Mezinárodní klasifikace nemocí je uvádí ve své 10. revizi (MKN-10) jako tzv. pervazivní (pronikající všemi oblastmi psychiky a sociálními situacemi) vývojové poruchy, které jsou charakteristické významným zhoršením vzájemných společenských interakcí (vzájemného působení) a způsobů komunikace a omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit. Tyto zvláštnosti jsou pronikavým rysem chování každého jedince ve všech situacích (MKN-10, 2006). Samotný termín PAS byl uveden v novém Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch (DSM-V) vydaným v roce 2013 Americkou psychiatrickou asociací.

Podle MKN-10 (používanější spíše v Evropě) patří mezi pervazivní vývojové poruchy (MKN-10, 2017):

– F84.0 Dětský autismus;
– F84.1 Atypický autismus;
– F84.2 Rettův syndrom;
– F84.3 Jiná dětská dezintegrační porucha;
– F84.4 Hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby;
– F84.5 Aspergerův syndrom;
– F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy;
– F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná.

V DSM-V (2015) (používanějším spíše v USA) byla přepracována klasifikace poruchy a místo jednotlivých diagnostických skupin vytvořena jedna kategorie PAS. Současně došlo ke změnám v diagnostických kritériích – například místo dříve zmiňované triády postižení, tedy narušení v oblasti (1) komunikace, (2) sociální interakce a (3) představivosti, kreativity, zájmů, hry, vznikla diáda spojením dvou oblastí: komunikace a asociální interakce.

Jak vyplývá z výše uvedeného textu, mají jedinci s PAS některé společné vlastnosti, ale současně se liší mírou postižení, kombinací projevů, některé z vlastností se mohou v průběhu vývoje radikálně měnit. Podle kvality sociálního chování rozlišujeme tzv.:

- nízkofunkční formy, kdy je daný jedinec ve svém sociálním chování značně uzavřený, s nízkou úrovní navazování sociálních vztahů, převládají u něho stereotypy, běžná komunikace nefunguje (pouze zvuky či ojedinělá slova nebo opakování slyšeného), většinou jejich schopnosti spadají do pásma těžkého mentálního postižení, objevuje agrese či sebedestrukce;
- středněfunkční formy, kdy jsou sociální chování a zájem navazovat vztahy sníženy – tito jedinci rozumí běžným pokynům, reagují však nepřiměřeně, v jejich řeči se objevují zvláštnosti (záměna zájmen, slovní „salát", opakování slyšeného), v chování se projevují stereotypy, rozumové schopnosti jsou v pásmu lehkého až středně těžkého mentálního postižení;
- vysocefunkční formy, kdy jsou v sociálním chování zachovány základní komunikační funkce, ale objevují se problémy v oblasti chápání sociálních norem a uplatňování sociálního taktu – tito jedinci zvládají řeč, ale ulpívají na určitých tématech, neprojevují zájem o kolektivní hry, nedokážou týmově spolupracovat, obtížně rozlišují realitu a fantazii, jejich rozumové schopnosti jsou v hraničním pásmu až v nadprůměru (Čadilová, Thorová & Žampachová, 2012).

Pokud rozdělíme typické projevy jedinců s PAS podle jednotlivých problémových oblastí, dospějeme k následujícímu klinickému obrazu:

- problémy v oblasti sociální komunikace – v této oblasti obecně existuje narušení schopnosti adekvátního vyjadřování a porozumění v příslušných sociálních situacích (v komunikačních schopnostech však existují velké rozdíly dle funkčnosti – viz výše, např. ve vývoji, užívání a porozumění řeči, v neverbální komunikaci atp.), spadají sem také individuální nedostatky v porozumění emocím, porozumění společenským symbolům, v mnohých případech nastává upřednostňování introverze (dají spíše přednost svému vnitřnímu světu před vnějším, vnějšímu světu nerozumí, může je i svým způsobem ohrožovat);
- problémy v oblasti sociální interakce – v této oblasti existuje významné narušení schopnosti porozumět společenským pravidlům, včetně jejich dodržování, existují zde také problémy ve společenském taktu, problémy s vlastními neadekvátními emocionálními reakcemi či s neschopností vcítit se do druhého člověka, problémy se sníženou schopností v navazování vztahů k jiným lidem (neznamená to však, že všichni jedinci s PAS nemají o kontakty a vztahy zájem – někteří je pouze nezvládají);
- problémy v oblasti představivosti, kreativity, zájmů, hry, kdy se objevují stereotypy a rigidita (například sklony k nepotlačitelnému vykonávání rituálů, sklo-

ny k opakujícím se činnostem či pohybům, lpění na stejném programu, místu, uspořádání věcí atp.), jedinec s PAS také nakládá svým specifickým způsobem s fantazií (žije ve svém světě a představách, bez ohledu na situaci a okolí).

MÝTY O AUTISMU jako upřesňující příklad (Holá, 2016)

Mýtus: Všichni autisté jsou stejní.
Správně: U každého člověka s PAS se poruchy autistického spektra projevují jinak.

Mýtus: Autista nemá zájem o kontakt s lidmi. Když má zájem o kontakt s lidmi, tak to není autista.
Správně: Někteří lidé s PAS v sociálním kontaktu výrazně selhávají a ani o kontakt nemají zájem, ale jiní jsou aktivní, chtějí mít přátele, jen nevědí jak navazovat vztah a přátelství budovat. Někdy se může stát, že se kontaktují, ale zase až nepřiměřeně.

Mýtus: Autisté se nemazlí, nesnáší dotyk. Když se mazlí, tak to není autista.
Správně: Najdete děti a dospělé s PAS, kteří se rádi mazlí, mají rádi doteky. Jiní se mazlí a tulí méně. Někteří se nemazlí.

Mýtus: Autista nemá oční kontakt. Pokud ho má, není to autista.
Správně: Někteří nenavazují oční kontakt, ale jiní ano a někteří naopak až ulpívavě.

Mýtus: Autisté nemají emoce, city a empatii.
Správně: Lidé s PAS mají pocity a empatii, ale třeba někdy v jiných situacích než bychom očekávali. Dokážou vám projevit náklonnost, přijdou se pomazlit, řeknou, že vás mají rádi.

Mýtus: Autisté žijí pouze ve vlastním světě a nejeví zájem o společnost a kontakt s lidmi.
Správně: Velmi často tito lidé o sociální kontakt stojí, chtějí mít kamarády, chtějí být přijímaní, chtějí být dobří, hodně se snaží, určitě více než my „běžní lidé“, ale často selhávají, a tak jsou terčem posměchu a šikany ve školách. Potřebují tedy v sociální komunikaci pomoc, a to od raného věku právě učením se sociálním dovednostem jak od rodičů, tak od terapeutů, učitelů... empatií a s citem na základě nejnovějších poznatků o PAS.

Nežádoucí projevy PAS lze rovněž do jisté míry eliminovat vhodnými nefarmakologickými, tedy zejména psychologickými (psychoterapeutickými) a výchovně-vzdělávacími přístupy. Nejlepší výsledky dle Thorové (2006) přinášejí:

- úprava prostředí a intervenční strategie zajišťující vizualizované instrukce, strukturovaný čas, předvídatelnost (v tomto smyslu je nejefektivnější vzdělávací program používající strukturované učení, tzv. TEACCH program);
- modifikace životního stylu, tedy správný typ školního zařazení, trávení volného času, uplatnění…;
- rozvoj dovedností, tedy nácvik komunikace a volné činnosti, rozvoj a posilování sociální interakce, nácviky praktických sociálních dovedností, nácviky pracovního chování…;
- přiměřená motivace (pozitivní, odměna);
- nácvik relaxačních technik;
- modelové nácviky zvládání situace (obrázky, fotografie, nákresy situace…).

Vysoce účinným „základem" různých intervencí (tedy i strukturovaného učení) jsou behaviorální techniky, neboť vedou ke zmírňování problémového chování. Totéž platí také pro využívání odpovídajících komunikačních systémů (př. augmentativní a alternativní komunikace). U žáků s PAS však můžeme využít i interaktivní aktivity založené na bezpečném, pozitivním a předvídatelném kontaktu, například jednoduché hry, hudební či výtvarné činnosti, činnosti se zvířaty, relaxace atd.

6.4 Dramika se žáky s ADHD a PAS

K tomu, abychom mohli využívat metody, formy a přístupy dramiky u žáků s diagnózou ADHD nebo PAS, musíme respektovat jak specifika těchto cílových skupin, tak také do procesu dramiky transformovat již osvědčené nefarmakologické přístupy.

6.4.1 Dramika se žáky s ADHD

Co se týká procesu dramiky se žáky s ADHD, měli bychom jej koncipovat především s ohledem na oblasti, v nichž mají tito žáci největší problémy, tedy na soustředění (zejména záměrnou zrakovou pozornost, prostorovou a časovou orientaci, orientaci ve vlastním tělesném schématu, motivaci a vytrvání v činnosti), celkové zklidnění (zejména schopnost relaxovat, koordinaci pohybu, pravidelný rytmus tělesného pohybu a řeči), sebeovládání (zejména vlastní emotivitu a energii, transformaci slovních instrukcí do vlastního chování, schopnost společensky přijatelného chování a sociálního kontaktu, empatii…).

V dramice se nezaměřujeme na jednotlivé problémové funkce, ale přistupujeme k žákovi globálně. Metodické poznámky k „drama procesu" s dětmi s ADHD uvádí M. Valenta (2011):

- Na začátek lekce nezařazovat rušný warm up (rozehřátí, uvolnění), nastávají potíže se zklidněním dětí. Lépe je zvolit něco klidnějšího, například vyprávění v kruhu (co jsme prožili zajímavého od poslední lekce) – teprve potom můžeme warm up zařadit, například formou pohybu po prostoru, simulujícího různé druhy chůze při hudbě, nebo rytmického pohybu doprovázejícího říkanky.
- Počítat s tím, že děti nastupují s velkým nasazením, které poměrně rychle mizí – proto je nutné mít průběžně připraveny motivační techniky.
- Stejně tak je nutné mít připraveno několik zklidňujících a relaxačních technik, kterými si učitel udrží kontrolu nad skupinou, například sedavé či rytmické hry v kruhu, pohyb na relaxační hudbu, vyprávění v kruhu – a naopak – vždy mít po ruce techniky zaměřené na kontrolované vybití emocí.
- Zpočátku zařazovat hry a cvičení s pevnými a jasnými pravidly a snažit se udržet pevnou strukturu lekce – volnější hry, etudy a improvizace nasazovat až v pokročilých lekcích. Řídit se pravidlem malých, postupných a často opakovaných kroků.
- Do struktury každé lekce vřadit opakující se rituály (především úvodní a závěrečný rituál).
- Důsledně dodržovat princip pozitivní zpětné vazby a motivace úspěchem – dbát na spravedlivý a rovný přístup ke všem.
- Pokud je to možné, posilovat skupinovou dynamiku vytvářením heterogenních skupin složených z dětí s poruchou a bez poruchy – toto je třeba dělat citlivě, tak, aby zbytečně nevznikaly konflikty, například výběrem vhodných členů nebo podporou při skupinových interakcích.
- Děti jsou zvýšeně vnímavé k fyzickému kontaktu učitele, což je nutno využít (při dodržování zásady rovného přístupu ke každému členu skupiny) k osobní motivaci a zklidnění.
- Nejvhodnější motivací a také stmelujícím prvkem všech lekcí je vyprávěný příběh (např. ten, v němž se hrdinové – a s nimi i děti – vydávají na cestu za dobrodružstvím), na jehož podkladě se realizují jednotlivá cvičení, hry, etudy a improvizace. Učitel je vypravěčem i spoluaktérem příběhu – vchází do něj společně s dětmi a také přijímá příslušné role.

Příklady dílčích činností:

PANTOMIMA EMOCÍ

Cílová skupina: pro třídu či skupinu.

Cíl: rozvoj vyjadřování a rozpoznávání emocí u sebe i druhých.

Pomůcky: kartičky s různými emocemi (radost, smutek, strach, hněv, důvěra, znechucení, očekávání, překvapení, nuda, zvědavost, stud, nenávist, závist, nadšení, klid, napětí…).

Popis: Vybraný žák si vylosuje kartičku s emocí. Má za úkol předvést ji ostatním. Kdo předváděnou emoci uhodne, může předvádějícího vystřídat. Podobně lze využít aktivitu k ventilaci napětí: Ve skupince společně předvádíme jednotlivé pocity. Je dovoleno „trochu si zařádit". Konec aktivity by však měl směřovat ke zklidnění. Lze spojit s vymýšlením konkrétních chvil, kdy děti tyto pocity cítí, s reflexí a povídáním si (Dobiášová, Hájková & Nešporová, 2015).

CO MÁME SPOLEČNÉHO A V ČEM JSME JINÍ

Cílová skupina: pro třídu či skupinu.

Cíl: rozvoj sociálních a komunikačních dovedností.

Pomůcky: papíry a psací potřeby.

Popis: Žáci se rozdělí na dvojice a mají postupně dva úkoly. Přijít na alespoň pět charakteristik, které mají společné (počet sourozenců, oblíbený sport, neoblíbené jídlo, co mi ve škole jde a co mi moc nejde, měsíc narození…), a poté na alespoň pět charakteristik, ve kterých se liší. Aby si zapamatovali, na co přišli, lze využít předem připraveného papíru, na který mohou podobnosti psát do jednoho sloupečku a rozdíly do druhého. Následně pak vytvářejí role (živé obrazy, divadelní etudy…), pomocí nichž podobnosti a rozdíly vyjádří. Toto by mělo být zakončeno společnou diskuzí o tom, co se dozvěděli o druhých, co je překvapilo, v čem jsou lidé stejní a v čem rozdílní apod. Role mohou být přehrávány znovu (Dobiášová, Hájková & Nešporová, 2015).

Příklad „ucelené" lekce MODELOVÁNÍ EMOCÍ

Cílová skupina: pro třídu či skupinu.

Cíl: Porozumění vlastním emocím (jejich změnám, vlivu na reakce těla, vlivu na jednání), včetně jejich ovládání, nácvik vnitřně kontrolovaného prožívání a vyjadřování emocí (především v problémových či krizových situacích).

Struktura lekce:

WARM UP

Techniky z této kategorie budou kromě běžného psychomotorického uvolnění sloužit také k přípravě práce s emočním výrazem. I zde bude platit, že výběr a míra jejich nasazení záleží pouze na aktuální situaci a úsudku učitele. Také platí již zmíněná metodická poznámka, že by warm up měl být nasazen až po komunitním kruhu.

Pinkání nafukovacích balónků

Nafukovací balónky patří mezi velmi vděčné pomůcky využitelné pro nenásilné navození dynamiky osobnosti (včetně ladění emocí). Rozdáme je účastníkům, kteří si je vzápětí sami nafouknou (vyjma těch, již se této činnosti obávají). Poté se vydají do prostoru, kde si se svými balónky pinkají. Vhodné je doplnit vyprávěním či čtením příběhu motivujícího patřičný pohyb (změnu pohybu).

Emocionální autobus

Do prostoru je umístěna řada za sebou poskládaných židlí (podle počtu účastníků) symbolizujících sedačky v autobusu. Jeden z přítomných členů skupiny si sedne na první židli a představuje řidiče. Symbolický autobus se vzápětí „rozjíždí" a postupně „zastavuje na zastávkách" (vše vyjadřuje „řidič" pomocí neverbálních komunikačních signálů). Na každé „zastávce přistupuje jeden cestující" s určitou náladou. Tuto náladu přejímá „řidič" i „cestující" již sedící v „autobuse" (emoce se mění až po vstupu nového účastníka).

„Ukradni" tužku

Účastníci utvoří kruh, do jehož středu usedne jeden dobrovolník. Ten si před sebe položí tužku (či jiný předmět) a pak zavře (zaváže si) oči. Úkolem ostatních je jednotlivě vstupovat do kruhu a snažit se pokud možno nepozorovaně vzít tužku. Svůj úkol však nesplní, pokud na něho „strážce" ukáže rukou (v tom případě se musí vrátit do výchozí pozice) – jestliže se mu akce podaří, vystřídá ho v kruhu. Při uvedené činnosti doporučujeme zachovat naprosté ticho. Nepřípustné jsou jakékoli matoucí zvuky.

MAPOVÁNÍ EMOCÍ

Pro systematickou a cílenou práci s emocemi je důležité mít ujasněn vztah k prostředkům a možnostem vlastního prožívání a emocionálního vyjadřování. Toho lze dosáhnout například technikami založenými na strukturaci emocí a technikami využívajícími manipulace s jednoduchým emočním výrazem.

Emocionální slovník

Jde o důležitý základ pro porozumění vlastním emocím pomocí jejich systematické strukturace a zpětnovazebního upřesňování. Emocionální slovník

se vytváří tak, že jeho tvůrci zaznamenávají slova, jež vyjadřují jednotlivé emoce (např. láska, štěstí, radost, nenávist, strach, smutek, hrdost, vina, závist, lítost, žárlivost atd.). Shromažďování těchto slov přitom může být asociováno třeba s osobními zážitky přítomných, vhodnými fotografiemi, úryvky z deníků, novinovými titulky atp. Důležité však je, aby se posléze pracovalo s konkrétní zkušeností účastníků. Každá zaznamenaná emoce by měla být konfrontována a porovnána s životní historií každého z nich.

Emocionální dialog

Touto technikou lze velmi dobře navázat na výše uvedený způsob strukturace vlastních emocí. Takto shromážděné emoce jsou totiž dobrými „stavebními kameny" pro práci s emočním výrazem, jehož emocionální dialog přímo využívá. Jeho uživatelé zaujmou určitou komunikační pozici (např. kruh, dvojici, pozici v simulované sociální situaci) a v ní rozehrávají předem stanovený dialog v různých emocích. Volba „materiálu" pro dialog záleží zcela na kreativitě vedoucího lekce – nám se například dobře osvědčila následující slovní spojení: „Tys přišel?" „Čekal jsi mě?" – „Jak jsi to myslel?" „Tak jak jsem to řekl." – „Jak jsi dopadl?" „Zkus hádat."

Emocionální pantomima

Podobně jako emocionální dialog může emocionální pantomima navázat na již zmíněnou strukturaci vlastních emocí do emocionálního slovníku. Tato technika však počítá s minimálně dvěma rozdíly:

1. odbouráním verbální složky komunikace,
2. redukcí přímého dialogu.

Uživatelé při ní opět zaujímají určitou komunikační pozici, avšak v ní mají za úkol vzájemně si nonverbálně sdělovat jisté emoce (získané například vylosováním příslušné papírové kartičky se zadáním). Tato sdělení provádí vždy jedna „strana" – druhá jenom interpretuje jeho obsah. Potom se role vymění.

POROZUMĚNÍ A ZVLÁDÁNÍ EMOCÍ

Porozumění vlastním emocím a jejich zvládání hlavně v nestandardních situacích by mělo být jednou z nejdůležitějších vlastností potřebných pro úspěšný společenský život. Postupů směřujících k tomuto cíli je pochopitelně více. V naší lekci se na závěr většinou zaměřujeme na trénink vnitřně kontrolovaného prožívání a vnější exprese modelováním potencionálně konfliktních, nicméně bezpečných situací (v nich je v různé míře zakomponováno jak řešení problémů, tak také budování či změna sociálních dovedností).

Relaxace

Vzhledem k významu psychofyziologické autoregulace se v tomto směru osvědčily například prvky autogenního tréninku. Pokud se tyto naučí účast-

níci lekcí aplikovat na sobě, získají důležitou dovednost sloužící nejen jako obrana proti stresům, ale také jako prostředek vlastního tělesného a psychického zklidnění (podstatného pro zkvalitňování činnosti emocionálních složek osobnosti).

Modelové situace:
Princip modelových situací je jednoduchý. Jejich uživatelé mají za úkol vstoupit do rolí (na úrovni odpovídající vlastním schopnostem) odehrávajících se v předem stanoveném časově i prostorově vyděleném prostředí (vůči právě probíhající realitě). Důraz je přitom kladen na již zmíněnou vnitřní kontrolu emocí a kvalitu exprese (zahrnující mimo jiné schopnost řešit interpersonální vztahy).

Kupé ve vlaku
Jde o modelovou situaci, při níž účastníci po jednom vstupují do pomyslného vlakového kupé a improvizovaně reagují na atmosféru v něm (tato atmosféra nemusí být nijak předem zadaná).

Emocionální krámek
Jde o modelovou situaci, při níž je využito možné interakce a přenosu nálady mezi prodavačem a kupujícím. Účastníci si mezi sebou zvolí „prodavače“, který postupně ve svém „obchodě“ přijímá jednotlivé „kupující“. Přitom nejde jenom o improvizovanou interakci, ale o stupňování vnesené emoce. Tuto zde vnese první příchozí a ostatní ji přejímají a gradují (z toho důvodu je pochopitelné, že není vhodné na začátku příliš „přehrávat“).

Variace: emoce může být předem zadána nebo o ní na počátku ví jenom první „kupující“ – noví příchozí se mohou snažit emoci změnit. Emoce může být vyjadřována jenom neverbálně, nebo i verbálně atp.

Konfliktní čekárna
Jde o modelovou situaci, do níž je kromě emocí vnesen i konflikt (na rozdíl od předchozích situací, je konflikt cíleně zadán) – ten spočívá v tom, že jednomu z příchozích zespodu silně páchne bota (nikdo však dopředu neví komu – toto vyplyne až z improvizace). Účastníci se po jednom scházejí v simulované čekárně (svoji emoci si sami zvolí) a snaží se improvizovaně konflikt vyřešit.

6.4.2 Dramika se žáky s PAS

Co se týká procesu dramiky se žáky s PAS, měli bychom jej opět koncipovat s ohledem na oblasti, v nichž mají tito žáci největší problémy. Specifika „drama intervence" u PAS shrnuje v Dramaterapii opět M. Valenta (2011), který upozorňuje na možnost indikace u jedinců s vysoce funkční formou. Při realizaci „výchovného dramatu" je zejména nutné dbát na:

- vizualizaci – to znamená, že vše, co se děje (např. v herní situaci), musí mít vizuální oporu ve formě reálií, referenčních předmětů, obrázků, fotografií, piktogramů, neboť vizuální paměť je u těchto jedinců na mnohem vyšší úrovni než akustická paměť – akustické podněty musí být asociovány s podněty zrakovými (případně dalšími);
- konkretizaci – to znamená, že jak herní prostředí, tak i rekvizity či pomůcky, nebo samotný myšlenkový obsah, nesmí být příliš abstraktní, symbolické – optimální vzorec průběhu aktivit by měl být vázán na vztah příčina-následek;
- stereotypizaci – to znamená, že by měly aktivity využívat již zvládnutých herních (sociálních) modelů chování;
- strukturalizaci – to znamená, že by měly aktivity mít jasnou časovou, obsahovou a prostorovou strukturu;
- neměnnost – sociální (vedoucí a členové skupiny) i divadelní (role, dekorace, kostýmy…).

Další specifika práce a příklady intervencí v oblasti paradivadla s jedinci s PAS jsou podrobněji popsány v publikaci *Metodika expresivních přístupů u žáků se SVP v inkluzivním vzdělávání* (2020).

Závěr

V textu byl popsán jeden z možných efektivních systémů vzdělávání a rozvíjení či udržování osobnostních kvalit žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a s poruchami autistického spektra (PAS) – konkrétně dramika (coby paradivadelní systém edukační povahy). Uplatnění dramiky je širokospektrální – dramika je ve své teorii a metodologii značně eklektická, což je výhoda právě u výše zmíněných cílových skupin, ohrožených celou řadou kontraindikací. V praxi se potvrzuje její otevřenost a možná variabilita. Vzhledem k omezenému rozsahu textu však byly pouze naznačeny některé základní průniky a principy, které pochopitelně vyžadují větší prostor pro teoretický i metodologický rozbor dané problematiky.

Kontakt na autora:

Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
omuller@centrum.cz

Doporučená a použitá literatura:

Cahová, P., Pejčochová, J., & Ošlejšková, H. (2010). Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidity. *Neurologie pro praxi,* 11(6), 373–377.

Čadilová, V., Thorová, K., & Žampachová, Z. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II.* Olomouc: UP.

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (2015). Praha: Portál.

Dobiášová, M., Hájková, M., & Nešporová, M. (2015). *Aktivity vhodné pro práci s dětmi s ADHD.* Brno: Centrum pro rodinu a sociální péči.

Grotowski, J. (1990). *Texty – Teatr Laboratorium I–III.* Praha: Pražské kulturní středisko.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). *Máme dítě s ADHD: Rady pro rodiče.* Praha: Grada.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině.* Praha: Grada.

MKN-10. Duševní poruchy a poruchy chování (2006). Praha: Psychiatrické centrum Praha.

MKN-10 (2017.) Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.

Možný, P., & Praško, J. (1999). *Kognitivně-behaviorální terapie. Úvod do teorie a praxe.* Praha: Triton.

Müller, O. (1995). *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: UP.

Müller, O. a kol. (2005). *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. Olomouc: UP.

Müller, O. *Základy dramiky.*(2014). *E-learningová studijní opora*. Olomouc: PdF.

Paclt, I. a kol. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada.

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. díl.* Praha: UK.

Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra.* Praha: Portál.

Valenta, J. (1997). *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Agentura STROM.

Valenta, M. (2011). *Dramaterapie.* Praha: Grada.

Valenta, M., Michalík, J., & Lečbych, M. a kol. (2018). *Mentální postižení.* Praha: Grada.

Valenta, M., Müller, O. (2013). *Psychopedie.* Praha: Parta.

Valenta, M., Müller, O., & Havlínová, I. (2017). *Občanská výchova pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií.* Praha: ALBRA.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

Gregor, M. (2010). Asociace dospělých pro hyperaktivní děti. *Máme hyperaktivní dítě nebo „jen" zlobivé?* (30. 11. 2018) Dostupné z https://www.babyweb.cz/mame-hyperaktivni--dite-nebo-jen-zlobive

Holá, D. E. (2016). *Pověry o autismu šíří i psycholog* (14. 12. 2016). Dostupné z http://www.atypmagazin.cz/2016/12/14/povery-o-autismu-siri-i-psycholog/

Pipková, Z. (2006). *Obraz bez názvu.* Dostupné z https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/619/OBRAZ-BEZ-NAZVU.html. Metodický portál RVP.CZ

TANEČNĚ-POHYBOVÉ UMĚNÍ

7 Terapeutický tanec a jeho možnosti využití v inkluzivním vzdělávání

Jaroslava Dosedlová

Tanec měl od počátku dějin lidstva výraznou socializační, kohezivní funkci a byl spjat se všemi významnými činnostmi nebo mezníky života. Od pravěku magicky doprovázel lov i zemědělskou činnost, budoval kmenovou identitu a integritu v totemových tancích, provázel lidi od narození až do smrti, léčil je, připravoval k boji, potvrzoval jejich dospělost či sňatek jako součást přechodových rituálů a ukazoval duším zemřelých cestu do světa duchů. Od starověku se lidé v tanci obraceli k bohům, rozvíjeli skrze něj svou spiritualitu i své fyzické dovednosti a začali se jím také prostě jen bavit. V křesťanské tradici jsme od středověku částečně ztratili cit pro transcendentální rovinu tance. Bourcier (1994) uvádí dva hlavní důvody, pro které křesťanská církev nemohla hned v počátku tanec přijmout jako součást vlastních náboženských rituálů:

- byl pro ni nepřijatelný sexuální náboj tance a násilí dionýských svátků v době úpadkového Říma;
- do systému přísně vybudované hierarchie církve a jejích dogmat nemohl zapadat transový tanec jako prostředek přímého kontaktu věřícího s Bohem.

Přes veškeré zákazy církve se však tanec nepřestal rozvíjet. Lidé dále tančili z radosti, strachu i smutku a tanec vyjadřoval jejich individuální, skupinovou i národní identitu. Terapeutický efekt tance je znám od paleolitu, jako formu psychoterapie ho začaly rozvíjet původně profesionální tanečnice ve 40. letech 20. století v USA (Franziska Boas, Marian Chace, Lilian Espenak). Taneční terapie se rozvíjí spolu s proudem terapií zaměřených na tělo. Teoretický rámec poskytuje psychoanalýza, proklamuje se „osvobození těla“ a „svobodné vyjádření“ (Serre, 1995).

Taneční terapie i všechny další somaticky orientované přístupy (bodyterapie) rozvíjejí v současné době své koncepce v rámci **holistického (celostního) paradigmatu**:

Vlastnosti nějakého systému nelze určit nebo vysvětlit pouze zkoumáním jeho částí. Naopak celek podstatně ovlivňuje i fungování nebo podobu svých částí.

1. Psychika a tělo tvoří jednotu, nejsou to jednotlivé entity související spolu nějakým způsobem, ale neoddělitelný celek.

Vzhledem k silné dualistické tradici ve filozofii je v naší kultuře stále velmi obtížné toto paradigma opravdu plně akceptovat.

Předholistické přístupy jsou trojí:

- a) **Mechanický materialismus**, který psychické jevy chápe jako projevy fyzických příčin. Lidské chování je tak chápáno jako manifestace biochemických procesů.
- b) **Metafyzický idealismus**, vyznávající protikladný názor: duch tvoří hmotu. Každý psychický projev má pouze psychické příčiny. Odraz tohoto přístupu nalézáme v populární psychologii i v populárním spiritualismu.
- c) **Psychofyzický paralelismus**, který vnímá psychické i somatické procesy jako paralelně se odvíjející a vzájemně se ovlivňující. Tento pohled je často mylně prezentován jako holistický.

2. V pohybu se odráží vnitřní život člověka, a to díky jeho úzké spjatosti s emocemi.

3. Změnou navyklých, nefunkčních nebo kontraproduktivních pohybových stereotypů lze docílit změny v psychice člověka.

Prací s pohybem a jinými metodami využívajícími doteku či dechu lze ovlivnit duševní život člověka (Smith, 2006). O dosažení žádoucí změny v kognitivních, afektivních nebo behaviorálních aspektech osobnosti svorně usiluje jak pedagogika, tak psychologie a psychoterapie. Nemůžeme ovšem předpokládat, že bychom v procesu vzdělávání běžně uplatňovali psychoterapeutické postupy. Co si tedy vybrat? Pohybujeme-li se na poli tanečněexpresivních a somaticky orientovaných přístupů, potkáme v nabídce směry zvané primitivní exprese, autoestima flamenca, rioabierto, bio-danza, psychobalet, tanec 5 rytmů, tanečně-pohybová terapie, koncentrativní pohybová terapie, symbolická taneční terapie a také třeba dance-jóga, rolfing, Alexanderova nebo Feldenkreisova technika. Který směr by bylo možné

efektivně zařadit do procesu vzdělávání, aniž by jeho vedoucí musel absolvovat ucelený psychoterapeutický výcvik? A na druhé straně, nestačilo by s dětmi (či dospělými) prostě jen cvičit nebo tančit? Pokusme se nejdříve od sebe odlišit jednotlivé pojmy – cvičení, tanec, terapeutický tanec a taneční psychoterapie.

7.1 Vymezení terapeutického tance

Fyzickou aktivitu Caspersen (1989) definuje jako jakýkoliv pohyb, který je uskutečněn díky kosternímu svalstvu a vede ke spalování kalorií. Sportovní fyzická aktivita je strukturovaná a odehrává se v rámci určitých pravidel. Může být kvantifikována (Hendl & Dobrý, 2011). Nesportovní fyzická aktivita zahrnuje řadu činností, jako jsou domácí práce, práce na zahradě, chůze nebo stoupání po schodech. **Cvičení** jako forma strukturované fyzické aktivity je zaměřené především na rozvoj tělesné kompetence (síly, vytrvalosti, koordinace, pružnosti, stability, správného tělesného držení).

V souladu s holistickým paradigmatem reflektujeme pozitivní dopad fyzické aktivity na fyzické i psychické zdraví a subjektivní osobní pohodu (Maher, Pincus, Ram, & Conroy, 2015). Sledujeme-li psychosomatickou a somatopsychickou linii, můžeme zařadit např. cvičení fyzické stability pro podporu stability psychické. Příkladem cvičení mohou být sportovní aktivity, posilování, pilates, ale i tzv. body-mind techniky jako jóga, Alexanderova technika nebo Feldenkraisova metoda.

Tanec přidává k pohybu expresivní složku, výraz. Jak jsme již uvedli, kulturněantropologické dějiny tance jsou bohaté na příklady využití tance k nejrůznějším účelům společenského života – tance náboženské, bojové, oslavné, na podporu úrody či podnikání nebo provázející významné mezníky lidského života. Tanec má výraznou socializační roli a mnoho lidí využívá tance jako účinného psychohygienického prostředku. Příkladem tanečních aktivit mohou být lidové tance, afrotance, orientální tance, flamenco, balet, moderní výrazový tanec atd.

V současné době jsou některé přístupy pracující se somaticky zaměřenými intervencemi označovány jako **terapeutický tanec**. Terapeutický tanec může mít vypracovanou teorii terapeuticky účinných prvků, ale nemá ambice vést odkrývající a rekonstrukční terapii v určitém časovém úseku. Stejně jako podpůrná terapie poskytuje porozumění, příjemnou atmosféru, aktivizaci a důvěru ve vlastní síly. Skupina či jednotlivec zabývající se terapeutickým tancem může profitovat z pozitivních účinků tance, jejich působení je však méně zřetelně zacíleno a případné změny nemusí být ani plně subjektivně uvědomovány nebo reflektovány vedoucím skupiny. Příkladem může být teoreticky propracovaná primitivní exprese nava-

zující na prvky tradičních skupinových tanců doprovázených hrou na bubny (blíže Dosedlová, 2012) nebo autoestima flamenca, španělský směr využívající expresivity a skupinové účasti flamenca.

Taneční a/nebo pohybová psychoterapie musí splňovat kritéria kladená na psychoterapii obecně. Prochaska a Norcross (1999, s. 16) navrhují následující integrativní definici psychoterapie: „Psychoterapie je odborná a záměrná aplikace klinických metod a interpersonálních postojů vycházejících z uznávaných psychologických principů se záměrem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a/nebo osobní charakteristiky směrem, který obě strany považují za žádoucí." Kratochvíl (2002) charakterizuje psychoterapii jako léčebné působení psychologickými prostředky, což jsou např. slova, neverbální chování, podněcování emocí, vytvoření terapeutického vztahu, sugesce, učení, vztahy a interakce ve skupině aj. Stejně jako výše uvedení autoři považuje za důležitá kritéria záměrnost, cílevědomost, plánovitost a odbornou podloženost.

Taneční psychoterapie využívá jako hlavního psychologického prostředku tance a pohybu, který má pomoci náhledu, (sebe)uvědomění a případné rekonstrukci neadaptivních stereotypů. Příkladem může být tanečně-pohybová terapie (DMT, Dance Movement Therapy) dle Americké asociace taneční terapie (Zedková, 2012), Pesso-Boyden terapie (Pesso & Boyden Pesso, 1994), koncentrativní pohybová terapie (Gräffová, 1999) nebo psychogymnastika (Junová, 1975).

K nejznámějším somaticky orientovaným psychoterapiím můžeme řadit Reichovu vegetoterapii (Reich, 1993), ke které se jako k počátečnímu zdroji hlásí mnohé bodyterapeutické školy, na ni navazující Lowenovu bioenergetiku (Lowen, 2002) a např. Body-Mind Centering (Cohen, 2010).

7.2 Vybrané formy terapeutického tance

Cílem této kapitoly je představit **vybrané formy terapeutického tance** a ukázat jejich možnosti využití v inkluzivním vzdělávání. Zaměříme se na psychobalet, primitivní expresi, kruhové skupinové tance a směr autoestima flamenca.

7.2.1 Psychobalet

Metoda psychobaletu vznikla na Kubě v r. 1973 z iniciativy Georginy Fariñasové, vedoucí psycholožky dětského oddělení nemocnice Aballí v Havaně, ve spolupráci s přední kubánskou primabalerinou a ředitelkou Baletu Nacional de Cuba Alicií Alonzovou. Terapeutický tým rozvíjel nově vzniklou metodu v rámci psy-

choterapie dětí s poruchami chování. V r. 1978 se dostalo psychobaletu oficiálního přijetí a bylo vytvořeno jeho samostatné oddělení při Hospitalu Psiquiatrico de La Habana. V r. 1984 byl psychobalet vzat pod záštitu UNESCO a konal se 1. mezinárodní seminář vyhrazený tomuto tématu. Od r. 1987 vychází periodikum *Revista grupo Unesco de psicobalet de Cuba*.

Komplexní metoda psychobaletu spojuje základní výcvik baletních dovedností s psychoterapeutickými technikami (psychodrama, pantomima, hraní rolí, autogenní trénink, muzikoterapie, arteterapie). Vše směřuje k nácviku choreografie pro vysoce motivující závěrečné vystoupení v kostýmech ve velkém divadle (Cruzová, 1985). Současné americké i evropské asociace tanečních terapeutů by zařadily psychobalet spíše do kategorie integrativní psychoterapie využívající mj. léčebných účinků tance, než do kategorie taneční a pohybové terapie.

Kubánští specialisté (taneční pedagogové ve spolupráci s psychology) pracující metodou psychobaletu se obracejí k následujícím skupinám populace:

- 1. děti s neurotickými příznaky a poruchami chování (enuresis nocturna, tik, poruchy spánku, agresivní chování, fobie, hyperaktivita aj.);
- 2. děti nevidomé a slabozraké;
- 3. děti s mentální retardací;
- 4. děti hluchoněmé a se zbytky sluchu;
- 5. děti s poruchami hybnosti;
- 6. děti, které již terapií prošly, ale z vlastního zájmu v ní setrvávají, i když jejich akutní potíže vymizely;
- 7. mladiství delikventi z nápravného zařízení (15–18 let);
- 8. dospělí psychotičtí pacienti z havanské psychiatrické léčebny (muži i ženy);
- 9. geriatričtí pacienti z psychiatrické léčebny a domova důchodců.

Cruzová (1985) hodnotí uvedené dělení do skupin podle diagnóz jako pouze teoretické, protože jako nejefektivnější se ukázala práce se skupinami smíšenými (např. děti s poruchami chování s dětmi nevidomými).

Cílem terapie je podle Rodriguezové (1992):

- odstranění symptomů (u dětí neurotických či dětí s poruchami chování), dosažení psychické rovnováhy;
- doplnění habilitace či rehabilitace mentálních, fyzických či senzorických nedostatků;
- zlepšení držení těla a senzomotorické koordinace;
- rozvoj fyzických a uměleckých schopností;
- rozvoj estetických a kulturních zájmů;
- usnadnění vyjádření emocí a uvolnění tenzí pomocí terapeutických technik;
- změna původně negativního chování v chování pozitivní a sociálně užitečné;

- rozvoj sebekontroly a autodisciplíny;
- posílení sebevědomí, víry ve vlastní síly a schopnosti, zlepšení sebehodnocení;
- rozvoj adekvátních interpersonálních vztahů;
- zlepšení komunikace, spolupráce a vzájemného pochopení mezi rodiči a dětmi;
- odkrytí dosud nevyužitých rezerv a možností seberealizace.

Psychobalet se stal inspirací pro vznik tanečního oddělení Studia Oáza, kulturního centra pro lidi s mentálním postižením v Praze. Hodiny kombinují protahovací cviky, cvičení na zemi, základní prvky klasické baletní techniky (zkušenost prokázala, že lidé s mentálním postižením jsou dokonce schopni přijímat a používat originální francouzské názvosloví), improvizaci, poslech hudby, nácvik choreografie a závěrečné uvolňovací cviky. Vyvrcholením celoroční práce pedagoga s mentálně postiženými lidmi je samostatné veřejné představení v některém z pražských divadel (Bartlová, 1996).

***Obrázek č. 61**: záběr z představení Duše v pohybu v Olomouci r. 2016*

Aktuálně metodu psychobaletu využívá občanské sdružení Balet Globa v Olomouci. Předsedkyní je profesionální tanečnice Monika Globa, čestným předsedou Vlastimil Harapes a členkou i výše citovaná psycholožka Dagmar Cruzová, která si psychobalet osvojila během svého několikaletého působení (1982–1989) na Klinice duševní hygieny v Havaně. S klienty se setkávají 1–2× týdně v baletním sále Moravského divadla Olomouc. Výsledkem práce je celovečerní představení *Duše v pohybu*, ve kterém vystupuje až šedesát handicapovaných tanečníků (www.balet-globa.cz/activity/index.html).

7.2.2 Primitivní exprese

Primitivismus v umění chápe francouzská etnopsycholožka a taneční terapeutka Schott-Billmannová (1992) jako přístup, který se soustředí více na podstatu věci než na její vzhled. Moderní estetika je v konvergenci s estetikou primitivní, což přináší zjednodušování forem, jejich stylizaci, oproštění od detailů, zachování symetrie, kontrastů a opakování. To vše má vést k zvláště silné působivosti vyplývající z odkrytí a zachycení pravdivé podstaty, jádra skrývajícího se pod povrchem.

Primitivní exprese je technika terapeutického tance inspirovaná původními kmenovými tanci doprovázenými hrou na buben. Přejímá jejich důležité atributy objevující se ve všech kulturách: významnou účast skupiny, kontakt se zemí, rytmickou přesnost, opakování pohybů a hlasový doprovod (Schott-Billmannová, 1991).

Obrázek č. 62: pohybová sekvence s hlasovým doprovodem na hodině primitivní exprese

Tanec v primitivní společnosti neměl nikdy funkci dnešního baletu. Všichni byli jeho aktivními účastníky, všichni cítili svou příslušnost ke komunitě, k celku. Výhodou primitivní exprese je její kolektivní zaměření a určitá vzájemná nezávislost jednotlivců na zbývajících členech skupiny. Nejde o pravou skupinovou terapii; jedná se spíše o individuální prožitek na pozadí skupiny, což umožňuje zapojení členů, kteří by byli pro jiné úzce spolupracující skupiny nepřijatelní. Společně prováděná rytmická taneční aktivita zvyšuje skupinovou kohezi a spolu s akceptujícím a povzbuzujícím vystupováním vedoucího tvoří základ atmosféry psychologického bezpečí.

Podílení se na skupinovém tanci, jednoduchost prováděných pohybů, neverbální kontakt s ostatními a také neverbální přijetí ostatními může být samo o sobě korektivní emoční zkušeností. Během tance dále dochází k neverbálnímu odreagování emocí a je podporována seberealizace. Dochází i k osvojení si nových dovedností; tanečníci získají kontakt se svým tělem a přinejmenším si rozšíří repertoár svých gest a s nimi spojených pocitů (inhibovaný pacient se naučí dupat nebo ostře sekat paží, agresivní si naopak zkusí něco imaginárního hladit a opatrovat).

Schott-Billmannová (1994, s. 237) chápe skupinu na svých primitivních seancích jako důležitý faktor regrese. Doslova říká: „Jedinec ve vztahu ke skupině se podobá dítěti s jeho vztahem k matce." Během terapie si každý prožije pocit příslušnosti ke skupině a ke světu vůbec. Zároveň však některá cvičení kladou důraz na vlastní autonomii. Dalo by se shrnout, že primitivní výraz je individuálním zážitkem a zkušeností v rámci skupiny.

Terapeutický tanec s primitivní expresí má široké pole uplatnění. Oslovuje všechny věkové skupiny, nezastupitelnou roli hraje při práci s dětmi s poruchami chování, s dospívajícími adolescenty, do skupin je možné zařazovat děti či dospělé s obtížemi v komunikaci (poruchy autistického spektra), pozitivně na něj reagují i psychotičtí pacienti v remisi. Jeho hlavním cílem je podpořit pospolitost, kohezi skupiny, staví se proti přemrštěnému individualismu dnešní doby. Vedoucí/terapeut podle Schott-Billmannové (1994) vystupuje v roli matky, která dítěti nabízí možné cesty, nebo v roli šamana, který rovněž nabízí symbolické modely rezonující v nitru příjemce s jeho vlastními obsahy. Tanečník si nemusí vymýšlet, co bude dělat, může se plně odevzdat výzvám přicházejícím zvenčí. Odpočine si tak sám od sebe a uvolní se. Primitivní exprese není davové šílenství bez pravidel; naopak, každý je nucen podřídit se jasným požadavkům. Radost se rodí z pospolitosti. Členové skupiny si nehrají na divochy, ale hledají věčná lidská témata zakódovaná do pohybů vycházejících ze všech kultur světa. Nabízená gesta jsou archetypy, které umožňují vzbudit a vyjádřit všechny univerzální lidské city: lásku, nenávist, hrdost atd. Každý je přijímá na pozadí své osobní historie, která jim dává jedinečnost. Styl provedení tak nese stopy subjektivního životního příběhu (Schott-Billmannová, 1991).

7.2.3 Kruhové tance

Při práci se skupinou můžeme úspěšně využít lidové tance různých národů světa. Důležitým kritériem výběru je kroková jednoduchost a provedení v kruhu, kdy nezáleží na počtu přítomných tanečnic a tanečníků (tanec není v ideálním případě ani skrytě párový). To, co opravňuje zařazení kruhových tanců do skupiny terapeutického tance, je reflexe jejich působení vedoucím skupiny a vědomé zařazení těchto tanců s určitým cílem. Lidové kruhové tance velmi rychle stmelí skupinu,

případně zvýší její kohezi. Často je v nich přítomné vzájemné dotýkání (držení za ruce nebo za předloktí), tedy účinný prvek psychologické blízkosti, který je tanečníky vnímán jako zcela přirozený a bezpečný. Je možné sledovat implicitní poselství jednotlivých tanců (mužských, ženských, bojových, svatebních, svůdných) a využít jejich téma pro další psychologickou práci.

***Obrázek č. 63**: kruhový skupinový tanec*

Lidové kruhové tance uvolňují napětí ve skupině, zvyšují energii, spoluprožívanou radost, rozpouštějí pocit osamělosti, pěstují sounáležitost a budují vědomí „my“. Protože jsou jejich kroky přesně dané a jsou jednoduché, účinně odbourávají počáteční úzkost z improvizovaného pohybu a budují atmosféru psychologického bezpečí.

7.2.4 Autoestima flamenca

Směr autoestima flamenca, volně přeloženo jako sebeúcta flamenca či ve flamencu, rozvíjí od r. 2003 v Seville Carlos Sepúlveda, psycholog a zároveň tanečník flamenca. Pracuje s různými skupinami, jako jsou děti, ženy se zkušeností s domácím násilím, sociálně vyloučení dospělí žijící v ghettu, dospělí s psychickými poruchami, odborníci v oblasti zdraví, univerzitní učitelé i studenti, senioři. V tanci se soustředí především na výraz, na autenticitu vlastního projevu, technika je upozaděna. Vedoucí sice učí základní pohybový slovník flamenka (pohyby paží, kroky, základní dupy a tlesky), ale nezaměřuje se na nácvik delších tanečních sekvencí. Cílem vedoucího je podpořit expresi účastníků, reflektovat jejich emotivitu, obohatit jejich neverbální komunikační schopnosti, podpořit pozorné vnímání

sebe sama i druhých při tanci plném sdělení. Každý tanečník může zažít sám sebe jako jedinečnou, autentickou, svébytnou a krásnou bytost. Přitom skupina hraje významnou roli jako lidé, kteří jsou podporujícími svědky individuálního výrazu, jako lidé, kteří mohou inspirovat, jako lidé, kteří mohou být nápomocni nebo kteří sami potřebují pomoci.

***Obrázek č. 64**: C. Sepúlveda při práci na představení Století žen v Seville r. 2018 (účinkují členové jeho terapeutických skupin)*

Prostředkem vyjádření je příběh, flamenko jako kreativní pohyb a španělský lidový tanec, což jsou přirozené kulturní výrazové prostředky jižního Španělska. Mají však i jistou univerzální platnost, protože Sepúlveda organizuje úspěšné seberozvojové kurzy i v České republice, Itálii, Turecku nebo Argentině, aniž by jejich účastníci museli být předem seznámeni s taneční technikou flamenka. Flamenko je fenomén Andalusie, který nás při každém setkání vybízí k plnějšímu životu. Spojení příběhu, hudby a pohybu vytváří intenzivní zážitek s hlubokou transformační silou, která může pomoci otevřít „brány", jež byly dlouhou dobu zavřeny, znásobit naše tvůrčí zdroje a schopnosti sebeléčení (Sepúlveda, osobní komunikace 2014; www.autoestimaflamenca.es).

7.3 Účinné faktory terapeutického tance

Čím tyto přístupy působí? Jaké účinné faktory intervence bychom mohli jmenovat, pokud je naším cílem pracovat s diverzitou, tedy zapojovat a spojovat různorodé členy skupin?

7.3.1 Užití tanečního pohybu

Tanec jako pohybová aktivita zlepšuje metabolismus organismu tím, že aktivuje sympatikus nervový systém, který podporuje tvorbu nových mitochondrií ve svalech. Redukuje stres, protože po cvičení klesá hladina stresových hormonů (kortizolu) a naopak stoupá produkce endorfinů zlepšujících náladu. Pravidelným tancem posilují svaly, jejichž množství narůstá na úkor viscerálního tuku (Lustig, 2015).

Tanec však není jen prostá fyzická aktivita, přidává k pohybu výraz, v terapeutickém tanci jde o sebevyjádření, kreativitu a krásu vycházející z autentičnosti. Lidé nevykonávají pohyby beze smyslu, snaží se tančit tak, aby je tanec vyjadřoval a aby se jim líbil. Gesta se stávají krásnými, vycházejí-li z nitra a jsou-li pravdivými, smysluplnými. Tanečníci jsou zároveň umělci a zároveň materiálem čekajícím na zpracování, což umožňuje vysokou autentičnost výrazu. Setkání se skupinou navíc obohacuje vlastní rejstřík pohybových forem a umožňuje reciprocitu. Karkouová a Sandersonová (2006) považují za nositele pozitivní změny následující prvky tanečně-pohybové terapie: embodiment (tělesně zakotvenou zkušenost, užití vlastního těla pro expresi), kreativitu a improvizaci, pohybovou imaginaci, užití symbolického pohybu a pohyb jako metaforu.

Řada pohybových sekvencí v tanečněterapeutických přístupech má rituální charakter, vyznačují se stereotypizací navyklých úkonů v dané posloupnosti, která je vnímána pozitivně jako prostředek dobrého výsledku. Jedná se o rituální stereotyp, který je skupinovou záležitostí a má úzký vztah k obřadu. Účastníci oddávající se rituálu věří, že jejich obřad má transcendující význam, že jsou jeho prostřednictvím spojeni s něčím, co je samotné přesahuje, co dodává sílu jejich snažení a propůjčuje hlubší smysl jejich životu.

7.3.2 Užití rytmu, hudby

Barva, síla, výška a délka tónu jsou hudební výrazové prostředky, které v hudbě tvoří rytmus, melodii a harmonii (Kantor, 2013). Rytmus je univerzální pojem označující různé druhy pohybu v časové posloupnosti (Sedlák, 1990). Existuje jako neoddělitelná vlastnost přírodních jevů, biologických pochodů a tělesných úkonů lidského organismu. Často se mluví o rytmickém střídání dne a noci, přílivu a odlivu, ročních období, hodin, minut a sekund, o biologických rytmech spjatých s tlukotem srdce, pulsací v tepnách, dýcháním, bděním a spánkem.

Sedlák (1990) shrnuje starší i novější výzkumy, které jednomyslně potvrzují, že rytmické cítění není pouhým naslouchání a zpracováním časového průběhu hudby, ale je provázeno současně probíhajícími *pohybovými reakcemi organismu*.

Psychofyziologický základ hudebního rytmu i tempa je motorický. Při vnímání a provozování hudby jsou podvědomě inervovány některé skupiny svalů a posluchač projevuje tendenci provádět pohyby odpovídající charakteru jejího metricko-rytmického členění. Tyto pohyby mohou být vnější (vyťukávání rytmu prsty, poklepávání nohou, pohyby končetin, trupu, hlavy) nebo vnitřní (svalové stahy hrudního koše, pohyby hrtanu, změny v rychlosti dýchání aj.). Rytmus usnadňuje pohyb prováděný v koordinaci s hudbou. Ideální je živě hraná hudba, která využívá izoprincipu, spontánní synchronizace rytmu a tempa hudby s pohyby tanečníků (Kantor, 2013).

Hudba navozuje náladu, spouští emocionální odezvu, aktivuje pohybovou představivost a vybízí k pohybovému ztvárnění. Primitivní exprese a autoestima flamenca kladou důraz i na hlasovou expresi účastníků, na vokalizaci a jednoduchý zpěv doprovázející pohyb. Hlas jako hudební prostředek tanec doplňuje, tvoří z něj širší zážitek a má velkou abreakční sílu – sílu uvolňovat emoční napětí.

Užití hudby, zpěvu a vokalizace propojuje terapeutický tanec s účinky muzikoterapie, která má dle přehledové studie Vinka (2003) pozitivní efekt na stimulaci řečových schopností a podporu sociálního a emočního fungování.

7.3.3 Užití terapeutického vztahu, koheze skupiny

Rozvoj vztahu mezi vedoucím a členy skupiny je pro úspěch hodin terapeutického tance zásadní. Úkolem vedoucího je vytvořit prostředí psychologického bezpečí, podporovat kreativitu, autenticitu, empatii, hravost a možnost experimentovat s pohyby, nehodnotit a hodnocení ze strany členů skupiny nepřipouštět. Podaří-li se prohloubit pocit důvěry mezi vedoucím a skupinou i mezi jednotlivými členy skupiny navzájem, narůstá podíl sdílených emocí i neverbálního sebeotevření v tanci. Roste psychologická blízkost mezi členy skupiny a stoupá koheze skupiny. Skupina začíná být pro její účastníky referenční, přisuzují jí vysokou subjektivní důležitost a vnímají pro sebe narůstající míru potenciální sociální opory. Vedoucí terapeutického tance bývá především zpočátku relativně direktivní či silně nápomocný, postupně si může dovolit ponechat část dění na skupině samotné.

Některé formy terapeutického tance zapojují všechny členy skupiny, ale přitom jsou vzájemně jednotliví členové skupiny při tanci na sobě relativně nezávislí (primitivní exprese, autoestima flamenca). Znamená to, že nikomu nemusí vadit a nevadí, že někdo zrovna neplní úkol přesně podle pokynů nebo že nevykonává taneční sekvence přesně podle předvedeného vzoru. Umožňuje to zapojit i děti či dospělé se specifickými obtížemi či poruchami. Jsou součástí skupiny a přitom skupině nevadí, že reagují poněkud odlišně. Často toto přirozené neverbální přijetí pro ně znamená významnou emocionální korektivní zkušenost.

7.4 Efekt tanečně-pohybové terapie a terapeutického tance

Tým autorů (Koch, Kunz, Lykou, & Cruz, 2014) provedli metaanalýzu 23 metodologicky kvalitních studií ověřujících efekt tanečně-pohybové terapie a terapeutického tance. Potvrdili, že taneční terapie i terapeutický tanec jsou efektivními intervencemi v širokém klinickém kontextu. Na základě jejich užití byla empiricky prokázána zvýšená míra kvality života, subjektivní pohody (well-being), zlepšení nálady a tělesného sebepojetí (body image) účastníků. Naopak byl ověřen úbytek depresivních a úzkostných symptomů. Co se týká interpersonálních kompetencí, závěry zůstávají vzhledem k nehomogenním výsledkům jednotlivých vstupních studií otevřené. Standardizovaný rozdíl průměrů vyjadřující efekt intervence se pohybuje od 0,27 do 0,45 a dosvědčuje, že tanečně terapeutické intervence jsou účinnými nástroji v rámci prevence i léčby duševního zdraví.

Výše uvedení autoři citují i starší metaanalytickou studii (Ritter & Low, 1996). Rovněž tato sumarizující studie potvrzuje, že tanečně-pohybová terapie je užitečná lidem různého věku a pomáhá jim upevňovat zdraví, zpřesňovat sebepojetí, posilovat sebeúctu a snižovat hladinu stresu, úzkosti, strachu, napětí i chronické bolesti. Pozitivní efekt je tedy zřejmý v následujících oblastech vnímání, prožívání i chování.

7.4.1 Zvládání negativních emocí, zlepšení nálady a subjektivního pocitu pohody (well-being)

Tanec pomáhá identifikovat a zvládat emoce bezpečným a přijatelným způsobem. Snižuje míru úzkostnosti a množství depresivních symptomů.

Kochová se spolupracovníky realizovala zajímavý výzkumný design ve třech skupinách depresivních pacientů se třemi různými typy intervence. Jedna skupina tančila kruhové izraelské tance, jedna skupina poslouchala hudbu těchto tanců (jen hudba) a poslední skupina pacientů cvičila doma na ergometru na stejné úrovni aktivace jako tanečníci (jen pohyb). Z intervence nejvíce profitovala taneční skupina, oproti zbylým dvěma u participantů této skupiny statisticky významně klesla míra depresivity a zvýšila se míra vitality (Koch, Morlinghaus, & Fuchs, 2007).

Výzkumný tým pod vedením stejné autorky potvrdil průkazný efekt terapeutického tance i tanečně-pohybové terapie na snížení míry depresivity a úzkostnosti i v již zmíněné metaanalytické studii (Koch, Kunz, Lykou, & Cruz, 2014).

V České republice byla nedávno provedena studie ověřující prevalenci depresivity a suicidálních tendencí na rozsáhlém vzorku dospívajících (N = 1708)

ve věku 11–16 let (m = 13,65, 52 % žen). Podíl dospívajících s celkovým skóre, které svědčí o vyšším riziku klinické deprese, byl v uvedeném vzorku v rozmezí 17,8–42,9 % v závislosti na hodnotě užitého cut-off skóru (hraničního skóru) Sebeposuzovací škály depresivity pro děti (CDI, Children Depression Inventory; česká adaptace testu dle Preiss, 1998). Pokud jde o výskyt sebevražedných myšlenek, téměř 2 % probandů reflektovalo výskyt vážných sebevražedných myšlenek a dalších 21 % připustilo myšlenku na sebevraždu bez pevného úmyslu takové jednání realizovat (Klimusová & Burešová, 2016). Na základě těchto výsledků je zřejmé, že hledat přirozené způsoby snížení míry depresivity je vysoce aktuální úkol.

Meekumsová (2002) a Karkouová a Sandersonová (2006) uvádějí, že symboly a metafory užité v pohybu zvyšují emocionální vzdálenost od stresujících pocitů a vzpomínek a umožňují bezpečnou exploraci vedoucí k případné změně v kognitivním a emocionálním zpracování situace.

7.4.2 Rozvoj tělesného uvědomění, posílení kognitivního výkonu

Společným jmenovatelem všech bodyterapií obecně i konkrétních tanečně terapeutických přístupů je primární orientace na tělo a jeho projevy. Terapeut/vedoucí učí účastníky přijmout vlastní tělo jako neoddělitelnou součást sebe sama a jako cenný objekt hodný pozornosti a zájmu. Účastník/klient zastává v tomto procesu vnímání vnitřních procesů a změn ve vlastním těle velmi aktivní roli (oproti např. tělové diagnostice), protože jedině on sám může být sám sobě nejlepším zdrojem informací.

Učí se vnímat studené, teplé, ztuhlé, uvolněné, napjaté či ochablé části těla, bolest, necitlivá místa, parestezie (brnění, píchání, mravenčení či svědění kůže), proudění energie a vibrace.

V horkých místech se hromadí zablokovaná energie, ze studených míst byla energie naopak stažena. Napětí je výsledkem „pancéřování“; při extrémní a chronické tenzi se objevuje bolest. Také necitlivá místa jsou místem extrémního obrnění, jejich citlivost byla umrtvena. Parestézie mohou být i pozitivním průvodním znakem toho, že se do umrtvených oblastí vrací energie. Proudění a jemné vibrace značí nepřítomnost svalového pancíře (Smith, 2006).

Součástí tělesného sebepojetí je i pocit tzv. uzemnění (grounding). Má vztah k svalovému napětí a k rytmu našeho pohybu. Člověk je dobře uzemněn, jestliže svalové napětí je adekvátní prováděné činnosti nebo způsobu chování. Ve stresu člověk rychle ztrácí „pevnou půdu pod nohama“. Cílem uzemnění je posílit pocit klientovy stability a jistoty. Je veden k tomu, aby si uvědomoval svá (nejlépe bosá) chodidla jako široká, stabilní a pevná, aby při chůzi rovnoměrně přenášel váhu,

vnímal vlastní těžiště a spoléhal se na oporu země. Skrze uzemnění lze vybíjet energii (napětí se převádí do proveditelných pohybů) nebo nabíjet energii (stupňujeme napětí pomocí dynamického odporu vůči zemi). Uzemnění podporuje i určitá kvalita hlasu (Vašina, 1999, 2013; Vodňanská & Lucká, osobní komunikace 2002; Schott-Billmann, 1994). Z uvedených tanečně terapeutických přístupů se uzemnění explicitně věnuje především primitivní exprese.

Postupným cvičením tanečního pohybu se zvyšuje i radost z funkčnosti těla a pohybového aparátu. Člověk zažívá radost z toho, že své tělo ovládá, že se na ně může spolehnout. Jeho pohyb se stává koordinovanějším, pružnějším, jistějším, lehčím, rychlejším. Člověk se cítí dobře ve „své kůži" a tento příjemný prožitek pomáhá rozvíjet a upevňovat pozitivní sebeobraz i zdraví. Kochová se spolupracovníky uvádí, že tento předpokládaný efekt tanečních aktivit na pozitivní tělesné sebepojetí není v rámci sledovaných studií tak výrazný, jak bychom očekávali. Moderátorem je pravděpodobně délka tréninku. Autoři zvažují časovou hranici pěti let, po které minimálně je třeba tanci se věnovat, aby se dostavil trvalejší a výraznější efekt v rámci zlepšení vlastního tělesného sebepojetí (Koch, Kunz, Lykou, & Cruz, 2014).

Moderní neuropsychologické studie dokládají i účinek tanečně-pohybových aktivit na kognitivní výkon. K osvojování tanečních kroků dochází pomocí observačního učení („movement mirroring"), akustické i vizuální paměti a psychomotorické koordinace oko-tělo. Už jen pouhým sledováním učitele/osoby provádějící tanec dochází k učení skrze zapojení zrcadlových neuronů (Rizzolatti et al., 1996; Meekums, 2002), zlepšuje se propriocepce. Díky multimodalitě tance, který kombinuje kardiovaskulární, koordinační a kognitivní zátěž, se jedná o potencionálně jednu z nejefektivnějších pohybových intervencí na neuroplasticitu a kognitivní funkce mozku (Kattensroth, Kalisch, Holt, Tegenthoff, & Dinse, 2013; Niemann, Godde, & Voelcker-Rehage, 2016).

7.4.3 Posílení pocitu pospolitosti a sjednocení skupiny, interpersonální a skupinové komunikace

Přestože citovaná metaanalytická studie nedospěla k jednoznačně prokázaným výsledkům v oblasti interpersonálních kompetencí, můžeme vnímat, že socializační funkce tance je v lidských dějinách neoddiskutovatelná. Současná euroamerická kultura se vyznačuje silnou individualistickou orientací. Život dětí plní od útlého věku nejrůznější soutěže, postupně sílí tlak na individuální výkon. Příležitostí užít si radost ze setkání s lidmi ve skupině bez nutnosti prezentovat či skrytě posuzovat vlastní či cizí konkurenceschopnost je čím dál méně. Na plesech tančíme, tančíme-li vůbec, pouze párové tance (potřebujeme tanečního partnera či part-

nerku a jsme závislí na jeho či její ochotě/neochotě tančit). Děti tančí odděleně v tanečních kroužcích, pokud chtějí. Nemůžeme samozřejmě generalizovat tuto zkušenost pro všechny země spadající do euroamerické kultury (v Evropě je tradice skupinových liniových či kruhových tanců stále živá např. v Řecku). Pro obyvatele zemí s omezenou taneční zkušeností je skupinový tanec často překvapivě příjemným a osvěžujícím zážitkem.

Všechny uvedené formy terapeutického tance vyznávají heslo, že radost se rodí z pospolitosti. Vnímají tanec jako formu neverbální komunikace. Rozvíjejí neverbální slovník těla, který může být přesvědčivě vypovídající bez jakékoliv taneční techniky. Sociální interakce mezi participanty vedou k rozvoji sociálních sítí a redukují pocity osamělosti. Dochází k rozvoji empatie, především kinestetické empatie (Reynolds & Reason, 2012), která se odráží ve schopnosti adekvátně reagovat na pohybové stimuly vycházející od tanečního partnera/partnerů.

Závěr

Terapeutický tanec má pro svou schopnost přizpůsobit se potřebám participantů široké pole uplatnění. Je bezpečnou formou intervence určené všem, kteří se mohou hýbat (a rozhodně nemusí umět tančit), ale i těm, kteří jsou v pohybu omezeni (např. pohybují pouze těmi částmi těla, kterými mohou, nebo si pohyb pouze představují ve vizualizacích).

Co se týká **kontraindikací** terapeutického tance, jsou vzhledem k možnostem modifikovat a adaptovat jeho náplň pro určité cíle v konkrétní skupině jen relativní nebo časově omezené. Vaysse (2006) označuje jako stavy nevhodné pro indikaci tanečně-pohybové terapie a terapeutického tance akutní krize (např. panická ataka, psychózy v akutní fázi, delirantní stavy) nebo těžké formy deprese, což jsou poruchy spadající do kompetence psychiatrické léčby. Vedoucí musí být v každém případě garantem bezpečí, a to i v případě, kdy jsou účastníkem manifestovány např. agresivní impulzy. Je důležité verbalizovat základní pravidlo terapeutického rámce – je zakázáno ubližovat sobě nebo druhým. Vedoucí je pak tím, kdo musí stanovit a udržet jasné hranice. Projevy autoagrese či heteroagrese však nebývají na hodinách časté, protože tanečně-pohybová terapie a terapeutický tanec nabízejí jejich účinné odreagování v ritualizované či symbolické podobě.

Obecně bychom mohli shrnout, že pozitivní vývoj při indikaci terapeutického tance lze očekávat při:

- potížích s komunikací a interpersonálními kontakty;
- poruchách tělesného sebeobrazu (body-image), tělesného uvědomění, sebepojetí a sebeúcty;

- potížích s přijetím sexuální identity;
- potížích s koordinací pohybů, koncentrací pozornosti a hyperaktivitou;
- emočních poruchách;
- psychosomatických obtížích.

Kontakt na autorku:

PhDr. Jaroslava Dosedlová, Ph.D.
Psychologický ústav FF MU
dosedlova@mail.muni.cz

Doporučená a použitá literatura:

Bartlová, H. (1996). *Psychobalet jako podpůrný a kreativní činitel při léčbě postižených lidí*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha, HAMU.

Bourcier, P. (1994). *Histoire de la danse en occident I et II*. Paris: Seuil.

Caspersen, C. J. (1989). Physical activity epidemiology: Concepts, methods, and applications to exercise science. *Exercise & Sports Sciences Reviews*, *17*(1), 423–473. Dostupné z: http://ovidsp.tx.ovid.com.ezproxy.muni.cz/sp-3.21.1b.

Cohen, B. B. (2010). *An Introduction to Body-Mind Centering*. Dostupné z: www.body-mindcentering.com.

Cruzová, D. (1985). Psychobalet a možnosti aplikace metody aktivního sociálního učení při práci s tělesně postiženými na Kubě. *Československá psychologie*, 1.

Dosedlová, J. (2012). *Terapie tancem. Role tance v dějinách lidstva a současné psychoterapii*. 1. vyd. Praha: Grada.

Gräffová, Ch. (1999). *Koncentrativní pohybová terapie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.

Hendl, J. & Dobrý, L. (2011). *Zdravotní benefity pohybových aktivit: monitorování, intervence, evaluace*. 1. vydání. Praha: Karolinum.

Junová, H. (1975). Niewerbalne zachowanie sie i jego wykorzystanie w psychoterapii. *Psychoterapia*, 13, 3–43.

Kantor, J. (2013). Muzikoterapie. In J. Dosedlová & J. Kantor, *Tanečně-pohybová terapie a muzikoterapie* (49–110). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Karkou V, & Sanderson P. (2006). *Arts Therapies: A Research-Based Map of the Field*. Edinburgh: Elsevier.

Kattenstroth, J. C., Kalisch, T., Holt, S., Tegenthoff, M., & Dinse, H. R. (2013). Six months of dance intervention enhances postural, sensorimotor, and cognitive performance in elderly without affecting cardio-respiratory functions. *Frontiers in aging neuroscience*, *5*, 5.

Klimusová, H., & Burešová, I. (2016). Depressive Symptoms and Suicidal Ideation among Czech Adolescents. In C. Pracana (Ed.), *Psychology Applications & Developments II*.

(45–51). Lisboa, Portugal: In Science Press. Advances in Psychology and Psychological Trends Series.

Koch, S. C., Morlinghaus, K., & Fuchs, T. (2007). The joy dance: Specific effects of a single dance intervention on psychiatric patiens with depression. *The Arts in Psychotherapy*, *34*(4), 340–349.

Koch, S. C., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy,* 41, 46–64.

Kratochvíl, S. (2002). *Základy psychoterapie*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál.

Lowen, A. (2002). *Bioenergetika. Terapie duše pomocí práce s tělem*. Praha: Portál.

Lustig, R. H. (2015). *Cukr – náš zabiják*. Brno: CPress.

Maher, J. P., Pincus, A. L., Ram, N., & Conroy, D. E. (2015). Daily Physical Activity and Life Satisfaction Across Adulthood. *Developmental Psychology, 51*(10), 1407–1419. DOI:10.1037/dev0000037

Meekums B. (2002). *Dance Movement Therapy*. London: Sage.

Niemann, C., Godde, B., & Voelcker-Rehage, C. (2016). Senior dance experience, cognitive performance, and brain volume in older women. *Neural plasticity*, *2016*.

Pesso, A., & Boyden Pesso, D. (1994). *Slide Introduction to Pesso Boyden System Psychomotor*. Dostupné z: http://www.pbsp.com/slides/slides.htm

Preiss, M. (1998). *Sebeposuzovací škála depresivity pro děti*. Brno: Psychodiagnostika.

Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy*. Praha: Grada.

Reich, W. (1993). *Funkce orgasmu*. Praha: Concordia.

Reynolds, D., & Reason, M. (Eds.). (2012). *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Chicago: Chicago University Press, Intellect Books.

Ritter, M., & Low, K. G. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy, 23*(3), 249–260.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and there cognition of motor actions. *Cognitive brain research*, *3*(2), 131–141.

Rodriguez, M. (1992). *Psychobalet. Originální kubánská metoda skupinové psychoterapie*. Nepublikovaná diplomová práce. Praha, FF UK.

Sedlák, F. (1990). *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN.

Serre, J. C. (1995). L'Associatio neuropéenne de danse-thérapie. *Revue Danse thérapien*.1,7.

Schott-Billmann, F. (1991). L'expression primitive. *Liensocial,* 114, 5–7.

Schott-Billmann, F. (1992). Le primitivisme en danse-thérapie. *Psychologie médicale 24*(5), 504–507.

Schott-Billmann, F. (1994). *Quand la danseguerit*. Paris: La recherche en danse.

Smith, E. W. L. (2006). *Tělo v psychoterapii*. Praha: Portál.

Vašina, L. (1999). *Sanoterapie*. Brno: FF MU.

Vašina, L. (2013). *Repetitorium sanoterapie pro klinickou praxi a zdraví podporující chování*. Brno: IMS.

Vaysse, J. (2006). *La Danse-thérapie. Histoire, techniques, théories*. Paris: L´Harmattan.

Vink, A. C., Bruinsma, M. S., & Scholten, R. J. (2003). Music therapy for people with dementia. *Cochrane database of systematic reviews*, Issue 4. Art. No.: CD003477. DOI: 10.1002/14651858.CD003477.pub2

Zedková, I. (Ed.) (2012). *Tanečně pohybová terapie. Teorie a praxe*. Olomouc: UP.

HUDEBNÍ UMĚNÍ

8 Žáci se sluchovým postižením a hudební výchova

Radka Kulichová, Alexandr Zvonek

Když se zmíní hudba ve spojení se sluchovým postižením, většině lidí se nejspíše vybaví někteří ze světoznámých hudebních skladatelů, kteří měli či mají potíže se sluchem. Nejznámějšími jsou Ludwig van Beethoven nebo Bedřich Smetana, z těch současných pak můžeme zmínit hudebníky Michaela Boltona nebo Briana Wilsona. Již méně lidí ale zná třeba skotskou neslyšící perkusionistku Evelyn Glennie, která živě vystoupila na zahájení letních olympijských her v Londýně v roce 2012 či spolupracovala se zpěvačkou Björk na jejím albu Telegram[53]. Tito velikáni se věnovali či věnují hudbě na „profesionální" úrovni, ale i k ní si jako ostatní nacházeli cestu postupně, krůček po krůčku, nebo, chcete-li, tón po tónu. Tyto první krůčky se dnes často odehrávají v rámci předškolního a základního vzdělávání, v rámci výuky zaměřené na umění, hudební výchovu. A jestliže jsou zmíněné osobnosti světa hudby sluchově postižené, měl by to být o důvod více, proč se zamyslet nad tím, zda by nebylo škoda, kdyby tato část umělecké lidské činnosti nebyla zpřístupněna i dětem a žákům právě s postižením sluchu. Jedním dechem však dodejme, že to vždy není úplně snadné. Faktorů, které do celého tohoto procesu vstupují, je totiž celá řada. A právě náhled do problematiky sluchového postižení ve vztahu k hudbě a hudební výchově je účelem této kapitoly. Kapitoly, která si klade za cíl tento svět pro některé lidi či žáky neslyšitelných tónů přiblížit jak v teoretické, tak i praktické rovině.

53 https://www.evelyn.co.uk/

8.1 Sluchové postižení a hudba

Lidé se sluchovým postižením tvoří poměrně **heterogenní** skupinu, jejíž jednotlivci se mohou výrazně lišit jak v možnostech vnímání akustických podnětů, tak v možnostech kompenzace sluchové vady a následně také ve využívaných formách komunikace. Dle míry sluchového postižení, tzn. dle schopnosti vnímat zvukové podněty, můžeme vymezit sluchové vady od stupňů nedoslýchavosti[54] až po praktickou [55] či úplnou ztrátu sluchu – hluchotu. Zásadní vliv má přitom nejen samotná velikost sluchové ztráty, ale také typ sluchového postižení (převodní či percepční[56]) a období vzniku sluchové vady (vrozená × získaná, prelingvální × postlingvální)[57]. Nejde tedy jen o schopnost percepce zvuků právě v daném okamžiku, nýbrž třeba i o to, že lidé, kteří ohluchli v pozdějším věku, mohou na rozdíl od těch, kteří neslyší od narození, využít své zkušenosti s vnímáním zvuku.

Hudbu a rytmus lze vnímat i jiným způsobem než pouze pomocí sluchového ústrojí, například pomocí vizuálních vjemů nebo **vibrací**. Vizuální vjemy mohou být zastoupeny např. pohybem (tancem), světelnými efekty nebo přímo záběry na jednotlivé hudební nástroje v okamžiku hudební produkce, jakož i dalšími způsoby. U vibrací Slámová (2018) uvádí, že většina neslyšících reaguje na vibrace, které hudba vytváří. Vibrace lze vnímat nejen dotykem, např. dlaní položenou přímo na hudební nástroj či reproduktor, ale i dalšími částmi těla či celým tělem (nejintenzivněji na hrudi). Za vhodných podmínek lze dobře vnímat i vibrace přenesené přes podlahu nebo jiné dobře rezonující plochy. Bylo by však zavádějící se domnívat, že se jedná o schopnost vnímat hudbu na úrovni standardního poslechu. Možnosti rozlišení jsou zde výrazně menší, rozlišení rytmu je však zpravidla poměrně přesné. Navíc Votava (2003, s. 157) uvádí, že: „[...] hudební prožitek nelze chápat jakou pouhou reakci na hudební podněty. Naše tělo se podobá obrovskému resonančnímu nástroji. [...] Čím vším tedy naslouchám? Někteří autoři uvádějí, že doslova každou buňkou těla."

Na rozdíl od určité možnosti vnímat hudbu (zvuk) alternativním způsobem je vnímání textů písní omezeno výrazně více. Neslyšící lidé nedokáží vnímat text písně, pokud tedy pomineme možnost, že text znají a mohou jej popř. odezírat[58]. V případě lidí nedoslýchavých je situace jiná. Často totiž mohou jak rytmus,

54 Lehká nedoslýchavost (sluchová ztráta 20–40 dB), střední (40–70 dB), těžká (70–90 dB) (Bulová; in Pipeková, 1998, s. 86).

55 Praktická hluchota znamená, že jsou přítomny zbytky sluchu, ale pro reálný život, vnímání mluvené řeči atd. jsou prakticky nevyužitelné.

56 Velmi zjednodušeně můžeme říci, že převodní vady jsou takové, kdy je ovlivněn poslech z hlediska kvantity (slyší špatně, málo), percepční vady pak takové, kdy je poslech ovlivněn jak kvantitativně, tak především kvalitativně (slyší hůře a především nerozumí, nerozliší zvuky).

57 Více viz například: výstupy projektu Výuka k různosti, www.nejsmevsichnistejni.cz

58 Odezírání je schopnost porozumět mluvené řeči bez potřebné sluchové vazby, jen na základě pohybů rtů...

tak i melodii a text písně vnímat sluchem, buď přímo nebo díky sluchadlu. Totéž do značné míry platí také u těch, kdo mají kochleární implantát[59]. (Slámová, 2018). Již výše jsme zmínili také skupinu osob ohluchlých[60]. Tito mají zpravidla zkušenost s poslechem hudby a písní a částečně se u nich může projevit sluchová paměť – tzn., že si dokáží např. při sledování hudební produkce vybavit jak text, tak i melodii a zpěv zpětně z doby, kdy slyšeli[61].

Nelze však zobecňovat a jednoznačně popsat, jak jednotlivé skupiny lidí se sluchovým postižením hudbu vnímají a jak k ní přistupují. Je to ryze individuální záležitost, na kterou má vliv celá řada různých faktorů. Nelze zde ani opominout vliv rodiny a lidí z blízkého okolí sluchově postiženého a jejich vztah k hudbě[62]. Je však pravda, že lidé se sluchovým postižením se o svém vztahu k hudbě příliš nevyjadřují a ti, kdo neslyší od narození, k hudbě zpravidla žádný vztah nemají, nic jim neříká. Neplatí to však bezezbytku. Pro ilustraci uvedeme několik osobních zkušeností různých lidí se sluchovým postižením o jejich vztahu k hudbě, na které lze nahlížet i jako na vyvrácení poměrně rozšířeného předsudku, že neslyšící nemohou (či nechtějí) poslouchat hudbu.

Michaela Kosiecová (2006, s. 33) ve své bakalářské práci popisuje vztah k hudbě v souvislosti se svou láskou k tanci. Pro malou neslyšící dívku byla hudba něco nepředstavitelného: „Tenkrát jsem také nevěděla, co to znamená slovo HUDBA. Toto slovo bylo jen pro slyšící, abych pochopila, co to hudba je, potřebuji přece sluch a já jsem se narodila bez něho." S hudbou se setkávala v rytmickém kroužku. Zpočátku občas používala sluchadlo, nemělo však velký efekt a způsobovalo spíše nepříjemné pocity[63]. Proto raději spoléhala na vizuální podněty od trenérek a nápodobu: „Když jsem chodila do baletu se slyšícími dětmi, tančila jsem podle nich a pořád vše opakovala, až to vypadalo, že tančím podle hudby, ale byla to tvrdá práce." (tamtéž, s. 33) Kosiecová tančila, ale hudbu vnímala jinak než její spolužačky. Byla odkázána na ukazování rytmu ostatními. „[...] ale já jsem byla později při vystoupení nejraději, když jsem ji nemusela intenzivně sledovat, takže to vypadalo, jako kdybych slyšela." (tamtéž, s. 33)

V tomto místě si dovolíme drobný historický exkurz, a to k české a mezinárodně uznávané neslyšící tanečnici Mobi Urbanové – vlastním jménem Emilie Urbanová (1914–1988). Byla nejenom tanečnice, ale také učitelka tance. Rytmus si osvojila tak, že ji údajně maminka při hraní na klavír měla posazenou na ozvučné

59 Kochleární implantát je elektronické zařízení, jehož jedna část je implantována v oblasti hlavy za uchem a jehož účelem je zprostředkování akustických vjemů – zjednodušeně funguje jako náhrada nefunkčního ucha.

60 Osoby postlingválně neslyšící, které získaly sluchovou vadu v době po rozvoji mluvené řeči.

61 Informace získány na základě vyprávění a sdílení zkušeností jedinců, kteří ohluchli.

62 Pozor, nemusí platit, že zcela neslyšící dítě profesionálních hudebníků bude hudbu milovat stejně jako jeho rodiče.

63 „Sluchadlo mě omezovalo, ale nejen to. Když jsem ho používala, cítila jsem v uchu jen nepříjemné vibrace a ty později vyvolaly bolesti hlavy." (Kosiecová, 2006, s. 33)

desce. Sama Mobi pak vedla taneční školu pro neslyšící děti v Praze (Hrubý, 1999, s. 25–27).

Díky touze po pohybových kreacích přirozeně vznikala potřeba poznání rytmu. Kosiecová (2006, s. 34) popisuje svůj pohled na hudbu takto:„Začínala jsem mít první kontakty s hudbou, kterou jsem neslyšela, ale viděla. Když jsem sledovala televizi a někdo zpíval, vůbec mě to nezajímalo, ale pokud jsem viděla nějaké taneční představení, ať už to byl klasický tanec nebo tanec moderní, nemohla jsem od televize odtrhnout oči. Začala jsem tanec milovat a zkoušela jsem různé prvky, které jsem viděla, kopírovat. Nejdříve jen tak, později před zrcadlem. Později se mi stala inspirací příroda. Nejen její překrásné barvy, ale také její pohyby. Pamatuji si, jak jsem ležela v trávě na zahradě a pozorovala stromy. Měla jsem potom moc krásný a zvláštní příjemný pocit. Prostě nádhera. Jako kdyby mi to pozorování dodávalo energii."

Vztah k hudbě se u Kosiecové během let změnil. „Miluji hudbu, i když ji neslyším." (tamtéž, s. 35). Kosiecová popisuje, že i ona se (kromě jiných aktivit jako je plavání či vycházka do přírody) může odreagovat: „Hudbu vnímám a slyším očima. Když jsem na diskotéce, cítím v těle vibraci, kolem mne je příjemná atmosféra." (tamtéž, s. 35) Ale sama Kosiecová přiznává, že většina neslyšících hudbu nepotřebuje. Ona naopak vnímá hudbu i barevně: „Například techno má barvu červenou a stříbrnou. Proto asi lidé, kteří techno tančí, nosí stříbrné šperky, vždyť i roboti jsou stříbrní. Rock je tvrdý, černý. Opera má silné a vášnivé emoce, je bílá a žlutá." (tamtéž, s. 35) Michaela Kosiecová je v současné době umělkyní na volné noze, věnuje se tanečně-pohybovým vystoupením a uměleckému projevu v českém znakovém jazyce.

Veronika Slámová (2018, s. 18) ve své diplomové práci popisuje svůj vztah k hudbě takto: „Od dětství mě zajímaly písně. Ze začátku jsem nikdy nerozuměla, co se zpívá, jenom jsem sledovala výrazy lidí a z toho rozpoznávala jejich emoce. Podle toho jsem poznala, zda je píseň veselá, romantická nebo naopak smutná." Slámová je schopna s využitím sluchadel vnímat hudbu i auditivně. Chybí však plnohodnotné porozumění textu písně pouze na základě poslechu, proto je nutná vizuální podpora. Slámová (2018, s. 18) popisuje své zkušenosti: „Později jsem sledovala v televizi pohádky. Když v nich došlo na zpěv, chtěla jsem moc rozumět textu. Poprosila jsem proto matku, aby mi text tlumočila přeříkáním s výraznou artikulací, abych mohla snadněji odezírat. Ve svém pokoji jsem měla přehrávač a poslouchala na něm nahrávky českých a zahraničních interpretů. Oblíbené byly zejména ty české, protože jsem mohla požádat rodiče o přepsání textu a mohla jsem tak během poslechu číst tento text a snažit se postupně porozumět, co se v dané písni zpívá. Porozumění bylo ovlivněno zejména složitostí textu, typem hlasu (mužský, ženský, sbor) a také typem písně (pomalá, rychlá)." Slámová také popisuje zlepšení situace díky rozvoji moderních technologií: „V současnosti je

situace pro neslyšící jednodušší. Mohou si například na internetovém serveru YouTube vybrat klip, kde je k písni dopsán rovnou i text, a tímto způsobem rozumět písni a simultánně zpívat nebo tlumočit s videem." (tamtéž, s. 19)

Slámová se v současné době věnuje uměleckému tlumočení do znakového jazyka divadelních inscenací i písní v rámci skupiny Hands Dance. Slámová (2018, s. 20) se ve své diplomové práci svěřuje: „V dětství jsem si vysnila, že budu zpěvačkou, nicméně jsem si časem musela uvědomit, že se jí nikdy nestanu. Až teď si uvědomuji, že zpěvačkou jsem, pouze používám místo hlasu jiný způsob vyjádření. Vždyť jsem na pódiu a před publikem zpívám v českém znakovém jazyce."

Spoluautor této publikace, Alexandr Zvonek, má sluchovou vadu od narození a k hudbě má také kladný vtah, ale především díky tomu, že ji v dětství mohl vnímat. Narodil se jako nedoslýchavý, ale sluchová vada se u něj postupně zhoršovala, až ve cca 15 letech přestal slyšet prakticky úplně. I když není z hudební rodiny, rodiče doma pouštěli hudbu a také si s ním v dětství příležitostně zpívali. Vzpomíná na tatínkovy lidové písničky, které se zejména při cestách autem hezky rozléhaly. Na základní škole (běžná škola, 1981–1989), kterou navštěvoval, měl v hudební výchově jedinou úlevu, a to že nemusel zpívat (nahlas). Sám k tomu s úsměvem říká, že to byla především úleva pro všechny ostatní. Nicméně znalost textů písní, hudebních skladatelů a jejich děl atd. u něj byla vyžadována stejně jako u ostatních žáků. V závěru základní školy ještě poslouchal hudbu, i když ji musel mít již puštěnou dosti nahlas. Jeden takový poslech walkmanu ve vlaku, kdy si všiml, že se do rytmu „jeho" hudby pohupují i ostatní cestující v kupé (netušil, že se naplno puštěná hudba ze sluchátek tak rozléhá), pak znamenal definitivní tečku za poslechem hudby. Nikoliv však averzi vůči ní. I dnes má k hudbě kladný vztah, i když ji vnímá již jen v jiné formě. Zajímá se o texty písní, ocení hezky natočené videoklipy nebo záznamy koncertů, které hudbu vizuálně přiblíží, popř. také hudbu tlumočenou do znakového jazyka, užívá si i příležitostnou hudbu na koncertu nebo v divadle (zde hraje významnou roli atmosféra a opět spojení s vizuálními vjemy), zajímá se o hudbu, kterou poslouchají jeho slyšící děti. Pokud vidí některé starší videoklipy s písničkami, které zná, hudba se mu vybavuje, ale protože žije již bezmála tři desetiletí ve světě ticha, postupně se ztrácí v zapomnění.

8.2 Hudební výchova a žáci se sluchovým postižením

V předcházející kapitole jsme si naznačili, že ani těžké sluchové postižení nemusí být automaticky důvodem odmítavého postoje k hudbě, tudíž ani nemusí být důvodem, proč se v případě žáků se sluchovým postižením hudbě nebo hudební

výchově vyhýbat. Přesto můžeme říci, že v pohledu laické veřejnosti bude převládat názor, že spojení hudby či hudební výchovy a lidí nebo žáků se sluchovým postižením jsou ve vzájemném rozporu. Z tohoto důvodu se pak i v oblasti vzdělávání mohou objevit tendence žáky se sluchovým postižením z výuky předmětu hudební výchova vyčlenit nebo osvobodit. Tento přístup je jistě nesprávný, stejně jako přístup opačný, tzn. kladení stejných nároků a požadavků jako na ostatní žáky, bez ohledu na sluchové postižení a možnosti žáka. Důležité tedy je správně posoudit individuální kompetence každého žáka a hledat vhodné a přiměřené možnosti přizpůsobení, nikoliv hned navrhovat široce pojaté úlevy až v podobě vyčlenění žáka z této výuky. Nestačí se však zaměřit jenom na samotný problém z „technického" hlediska, tedy jak a co zpřístupnit nebo co vše požadovat po žákovi se sluchovým postižením. Je potřeba zvážit i psychologické aspekty v kontextu k samotnému žákovi a je zpravidla nezbytné tuto specifickou situaci citlivě předložit celé třídě a s třídou pracovat jako s celkem.

Jestliže je hudba vnímána jako neodmyslitelná součást lidského života, je součástí kultury, kulturního povědomí o umění, jestliže zprostředkovává člověku emoce, určitě by bylo škoda se v případě lidí se sluchovým postižením aspoň nepokusit jim tuto část umění přiblížit.

8.2.1 Doporučení pro zapojení žáka do výuky hudební výchovy

Pokud je ve třídě žák se sluchovým postižením, je jistě vhodné, aby se každý učitel nejprve blíže seznámil s problematikou sluchového postižení, se specifiky, které toto postižení znamená, i s různými formami komunikace a **zásadami komunikace i obecnými zásadami pro kontakt s lidmi se sluchovým postižením**. V této kapitole si některé z těchto zásad více přiblížíme a zaměříme se především na specifickou situaci a příklady v kontextu hodin hudební výchovy. I když budeme v tomto materiálu spíše směřovat k žákům ve společném vzdělávání (vzdělávaným v rámci hlavního vzdělávacího proudu), je logické, že zmíněná doporučení platí pro všechny žáky se sluchovým postižením, tedy i ty vzdělávané ve školách zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto školy však zpravidla mají s ohledem na svoji specializaci širší možnosti a lepší podmínky pro aplikaci daných doporučení a standardně je také aplikují. Některá doporučení navíc mají širší pozitivní dopad nejenom na žáky se sluchovým postižením, ale na všechny žáky ve třídě.

Ve třídě by měly být zajištěny **vhodné podmínky prostředí**. K nim patří především dostatečné a neoslňující osvětlení, které je ideálně možné regulovat stmívači, a **zajištění přiměřených akustických podmínek garantujících** „akustický komfort". Znamená to minimalizaci či maximální vyloučení rušivých zvukových elementů.

Ke zlepšení akustického komfortu mohou přispět opatření zamezující hluku lavic a židlí („špunty“ či podložky na nohy židlí a lavic), vybavení třídy kobercem, záclonami a závěsy, napomoci může narušení velkých prázdných ploch vyvolávajících nepříjemné rozléhání zvuku či vytváření ozvěny ve třídě, stejně jako nahrazení plechových tabulí korkovými apod.

Důležité je najít pro žáka **vhodnou pozici ve třídě v rámci zasedacího pořádku**. I to je do určité míry individuální záležitostí, kterou není od věci konzultovat také s žákem a průběžně ji vyhodnocovat. Někomu může vyhovovat sedět v první lavici uprostřed, aby dobře slyšel výklad učitele či mohl lépe odezírat, jinému zase vyhovuje místo na straně, aby např. mohl více zapojit ucho, na které lépe slyší, jinému zase tak, aby měl přehled o třídě a nemusel kontrolovat, co se děje za ním, nebo se nemusel dívat směrem do zdroje světla (např. proti oknu, což zhoršuje možnost odezírat). Roli také hraje, zda žák využívá např. FM systém (umožní kvalitní poslech víceméně kdekoliv ve třídě). Ke zvážení je vždy možnost uspořádání lavic do písmene U, aby mohl žák se sluchovým postižením udržovat oční kontakt se všemi žáky ve třídě, usnadní se mu odezírání či může poslech podpořit odezíráním. To ostatně může být výhodné nejen pro žáka se sluchovým postižením, ale i pro všechny ostatní žáky – všichni tak na sebe navzájem vidí, jsou v užším kontaktu. Je potřeba také zohlednit zdroj světla, aby žák se sluchovým postižením neseděl proti němu, např. proti oknům. Pokud je oslněný, má zhoršené až nemožné podmínky pro odezírání. V hudební výchově může být logicky zpravidla výhodnější, pokud žák se sluchovým postižením sedí blízko klavíru nebo blíže k místu, odkud vychází zvuk (hudba aj., např. reprobedny, další hudební nástroje atd.).

Je žádoucí zohlednit také **podmínky ve výuce**. I při vhodném posazení žáka se sluchovým postižením v rámci třídy může dojít k situacím, kdy např. během diskuzí žák nezaznamená mluvčího nebo není schopen zachytit mluvenou řeč spolužáka. Takovým situacím se snažíme předcházet, kupříkladu vhodným nastavením a dodržováním pravidel pro diskuze – žáci zvednout ruku předtím, než začnou mluvit, atd. Pokud nemáme jistotu, že nám žák se sluchovým postižením vždy rozumí, nebo chceme-li se ujistit, že nám rozuměl, klademe spíše otevřené, doplňující otázky, než že se přímo ptáme „Rozuměl jsi?“.[64] Ovšem než přímá kontrola porozumění je vhodnější žáka se sluchovým postižením a jeho reakce a chování nenápadně pozorovat. Pokud se zdá, že je zde problém, je lepší vše probrat s žákem mimo výuku a hledat společně vhodné řešení. Pro žáka je to takto z psychologického hlediska mnohem přijatelnější, než pokud je na možný problém poukazováno „veřejně“. Je totiž poměrně časté, že chování

64 Na otázku „Rozuměl jsi?“ velice často žák kývne i přesto, že ve skutečnosti tomu tak není. Důvod této reakce může být různý – nezachycení informace, obranný mechanismus, únava. Nadměrné kladení otázek může žák pociťovat jako nepříjemné, protože se na něho veřejně poukazuje.

lidí se sluchovým postižením „jako že rozumí“ je jen určitý (nesprávný) obranný mechanismus.

Učitel musí mít vždy na paměti **specifické potřeby žáka a být si vědom omezení**, která jsou způsobená sluchovým postižením. Učitel by se měl naučit odhadnout a rozlišovat situace, kdy je problém způsoben sluchovou vadou a kdy je to dáno nepozorností či nezájmem o danou aktivitu. Ve známkování je třeba odlišit, kdy je chyba způsobena nedostatkem osvojení si učiva a kdy se objeví chyba v důsledku sluchové vady či sníženého sluchového vnímání (Jungwirthová, 2015).

Je vždy vhodné využívat dostupné **kompenzační pomůcky**[65], které jsou pro žáka přínosné. Kromě standardních individuálních pomůcek (sluchadlo, kochleární implantát) lze využít také např. přenosný FM systém či fixní sálové indukční smyčky, které mohou být instalovány např. právě v učebně hudební výchovy. Je vhodné, pokud se učitel s těmito pomůckami také blíže seznámí nebo se nechá poučit rodiči. Je to důležité zejména u žáků mladšího věku, kteří nemusí práci s pomůckou bezpečně ovládat. Za zmínku také stojí, že účelný může být kontakt se specializovanými pracovišti či organizacemi, i těmi, které poskytují služby a pomůcky pro sluchově postižené. Odborníci na danou problematiku mohou navrhnout optimální řešení, které nemusí ani samotní rodiče žáka se sluchovým postižením znát.

V předmětu **hudební výchova** je základním doporučením pro výuku žáků se sluchovým postižením **rozvíjet zájem o hudbu a rozvíjet rytmické schopnosti těchto žáků**. Podle konkrétní sluchové vady a míry její kompenzace se mohou žáci se sluchovým postižením zapojit i do vokálních a instrumentálních aktivit. Vždy ale platí, že učitel by měl zvážit možnosti či limity žáka se sluchovým postižením a především se vcítit do jeho situace a zvážit psychologický dopad svých kroků. Není např. vhodné upozorňovat na limity žáka v souvislosti s vnímáním hudby, nutit žáka zpívat sólo, hodnotit zpěv (Jungwirthová, 2015). Záleží ale vždy na více okolnostech. Žáci v mladším školním věku se mohou chovat spontánněji a společné zpívaní jim nemusí činit problém. Naopak žáci ve starším školním věku si již citlivěji mohou uvědomovat jinakost svého hlasu a zpěv pro ně může být až traumatizující záležitostí.

Není důvod se domnívat, že by si žáci i přes své sluchové postižení nemohli osvojit **teoretické znalosti** a určitou orientaci o hudebních skladatelích a hudebních dílech. Také se stejně jako ostatní mohou naučit texty písní, i když je sami nebudou prezentovat sólovým zpěvem. I zde však můžeme narazit na určitá omezení, zejména v souvislosti s žáky, kteří v důsledku sluchového postižení mají potíže s osvojením si znalostí českého jazyka. To se logicky přenáší i do dalších předmětů, kde se s jazykem pracuje, hudební výchovu tedy nevyjímaje. Osvojování, zapamatování a chápání textů písní pro ně tedy může být náročnější.

65 Více viz například www.nejsmevsichnistejni.cz,https://www.sluchadlaprozivot.cz/files/media/gong-vydani-zari-rijen-2010.pdf

Žáci, kteří mají sluchovou vadu kompenzovanou na dobré úrovni, tzn. porozumí mluvené řeči bez podpory odezírání, jsou schopni slyšet a případně i rozeznat tóny, mohou výuku absolvovat pouze s drobnými opatřeními, ale v zásadě na stejné úrovni jako ostatní spolužáci. U žáků s těžším sluchovým postižením a žáků s kochleárním implantátem je nutno ve výuce vždy zohlednit fakt, že tito žáci mají či mohou mít ztížené vnímání melodie písní a hudebních děl (Jungwirthová, 2015).

„Děti s postižením sluchu se v hudebních schopnostech velmi liší, což ostatně platí i v obecné rovině. Proto lze říci, že lidé s lehkou až středně těžkou nedoslýchavostí kompenzovanou kvalitními sluchadly mají hudební vlohy rozdělené stejným způsobem jako lidé dobře slyšící. Někteří čistě intonují nebo hrají výborně na nějaký hudební nástroj. Mnoho dětí s vadou sluchu hraje na flétnu nebo na klavír, snadnější jsou pochopitelně nástroje, u kterých dítě samo netvoří tón." (Jungwirthová, 2015, s. 189)

Učitel má ale vždy také možnost zvolit **alternativní způsoby seznámení s hudbou**, díky kterým bude hudba přístupná i žákům se sluchovým postižením a pro ostatní žáky budou tyto alternativy představovat obohacující rozšíření uměleckých i vědomostních obzorů (viz kapitolu 8.3. Metody a prostředky zpřístupnění hudební výchovy žákům se sluchovým postižením).

PŘÍKLAD Z PRAXE

Pro větší názornost a přiblížení k praxi zde opět uvedeme další osobní zkušenost hudební výchovy u dítěte, které má sluchové postižení. Jedná se o zkušenost maminky chlapce, žáka s kochleárním implantátem. Následující text, který vznikl pro potřeby této monografie, vypracovala dr. Kateřina Jebavá, herečka a lektorka.

„Mé zkušenosti jsou v prvé řadě zkušenosti rodiče, který má dítě se sluchovým postižením. Hudba byla vždy důležitou součástí našeho života a domnívám se, že hudební vjemy měly pozitivní vliv na rozvoj našeho syna před i po kochleární implantaci. Vnímání hudby i pokusy o hudební vzdělávání měly tuto podobu: návštěvy dětských oper, baletů i koncertů; společná hra na klavír podle not; využití bubnů a bubínků k rozvoji rytmického cítění; využití nástrojů z Orffovy sady k vytvoření zvukového kufříku – rozpoznávání jednotlivých nástrojů; hra na zobcovou flétnu podle not (kroužek flétny navštěvoval v rámci docházky do běžné MŠ, doma jsme pravidelně cvičili). Všechny tyto snahy neměly za cíl dosáhnout hudební virtuosity, prostě jsme jen stáli o to, aby se u syna rozvíjelo hudební cítění nebo abychom hudební výchovu využili k reedukaci sluchu a řeči formou jiné aktivity. Největší ‚pokroky' jsme zaznamenali v období po implantaci a před druhou třídou běžné ZŠ. I když jsme měli zájem o umístění do ZUŠ, bohužel se nám tam nepodařilo ‚dostat'.

Po nástupu na základní školu ještě dva roky patřila hudební výchova k synovým oblíbeným předmětům, nebál se vystupovat s ostatními dětmi a byl schopen nacvičit jednoduchou písničku – ne zcela přesně, ale také ne zcela mimo. Třídní učitelka byla zároveň vedoucí školního sboru a dokázala nabídnout možnost aktivního zapojení do hudební produkce všem dětem. Bohužel v průběhu druhého školního roku se děti v hudební výchově učily tolik nových písniček a v takovém tempu (téměř každý týden jedna přibyla), že už pro mého syna nebylo možné si je zapamatovat. Domnívám se, že překážkou u něj není nedostatek hudebního cítění nebo absence hudebního sluchu jako spíš malá sluchová paměť. Zájem o hudební výchovu postupně začal klesat, v páté třídě mu bylo řečeno při první hodině (patrně jako vtip): ‚Ty zpíváš tak dobře, že už můžeš hrát na buben.' A v další hodině už nesměl hrát ani na buben. Hudební výchova se pak odehrávala tak nějak chaoticky, pan učitel nezvládal třídu kázeňsky, měnil přístupy, až nakonec došlo ke změně pedagoga. Ve škole jsem nicméně musela vysvětlovat, proč není hudební výchova u mého sluchově postiženého syna zbytečná. Přesto mám dojem, že byl v hodinách hudební výchovy spíše trpěn.

Po stránce posluchačské jsem ale během tohoto období zaznamenala zájem o operu (na záznamu na ČT Art), protože šlo o výbornou inscenaci, která byla navíc vysílána s titulky. Zájem o vážnou hudbu jinak u mého syna opadá, ale nahradil ji jazz (díky koncertům v sálech s vynikající akustikou) a sledování populární hudby. O hudbě spolu se synem mluvíme, pouštíme si vzájemně, co se nám líbí.

Myslím si tedy na základě osobní i profesní zkušenosti, že vnímání i provozování hudby přináší nejenom radost, ale nabízí i určitý potenciál rozvoje osobnosti také u dětí s postižením sluchu. Jen je třeba vůle hledat způsoby a vést s dítětem skutečný dialog. Každé slyšení, ale i každé neslyšení je jiné a předsudky jsou nejhorší možný přístup. Zejména živá hudba obsahuje tak širokou škálu zvukových vln, že její vnímání je v určité míře možné i u dětí, které neslyší. Mnoho hudebních nástrojů rezonuje takovým způsobem, který dává možnost vnímat hudbu také hmatem – a tyto zážitky bývají pro děti s těžkým postižením sluchu velmi radostné a obohacující."

8.3 Metody a prostředky zpřístupnění hudební výchovy žákům se sluchovým postižením

V následujícím textu jsou uvedeny motivační příklady a návody, jak pracovat v hodinách hudební výchovy. V konkrétním případě pak bude záležet na osobnos-

ti žáka a jeho sluchovém postižení, v neposlední řadě je důležitá i osobnost pedagoga a naladění celého kolektivu ve třídě.

8.3.1 Přímá práce ve výuce

Poslech hudby – řada žáků se sluchovým postižením může vnímat hudbu standardní cestou, prostřednictvím poslechu. Často jim k tomu napomáhají osobní kompenzační pomůcky – sluchadla nebo kochleární implantáty. Vedle toho existuje možnost využívat dalších pomůcek pro zkvalitnění poslechu, především indukčních smyček, které zajistí kvalitnější a nerušený přenos zvuku ze zdroje přímo do sluchadla žáka. Přesto bude u většiny těchto žáků vnímání hudby určitým způsobem zkreslené. Ostatně s rozdíly se setkáme i u žáků bez sluchového postižení. Napomoci lepšímu poslechu může, pokud žák bude sedět blíže zdroji zvuku, např. blíže k hudebnímu nástroji či reproduktoru. To však musí posoudit žák sám.

Vnímání vibrací – poslech hudby může být podpořen také vnímáním vibrací. Ty jsou, pomineme-li vizuální vjemy, u žáků s těžším sluchovým postižením, resp. u žáků neslyšících, hlavním či jediným zdrojem informací o zvuku, o hudbě, především o jejím rytmu. Vibrace žáci vnímají tím lépe, čím blíže jsou zdroji zvuku (či čím je zvuk hlasitější) a pokud mají možnost přímého kontaktu se zdrojem. Žák se sluchovým postižením ve výuce může sedět bezprostředně u klavíru, dotýkat se ho, stejně tak vedle hráče na kytaru nebo u reproduktoru. Hodně vjemově intenzivní, a tedy vhodná je práce s bubínky. Může vnímat odlišné vibrace u různých hudebních nástrojů nebo u různých skladeb. Opět ale platí, že by nebylo vhodné do této činnosti žáka nutit, nemělo by mu to být nepříjemné, neměl by se dostat do pro něj nepříjemného středu pozornosti. Činnost by měla být spontánní, proto může být vhodné s touto formou vnímání zvuku seznámit adekvátním způsobem všechny žáky ve třídě. Není třeba se omezovat jenom na ruce, lze zapojit i celé tělo, když žáci leží na zemi a mají za úkol vnímat hudbu a vibrace přenášené do celého těla skrze podlahu (pokud to podmínky umožňují).

Práce s rytmem – tvoří jeden z pilířů práce v hudební výchově. Pro nácvik rytmu lze využít různé nástroje, hodí se např. práce s paličkami nebo dřevěnými tyčemi, kdy žák se sluchovým postižením i ostatní žáci vyťukávají nebo vybouchávají rytmus do podlahy apod. Bosky se pak tyto vibrace dají dobře vnímat. Konkrétní příklady cvičení jsou uvedeny v kapitole 9.3.4 Rytmus a rytmická cvičení.

Práce s hudebními nástroji – je v návaznosti na rytmická cvičení jednou z nejlepších možností, jak zapojit žáka se sluchovým postižením do hudebních činností. Přímé seznámení s jednotlivými hudebními nástroji, vnímání samotným žákem vyluzovaných zvuků na nástrojích nebo vnímání vibrací jistě ocení všichni žáci. V rámci společného hraní a zpívání může žák se sluchovým postižením pracovat

např. s paličkami, činely, ale i s dalšími hudebními nástroji, ať již jde o klavír nebo trumpetu. Tato přímá zkušenost s různými hudebními nástroji je pro žáky nejlepší, i když jistě musíme předpokládat, že kvalita hraní bude méně či více ovlivněna sluchovým handicapem. Kvalita by však neměla být na prvním místě.

Práce s textem – v případě textů písní, znalosti hudebních skladatelů, nástrojů atd. by většina žáků se sluchovým postižením neměla být výrazněji limitována a daly by se zde klást stejné nároky jako na ostatní žáky. Ve zkratce tedy – žák se sluchovým postižením nemusí zpívat, ale text písně by měl znát. Jak však již bylo uvedeno v jedné z kapitol výše, je třeba zohlednit případné limity v oblasti českého jazyka.

8.3.2 Vizualizace hudby

Nejenom u žáků s těžkým sluchovým postižením, žáků neslyšících, může být velmi přínosná forma **zpřístupnění hudby prostřednictvím její vizualizace**. To se může dít různými způsoby. Ostatně lidé mají tendence vizualizovat hudbu i bez toho, že by mysleli na potřebu zpřístupnění akustického zážitku lidem se sluchovým postižením. Křižíkova fontána v Praze je toho dokladem. Vznikají různá „choreografická čísla" jednotlivých vodotrysků tvořící fontánu. Tatáž hudební skladba může na jednotlivce působit jinak, stejně tak jsou odlišné její interpretace s využitím vodních fontán. Například skladba *Vltava* (z cyklu *Má vlast*) od Bedřicha Smetany – **Křižíkova fontána v Praze[66] a Zpívající fontána v Mariánských lázních[67]**. Vizualizace hudby s využitím fontán se neomezuje pouze na vážnou hudbu, lze dohledat i odkazy na tvorbu českých interpretů, např. Petr Hapka[68] či zahraničních popových hvězd (např. Michael Jackson[69]). Informace o tempu a rytmu skladby jsou doplněny barevnými efekty, které přibližují náladu písně.[70] K dalšímu porovnání lze využít skladbu Ludwiga van Beethovena – *Symfonie č. 5 c moll op. 67 „Osudová"*. Tentokrát můžeme porovnat vizualizaci vodní fontány[71] a zpracování s využitím **světelného ohňostroje[72]**. Hudební doprovod při realizaci ohňostrojů je

66 Křižíkova fontána – Má vlast (Vltava): https://www.youtube.com/watch?v=7E1uGqN7NF0

67 Zpívající fontána – Mariánské Lázně – Vltava: https://www.youtube.com/watch?v=Xa7uNG6--1AI

68 Zpívající fontána – Mariánské Lázně – Petr Hapka – HUDBA PRO FONTÁNU / The Singing Fountain: https://www.youtube.com/watch?v=mla99tGdczI

69 Křižíkova fontána (Krizik's fountain) – Michael Jackson – Romance – part 1, Prague – CZ (od 1:45): https://www.youtube.com/watch?v=TWmJaP32epw&pbjreload=10

70 Úkolem tohoto textu není „popsat všechny fontány, které vizualizují hudbu". Cílem je upozornit na tuto možnost a poukázat na využití pro osoby se sluchovým postižením. Zajímavé může být porovnání zpracování jednotlivých skladeb, které prezentuje i různost vnímání hudby jednotlivci.

71 Zpívající fontána Mariánské lázně: https://www.youtube.com/watch?v=1KpdiYqIaYY

72 RCT3 Fireworks display Beethoven's 5th: https://www.youtube.com/watch?time_continue=173&v=9S4i8RPwcZs

velice běžný. Hudba umocňuje vjem z vizuálního zážitku. Pro osoby se sluchovým postižením je to další možnost, jak lze vnímat skladbu. Stejná skladba existuje také **vizuálně zpracovaná jako grafická animace**[73].

V souvislosti s vizualizací lze zmínit také **videomapping**, nový směr audiovizuálního umění, který mění vnímání reálného prostředí přítomných diváků a využívá hry světla a stínu a často je opatřený také akustickým (hudebním) doprovodem[74]. I tohoto prostředku lze využít k vizualizaci hudby[75].

V dnešní době rozvinutých moderních technologií lze hudbu vizualizovat mnoha způsoby pomocí speciálních programů a nástrojů. Takto lze zpracovat moderní skladby[76] i klasické skladby. I některé z těchto možností lze tedy využít v hodinách hudební výchovy a přiblížit tak rytmus písně žákům se sluchovým postižením.

Naopak tradičnějším způsobem, jak hudbu vizualizovat, je **realizace rytmického, pohybového či tanečního vystoupení**. Tempo a rytmus skladby či písně lze zviditelnit např. jen pomocí rukou – tleskáním. Hudbu lze vizualizovat nejen izolovanými pohyby částí těla, ale pohybem celého těla[77] či tanečními choreografiemi. Tanec malých labutí[78] z baletu *Labutí jezero* (Petr Iljič Čajkovskij) popisuje díky přesným pohybům baletek hudební dílo. Díky rychlým a rytmickým pohybům tanečníků irského tance máme představu o tempu a rytmu hudebního díla, stejně tak lze pohyby vhodně zpřístupnit atmosféru hudební skladby.

Určitá vizualizace hudby může být zpřístupněna i **sledováním hudebníka při hraní na hudební nástroj**, což však nemusí dávat jasnou představu o auditivním vjemu. Naopak různá kombinace záběrů, vizuálních efektů, děje, pohybu aj. ve videoklipech může poskytnout celou škálu s hudbou souvisejících informací, jako je tempo, rytmus a často i obsah písně. Oficiální **videoklipy skladeb** ve většině případů korespondují s obsahem a atmosférou písně. Existují i vyloženě **taneční videoklipy**. Vhodné může být využití videoklipů s titulky, případně karaoke verze, kdy se text postupně objevuje tak, jak by měl být zpíván. Pokud se žák se sluchovým

73 Beethoven en Bicicleta: https://www.youtube.com/watch?v=gQmCxudXrQQ

74 Https://spectrumproduction.cz/6-1/videomapping-projekce-stagemapping-videomapping-videomapping-svetelnashow-mapping.html

75 Videomapping – SIGNAL Festival / Prague 2014: https://www.youtube.com/watch?v=qqZTy-ET3LFs

76 Příklady – vizualizéry hudby: https://www.youtube.com/watch?v=UIssVGqPen8, https://www.youtube.com/watch?v=6MyjFHd04R8&pbjreload=10

77 Alvin Ailey: Chroma by Wayne McGregor: https://www.youtube.com/watch?v=rFj40CFXhtk&pbjreload=10
Sergei Polunin, „Take Me to Church" by Hozier, Directed by David La Chapelle: https://www.youtube.com/watch?v=c-tW0CkvdDI&pbjreload=10
Tango – Roxanne: https://www.youtube.com/watch?v=ic4PQ-tnwJw,
Bridal Dance: Argentine Tango: https://www.youtube.com/watch?v=cL7NBSXYvLo&pbjreload=10

78 Swan Lake, Tchaikovsky – Dance of the Little Swans: https://www.youtube.com/watch?v=Xd2nTXsivHs&pbjreload=10

postižením předem **seznámí s textem písně**, snáze jej pak bude sledovat (odezírat) v písni.[79] Dostupné jsou také **videozáznamy koncertů**, kde žáci mohou vidět jednotlivé nástroje a jejich nástupy ve skladbě, což může být ve výuce hudební výchovy velmi přínosné. Jako motivaci k vnímání hudby lze využít oblíbené písně žáků. Tento „alternativní" přístup bude jistě obohacující i pro ostatní žáky, nejen ty se sluchovým postižením.

Vizualizace hudby zde zmíněnými způsoby lze využít také k seznámení žáků s hudebními styly a žánry. Audio nahrávky lze nahradit či doplnit vizualizací skladby a žáci se sluchovým postižením si na základě vizuálního vjemu lépe představí, co se skrývá pod pojmem taneční hudba, pochodová píseň, ukolébavka (tyto dovednosti patří k učivu poslechových činností v rámci RVP). K seznámení s hudebními žánry může posloužit také umělecké tlumočení písní do znakového jazyka, které je primárně vhodné pro žáky, kteří nemohou hudbu vnímat sluchem a jsou mluvčími znakového jazyka.

8.3.3 Umělecké tlumočení do znakového jazyka

Pojem „umělecké tlumočení" je složen ze dvou slov, která jsou běžně využívána. „Umělecký" označuje vztah k pojmu „umění" jako součásti lidské kultury.

„Tlumočení" označuje **proces zprostředkování komunikace** mezi dvěma jazyky. Je to operativní přenos informací mezi partnery komunikace z jednoho jazykového kódu do druhého, přičemž jsou přeneseny i interkulturní rozdíly. Tlumočení pro neslyšící osoby je tedy zprostředkování informací z českého jazyka do českého znakového jazyka a naopak. Červinková-Houšková (2008) označuje umělecké tlumočení jako dvě na sebe navazující činnosti tlumočníka. Jedná se o umělecký překlad a přednes synchronizovaný s hercem, zpěvákem nebo interpretem hudby.

Cílem uměleckého tlumočení hudby a písní je **zprostředkovat neslyšícím stejný požitek z písně jako má slyšící divák**. Nejde tedy pouze o překlad textu, ale „předání" prožitku z hudebního díla vizuální formou s využitím pohybových prostředků. […] Při tlumočení písní je důležité zaměřit se na emoční náboj písně, rytmus a tempo, dynamiku a gradaci skladby, melodii skladby, obsah a kontext písně. Pro přípravu tlumočení je tedy nezbytné mít zvukovou nahrávku písně a text písně v písemné podobě. Pro pochopení obsahu a kontextu skladby je důležité zajistit si informace o autorovi textu písně i autorovi hudby a další podklady související s písní." (Kulichová, 2017, s. 3) Sami neslyšící jsou často tlumočníky písní do znakového jazyka. V roce 2007 vznikl videoklip písně ***Vidoucí ale neviděná*** (Lenka Dusilová), umělecky tlumočený do českého znakového jazyka[80]. Ve znakovém ja-

79 Také viz Slámová (2018, s. 18–19).
80 http://ruce.cz/clanky/319-vidouci-ale-nevidena-videoklip

zyce tuto píseň ztvárnila Andrea Kalců[81]. Mnoho dalších neslyšících působí ve skupinách či se sólově věnují tlumočení písní do znakového jazyka.

V roce 1998 vznikl soubor **Tichá hudba**, který se soustředil na umělecké tlumočení do znakového jazyka.[82] V současné době již tento soubor není aktivní, ale někteří jednotlivci se věnují uměleckému tlumočení sólově či v rámci jiných projektů. Jedním z projektů je spolupráce s hudební skupinou CAVA[83]. Ve spolupráci České komory tlumočníků znakového jazyka a hudební skupiny Traband bylo vydáno **DVD *Neslyšené?***, které obsahuje 12 klipů pro neslyšící[84]. Prezentace písní tlumočených do českého znakového jazyka je možné vyhledat na webových stránkách www.ruce.cz[85].

Aktivní skupinou vystupujících s písněmi tlumočenými do znakového jazyka je umělecká skupina **Hands Dance**[86]. Tato skupina je založena na spolupráci mezi slyšícími a neslyšícími tlumočníky a klade si za cíl zprostředkovat neslyšícím divákům prožitek z hudby a dalších kulturních vystoupení srovnatelný se zážitkem slyšících diváků. V posledních letech je dostupných stále více akcí, jejichž součástí je umělecké tlumočení do českého znakového jazyka, a neslyšící tak mají příležitost naživo si vychutnat atmosféru akce naplno. Týká se to i koncertů vážné hudby. Některé z těchto vystoupení lze dohledat na webu. V zahraničí lze najít mnohem více odkazů na písně tlumočené do znakového jazyka. Někteří interpreti se zaměřují primárně na sdělení obsahu, u jiných je jasně čitelný rytmus písně a některá videa působí jako videoklipy k písním. [87] Umělecké tlumočení písní může být přínosné pro ostatní žáky, touto nenásilnou formou se seznámí se znakovým jazykem a kulturou neslyšících.

8.3.4 Rytmus, praktická cvičení – příklady

Rytmus provází člověka celým jeho životem. Člověk je obklopen jevy a procesy, jejichž součástí je rytmus. Během roku se střídají čtyři roční období, během dne se střídá den a noc atd. Základní rytmus, který zná každý člověk, je **tep lidského srdce**.

Antonova (2011, s. 101) na základě své tvořivě-pedagogické praxe potvrzuje, že „pozorování a napodobování přírodních vjemů má nezastupitelné možnosti

81 Jak vznikal klip: https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096066178-televizni-klub-neslysicich/207562221800008#CTPlayer-1

82 Ukázky vystoupení lze dohledat na webu: ruce.cz, např.: http://ruce.cz/clanky/839-ticha-hudba-damy-vladnou

83 Viz Televizní klub neslyšících, ze dne 23. 4. 2014: https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096066178-televizni-klub-neslysicich/214562221800005/video/322246

84 O vzniku DVD – Televizní klub neslyšících, ze dne 19.4. 2012: https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096066178-televizni-klub-neslysicich/212562221800006/#CTPlayer-1

85 Například: http://ruce.cz/clanky/422-podepsano-srdcem-2007-zaznam-tlumocenych-skladeb

86 Viz Facebook: Hands Dance.

87 http://www.deafland.cz/language/mjuzik.html

přiblížit pojem rytmu a zahájit tvůrčí práci s rytmem [....]". I lidé se sluchovým postižením mohou využívat a také využívají tuto příležitost, například již citovaná Kosiecová. „Takže mou největší inspirací je příroda, její pohyby od klidných až po ty divoké, inspirované silným větrem. Její barvy od veselé červené a žluté až po šedou či černou. Naučila jsem se díky ní hudbu rozlišovat, vnímat ji a podle ní tančit." (Kosiecová, 2006, s. 35). Antonova (2011, s. 101) přidává vliv vnímání rytmu objektů a procesů vytvořených člověkem. „[...] s rytmem se člověk potkává dennodenně i mimo přírodní prostředí: ztotožní se s rychlostí a stresem velkého města ráno v pracovním týdnu nebo s tímto rytmem bojuje, konfrontuje se s ním, popřípadě ho pouze distancovaně pozoruje."

Rytmus mohou vnímat všichni. Nezáleží, zda někdo slyší, slyší omezeně nebo neslyší. **Rytmus** může být využit **jako prostředek ke komunikaci**. Skupina Spálený sušenky participuje na mnoha projektech, které propojují svět slyšících a svět neslyšících, např. projekt Společný jazyk v rytmu. „Rytmus lze tedy vnímat jako možný ‚bezbariérový' prostředek komunikace, protože je stejně tak netypickou a spíše metaforickou formou dorozumívání jak pro neslyšící, nedoslýchavé a hluchoslepé, tak pro osoby slyšící." (Hricová, Mikotová & Padělková, 2013, s. 12).

Využití rytmických cvičení v rámci předmětu hudební výchova má i další rozměr v podobě **rozvoje estetického vnímání** u všech žáků. Lepoldová (2009, s. 54) uvádí nutnost citové a estetické výchovy jako rovnováhy k racionální výchově. „Různými psychologickými testy se dokázalo, že právě výchova k múzickému cítění spojená s pohybem a tvůrčí fantazií, pěstovaná již od dětského věku, splňuje tento požadavek. Právě v raném věku potřebují děti k pohybovému prožitku hudební prožitek a naopak." I když se Lepoldová zaměřuje na metodiku taneční gymnastiky a rozvoj pohybové tvořivosti žáků, lze cvičení z múzické pohybové výchovy využít také pro vytvoření představy o rytmu, tempu a melodii u žáků se sluchovým postižením.

PROŽITEK Z HUDBY – METRUM, RYTMUS, TEMPO, TAKT

Nejen pro žáky se sluchovým postižením je tedy důležitý **vlastní tělesný prožitek z hudby**. Z **pohybových prostředků** jsou vhodné pohyby z místa (chůze, běh, skoky), gymnastické a taneční pohyby, hra na tělo (tleskání, dupání, pleskání), bicí nástroje, interakční hry, například: jedna skupina žáků vytváří rytmické variace a druhá skupina žáků variace pohybové (Lepoldová, 2009). Dále se mohou použít jiné **hudební nástroje** pro reprodukci hudebních děl, na které žáci vytvářejí pohybové kreace. Charvátová (2007) uvádí seznámení se s metrem jako důležitý základ pro udržení tempa a tvoření rytmu. **Metrum** popisuje jako pravidelné střídání stejných časových úseků neustále se opakující základní stavební jednotku, pod kterou se tvoří rytmus; je odvozeno od srdečního tepu. Můžeme využít cvičení, kdy si žáci nahmatají vlastní srdeční puls a podle tohoto rytmu se pohybují po prostoru, poté

se zkusí pohybovat ve stejném tempu bez palpace pulzu.[88] **Tempo** vnímají žáci jako rychlost, kterou se mají pohybovat. Při nácviku tempa využíváme **pohybu po prostoru**. Chůze (pochod) reprezentuje střední tempo, běh tempo rychlé, pomalá chůze pak pomalé tempo. Dále lze použít pohybů částí těla či tleskání, využíváme tzv. hru na tělo – **tleskání do dlaní, pleskání do stehen, dupání, luskání prsty**. Lepoldová (2009) rozlišuje tvrdé tleskání (ostrý úder, rychlý odtah) a měkké tleskání (dlaně se po úderu měkce odtáhnou). U všech rytmických cvičení můžeme pro podporu orientace žáků se sluchovým postižením používat **vizuální prostředky, tzn. ukazovat tempo a rytmus** horními končetinami – učitel vyklepává rytmus malíkovou hranou pravé ruky do dlaně levé ruky[89]. Dále můžeme využít různé předměty (dřevěná tyč, míček atd.), udržujeme stejné tempo při předávání předmětů.

Žáci si mohou zkusit **tvořit vlastní rytmus**. Každý žák si připraví jeden 3/4 takt pomocí tleskání či pleskání do stehen, vznikne tak krátká **rytmická etuda**. Každý „svou etudu" naučí ostatní spolužáky. Opět můžeme cvičení využít v rámci skupinové hry. Žáci se postaví do řady, jeden žák vytvoří „etudu", ostatní žáci ji postupně opakují. Když „etuda" dospěje k poslednímu žáku v řadě, ten ji zopakuje, přidá vlastní jinou „etudu" a pošle zpět. Tímto způsobem můžeme postupně přidávat další a další „etudy", dokud si je budou žáci pamatovat a budou je schopni reprodukovat. Převedením rytmické etudy do pohybů celého těla vznikne **krátká pohybová choreografie**. Takto rozvíjíme pohybovou a rytmickou paměť u žáků (Charvátová, 2007)[90]. Upozorňujeme žáky na možné chyby, např. zrychlování, nedokončování taktu, přesah pohybu do dalšího taktu.

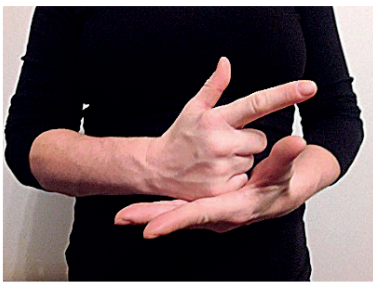
Další aktivitou, kterou můžeme se žáky procvičovat, je **zdůraznění doby v taktu** pomocí pohybových prostředků (Charvátová, 2007)[91]. Žáci chodí po prostoru, na každou 1. dobu v taktu tuto dobu zdůrazní **dupnutím**, případně můžeme použít **různých pohybů paží**, tzn. na 1. dobu v taktu změníme pozici horních končetin. Můžeme využít dva typy pohybů horních končetin. Při zastavovaném pohybu (staccato) po změně pozice následuje výdrž. Při nezastavovaném, tzn. plynulém pohybu (legato) po změně pozice na zbylé doby pohyb doznívá, využíváme pomalého plynulého pohybu. Stejným způsobem můžeme realizovat zdůraznění dalších dob v taktu.

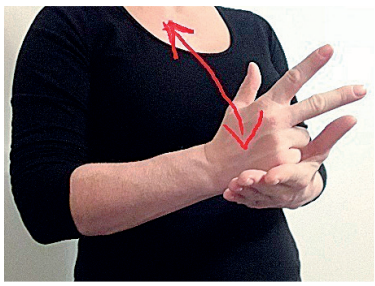
Ve stejném duchu s využitím pohybových a vizuálních prostředků mohou žáci vytvořit „rytmický koncert", kdy každý žák bude mít svůj zvolený rytmus a všichni se budou pohybovat ve stejném tempu a na stejné metrum. Pohybově lze vyjádřit také například kánon, kdy žáci provádějí stejnou pohybovou kreaci vždy o jeden takt později než žák předcházející.[92] Ve stejném duchu pak lze pracovat i s dalšími

88 Dostupné také online, Metrum: http://www.cviv.cz/tell/
89 Znak RYTMUS v českém znakovém jazyce.
90 Dostupné také online, Creation of rhythm: http://www.cviv.cz/tell/
91 Dostupné také online, Bars: http://www.cviv.cz/tell/
92 Dostupné také online, Canon: http://www.cviv.cz/tell/

pojmy z hudební nauky a vizuálně a pohybově žákům se sluchovým postižením tyto pojmy zpřístupnit.

Pokud chceme zdůraznit určitou dobu v taktu, **vizuálně na tuto dobu upozorníme zvětšením rozsahu pohybu** pravé ruky a **zdůrazněním razance příklepu**. V závislosti na požadované zdůrazněné době měníme tvar pravé ruky (1, 2, 3, 4 – příklad na obrázcích č. 65 a 66). (Charvátová, 2007)





***Obrázek č. 65**: vizuální vedení zdůraznění 2. doby v taktu*
***Obrázek č. 66**: vizuální vedení zdůraznění 3. doby v taktu*

V rytmických cvičeních lze vycházet také z mluveného slova, z tzv. **slovních rytmů**: „Rytmizováním slov a vět zesilujeme v dětech rytmické cítění.“(Lepoldová, 2009, s. 59). I tohoto lze využít u žáků se sluchovým postižením. Vhodná je opět vizuální podpora zajištěná tak, že rytmizovaná slova napíšeme na tabuli. Například: JA – NA, DA – NA, BR – NO, PRA – HA.

NOTOVÝ ZÁPIS

K **vysvětlení notových délek** Charvátová (2007)[93] doporučuje využití **vizuálních prostředků** – papír ve tvaru kruhu přirovnáním k dortu, který dělíme na jednotlivé části a rozdělujeme mezi určitý počet dětí, stejně jako lze dělit noty podle délky trvání. Celý dort představuje notu celou, která trvá 4 doby. Pokud dort rozkrojíme a rozdělíme mezi dva žáky, vzniknou 2 poloviny, tedy 2 noty půlové. Pokud dort dále dělíme, abychom jej mohli rozdělit mezi 4 žáky, vzniknou 4 noty čtvrťové. Rozdělení dortu mezi 8 žáků reprezentují noty osminové.

Dále lze délku trvání jednotlivých not **vyjádřit pohybem a hrou na tělo**. Pro notu celou využijeme pohyby paží, pro notu půlovou pohyby paží či pomalou chůzi. Chůze, kdy každý krok trvá 1 dobu, je vhodná pro představu noty čtvrťové, běh pro noty osminové. Dále opět využíváme tleskání, pleskání o stehna, luskání, předávání předmětů, vyťukávání tyčkami či vybouchávání holemi o zem.

93 Dostupné také online, Bars: http://www.cviv.cz/tell/

Lepoldová (2009, s. 59–62) využívá k ujasnění představy o významu not opět **slovní rytmy** a motivaci jejich významem. Například: 2/4 RY – CHLE BĚ – ŽÍM. Pro noty čtvrťové je motivací věta KLUK JDE. Kluci našlapují na celé chodidlo. Využijeme vytleskávání nebo chůzi ve středním tempu. Pro osminové noty použijeme vytleskávání nebo běh na větu 2/4 HOLKY BĚŽÍ. Motivací je, že dívky běhají po špičkách. Pro notu půlovou použijeme jako motivaci unaveného strýčka, který chodí pomalu – krok a přísun (strýček táhne nohu za sebou). Pokud použijeme tleskání, vytleskáváme s pomalým odtažením dlaní: 2/4 STREJ – ČEK NIM – RA KOU – PIL ŠIM – LA.

Pro celou notu lze využít stejnou větu s motivací, že strýček je opravdu hodně starý a nemocný. Pokud žáci větu vytleskávají, pohyb je opravdu pomalý. Dokud tón zní, dlaně se pomalu odtahují od sebe. Možné je také provedení oblouku jednou horní končetinou po tlesknutí tak, že ruka nakreslí do vzduchu notu celou. Pro vytvoření představy dalších hudebních pojmů Lepoldová (2009) uvádí **charakteristické rytmy tanečních kroků**. Pro krok poskočný a cval je příznačný tečkovaný rytmus. Pro přísunný krok je možno uvést jako příznačný rytmus sled čtvrťových hodnot ve dvoudobém taktu.

KVALITA TÓNU

Trvání zvuku neboli **délku tónu** si žáci mohou osvojit pomocí pohybu částí těla nebo pohybem celého těla. Žáci naznačují délku trvání zvuku, např. chůzí po prostoru, zvedáním paže do vzpažení. Žáci provádí pohyb, dokud slyší zvuk. Skupinová aktivita umožní žákům se sluchovým postižením vizuální kontrolu správnosti provedení svého a ostatních žáků. (Lepoldová, 2009)

Druh zvuku/tónu neboli rozeznání **síly tónu** (slabého a silného zvuku) nacvičujeme se žáky prováděním odlišných typů pohybů. Pokud žák slyší slabý zvuk, provádí jemné pohyby, v případě silného zvuku provádí ostré, tvrdé pohyby, např. chůze po špičkách vs. dupání (Lepoldová, 2009). Nácvik je vhodný provádět opět formou cvičení v prostoru, například: žáci provádí konkrétní pohyby na konkrétní sílu zvuku; např. slabý zvuk – žáci se pohybují ve výponu po prostoru, při silném zvuku žáci vytvoří dvojice a tleskají si do dlaní. Dále se žáci mohou rozdělit do skupinek, každá skupina reaguje předem daným pohybem na „svůj" přidělený druh zvuku (sílu zvuku).

K seznámení se s výškou tónu opět využijeme pohyb, dle **výšky tónu** provádíme pohyb v dané úrovni. Stanoví se úrovně výšky tónu, např. pro vysoké tóny tleskání ve vzpažení, pro hluboké tóny tleskání o zem. Žáci pak dle poslechu tleskají v dané úrovni. Pro žáka se sluchovým postižením je opět možné využití zrakové kontroly. Zpočátku stanovíme dvě úrovně a postupně přidáváme další skupiny výšky tónu – tleskání o zem, tleskání v úrovni kolen, pasu, ramen a ve vzpažení, tzn. odlišení pěti úrovní výšky tónu (Lepoldová, 2009).

K rozlišení **barvy tónu** je vhodné využít různé hudební nástroje. Pro každý hudební nástroj se domluví určitý pohyb a žáci pak bez zrakové kontroly tímto pohybem reagují na zaslechnutý zvuk hudebního nástroje (Lepoldová, 2009). U žáků se sluchovým postižením lze zpočátku dovolit vizuální kontrolu použitého hudebního nástroje, postupně lze trénovat rozlišení hudebních nástrojů pouze pomocí auditivního vnímání.

Závěr

Cílem tohoto textu bylo přiblížit problematiku hudební výchovy a sluchového postižení, především s dopadem na možnou praxi v nejen inkluzivním vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Výčet námětů a popis zkušeností nemůže být ani zdaleka komplexní, ale nejdůležitějším sdělením této kapitoly má být to, že sluchové postižení lidí nebo žáků nemusí automaticky znamenat jejich nezájem o hudbu nebo důvod k vyloučení ze vzdělávání v této oblasti. Jako jsou různí všichni lidé, tak jsou různí lidé se sluchovým postižením nejen jako osobnosti, ale i co se týče jejich sluchových vad. Ty jsou poměrně pestré a jejich dopad na sluchové vnímání, jeho využití ve vzdělávání, využití při hudební výchově, při komunikaci i vlivu na osobnost je vždy poměrně individuální. Jsme přesvědčeni o tom, že při citlivé a dobře promyšlené a vhodně vedené práci může většina žáků se sluchovým postižením získat minimálně základní informace o hudební umělecké oblasti a získat k hudbě aspoň trošičku kladný vztah. A stejně tak věříme, že tyto specifické okolnosti a nevšední přístupy v oblasti hudební výchovy mohou být inspirativní pro učitele a přínosné pro všechny ostatní žáky.

Kontakty na autory:

Mgr. Radka Kulichová – kulichova@jamu.cz

Mgr. et Bc. Alexandr Zvonek, Ph.D. – alexandr.zvonek@gmail.com

Doporučená a použitá literatura a zdroje:

Antonova, M. (2011). *Rytmus jako prostředek jevištního projevu neslyšícího herce.* Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, Výběrová řada doktorských prací.

Bulová, A. (1998). Uvedení do surdopedie. In J. Pipeková a kol., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

Červinková Houšková, K., & Kováčová, T. (2008). *Umělecké tlumočení do znakového jazyka*. Praha: ČKTZJ.

Jungwirthová, I. (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.

Hricová, L., Mikotová, A. & Padělková, J. (2013). *Rytmus jako most mezi dvěma světy. Informační materiál k možnostem inkluzivního vzdělávání smíšených skupin*. Brno: Projekt Společný jazyk v rytmu.

Hrubý, J. (1999). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Kulichová, R. (2006). *Zásady správné komunikace s osobami se sluchovým postižením – Vidím, co neslyším*. Multimediální informační a výukový materiál, projekt EQUAL/2/07, CZ.04.4.09/3.1.00.4/0008, Free Art Records, Ostrava a Unie neslyšících Brno.

Lepoldová, J. (2009). *Metodika taneční gymnastiky. Učební text pro studenty oboru taneční pedagogika*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Strnadová, V. (1998). *Současné problémy české komunity neslyšících. I. díl – Hluchota a jazyková komunikace*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Votava, J. a kol. (2003). *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Charvátová, H. (2007). *Rytmus. Vidím, co neslyším*. Brno: DIFA JAMU, Centrum vizualizace a interaktivity vzdělávání. Instruktážní filmy pro workshopy Výchovné dramatiky Neslyšících, projekt EQUAL/2/07, CZ.04.4.09/3.1.00.4/0008.

Kulichová, R. (2017). *Písně V+W tlumočené do znakového jazyka*. Akademická studie. Brno: DIFA JAMU. Dostupné z: http://www.jamu.cz/img/akademicke-studie-difa-jamu/studie/studie/archiv-clanku/kulichova-pisne-v-w-1.pdf

Ministerstvo školství a tělovýchovy ČR, RVP ZV 2017.pdf. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/41216/[online] [cit. 4. 6. 2018].

9 Hudební výchova u dětí a žáků s lehkým mentálním postižením

Milan Valenta

Hudební výchova, společně s oborem Výtvarná výchova a v případě rozšíření ještě s Dramatickou výchovou, spadají dle Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) do vzdělávací oblasti Umění a kultura. „Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického cítění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp.“ (RVP ZV, 2017)

Hudební činnosti jako činnosti vzájemně se propojující, ovlivňující a doplňující rozvíjejí ve svém komplexu celkovou osobnost žáka, především však vedou k rozvoji jeho hudebnosti, jeho hudebních schopností, jež se následně projevují individuálními hudebními dovednostmi – sluchovými, rytmickými, pěveckými, intonačními, instrumentálními, hudebně pohybovými, hudebně tvořivými a poslechovými. Prostřednictvím těchto činností žák může uplatnit svůj individuální hlasový potenciál při sólovém, skupinovém i sborovém zpěvu, své individuální instrumentální dovednosti při souborové hře a doprovodu zpěvního projevu, své pohybové dovednosti při tanci a pohybovém doprovodu hudby a v neposlední řadě je mu dána příležitost „interpretovat“ hudbu podle svého individuálního zájmu a zaměření.

9.1 Učební obsah vzdělávacího oboru

Učební obsah vzdělávacího oboru Hudební výchova je strukturován na:

- Hudebně pohybovou činnost: ztvárňování hudby a reagování na ni pomocí pohybu, tance a gest.
- Instrumentální činnost: hra na hudební nástroje a jejich využití při hudební reprodukci i produkci.
- Vokální činnost: práce s hlasem, při níž dochází ke kultivaci pěveckého i mluvního projevu v souvislosti s uplatňováním a posilováním správných pěveckých návyků.
- Poslechovou činnost: aktivní vnímání (percepce) znějící hudby, při níž žák poznává hudbu ve všech jejích žánrových, stylových i funkčních podobách, učí se hudbu analyzovat a interpretovat.

Můžeme sledovat jisté rozdíly v Hudební výchově dle RVP ZV a RVP ZŠS, kde se hudební výchova zabývá jinými hlavními činnostmi. Vede žáka k aktivnímu vnímání hudby, rozvíjení hudebnosti a podporuje ve schopnosti hudbu emocionálně prožít. Dále se rozvíjí hudební a pohybové schopnosti, které mohou u žáků s mentálním postižením dosahovat nadprůměrných kvalit. Rytmická hudební cvičení také často přispívají k pozitivnímu rozvoji řeči. Dále plní úkoly zdravotní, a to jak v oblasti somatické (posiluje hrudní i břišní svalstvo, podporuje srdeční činnost, metabolismus, diferencuje pohyby svalových skupin hrtanu a učí celkové hygieně hlasu), tak i ve sféře psychické (urychluje proces excitace a inhibice, tím i vytváření dynamických stereotypů kortexu). Jestliže vezmeme v úvahu muzikoterapeutické postupy, můžeme jmenovat i jistý terapeutický dopad hudební výchovy na osobnost dítěte s mentálním postižením.

9.2 Činnosti a úkoly hudební výchovy

Činnosti hudební výchovy dělíme stejně tak jako v RVP ZV do čtyř základních skupin:

- vokální činnosti;
- instrumentální činnosti;
- poslechové činnosti;
- hudebně pohybové činnosti.

Jednotlivé činnosti lze různě kombinovat, nemusí se v hodinách probírat postupně, nemusí být použity všechny, zcela přitom záleží na individuálních zkušenostech učitele. Zvláštní pozornost před vlastním nácvikem písní, popř. in-

strumentálních dovedností je třeba věnovat rozcvičení, jež přispívá k soustředěnosti a přípravě žáků na hudební činnost, ale i k navození příznivé pracovní atmosféry v hodině (Přikrylová, 1985).

Metodik hudební výchovy žáků s mentálním postižením Jaroslav Jahoda (1993) formuluje následující **úkoly hudební výchovy na speciálních školách**.

Napomoci eliminovat a napravovat nedostatky u dětí:
- Sluchový výcvik (rozlišovat různé zvuky, tóny, výšku tónů, sílu zvuků a tónů).
- Hlasový výcvik (správné dýchání, artikulace, zacházení s hlasem, intonace ve větě).
- Rytmický výcvik v koordinaci s pohybem (pulzace, metrum, rytmus, tempo).

Rozvoj hudebnosti:
- Rytmické cítění (pulzace – realizace písní – rytmický doprovod písní).
- Cit pro melodii (rozlišování různé síly tónů různých výšek, zpěv písní různého charakteru – pochodových, lyrických atd.).
- Rozlišení barvy tónů (různých hudebních nástrojů).
- Schopnost soustředit se na poslech hudby.

Pěstovat aktivní hudební a hudebně pohybový projev:
- Koordinace hudby s pohybem.
- Prožívání radosti z hudebního projevu. (Jahoda, 1993)

9.3 Obecný metodický rámec práce s žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) v hudební výchově

Navržená metodika vytěžuje empirii autora textu i dalších kolegů učitelů hudební výchovy na speciální škole.

9.3.1 Rozcvičování

Rozcvičování provádíme kolektivně po demonstraci cviku učitelem. Jestliže třída není na hudební rozcvičky zvyklá, mohou reagovat neadekvátně – smích, pošťuchování atp. Je třeba nechat tyto reakce odeznít, udělat jim prostor (i smích může být formou hlasové rozcvičky), časem si třída zvykne a spolupracuje velmi ráda. Kolektivní příprava na hudební výchovu následuje ihned po zahájení hodiny; od žáků vyžadujeme nejen klid a soustředění, ale také správný postoj.

SVALOVÉ ROZCVIČKY

Pro dosažení správného a pevného postoje je nutno pravidelně nacvičovat svalové napětí. Velkému procentu dětí dnes chybí fyzická zdatnost, žáci speciální školy vedle mentální poruchy trpí často poruchami páteře, jsou oslabeni tělesně. Proto ve všech hodinách vyžadujeme aktivní postoj při pozdravu.

V hudební výchově je funkce svalů a koordinace pohybů nutná při všech činnostech, proto je velmi důležité procvičování aktivního postoje. Při správném postoji cvičíme zpevnění břišních svalů a svalstva hýžďového. Vtáhneme břišní svaly a snažíme se udržet těžiště těla vznosně. Aktivita břišních a hýžďových svalů drží vysoko pánev a dochází k celkovému pevnému postoji. (Valenta & Műller a kol., 2003)

Po procvičení aktivního postoje rozcvičujeme dále krční svalstvo a mimické svaly – tvář jako hudební nástroj. Seznamujeme se s rezonancí ústní dutiny, žáci sami mohou vymýšlet zvuky, jež lze produkovat.

Dále rozcvičujeme jazyk pohyby jazyka v dutině ústní a za pomocí různých říkadel a zvuků. Při rozcvičce nezapomínáme ani na rty a dolní čelist, které můžeme procvičovat za pomocí různých typů cvičení.

Výše navržená cvičení nejsou samoúčelná. Podobou her seznamují děti s možnostmi, jak si hrát sám se sebou, se svým tělem, rozvíjejí sebepercepci, uvědomění si „já“. Rozcvičování provádíme pravidelně tak, aby děti byly po čase schopny rytmicky, ale i částečně melodicky doprovodit hrou „na ústa, hlavu“ jednoduché lidové písně.

Svalové rozcvičky velmi vydatně napomáhají rozvoji propriorecepce, rozvoji jemné motoriky a pohybové paměti.

DECHOVÁ CVIČENÍ

V mluvním a pěveckém projevu je velmi nutné vědět jak a kam nadechovat. Prvotní problém – kam nadechovat. Nejmohutnějšího nádechu docílíme, když se nadechneme dolní částí plic a využijeme spodní části hrudníku, kde se nám roztáhnou volná žebra a mezižeberní svaly udrží takové množství vzduchu, které potřebujeme k výrazné řeči i ke zpěvu.

NÁCVIK DECHOVÉ OPORY

Důležité je dítěti za pomocí různých cvičení ukázat, kde je jeho dechová opora (bránice), tedy odkud má vzduch vycházet a jakým způsobem má správně dýchat. Rozcvička dechu může být provázena vsedě, vleže či vestoje.

Nácvik aktivního postoje, aktivního nádechu a ekonomie dechu není u dětí s mentálním postižením jednoduchá záležitost. Vyžaduje trpělivost a schopnost re-

agovat na momentální stav ve třídě. Je nutné děti stále motivovat, vtáhnout do hry, jinak jejich zájem rychle opadá.

ARTIKULAČNÍ CVIČENÍ

Artikulace (článkování hlásek při vyslovování) je zvláště u nižších ročníků speciálních škol špatná. Řeč bývá překotná, nesrozumitelná, chybí jí rytmus, melodika. Frekvence patlavosti, ale i dalších poruch, je značná. A právě hudební výchova je důležitým pomocníkem při odstraňování špatné výslovnosti, špatné artikulace, překotné a nevýrazné řeči.

Při uvolňovacích cvicích všech svalových skupin mluvidel se zaměříme na správnou výslovnost samohlásek, které nedělají dětem s postižením takové potíže. Dbáme na naprostou přesnost projevu, chyby okamžitě opravujeme a cvičení opakujeme buď kolektivně či jednotlivě. Dále procvičujeme slova a spojení slov ve vokálech. K procvičování artikulačních dovedností souhlásek využíváme běžných logopedických cvičení aplikovaných při nápravě dyslálií, vybíráme texty z různých dětských knih a časopisů. Pro starší děti je vhodné volit i různé typy jazykolamů. Jazykolamy procvičujeme nejprve po slabikách v pomalém tempu. Většinu artikulačních cvičení provádíme kolektivně, říkadlo nacvičujeme po částech, několikrát opakujeme. Rozcvičování svalové, dechové a artikulační neprovádíme dlouho. Čas, který mu věnujeme, se pohybuje mezi 3–5 minutami. (tamtéž)

9.3.2 Pěvecké činnosti

Snad nejvíce přispívá k rozvoji dětské hudebnosti pěvecká aktivita. Potřebu projevit se, ať již v pozitivním či negativním smyslu, má většina žáků s mentálním postižením. V hudební výchově lze využít absenci zábran dětí (hlavně mladšího věku) v ústním projevu i v chování. Je však nutné umět jejich projev usměrnit, být vzorem a nenásilně jim vštěpovat návyky správného pěveckého projevu. Hlasová výchova navazuje na kvalitní rozcvičení především rezonující části obličeje, tzv. „masky“. Rozeznívání masky je velice důležité pro vlastní hlasový projev. Využíváním všech rezonančních dutin – horní části hrtanové dutiny nad hlasivkami, hltanu, dutiny ústní a dutiny nosohltanové s nosní dutinou – je ovlivňována barva a znělost hlasu. Využíváme k tomu nejrůznější hlasová cvičení. (tamtéž)

Hlasová cvičení provádíme s žáky hromadně, hlasem je vedeme. Dětem nedovolíme křičet, hlas udržujeme ve střední poloze jejich rozsahu. Většina dětí s mentálním postižením nedokáže plynule přejít z jednoho hlasového rejstříku do druhého. Hlasovým rejstříkem je myšlena skupina tónů, které jsou podobně tvořeny, jsou závislé na rezonančním rozsahu příslušné tělesné dutiny.

Hlasová pedagogika rozlišuje tři hlasové rejstříky (Přikrylová, 1985):

- Hlavový – horní (při zpěvu označen falzetem), kdy se chvěje jen část hlasivek a rezonance převažuje v horních rezonančních dutinách.
- Prsní – spodní, hlasivky se chvějí celé a rezonance převažuje v podhrtanových dutinách.
- Střední – kdy se chvějí celé hlasivky a rezonance převažuje v masce.

Po hlasové rozcvičce zpíváme vždy klidnou píseň, pomalou, která vyžaduje celkové uvolnění, měkký hlasový projev, kdy se hlasivky rozkmitají současně s výdechovým proudem vzduchu.

Vlastnímu nácviku nové písně musí předcházet úvodní motivace. Největší motivační dopad má ale píseň zazpívaná učitelem za doprovodu nástroje (kytary, klavíru...). Po druhém poslechu si s žáky povídáme o náladě písně, o obsahu textu, komu ji zpíváme, kdy a kde, jakým způsobem atd. Učitel klade žákům co nejvíce otázek, aby se třída s písní co nejblíže seznámila formou aktivních úvah. Následuje nácvik melodie na vokálu, fixuje se tempo, u rytmicky výraznějších písní doprovázíme hrou „na tělo“. Znovu se vracíme k textu, který máme napsaný na tabuli či v učebních listech. Dbáme na zřetelný přednes, cvičíme po částech a v pomalejším tempu. Po dostatečném nacvičení doprovázíme píseň také rytmickými nástroji. K nacvičeným písním se vracíme v dalších hodinách, zkoušíme sóla, hlasy dělíme na chlapecké, dívčí atp. Je vhodné stále pracovat s učebními texty, neboť se tak děti seznamují organicky s notovými zápisy.

Práce s notami může začít již v nižších ročnících – děti je malují. Ve vyšších ročnících se můžeme pokusit orientovat ve stupnici C dur a rozlišovat tonalitu dur a moll (noty doporučujeme užívat jen orientačně jako zrakovou oporu melodie). U starších dětí se také můžeme pokusit o doprovod písní základními harmonickými funkcemi (tónikou, dominantou, subdominantou). S dětmi s mentálním postižením se dokonce můžeme pokusit o jednoduchý dvojhlas. Při práci s hlasem je nutné dbát na hygienu hlasu. Nedovolíme dětem, aby přepínaly hlas na síle, pokud je píseň ve vyšší poloze. (V takové, kterou někteří žáci nevyzpívají.) Musíme ji přetransponovat dolů, často větráme a dbáme o bezprašnost třídy. Děti nezatěžujeme příliš dlouhými nácviky a pěveckou činnost kombinujeme s poslechem, pohybovou hrou a instrumentální aktivitou. (tamtéž)

9.3.3 Instrumentální činnost

Instrumentální aktivita podněcuje práci v ostatních složkách hudební výchovy, nejúčinněji ji ale využíváme při doprovodu písní, které tak rytmicky osvěžíme, dodáme jim výraz, který působí na žáky motivačně. U dětí s mentálním postižením je situace ztížena tím, že je u části z nich narušena motorika, především motorika

jemná, pohyby jsou nekoordinované, arytmické. Nejelementárnějším doprovodem v hudební výchově je „hra na tělo“, kdy rytmicky doprovázíme píseň. Dřív, než začneme nacvičovat se skutečnými doprovodnými nástroji (tzv. Orffovou školou), je vhodné pokusit se s dětmi vytvořit vlastní „instrumenty“.

Důležitým bodem je první setkání s doprovodnými nástroji, tedy s kufrem Orffova instrumentáře, abychom dětem obsah ozvláštnili; je nutná vhodná motivace. Teprve pak jim nástroj předvedeme a půjčíme k taktilnímu seznámení a ozkoušení. Instrumentální cvičení zahajujeme společně na učitelem demonstrovaný rytmus. Nástrojů je rozdáno jen několik, ostatní žáci doprovází „hrou na tělo“.

9.3.4 Rytmus a rytmická cvičení

Rytmus je, lapidárně řečeno, určitý pohyb v čase a prostoru. Všechny životní funkce organismu probíhají v rytmech, při kterých se střídá aktivita s odpočinkem, a jakékoliv narušení psychofyzické rovnováhy organismu okamžitě ovlivňuje i vyváženost rytmických procesů.

Děti s mentálním postižením vykazují nejčastěji deficit rytmu v oblasti motoriky, a jsou to právě metody hudební výchovy, které jsou schopny nejúčinněji tento deficit redukovat a stimulovat rytmické cítění. Prostředkem rytmické výchovy mohou být všechny ostatní složky hudební výchovy, prvky Orffova instrumentáře, vyrobené nástroje i hra na tělo, stejně tak jako rytmická cvičení napsaná na tabuli. (tamtéž)

Značnou inspirací učiteli hudební výchovy v tomto směru jsou receptáře dramatických her, které rozvíjí vztah ke kolektivu, vychovávají k ohleduplnosti, poctivosti, pravdomluvnosti. Dramatické a hudebněpohybové hry rozvíjí obrazotvornost, fantazii i sebereflexi a reflexi prostředí. Musíme jenom dbát na to, abychom žáka hrou nezahltili a příliš neunavili.

9.3.5 Hudební poslech

Poslechové činnosti, vzhledem ke stávajícímu názoru většiny dospělých (a zvláště rodin s nízkým sociálně-kulturním standardem, odkud pochází část dětí s mentálním postižením) na hudbu, jsou problematické. V domovech žáků je hudba často brána jen jako kulisa. Chceme-li žákům s mentálním postižením alespoň z části přiblížit některá díla našich nebo světových klasiků, musíme na ně působit systematicky a velmi dlouho za pomocí různých úkolů k poslechům. U mladších dětí je vhodné vyjít z poslechu filmové a scénické hudby, kterou slyšely v rádiu či v televizi. Učíme je soustředit se na jednotlivé nástroje, atmosféru skladeb, povídáme si o situaci, kterou skladba ve filmu podmalovávala a dotvářela. Starším žákům

je blízký pop, rock, metal, hip hop. Při poslechu moderní muziky se opět snažíme přimět žáky, aby se vyjádřili k obsahu skladby, uměli své pocity externalizovat (verbálně, výtvarně, pohybem...). Je nutné kultivovat přístup dětí s postižením ke každému společnému poslechu skladeb, naučit je ovládnout své chování při návštěvě divadla či koncertu tak, aby (pokud je akce nezaujme) nevhodným jednáním nenarušovaly atmosféru hlediště či koncertního sálu. (tamtéž)

Závěr

Závěrem je nutné zdůraznit, že obecným cílem hudební výchovy je rozvoj hudebnosti žáků a jejich pohybové kultury zpěvem, hrou na jednoduché nástroje, poslechem hudby a pohybovým projevem podle hudby. Žáci si upevňují smysl pro tonalitu, rytmus, tempo a dynamiku, naučí se zpívat v rozsahu jedné a půl oktávy, kultivují svůj hudební projev, získávají základní poznatky o hudebních nástrojích, rozlišují je podle zvuku, získávají elementární vědomosti o stěžejních skladbách naší i světové provenience včetně jejich autorů a naučí se s porozuměním naslouchat hudbě. Mezi speciální cíle hudební výchovy na speciální škole řadíme reedukaci motorických a kognitivních funkcí, úkoly zdravotní, popř. muzikoterapeutické a diagnostické.

Kontakt na autora:

Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
valentam22@seznam.cz

Doporučená a použitá literatura:

Jahoda, J. (1993). *Hudební výchova pro 1.–3. ročník speciálních škol*. Praha: Septima.

Přikrylová, A. (1985). *Žák zvláštní školy a jeho aktivní zapojení v hudební výchově*. Svitavy: OPS.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), MŠMT Praha, 2017.

Valenta, M. a kol. (1998). *Dramika pro speciální pedagogy*. Olomouc: VUP.

Valenta, M. & Műller, O. (2003). *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.

UMĚLECKÁ EXPRESE

10 Expresí k inkluzi osob s problémovým chováním

Tereza Houšková, Michal Růžička

Kapitola si klade za cíl popis a rozbor možných způsobů práce u osob vykazujících rizikové chování či rysy problémového chování. Budeme se opírat především o využívání expresivních technik, které se dále kombinují s dalšími koncepty či způsoby práce. Stěžejním bude využití kognitivně-behaviorální terapie (KBT), kterou řada výzkumů (Baillie, 2013; Bjorgvinsson, 2014) pokládá v rámci cílové skupiny za prospěšnou. Budeme se zabývat kombinací právě KBT, kde jako motivační a akcelerační metody představíme expresivní terapie a také svébytný koncept práce s názvem Terapie divočinou, který se v České republice teprve vyvíjí. Tento způsob přináší dle zahraničních výzkumů velké možnosti v rozvoji vlastního sebepoznání a seberegulace a tím eliminuje nevhodné vzorce chování či jim předchází (Russell, 2011; Margalit 2014; Tucker 2015).

10.1 Problémové chování a poruchy chování

Jako poruchy chování bývá obvykle označována celá škála projevů, jako jsou agrese, vandalismus, porušování pravidel a norem, krádeže, lhaní atd. Abychom však mohli diagnostikovat skutečnou poruchu, musí být tyto jevy přítomny v chování dítěte po dobu nejméně šesti měsíců. Poruchami chování se zabývá celá řada vědních disciplín. Jedná se zejména o psychiatrii, neurologii, psychologii, sociologii, právní vědy a v neposlední řadě pedagogické a speciálněpedagogické obory. Prevalence poruch chování uvádí Praško (2006) mezi dětmi školního věku 6–16 % u chlapců a 3–6 % u dívek. Jedná se ovšem pouze o projevy poruch chování, a ne o skutečně diagnostikované onemocnění.

Na poruchy chování nahlížíme také z hlediska věku. Asociální chování pozorujeme zpravidla u dětí mladších. S projevy antisociálního chování se setkáváme většinou u dětí starších dvanácti let. Zvláštní pozornost klademe na kategorii dětí mezi šestým a patnáctým rokem, zvláště pak na psychosociální problémy spojené s nástupem dítěte do školy. U této věkové skupiny hovoříme o tzv. prekriminalitě nebo dětské delikvenci. Další věkovou skupinou je mládež mezi patnáctým a osmnáctým rokem. Zde mluvíme o tzv. juvenilní delikvenci neboli delikvenci mladistvých. Poslední věkovou kategorií jsou osoby starší 18 let. Zde hovoříme o kriminalitě či problémovém chování dospělých.

10.1.1 Vývojové aspekty poruch chování

Jestliže se zamyslíme nad podmíněností poruch chování u dětí, shledáváme celou řadu situací, které mohou určité projevy poruchy chování spouštět. Jsou to například rozvody rodičů, týrání, zanedbávání či sexuální obtěžování dětí, úmrtí blízké osoby, ale také šikana.

Ptáček (2006, s. 5) uvádí: „Děti s poruchou chování jsou, vzhledem k charakteristice tohoto jevu, skupinou silně ohroženou všemi možnými negativními psychosociálními jevy. Mezinárodní statistiky poukazují na to, že jsou častěji týrané zneužívané, a zanedbávané. Dále jsou náchylnější k sociálněpatologickým jevům. Prognóza jejich školní a životní kariéry je oproti jejich vrstevníkům značně pesimističtější. Tyto děti jsou ohroženy i celou řadou zdravotních rizik. Vykazují například významně vyšší úrazovost, vyšší výskyt žloutenky. Dívky s poruchami chování pak přicházejí častěji do jiného stavu ve věku mladším 18 let než jejich vrstevnice.“ V anamnézách dospělých klientů se velmi často setkáváme s historií problémového chování v dětství.

10.1.2 Rizikové faktory bránící plnému rozvoji osobnosti dítěte s poruchou chování

Z předchozího textu je patrné, že porucha chování u dítěte je jakousi „časovanou bombou“, která může explodovat v řadě různých situací, zejména v interakci s nejbližším okolím žáka.

Rizikové faktory okolí dítěte s poruchou chování tedy spatřujeme zejména v:

- Rodičích, kteří často ve své beznaději používají neadekvátní tresty.
- Učitelích, kteří tyto děti záměrně vylučují z třídních kolektivů (sedí ve třídě na okraji, nejezdí na výlety či jiné společné akce atd.) a nepřiměřeně tyto děti trestají.

- Nejbližším okolí, které pokládá tyto děti za hrubě nevychované, čímž mohou opět zúzkostnit již tak deprimované rodiče.
- Spolužácích, kteří se často stávají agresory nebo oběťmi šikany.

V rámci vzdělávání těchto dětí v běžné škole bychom měli mít zmíněné rizikové faktory na paměti a přizpůsobit jim celkovou pedagogickou a terapeutickou intervenci. Jak již bylo řečeno v úvodu, četné vědecké studie (Baillie, 2013; Bjorgvinsson, 2014) připisují vysokou účinnost, v rámci intervence u osob s problémovým chováním, kognitivně-behaviorální terapie.

10.2 Kognitivně-behaviorální terapie (KBT)

Kognitivně-behaviorální terapie vznikla v sedmdesátých letech dvacátého století integrací behaviorální terapie a kognitivní terapie. Podstatou behaviorální terapie je analýza zjevného chování jedince v problémové situaci a je posilování žádoucího chování. Kognitivní terapie má za cíl analýzu myšlení, názorů, přesvědčení a postojů. Můžeme říci, slovy profesora Praška (2007), že kognitivně-behaviorální terapie se snaží analyzovat maladaptivní vzorce myšlení a chování, vysvětlit, jak tyto vzorce vznikly a co je udržuje, a v průběhu terapie pomáhá pacientovi změnit je na vhodnější, konstruktivnější a účinnější strategie, které zmírní či odstraní jeho negativní emoční prožívání.

Pro doplnění uvádíme stěžejní rysy kognitivně-behaviorální terapie. Jsou to:

- časová omezenost;
- strukturovanost a direktivnost;
- intenzivní spolupráce terapeuta a klienta;
- zaměření na přítomnost;
- konkrétnost a ohraničenost sledovaných fenoménů;
- vědeckost;
- edukativnost;
- zaměření především na faktory problém udržující;
- používané terapeutické postupy nejsou cílem samy o sobě, ale jen prostředkem pro dosažení konkrétního cíle, na němž se klient s terapeutem předem dohodli;
- zaměřenost na konkrétní změny v životě;
- vědeckost;
- zacílenost na samostatnost klienta. (Praško, 2007)

Kognitivně-behaviorální terapie vychází z předpokladu, že jádrem potíží jsou chybné způsoby chování a myšlení. Ty jsou naučené a udržované rozpoznatel-

nými vnějšími a vnitřními faktory. Klíčovou roli pak hrají „jádrová přesvědčení" (vnitřní kognitivní procesy), která ovlivňují způsoby myšlení a chování. Způsoby chování a myšlení pak potíže udržují.

10.2.1 Třetí vlna v kognitivně-behaviorální terapii

V kognitivně-behaviorální terapii se hovoří v souvislosti s využíváním netradičních technik v psychoterapii (např. Mindfulness) o tzv. **třetí vlně KBT**, kdy se zaměřujeme na změny postojů k prožívání (zatímco první vlna se zaměřovala na změny chování a druhá na kognitivní změny).

Tématem životních hodnot v souvislosti s hledáním způsobů, jak zvýšit motivaci klientů a zlepšit účinnost KBT i u pacientů, u kterých běžné metody KBT selhávají, se začali podrobně zabývat autoři tzv. „třetí vlny KBT", jako je S. C. Hayes (terapie přijetí a závazku), M. M. Linehan (dialektická behaviorální terapie) či J. Young. (Praško, 2014).

10.2.2 Všímavost, expresivní terapie a jiné metody

Lze říci, že v rámci třetí vlny využíváme metod, které můžeme využít po základním kognitivně-behaviorálním vyšetření. U námi sledované problematiky se jako vhodná jeví metoda všímavosti a expresivních technik.

V třetí vlně KBT se do metod této terapie dostává i hra. Typickým příkladem je takzvaná cognitive behavioral play therapy (CBPT) neboli kognitivně-behaviorální terapie hrou, uplatnitelná spíše u dětské klientely. Bylo zjištěno, že terapie hrou je úspěšná v léčbě mutismu, úzkostné poruchy, u obětí sexuálního zneužívání, u dětí s poruchami chování aj. (Knell, 2006).

VYBRANÉ TECHNIKY PRO PRÁCI S DĚTMI S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A ADHD

Pro aplikaci níže zmíněných technik využitelných při práci s osobami s problémy v chování je vhodné další vzdělání, konzultace se speciálním pedagogem či psychologem. V ideálním případě je užití techniky výsledkem supervize, intervize či pedagogické porady.

POZITIVNÍ POSILOVÁNÍ

Děti s poruchami chování zažívají častěji než jiné kritiku, školní neúspěch či odmítnutí od svého okolí. To vede k narušenému sebevědomí, ztrátě motivace a v extrémním případě až k opozičnímu chování. Pozitivní posilování (či podpora) vychází z předpokladu, že reakce na podněty nebo na určité chování jsou častější

nebo silnější, pokud následuje ocenění. Je to nejlepší způsob, jak dosáhnout změny chování a současně budovat sebeúctu a respekt.

Dítěti je také třeba pomoci dosáhnout správného chování plánováním situací, které prožije. Proto ho hned nevystavujte kritickým situacím, kde je velké riziko, že neuspěje (např. nákup v supermarketu v době, kdy jsou dlouhé fronty a mezi lidmi panuje nervozita) (Novotný, 2013).

ANALÝZA ABC

Analýza ABC je vhodnou technikou, která nám pomůže zamyslet se nad příčinami problémů a především nad zisky (vědomými i nevědomými), které dotyčný jedinec ze svého chování má a které mohou toto negativní chování udržovat.

Doporučujeme si tuto analýzu udělat společně s ostatními kolegy a bavit se o případných strategiích při intervizním setkání.

Předcházející události (A) antecedent

- *Co se stalo před nežádoucím chováním?*
- *Kdo byl tomuto chování přítomen?*
- *Kde k němu došlo?*
- *Ve které denní době se chování vyskytlo*?

Popis chování (B) behavior

- *Jak vypadá začátek takového chování?*
- *Co dítě dělá nebo říká?*
- *Jak často k podobnému chování dochází?*
- *O jak vážný projev chování jde?*
- *Jak dlouho toto nežádoucí chování trvá?*

Následné chování (C) consequences

- *Změny v požadavcích a očekáváních, které na dítě ostatní po jeho špatném chování mají.*
- *Změna míry pozornosti, které se dítěti po špatném chování dostává.*
- *Úspěšnost dosažení okamžitých cílů a přání dítěte.* (Novotný, 2013)

10.3 Expresivní terapie

Jak už je výše zmíněno, přístup založený na expresi vlastního já může být jedním z dalších vodítek v práci s dětmi, ale i dospělými s problémovým chováním.

Vnímejme v tomto případně pod slovem exprese sebevyjádření se, které může přispět ke kognitivnímu uvědomění a tím i k následné behaviorální změně.

Expresivní terapie bychom mohli také nalézt pod pojmem terapeuticko-formativní přístupy, které napomáhají k odstranění či zmírnění nežádoucích potíží či možné změně v chování a prožívání. Nesmíme však opomenout, že jsou též přístupem informačním, motivačním, aktivizačním, socializačním, s velkým výchovně-vzdělávacím potenciálem (Müller, 2015). I proto je na místě hovořit o nich v rámci inkluzivního vzdělávání u žáků a studentů nejen majících problémové chování, ale i vykazujících známky rizikového chování.

Pro stručné shrnutí expresivních terapií je důležité si uvědomit, že zde hovoříme o expresi umělecké a terapii založené na využívání uměleckých prostředků, které přísluší k jednotlivým druhům umění: hudební, výtvarné, dramatické a literární. Dle tohoto klíče rozlišujeme hlavní druhy expresivních terapií: muzikoterapii, arteterapii, dramaterapii, teatroterapii, psychodrama a biblioterapii (Müller, 2007). Nutno dodat, že mezi velmi známé expresivní disciplíny řadíme též tanečně-pohybovou terapii.

10.3.1 Hra v expresivní terapii

Základ většiny expresivních aktivit je postaven na hře, ať už je to hra dramatická, s barvami, textem, s pohybem či hudbou. Tyto aktivity člověku pomáhají lépe komunikovat, mít soucit nejen k ostatním, ale i k sobě samému, což můžeme považovat za nejlepší prevenci agresivity a neklidu. V dnešní moderní době čelí společnost velkému odcizení. Mnoho dospělých a dětí má pocit osamění a strachu z lhostejného okolí. Hry jsou pak jakousi mocnou protisilou, která zabraňuje odcizení a naopak tvoří atmosféru živého společenství. Je možné si povšimnout, jak otevřeně člověk začnou komunikovat v následné debatě, která neodmyslitelně patří ke všem terapeuticko-formativním procesům. Dítě, ale i dospělí často spontánně a otevřeně začne hovořit o svých tíživých tématech, která se jim vybaví v průběhu procesu expresivní hry. Reflexe v tomto případě napomůže nejen k emoční úlevě, ale může přinést i rozumnou radu od druhého člověka (Šimanovský, 2015).

Dle Šimanovského (2015) hněv a agresivita neexistují samy o sobě, jsou vždy spojeny s konkrétními událostmi v životě a právě skrze expresi se můžeme dostat k citlivému problému člověka. Stejně tak Reimann-Höhn (2018) hovoří o velkém přínosu hudby a pohybu u osob s poruchami ADHD a ADD. Tyto poruchy jsou často spojeny s tendencí k problémovému chování, a proto je na místě se zde o nich zmínit. Výzkum (Pichler, 2018) poukazuje na výrazný časový posun obou mozkových hemisfér u osob s ADHD a ADD. Na rozdíl od této skutečnosti u dětí

a adolescentů s hudebním vzděláním pracují obě hemisféry synchronně. Obtížná spolupráce mozku pak má negativní dopad na koncentraci, zpracování řeči a schopnosti číst a psát. Můžeme tedy vycházet z toho, že muzikoterapie by mohla být vhodným pomocníkem pro tyto jedince. Stejně pak bychom mohli zvažovat například tanečně-pohybovou terapii nebo i dramaterapii, která je často spojená s pohybovými aktivitami, a tudíž může zmírňovat příznaky ADHD a ADD.

Každý jednotlivý druh exprese nabízí velké množství využití v rámci práce s naší cílovou klientelou. Zde uvádíme praktický příklad krátkého projektu, který propojuje prvky dramaterapeutické arteterapeutické, jež byly aplikovány u dětí a mladistvých s problémovým chováním.

10.3.2 Projekt: Vnitřní zvíře

Cíle: Hledání vnitřního zvířete – práce s vlastními zdroji a limity, jejich uvědomění. Hledání bezpečného prostoru pro své vnitřní zvíře – zvědomení si osobních potřeb bezpečí.

Cílová skupina: Smíšená skupina dětí v mladším i starším školním věku, které byly umístěny do zařízení pro okamžitou pomoc z různých výchovných a sociálních důvodů. Kapacitu doporučujeme omezit na 10 osob.
Projekt byl realizován taktéž s dospělou klientelou na detoxifikačním oddělení pro osoby se závislostí.

Náročnost: nízká

Kontraindikace: U této techniky je vždy nutné zvážit věk klientů, jejich mentální kapacitu a aktuální psychickou pohodu. Technika není vhodná pro osoby nacházející se ve fázi akutní psychiatrické ataky, dále může být náročnou u osob s poruchou autistického spektra a osob s těžší formou mentálního postižení.

Čas: Projekt v této podobě trvá 90 minut. Může být však obohacen o další techniky a práci se zvířetem.

Prostor: Je vhodné projekt realizovat v prostředí klidné přírody, kde je efekt silnější. Nicméně v prostředí klidné místnosti bude taktéž fungovat.

Anotace: Projekt je založen na práci s vnitřním zvířetem, skrze které si klient uvědomit své silné, ale i slabé stránky, své potřeby týkající se především bezpečného prostoru.

POPIS PROJEKTU:

Projekt začíná relaxační částí. Účastníci leží na zemi v relaxační pozici a jsou vedeni k vnímání vlastního těla a jeho jednotlivých částí.

Slovy: *„Nyní se uložte na zem, tak aby vaše tělo bylo v pohodlné pozici. Ideální pozicí je poloha na zádech, s nataženýma rukama i nohama. Pokud je vám to příjemné otočte ruce dlaněmi ke stropu a zavřete oči.“*

Je vhodné dát všem možnost mít oči otevřené, především proto, abychom se vyhnuli tomu, že nám skupina usne a nebude pak moci pracovat dále s tématem. Postupně vedete účastníky k uvolnění celého těla. Procházíte od nohou přes trup, záda, ruce až k hlavě a jednotlivým obličejovým svalům.

Ve chvíli, kdy je tělo celkově uvolněné, pokračujeme imaginací: *„Nyní si představte, že vystupujete z vlastního těla v této místnosti a usedáte na kouzelný koberec. Jakmile se uvelebíte, tak se koberec pomalu vznese a odnáší vás vysoko do nebes. Plujete oblohou a pod vámi se mění různé krajiny. Až tu jedna vás něčím velmi zaujme, vyloženě vás přitahuje a láká k sobě. Koberec se s vámi snáší dolů, abyste si ji mohli lépe prohlédnout. Je krásná. Vystoupíte z koberce a procházíte se po krajině. Co tam všechno vidíte? Pozorujete všechnu tu nádheru kolem. Dotýkáte se jednotlivých přírodnin, co se zde nacházejí. A jak to tam voní... Ta vůně je omamná. Zamyslete se nad tím, co vám to připomíná? Co je tam cítit? Kolem vás to jen šumí slabými, libými zvuky. Je to vítr? Nebo ptáci? Nebo něco jiného? Co to slyšíte?*

Procházíte dále krajinou, až najednou v dáli něco zahlédnete. Je to něco živého. Je to nějaké zvíře. Vnitřně cítíte, že se není čeho bát. Ba naopak, velmi vás to láká jít blíže. Přibližujete se blíž, až jste na dosah ruky. Vaše pohledy se střetnou. Díváte se zvířeti do očí. Propadáte se do jejich hloubky. Ty oči jsou vám blízké. Z hloubi svého srdce víte, že je znáte. Zvíře se k vám přiblíží blíže a vy se ho můžete dotknout. Dotýkáte se jeho těla. Zavíráte oči a plně vnímáte, jaký je to pocit. Cítíte teplo, které sálá přes jeho kůži či srst. A pak zvíře promluví… Něco vám říká, je to poselství a vy víte, že je důležité. Pozorně naslouchátе. Když domluví, víte, že je čas se rozloučit. Vaše pohledy se naposledy střetnou a vy odcházíte zpět ke svému kouzelnému koberci. Naposledy vnímáte všechnu tu krásu kolem sebe a usedáte na svůj kouzelný koberec. Ten se opět vznese. Krajina se vám pomalu vzdaluje a vy cítíte, jak je vaše srdce naplněné nějakým zvláštním pocitem. Pocitem sounáležitosti.

Koberec se vznáší vzduchem a odnáší vás zpět na začátek naší poutě. Připluje zpět až nad vaše tělo ležící na zemi… nyní jej opět plnými doušky vnímáte. Nacházíte se opět (zde doplníte místo, kde se nacházíte se skupinou).*“*

Nyní je opět prostor pro krátké vnímání vlastního těla. Případně je možné imaginaci ukončit jedním hlubokým nádechem a výdechem.

ARTETERAPEUTICKÁ ČÁST:

Skupinu požádáte, aby v tichosti vzala papír a nějaký z vámi nabízených výtvarných prostředků a ztvárnila část ze svého výletu na kouzelném koberci. Ať už je to samotné zvíře nebo krajina nebo pocit, který při tom měli.

Je nutné dát účastníkům dostatek času na ztvárnění vlastního díla. Cca 30 minut, které lze prodloužit v případě potřeby. Tuto instrukci všem dopředu sdělíme proto, aby měli jasný časový rámec, o který se mohou opřít. Pokud nejste s klienty v přírodě, osvědčilo se nám při této technice podpořit tvoření reprodukovanými zvuky přírody. Volíme však hudbu spíše neutrální, protože ještě nevíme, kde se nám klienti v imaginaci ocitli.

Před koncem stanovené doby klienty upozorníme na posledních 10 minut práce, případně dobu prodloužíme. (pozn.: Toto je velmi důležité jednání lektora, které vede klienty k většímu klidu. Především pak v případě naší cílové klientely.)

Následující diskuze:

Účastníky si usadíme do kruhu a vyzveme je k dobrovolnému sdílení svého díla a jeho popsání. Nabídneme jim možnost sdílení zážitku z jejich krajiny a setkání se zvířetem.

Klientům můžeme nabídnout vlastní konfrontaci se zvířetem jako s obrazem sebe sama a s bezpečným prostorem zvířete. (pozn.: Zde považujeme za velmi důležité zhodnotit vlastní lektorovy zkušenosti s technikami psychoterapie. Jednáme velmi citlivě s ohledem na daného člověka a skupinu účastníků.)

Pokud víme, že jsou členové skupiny spíše plašší, je možné sdílení ve dvojicích či trojicích.

Diskuze může pokračovat vytyčením si hlavních vlastností zvířete, které s ním má člověk společné – ty je možné napsat k výtvarnému dílu či na zvláštní papír.

DRAMATERAPEUTICKÁ ČÁST:

Skupinu požádáme opět o kruhové usazení a uprostřed natáhneme menší koberec či deku, na kterou se vejde celá skupina. Vysvětlíme účastníkům, že se nám poštěstí vydat se opět do našich tajuplných krajů, které se však tentokrát všechny spojí dohromady v jeden velký. A my budeme mít jedinečnou možnost proměnit se ve zvíře, které jsme tam potkali. Staneme se jedním tělem a duší. (pozn.: Pokud by to bylo někomu nepříjemné, nabídneme mu možnost vydat se do krajiny, ale jen se tam usadit a pozorovat vše co se děje. Ve chvíli, kdy by pak účastník cítil, že se chce zapojit, může se ve své zvíře proměnit dodatečně.)

Požádáme všechny účastníky o usazení se na koberec (deku) a o zavření očí. Slovem je doprovodíme zpět do tajemné krajiny: *„Nyní vás kouzelný koberec odnáší zpět do krajiny, kde už jste byli. Každý z vás se při výstupu z kouzelného koberce stane zvířetem, se kterým jste se setkali. Vy všechna zvířata, se odeberete na místo v krajině, které je vaše bezpečné teritorium. Žádné jiné zvíře sem nesmí, je jen vaše. (pozn.: Pokud projekt realizujeme v přírodě, je nutné předem vytyčit krajinu, na které se klienti mohou pohybovat. V místnosti je pak toto dané velikostí místnosti.) Až si najdete své bezpečné místo a budete vnímat, že máte chuť tento prostor opustit, můžete to udělat a jít prozkoumat krajinu kolem. Můžete se*

potkat s ostatními zvířaty a zjistit, co jsou zač. Někteří se možná stanou i vašimi kamarády."

Klienty necháme rozehrát improvizovanou hru. Do jejich děje nijak nezasahujeme. Jsme zde ve funkci vypravěče, který může nastolovat různé situace. Např.: Nastala noc / je pravé poledne a slunko svítí vysoko na obloze / začalo pršet. Klienti by měli jednat v souladu se svým zvířetem. (pozn.: Pokud je skupina nesmělá, je možné se též proměnit ve zvíře a děj jim pomoci rozehrát či jim ho naopak něčím narušit.) Hru necháme plynout dle časových možností a dynamiky ve skupině. Vhodné zakončení je nocí, kdy se všechna zvířata usmířila (často jsou mezi nimi boje) a nastoupila společně na kouzelný koberec. Tam si postupně svlékají pomyslnou kůži zvířete, usadí se a zavřou oči. My je opět doprovodným slovem přeneseme zpět do naší reality.

Následující diskuze:

Účastníky opět požádáme o usazení do kruhu. Nyní diskutujeme nad jejich zážitky ze hry. Je možné, že se někomu zážitky ze hry budou zrcadlit s vlastní realitou, proto jsme vždy citliví k výpovědím klientů.

Tímto projekt končí. V případě větší časové dotace je možné jít hlouběji do diskuze či navázat další tematickou aktivitu. Někdy je naopak vhodné pro odlehčení atmosféry vložit na konec nějakou jednoduchou energickou hru.

***Obrázek č. 67**: vnitřní zvíře – chlapec 10 let, diagnóza ADHD a Münchausenův syndrom by proxy*

10.4 Terapie divočinou (wilderness therapy)

Poslední část kapitoly věnujeme tématu Wildereness therapy, která nám může přinést nový zdroj inspirace práce s problémovými jedinci. **Wilderness therapy** je v českém prostředí překládána jako **Terapie divočinou** (dále jen TD). V zahraniční literatuře byla definována a pojmenována již mnoha způsoby a také bychom ji dříve mohli najít pod pojmy jako: *Challenge courses, adventure-based therapy* či *wilderness experience program's (WEP's),* který se používá v některých zemích dodnes (Russelle, 2001). Ve světě byla poprvé zaznamenaná kolem roku 1920. Již v té době na ni bylo nahlíženo jako na rehabilitační program pro mládež s rizikovým chováním. V České republice na ni pohlížíme jako na přístup teprve se vyvíjející. Nejblíže bychom ji pak mohli přirovnat k Adventure therapy, tedy k terapii dobrodružstvím, která už je u nás o něco známější. Ta však má velký rozdíl v základu založeném na dobrodružství, tedy notně silném zážitku, jako je například: Chození po lanových překážkách či rafting na divoké řece. Podobnou disciplínou v našem prostředí je zážitková pedagogika, která je však spíše edukačním nástrojem u populace intaktní. Nutno ještě dodat, že stejně jako Adventure therapy používá jako hlavní prostředek k dosažení cíle zážitek. Na rozdíl od toho má TD jako hlavní nástroj divočinu. V našich středoevropských podmínkách je tím myšlena odlehlá krajina mimo civilizaci. Místo dostatečně daleko na tolik, aby se člověk dokázal soustředit jen sám na sebe, bez zbytečných hluků a podnětů civilizovaných míst.

10.4.1 Účinné faktory

Základním principem práce s TD jsou intervence založené na putování přírodou, které mají za cíl změnu maladaptivního chování mladistvého, a to za pomoci zkušenostního učení. Koncentrace je v tomto případě směřována na skupinový aspekt, který zahrnuje komunikaci s vrstevníky a další nové mezilidské zkušenosti s terapeuty a ostatními účastníky. Tímto způsobem dochází ke vzájemné podpoře skupiny, přebírání iniciativy za své rozhodnutí a učení se pochopení druhého člověka stejně tak jako k samotné zkušenosti být chápaný (Clark; in Margalit, 2014). Díky práci se skupinou a přirozeně probíhající pomoci druhému člověku dochází ke zvýšení vlastní sebeúcty a sebevědomí (Yalom; in Margalit, 2014). Kromě aspektů sociálních můžeme ve WT vidět i mnoho benefitů spojených s prostředím přírody, jako je učení se novým schopnostem či soběstačnosti přežití v přírodě (Hill; in Margalit, 2014).

10.4.2 Klientela

Samotná TD má mnoho skupin klientů. Mezi nejčastější klientelu patří mladiství ohrožení rizikovým chováním. Dále bychom některé z těchto programů mohli specifikovat jako programy zaměřené k jedincům majícím problémy s užíváním návykových látek či s porušováním zákona. I když název napovídá, že se jedná spíše o terapeutický přístup, jeho prvky se dají velmi vhodně využívat i v práci výchovně-vzdělávací. Velkou skupinu tvoří běžná školní mládež. Zde jsou programy nastaveny jako prostředek pro intervenci celého třídního kolektivu, ve kterém se objevují různé typy problémového chování. Je osvědčeno i využití principů TD u klientů na adaptačních kurzech. Příroda je v tomto případě pomocníkem při podpoře dobrých vztahů ve třídě. V posledních několika letech se též objevuje upotřebení TD s různým typem postižení, především fyzickým. Hlavním účelem je motivovat klienty k hledání nových možností rozvoje, vlastní soběstačnosti, zodpovědnosti a spolupráce s dalšími členy skupiny. Neposlední skupinou, která stále častěji využívá TD, jsou seberozvojové skupiny adolescentů a dospělých osob, např. v rámci univerzitních či teambuildingových akcí. Tyto programy sice mají zachovaný stejný rámec, jako je TD ve smyslu provedení, ale již postrádají rámec terapeutický, který je pro čistou formu TD naprosto nezbytný (Davis-Bernman, 1994). Novější studie poukazují na využití TD v rámci práce s rodinným systémem (Tucker a kol., 2016; Harper, 2017). Tyto studie hovoří o signifikantní účinnosti v obnovení vztahů mezi rodiči a jejich dětmi adolescentního věku, které byly dlouhou dobu v náhradní rodinné péči, a tak byly jejich vazby s rodiči značným způsobem narušeny. Poukazuje také na značné zlepšení v oblasti hněvu dětí vůči rodičům a celkové zlepšení vzájemných vztahů, které slouží jako základ pro další práci s adolescenty a jejich rodiči (Bettmann, 2011).

10.4.3 Fáze

Existují různé podoby TD, ta nejznámější se dělí na tři části. První část je doba před výpravou, která je věnována vzájemnému seznámení členů. Také se věnujeme přípravě vybavení, tedy outdoorových potřeb pro kempování a celodenní putování krajinou. Druhou částí je samotná výprava. Jedná se povětšinou o sedmidenní proces putování krajinou, při kterém jsou aplikovány různé specifické terapeutické aktivity a probíhá každodenní sdílení jak ve skupině, tak individuálně s pracovníkem či druhým účastníkem za chůze. Tato část je hlavní nástroj celé TD, který musí být veden profesionálním týmem, jenž má nejen zkušenosti ze speciální pedagogiky, psychologie a psychoterapie, ale také průvodcovské zkušenosti spojené se znalostí konkrétní krajiny. Posléze nastává třetí část, kdy práce se skupinou zdánlivě končí. Tento proces však reálně pokračuje ještě po několik týdnů až měsí-

ců a je nezbytně nutné, aby se jí věnovalo dostatek prostoru a pozornosti. V tomto čase členové mohou sdílet své prožitky po návratu domů a znovu upevňovat nově naučené způsoby chování.

Organizační tým WT se intenzivně stará o účastníky v průběhu všech tří částí. Poskytuje jim především psychickou a materiální podporu. Psychickou podporou je myšleno navázání dobrých vztahů s účastníky do takové míry, která přináší pocit možnosti říct si o pomoc. Terapie divočinou je velmi komplexní přístup, který lze jednoduše využít i v každodenní práci s dětmi či studenty ve škole.[94]

Nyní si ukážeme projekt, který intenzivně propojuje všechny čtyři výše zmíněné aspekty. Tedy danou klientelu, přístup KBT propojený s expresivními terapiemi a terapii divočinou.

10.4.4 Příklad z praxe Projekt: Perseus a Andromeda

Cíle: Uvědomění si identity dospělosti, uvědomění si životní role, odpovědnosti a možností, posílení pozitivního myšlení a racionality, nácvik asertivních dovedností.

Cílová skupina: Mladí dospělí 18–25 let, genderově vyvážená skupina (8 žen a 8 mužů). Klienti terapeutických komunit pro drogově závislé a doléčovacích programů.

Náročnost: střední

Čas: 1 den a noc v prostředí přírody.

Anotace: Projekt vychází z řecké mytologie, konkrétně z příběhu Persea a Andromedy. Tento příběh je **obrazem archetypu** mužské statečnosti a ženské trpělivosti. Ztotožnění se s hrdiny pomáhá klientům k uvědomění si vlastních možností a limitů.

POPIS PROJEKTU:

Projekt začíná v prostředí, na které jsou klienti zvyklí: komunita, doléčovací centrum. Klienti sedí v konzultační místnosti, kam poslézejí přichází členové terapeutického týmu v kostýmech antických hrdinů (Zeus, Perseus, Andromeda). Úvodní slovo patří bohu Diovi, který uvádí klienty do příběhu:

> *„Na počátku byl jeden věčný, nekonečný a temný chaos. V něm tkvěl pramen všeho života. Z nekonečného chaosu vzniklo vše, celý svět i nesmrtelní bohové. Z chaosu povstala i bohyně Země – Gaia. Hluboko pod zemí, tak daleko, jak je od nás vzdáleno nekonečné, jasné nebe, v nezměrné hlubině se pak zrodil Tartaros – strašná propast naplněná věčnou tmou.*

94 Více se můžete dočíst na webových stránkách: www.terapiedivocinou.cz

Mocná blahodárná Země zrodila nekonečně modré nebe a nebe se rozestřelo nad Zemí. Hrdě se k němu vzepjaly vysoké hory zrozené Zemí a široce se rozlilo věčně šumící moře. Z Matky Země se zrodilo nebe, hory a moře, které nemají konce. A tento svět začali dobývat mocní hrdinové, kteří bojovali a trpěli pro oddanost žen – bohyní."

Následně jsou klienti seznámeni s příběhy **Persea** a **Andromedy**

Příběh Persea:

„Lynkeův vnuk, argejský král Akrisisos, měl dceru Danaé, která byla proslavena svou nadpozemskou krásou. Akrisiovi bylo věštkyní předpovězeno, že zahyne rukou syna Danaina. Aby tomuto osudu unikl, vybudoval Akrisios hluboko pod zemí z bronzu a kamene prostorné komnaty a tam svou dceru Danaé zavřel, aby ji nikdo nespatřil. Ale veliký hromovládce Zeus se do ní zamiloval, pronikl do podzemních komnat Danainých v podobě zlatého deště, a tak se dcera Akrisiova stala milenkou Diovou. Z tohoto svazku se narodil Danaé rozkošný chlapec. Matka jej nazvala Perseem.

Malý Perseus nežil se svou matkou v podzemních komnatách dlouho. Jednou Akrisios zaslechl hlas a veselý smích malinkého Persea. Sestoupil k své dceři, aby se dozvěděl, proč je v jejích komnatách slyšet dětský smích. I podivil se Akrisios, když uviděl malinkého překrásného chlapce. Jak se polekal, když zvěděl, že je to syn Danaé a Diův. Ihned si vzpomněl na předpověď věštkyně. Opět musel přemýšlet, jak uniknout osudu. Konečně Akrisios nařídil, aby byla vyrobena velká dřevěná truhla, zavřel do ní Danaé i Persea, zatloukl truhlu a přikázal ji hodit do moře.

Dlouho byla truhla unášena vlnami slaného moře. Naštěstí se truhla zapletla do rybářských sítí a rybář Duktus, který truhlu otevřel, a ke svému úžasu spatřil ženu ohromující krásy a malé dítě. Duktus je odvedl ke svému bratru, serifskému králi Polydektovi."

Příběh Andromedy

„Andromeda, dcera krále Kéfea, musí vykoupit vinu své matky, Kassiopeii. Kassiopeia rozhněvala mořské nymfy. Hrdá na svou krásu řekla, že ona, královna Kassiopea, je krásnější než všechny nymfy. Rozhněvaly se nymfy a uprosily boha moře Poseidóna, aby potrestal Kéfea i Kassiopeu. Poseidón na prosbu nymf poslal nestvůru podobnou velrybě. Vyplouvala z mořské hlubiny a pustošila Kéfeovu zem. Pláčem a sténáním se naplnilo jeho království. Kéfeus se obrátil na věštírnu a dostal odpověď: ‚Dej svoji dceru Andromédu na pospas nestvůře a tehdy se ukončí trest Poseidonův.'

Děj je dál rozveden. Příběhem o dalším údělu Andromedy (známé z filmového zpracování příběhu), která je stižena kletbou a musí své nápadníky posílat na smrt, aniž by viděla konce tohoto utrpení."

Rozdělení skupiny

Účastníci akce jsou rozděleni na muže a ženy. Muži mají za cíl pěší cestu na určené místo v přírodě. Ženy se na cílové místo dopraví kratší cestou dopravním prostředkem, nejlépe na kole. Následující text bude popisovat nejprve mužskou část cesty, následně ženskou část.

MUŽSKÁ ČÁST AKCE:

Muži se vydávají na cestu do cílového tábořiště. Po prvních pěti kilometrech je jim předčítán následující text:

> *„Perseus vyrostl u dvora krále Polydekta v silného a urostlého jinocha. Jako hvězda vynikal mezi serifskými jinochy svou božskou krásou. Nikdo se mu nevyrovnal ani krásou, ani silou, ani hbitostí a statečností."*

Pohybová aktivita:

V této části příběhu jsou účastníci vyzváni, aby dokázali svou sílu a statečnost. Pro tyto účely volíme akční pohybovou hru s názvem „Hutututu".

Popis hry

Na volném prostranství je vykolíkováno bitevní pole (rozloha dle počtu účastníků). Pole je rozděleno na dvě poloviny, na každé z nich je stejný počet hráčů. Vybraný hráč vybíhá do poloviny nepřátel, kde se může pohybovat pouze na jeden nádech. Aby bylo jasné, že dál nedýchá, vydává pokřik hutututu. Jeho úkolem je dotknout se co největšího počtu hráčů nepřátelského družstva a přitom se jimi nenechat chytit. Je-li chycen, vypadává ze hry. Pokud chycen není, vyhrává svému družstvu tolik bodů, kolik kontaktoval protihráčů. Hráči obou družstev se pravidelně střídají.
Po dalších kilometrech cesty je účastníkům přečten další text:

> *„Persee! Jsi-li opravdu synem hromovládného Dia, jistě neodmítneš vykonat veliký čin. Tvé srdce se nezachvěje před žádným nebezpečím. Dokaž mi, že Zeus je Tvým otcem a přines mi hlavu Gorgony Medúsy.*
>
> *I vydal se Perseus na dalekou cestu. Musel dosáhnout západního okraje světa, té končiny, kde vládli bohyně Noc a bůh smrti Thanantos. V té zemi žily i strašné Gorgony. Celé jejich tělo pokrývaly lesknoucí se šupiny, pevné jako ocel. Gorgony měly ohromné měděné ruce s ostrými ocelovými drápy. Kolem hlavy se jim místo vlasů se syčením vinuli jedovatí hadi. Tváře Gorgon s tesáky ostrými jako dýka, se rty rudými jako krev a s očima planoucíma zuřivostí byly naplněny takovou zlobou, byly tak strašné, že se každý při pouhém pohledu na Gorgony proměnil v kámen. Na křídlech se zlatými třpytícími se péry se gorgony rychle vznášely vzduchem. Běda člověku, s nímž se setkaly! Gorgony jej svýma měděnýma rukama rozervaly na kusy a pily jeho vřelou krev."*

Následuje diskuze

Rozebírá se symbolika medúsy. Jak vypadá starověká nestvůra? Jaké jsou naše vlastní, vnitřní medúsy? Také se jim nemůžeme podívat přímo do tváře. Potřebujeme na to odlesk zrcadla či štítu. Tím štítem může být někdo blízký. Přítel, terapeut, kterému se můžeme svěřit. Přímý pohled do vlastního stínu není možný. Perseus byl oslepen, když bojoval s medúsou, musel se spolehnout jen na hlasy svých přátel.

Následuje hra

Polovině účastníků jsou zavázány oči. Ti pak musí jít oslepeni hustým lesem. Za každým mužem s šátkem na očích stojí jeho herní partner a v problémových

situacích navádí „oslepeného“ slovy. Po patnácti minutách se účastníci vymění. Následuje rozbor. Jaké to je být oslepen. Jaké to je spoléhat se na partnera. Které okamžiky byly nejtěžší. Jaké jsou situace v životě, kdy si připadáme oslepení a potřebujeme pomoc a podporu.

Následuje další přednes textu:

> *„Perseus měl vykonat těžký, nadlidský čin. Olympští bohové nemohli připustit, aby Perseus, syn Diův, zahynul. Na pomoc se mu objevil Hermes, posel bohů, rychlý jako myšlenka, a milovaná dcera Diova, bojovnice Athéna. Athéna dala Perseovi měděný štít, který byl tak lesklý, že se v něm vše odráželo jako v zrcadle. Hermes pak dal Perseovi svůj ostrý meč, který prorazil nejtvrdší ocel jako měděný vosk. Posel bohů také ukázal mladému héróovi, jak Gorgony nalézt.“*

Aktivita:

Každý z účastníků dostane prostor na zamyšlení se nad vlastním životem. Čím byl on obdarován prozřetelností. Jak svých darů využívá, jak jimi plýtvá. Co by ještě potřeboval pro boj s problémy a jak toho dosáhnout. Následně jsou individuální zjištění sdílena ve skupinové diskuzi pod širým nebem. Vybraný příběh je pak dramaticky ztvárněn.

Po dalších kilometrech chůze přicházejí účastníci do tábora, kde je čeká ženská část skupiny. Jako poslední hrdinský čin (vysvobození Andromedy) je vhodné použít silovou individuální aktivitu. Např. základní tábor je v údolí lomu, kam účastníci slaňují.

ŽENSKÁ ČÁST AKCE:

Účastnice se dopraví do cílového místa. Vhodným místem je lom s jezerem nebo jiná krajina se skálou a přístupností k vodě. Tam se inspirují příběhem Andromedy, která byla stižena kletbou. Její nápadníci postupně zmírali a ona musela trpělivě čekat bez vize pozitivního konce. Následuje skupinová diskuze nad paralelou takovéhoto údělu ve vlastních životech.

Příběh, který vyvolá ve skupině nejsilnější emoce, je následně zpracován formou dramatu s možností zásahů ostatních do děje. Dalšími tématy pro rozbor a zpracování jsou témata trpělivosti, manipulace a viny.

Téma trpělivosti:

> *„Andromeda musela každý den trpělivě snášet prokletí, které na ni bylo uloženo. Musela se denně zdobit pro své nápadníky, aby pak večer sledovala jejich záhubu. I našim tématem bude nyní trpělivost.“*

Následuje diskuze nad životními situacemi, které si vyžadují naši trpělivost. Následně účastnice vykonávají aktivitu, která si vyžaduje trpělivý přístup. Aktivitou je výroba sádrové masky a její dekorace.

Téma manipulace:
Do jaké míry byla Andromeda stižena prokletím olympských bohů a do jaké míry byla do své situace vmanipulována svou matkou. *Jak je to ve vašich životech? Stává se vám, že s vámi ostatní manipulují? Do jaké míry vám to komplikuje život?* Následuje diskuze nad vlastními životními situacemi, kdy jsme se nechali někam vmanipulovat. Ostatní členové navrhují možná řešení, jak si v takové situaci poradit. Vybranou situaci pak skupinka zpracuje formou dramatu.

Téma viny:
Kassiopeia svým chováním uvrhla celou zemi do utrpení. Její vinu musí vykoupit dcera Andromeda. Jak pracují účastnice aktivity se svou vinou? Vina a odpuštění jsou dalšími tématy diskuze.

SPOLEČNÁ ČÁST:

Muži slaňují do tábořiště v cílovém místě, kde je vítají ženy ve zdobených maskách. Všichni společně zasednou k ohni, kde je nachystáno občerstvení. Toto společné setkání je uvedeno textem:

> *„Bohaté oběti přinesl Perseus svému otci Diovi, Pallas Athéně a Hermovi. V paláci Kéfeově začala veselá svatební hostina. Hymén i Eros zažehli své vonné pochodně. Celý palác je ověnčen zelení a květy. Hlasitě se rozlévají zvuky fléten a lyr, hřmí svatební sbory. Vrata paláce jsou otevřena dokořán. Hodovní sál hoří zlatem. Veselí a radost vládnou vůkol. Při hostině Perseus vypravuje o svých hrdinských činech. Stejně jako Perseus, Andromeda a další hrdinové hodují, tak i vy si dopřejte po dlouhém dni dobrých pokrmů a sdílejte své dnešní zážitky s ostatními.“*

Následuje hodnocení celého dne. Které okamžiky byly náročné, co si každý odnáší v mysli a srdci atd.

Poznámka:
Myšlenka tohoto projektu vznikla na doléčovacím programu P-Centra Olomouc. Smyslem a cílem byla sebezkušenost klientů doléčovacího programu (absolventů terapeutických komunit a psychiatrických léčeben). Typický klient doléčovacího programu byl pět i více let silně závislý na injekčně užívaném pervitinu nebo heroinu, má vážně poškozené zdraví (játra), byl ve vězení za trestnou činnost spojenou s drogami, absolvoval více neúspěšných léčeb a nyní je pevně rozhodnut žít bez drog. Jeho návrat do běžné společnosti mu komplikuje to, že skoro nikdy nepracoval, má pouze základní vzdělání, složité vztahy doma a obvykle je pro něj pobyt v rodném městě příliš rizikový – zná tam pouze lidi, se kterými užíval drogy.

Program je určen lidem, kteří jsou rozhodnuti změnit svůj dosavadní způsob života a považují za samozřejmé, že proto budou sami něco aktivně dělat a jsou ochotni dodržovat dohodnutá pravidla. Před nástupem do programu je vyžadová-

na alespoň tříměsíční abstinence od drog a účast v léčebném psychoterapeuticky orientovaném programu (střednědobá či dlouhodobá léčba) nebo specializovaném léčebném programu ve vězení. Podmínkou je věk nad 18 let. Projekt se realizoval v červnu 2009.

Závěr

Jak je z výše psaného textu patrné, expresivní terapii lze velmi dobře využít u osob s problémovým chováním. To, jaký typ exprese si každý pracovník vybere, je na jeho osobním rozhodnutí a preferenci. Vždy je však důležité mít na paměti že ten terapeutický přístup, který je blízký nám jako pracovníkům, nemusí být nutně blízký našim klientům. A proto buďme v této věci maximálně možně citliví. Přístupů existuje opravdu mnoho, nespočet je pak jejich kombinací. Každá tato kombinace je svým způsobem jedinečnou, stejně jako je jedinečné každé umělecké dílo a stejně jako je jedinečný každý člověk, se kterým pracujeme. Nezapomeňme na to.

Kontakty na autory:

Mgr. Tereza Houšková
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
HouskovaT@seznam.cz

Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
m.ruzicka@email.cz

Doporučená a použitá literatura:

Baillie, A., Sannibale, C., Stapinski, L., Teesson, M., Rapee, R., & Haber, P. (2013). Aninvestigator-blinded, randomized study to compare the efficacy of combined CBT for alcohol use disorders and social anxiety disorder versus CBT focused on alcohol alone in adults with comorbid disorders: the combined alcohol social phobia (CASP) trial protocol. *BMC Psychiatry*, *13*(1), 199–220.

Bayles, C. (2014). Using mindfulness in a harm reduction approach to substance abuse treatment: A literature review. *International journal of behavioral consultation and therapy*, *9*(2), 22–25.

Beck, A. (2005). *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál.

Bettmann, J. E. & Tucker, A. R. (2011). Shifts in Attachment Relationships: A Study of Adolescents in Wilderness Treatment. *Child Youth Care Forum, 40*, 499–519.

Björgvinsson, T., Kertz, S., Bigda-Peyton, J. S., Rosmarin, D. H., Aderka, I. M., & Neuhaus, E. C. (2014). Effectiveness of cognitive behavior therapy for severe mood disorders in an acute psychiatric naturalistic setting: a bench marking study. *Cognitive behaviour therapy, 43*(3), 209–220.

Bowen, G. A. (2005). Preparing a Qualitative Research-Based Dissertation Lessons Learned. *The Qualitative Report, 10*(2), 208–222.

Bowen, S., Chawla, N., & Marlatt, A. (2010). *Mindfulness-Based Relapse Prevention for Addictive Behaviors: A Clinician's Guide*. New York: Guilford Press.

Brewer, J., Elwafi, H., & Davis, J. H. (2014). Craving to quit: Psychological models and neurobiological mechanisms of mindfulness training as treatment for addictions. *Transnational Issues in Psychological Science, 14*(1), 70–90.

Davis-Bernman, J. & Bernman, D. S. (1994). *Wilderness therapy: Foundation, Theory and Research*. Iowa: Kendall/Hunt publishing company, 282.

Harper, N. J. (2017) Wilderness therapy, therapeutic camping and adventure education in child and youth care literature: A scoping review: *Children and Youth Services Review, 83*, 68–79.

Knell, S. M., & Dasari, M. (2006). Cognitive behavioral play therapy for children with anxiety and phobias. In H. G. Kaduson & C. E. Schaefer (Eds.) *Short-term therapies with children* (22–50). New York: Guilford. Press.

Margalit, D., Ben-Ari, A. (2014). The Effect of Wilderness Therapy on Adolescents' Cognitive Autonomy and Self-efficacy: Resultsof a Non-randomized Trial. *Child Youth Care Forum, 43*, 181–194.

Müller, O. (2007). *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Novotný, M. (2013). *ADHD: Metody práce v KBT*. Česká Skalice: Czech Republic.

Novotný, M. (2017). http://www.cdzjesenik.cz/

Poněšický, J. (2016). Psychodynamické pojetí kognitivně-behaviorální terapie (KBT). *Psychoterapie, 10*(1), 64–67.

Praško, J. (2014). Hodnoty a kognitivně-behaviorální terapie. *Psychiatrie pro praxi, 15*(2), 81–86.

Praško, J. et al. (2007). *Kognitivně-behaviorální terapie psychických poruch*. Praha: Triton.

Praško, J., Ocisková, M., Vyskočilová, J., Sedláčková, Z., & Možný P. (2014). Hodnoty a kognitivně behaviorální terapie. *Psychiatrie pro praxi, 15*(2), 81–87.

Praško, J., Vyskočilová, J., Grambal, A., & Ocisková, M. (2014). Experimentální a narativní přístupy v kognitivně behaviorální terapii. *Budoucnost péče o duševně nemocné v souvislostech: sborník příspěvků X. sjezdu Psychiatrické společnosti ČLS JEP s mezinárodní účastí* (41–43), Brno: Tribun EU.

Ptáček, R. (2006). *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.

Reimann-Höhn, U. (2018). *ADHD a ADD v dospívání: Dozrávání a překonávání krizí*. Praha: Portál.

Russell-Mayhew, S., Von Ranson, K. M., & Massin, P. C. (2010). How does over eaters anonymous helpits members? *A qualitative analysis*. *European Eating Disorders Review*, *18*(1), 33–42.

Russle, K. C. (2001). What is wilderness therapy? *Journal of Experiental Education,* 24, 70–79.

Šimanovský, Z. (2015). *Hry pro zvládání agresivity a neklidu: Hry uvolňující napětí; vyjádření emocí; zdravé sebeprosazení*. Praha: Portál.

Šlepecký, M., Praško, J., Kotianová, A., & Vyskočilová, J. (2018). *Třetí vlna v kognitivně-behaviorální terapii*. Praha: Portál.

Tucker, A., Widmer, M., Faddis, T., Randolph, B., Gass, M. (2016). Family Therapy in Outdoor Behavioral Healthcare: Current Practices and Future Possibilities. *Contemporary Family Therapy: An International Journal, 38*(1), 32–42.

Zeig, J. K. (2005). *Umění psychoterapie: C. Rogers, V. Satirová, P. Watzlawick, A. Ellis, A. Beck, A. Lazarus a další*. Praha: Portál.

11 Literatura

Antonova, M. (2011). *Rytmus jako prostředek jevištního projevu neslyšícího herce*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. Výběrová řada doktorských prací.

Armstrong, M. (2007). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing.

Axman, Š. (2006). *Hmatové sochařství – sbírkotvorná koncepce*. Jihlava: OGV.

Axman, Š., & Axmanová, T. (2005). *Metodika ATM Sdružení Slepíši*. Tasov: Aliterra.

Baillie, A., Sannibale, C., Stapinski, L., Teesson, M., Rapee, R., & Haber, P. (2013). Aninvestigator-blinded, randomized study to compare the efficacy of combined CBT for alcohol use disorders and social anxiety disorder versus CBT focused on alcohol alone in adults with comorbid disorders: the combined alcohol social phobia (CASP) trial protocol. *BMC Psychiatry*, *13* (1), 199–220.

Barbaras, R. (2005). *Touha a odstup*. Praha: OIKOYMENH.

Batala, O. (1973). *Svět z hlíny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Bateson, G. (1987). *Steps to anecology of mind*. Northvale: Jason Aronson Inc.

Bateson, G. (2006). *Mysl a příroda: nezbytná jednota*. Praha: Malvern.

Bayles, C. (2014). Using mindfulness in a harm reduction approach to substance abuse treatment: A literature review. *International journal of behavioral consultation and therapy*, *9*(2), 22–25.

Beck, A. (2005). *Kognitivní terapie a emoční poruchy*. Praha: Portál.

Beittel, K. R. (1974). Formative Hermeneutics in the Arting Processesofan Other: The Philetics of Art Education. *Art Education*, *27*(9) 2–7.

Bettmann, J. E., & Tucker A. R. (2011). Shifts in Attachment Relationships: A Study of Adolescents in Wilderness Treatment. *Child Youth Care Forum*, 40, 499–519.

Björgvinsson, T., Kertz, S., Bigda-Peyton, J. S., Rosmarin, D. H., Aderka, I. M., & Neuhaus, E. C. (2014). Effectiveness of cognitive behavior therapy for severe mood disorders in an acute psychiatric naturalistic setting: a bench marking study. *Cognitive behaviour therapy, 43*(3), 209–220.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Boal, A. (1999). *The Rainbow of Desire*. London: Routledge.

Boal, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. London-New York: Routledge.

Boden, M. A. (2004). *The Creative Mind. Myths and Mechanisms*. London: Routledge.

Bourcier, P. (1994). *Histoire de la danse en occident I et II*. Paris: Seuil.

Bourdieu, P. (1998). *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.

Bowen, G. A. (2005). Preparing a Qualitative Research-Based Dissertation Lessons Learned. *The Qualitative Report, 10*(2), 208–222.

Bowen, S., Chawla, N., & Marlatt, A. (2010). *Mindfulness-Based Relapse Prevention for Addictive Behaviors: A Clinician's Guide*. New York: Guilford Press.

Bresler, L. (1994). Imitative, Complementary, and Expansive: Three Roles of Visual Arts Curricula. *Studies in Art Education (A Journal of Issues and Research)*, *35*(2) 90–104.

Brewer, J., Elwafi, H., & Davis, J. H. (2014). Craving to quit: Psychological models and neurobiological mechanisms of mindfulness training as treatment for addictions. Transnational Issues in Psychological Science, 14 (1),70–90.

Broudy, H. S. (1972). Didactics, Heuristics, and Philetics. *Educational Theory*, *22* (3) 251–261.

Broulíková, V. (2001). Neslyším, ale jsem. In J. Provazník, *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Ipos-Artama.

Bulová, A. (1998). Uvedení do surdopedie. In J. Pipeková a kol., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.

Bürli, A. (1997). *Internacionální tendence a perspektivy ve speciální pedagogice*. Brno, Praha: MU, IPPP ČR.

Buryánek, J. (ed.) (2002). *Interkulturní vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni.

Cahová, P., Pejčochová, J., & Ošlejšková, H. (2010). Hyperkinetická porucha/ADHD v dospívání a dospělosti: diagnostika, klinický obraz a komorbidity. *Neurologie pro praxi, 11*(6), 373–377.

Caspersen, C. J. (1989). Physical activity epidemiology: Concepts, methods, and applications to exercise science. *Exercise & Sports Sciences Reviews*, *17*(1), 423–473.

Císař, J. (2016). *Člověk v situaci*. Praha: NAMU.

Cohen, B. B. (2010). *An Introduction to Body-Mind Centering*.

Cruzová, D. (1985). Psychobalet a možnosti aplikace metody aktivního sociálního učení při práci s tělesně postiženými na Kubě. *Československá psychologie*, 1.

Currie, G., & Ravenscroft, I. (2011). *Recreative Minds*. New York: Oxford University Press.

Čadilová, V., Thorová, K., & Žampachová, Z. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II*. Olomouc: UP.

Červenka, M. (2003). *Fikční světy lyriky*. Praha – Litomyšl: Paseka.

Červinková Houšková, K., & Kováčová, T. (2008). *Umělecké tlumočení do znakového jazyka*. Praha: ČKTZJ.

Čo je diverzita. (2018). *Charta diverzity*. Dostupné z: https://www.chartadiverzity.sk/co-je-diverzita/

Davis-Bernman, J., & Bernman D. S. (1994). *Wilderness therapy: Foundation, Theory and Research*. Iowa: Kendall/Hunt publishing company, 282.

Dennett, D. C. (2004). *Druhy myslí*. Praha: Academia.

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (2015). Praha: Portál.

Diverzita pro OZP. (2009). Dostupné z: http://www.diverzitaproozp.cz/uvoddodiverzity

Diverzita. (2017). *Wikipedie: Otevřená encyklopedie*. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Diverzita&oldid=15248025

Dobiášová, M., Hájková, M., & Nešporová, M. (2015). *Aktivity vhodné pro práci s dětmi s ADHD*. Brno: Centrum pro rodinu a sociální péči.

Doležel, L. (2003). *Heterocosmica. Fikce a možné světy*. Praha: Karlova univerzita, Nakladatelství Karolinum.

Doležel, L. (2014). *Narativní způsoby v české literatuře*. Praha: Pistorius & Olšanská.

Dosedlová, J. (2012). *Terapie tancem. Role tance v dějinách lidstva a současné psychoterapii*. 1. vyd. Praha: Grada.

Durych, J. (2001). *Eseje o umění*. Brno: Host.

Eco, U. (2004). *Meze interpretace*. Praha: Karolinum.

Fauconnier, G., & Turner, M. (2002). *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.

Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality II: The development of psychic reality from a theoretical perspective. *International Journal of Psychoanalysis, 77*(3), 459–479.

Fonagy, P., & Target, M. (2005). Model mentalizace podle Petera Fonagyho a Mary Target. In P. Fonagy & M. Target, *Psychoanalytické teorie. Perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie* (273–284). Praha: Portál.

Freedman, S. W., Delp, V., & Crawford, S. M. (2005). Teaching English in Untracked Classrooms. *Research in the Teaching of English*, 40, 62–126.

Freeman, R. D. et al. (1992). *Tvé dítě neslyší*. Praha: FRPSP.

Goldberg, E. (2004). *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.

Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Harvard: Harvard University Press.

Goodman, N. (1996). *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.

Goodman, N. (2007). *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.

Grady, S. (2000). *Drama and Diversity*. Porthmouth: Heineman.

Gräffová, Ch. (1999). *Koncentrativní pohybová terapie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.

Grotowski, J. (1990). *Texty – Teatr Laboratorium I–III*. Praha: Pražské kulturní středisko.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.

Harper, N. J. (2017). Wilderness therapy, therapeutic camping and adventure education in child and youth care literature: A scoping review. *Children and Youth Services Review. 83*, 68–79.

Hayes, B., & Ingpen, R. R. (1987). *Folk tales and fables of the world*. New York: Portland House.

Heidegger, M. (2004). *Kant a problém metafyziky*. Praha: Filosofia.

Hendl, J., & Dobrý, L. (2011). *Zdravotní benefity pohybových aktivit: monitorování, intervence, evaluace*. 1. vydání. Praha: Karolinum.

Holzer, L., & Drlíčková, S. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hricová L., Mikotová A., & Padělková J. (2013). *Rytmus jako most mezi dvěma světy. Informační materiál k možnostem inkluzivního vzdělávání smíšených skupin*. Brno: Projekt Společný jazyk v rytmu.

Hrubý, J. (1999). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. díl*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.

Charvátová, H. (2007). *Rytmus, Vidím, co neslyším*. Brno: DIFA JAMU, Centrum vizualizace a interaktivity vzdělávání. Instruktážní filmy pro workshopy Výchovné dramatiky Neslyšících, projekt EQUAL/2/07, CZ.04.4.09/3.1.00.4/0008.

Chrz, V., Nohavová, A., & Slavík, J. (2015). Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv – aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, *20*(3), 21–46.

Jahoda, J. (1993). *Hudební výchova pro 1.–3. ročník speciálních škol*. Praha: Septima.

Jebavá, K. (2016). *Tandemové divadlo – tandemové lekce*. Brno: JAMU.

Johnson, W. D., & Johnson, R. T. (1999). *Human relations: valuing diversity*. Edina: Interaction Book Company.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2010). *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Praha: Grada.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). *Máme dítě s ADHD: Rady pro rodiče*. Praha: Grada.

Jungwirthová, I. (2015). *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál.

Junová, H. (1975). Niewerbalne zachowanie sie i jego wykorzystanie w psychoterapii. *Psychoterapia*, 13, 3–43.

Kant, I. (1976). *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda.

Kant, I. (2001). *Kritika čistého rozumu*. Praha: OIKOYMENH.

Kantor, J. (2013). Muzikoterapie. In J. Dosedlová & J. Kantor, *Tanečně-pohybová terapie a muzikoterapie* (49–110). Olomouc: Univerzita Palackého.

Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts Therapies: A Research-Based Map of the Field*. Edinburgh: Elsevier.

Kasíková, H., & Straková, J. (eds.) (2011). *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Kasíková, H. (2009). Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě. *Pedagogická orientace, 19*(3), 3–21.

Kasíková, H. (2011). V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? In H. Kasíková & J. Straková (eds.), *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, s. 16–35.

Kasíková, H., & Valenta, J. a kol. (2003). *Interkulturní výchova a vzdělávání: efektivní metody a formy*. [cdrom] Výstup z dílčího úkolu č. 16226/03-22 MŠMT úkolu Projekty v rámci koncepce integrace cizinců. Praha: Katedra pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze.

Kattenstroth, J. C., Kalisch, T., Holt, S., Tegenthoff, M., & Dinse, H. R. (2013). Six months of dance intervention enhances postural, sensorimotor, and cognitive performance in elderly without affecting cardio-respiratory functions. *Frontiers in aging neuroscience*, *5*(5).

Klicperová-Baker, M., & Košťál, J. (2012). Diverzita či odlišné chování? Sociální distance od romů, gayů, lidí s aids a dalších menšin. *Československá psychologie.* LVI(4), 297–314.

Klimusová, H., & Burešová, I. (2016). Depressive Symptoms and Suicidal Ideation among Czech Adolescents. In C. Pracana (Ed.), *Psychology Applications & Developments II*. (45–51). Lisboa, Portugal: In Science Press. Advances in Psychology and Psychological Trends Series.

Knell, S. M., & Dasari, M. (2006). Cognitive behavioral play therapy for children with anxiety and phobias. In H. G. Kaduson & C. E. Schaefer (Eds.) *Short-term therapies with children* (22–50). New York: Guilford. Press.

Koch, S. C., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy,* 41, 46–64.

Koch, S. C., Morlinghaus, K., & Fuchs, T. (2007). The joy dance: Specific effects of a single dance intervention on psychiatric patiens with depression. *The Arts in Psychotherapy*, 34 (4), 340–349.

Kolman, I. (2013). Hudební „gramatika" a její přehledná znázornění. *Filosofie dnes*, *5(1)*, 19–40.

Komzáková, M., & Slavík, J. (2017). Exprese jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

Kostelník, K. (1995). *Tichý přístav duše.* Brno: SORDOS.

Kratochvíl, S. (2002). *Základy psychoterapie*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál.

Kuhn, T. S. (1997). *Struktura vědeckých revolucí.* Praha: OIKOYMENH.

Kulichová R. (2017). *Písně V+W tlumočené do znakového jazyka*. Akademická studie. Brno: DIFA JAMU.

Kulichová, R. (2006). *Zásady správné komunikace s osobami se sluchovým postižením – Vidím, co neslyším*. Multimediální informační a výukový materiál, projekt EQUAL/2/07, CZ.04.4.09/3.1.00.4/0008, Free Art Records, Ostrava a Unie neslyšících Brno.

Kulka, T. (1989). Art and science: Anoutline of a Popperi anaesthetics. *British Journal of Aesthetic, 29*(3), 197–212.

Kulka, T. (2004) *Umění a falzum*. Praha: Academia.

Kunášková, M. (2017). *Využití dramaterapeutických a teatroterapeutických postupů v hodinách dramatické výchovy u žáků se sluchovým postižením*. Brno: Akademické studie DIFA JAMU. Dostupné z: <http://www.jamu.cz/img/akademicke-studie-difa-jamu/studie/studie/archiv-clanku/kunaskovadramaterapieneslysici_www.pdf>

Kvasz, L. (2008). *Patterns of change. Linguistic innovations in the development of classical mathematics*. Berlin: Birkhauser Verlag AG.

Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Lepoldová J. (2009). *Metodika taneční gymnastiky. Učební text pro studenty oboru taneční pedagogika*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně.

Lowen, A. (2002). *Bioenergetika. Terapie duše pomocí práce s tělem*. Praha: Portál.

Lowenfeld, V. (1957). *Creative and mental growth*. 3. vydání, 1. vydání 1947. Oxford, England: Macmillan.

Lustig, R. H. (2015). *Cukr – náš zabiják*. Brno: CPress.

Maher, J. P., Pincus, A. L., Ram, N., & Conroy, D. E. (2015). Daily Physical Activity and Life Satisfaction Across Adulthood. *Developmental Psychology, 51*(10), 1407–1419. DOI:10.1037/dev0000037

Mácha, J. (2009). Davidsonova kritika metaforického významu. In *Filosofický časopis: Supplementum II. Studie k filosofii Donalda Davidsona* (139–150). Praha: Filozofický ústav AV ČR.

Majerová, J. (2007). *Podoby profesionálního divadla neslyšících*. Brno: MU. Nepublikovaná diplomová práce.

Margalit, D., & Ben-Ari, A. (2014). The Effect of Wilderness Therapy on Adolescents' Cognitive Autonomy and Self-efficacy: Resultsof a Non-randomized Trial. *Child Youth Care Forum*, 43, 181–194.

Meekums, B. (2002). *Dance Movement Therapy*. London: Sage.

Merleau-Ponty, M. (2013). *Fenomenologie vnímání*. Praha: OIKOYMENH. Knihovna novověké tradice a současnosti.

Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: perspectives and practice*. New York, London: Longman.

MKN-10. (2017) Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.

MKN-10. Duševní poruchy a poruchy chování (2006). Praha: Psychiatrické centrum Praha.

Morgensternová, M. (2006). Psychologická problematika interkulturních dovedností – výcvikové programy. *Pedagogická orientace*, 3, 19–32.

Možný, P., & Praško, J. (1999). *Kognitivně-behaviorální terapie. Úvod do teorie a praxe*. Praha: Triton.

Mukařovský, J. (1966) Záměrnost a nezáměrnost v umění. In J. Mukařovský, *Studie z estetiky* (80–108). Praha: Odeon.

Müller, O. (1995). *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: UP.

Müller, O. (2007). *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Müller, O. a kol. (2005). *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. Olomouc: UP.

Müller, O. (2014). *Základy dramiky. E-learningová studijní opora*. Olomouc: PdF. Nepublikovaná diplomová práce HAMU, Praha.

Niemann, C., Godde, B., & Voelcker-Rehage, C. (2016). Senior dance experience, cognitive performance, and brain volume in olderwomen. *Neural plasticity, 2016*.

Nohavová, A. (2012). *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince*. České Budějovice: Jihočeská univerzita – Pedagogická fakulta.

Nohavová, A. (2017). Exprese ve výuce psychologie. *Kultura, umění a výchova*, *5*(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=160

Nohavová, A., & Slavík, J. (2012). Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, *5*(6), 24–35. DOI: http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n6p24

Novák, V. et al. (2013). *Divadelní tvorba ve specifických skupinách*. Praha: NAMU.

Novotný, M. (2013). *ADHD: Metody práce v KBT*. Česká Skalice: Czech Republic.

Novotný, M. (2017). http://www.cdzjesenik.cz/

Paclt, I. a kol. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada.

Pallasmaa, J. (2012). *Myslící ruka*. Zlín: Nakladatelství Archa.

Panofsky, E. (1981). *Význam ve výtvarném umění*. Praha: Odeon.

Patočka, J. (1993). Husserlova fenomenologie, fenomenologická filosofie a „Karteziánské meditace". In E. Husserl, *Karteziánské meditace* (161–190). Praha: Svoboda-Libertas.

Peirce, C. S. (1997). Grammatica Speculativa. In B. Palek (Ed.), *Sémiotika* (31–153). Praha: Karolinum.

Perout, E. (2005). Viktor Lowenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů. *Arteterapie*, 8, 15–17.

Pesso, A., & Boyden Pesso, D. (1994). *Slide Introduction to Pesso Boyden System Psychomotor*. Dostupné z: http://www.pbsp.com/slides/slides.htm

Pichler in Reimann-Höhn, U. (2018). *ADHD a ADD v dospívání: Dozrávání a překonávání krizí*. Praha: Portál

Poněšický, J. (2016). Psychodynamické pojetí kognitivně behaviorální terapie (KBT). Psychoterapie, 10(1), 64–67.

Popper, K. R. (1997). *Logika vědeckého zkoumání*. Praha: Oikoymenh.

Praško, J. (2014). Hodnoty a kognitivně behaviorální terapie. *Psychiatrie pro praxi, 15*(2), 81–86.

Praško, J. et al. (2007). *Kognitivně-behaviorální terapie psychických poruch*. Praha: Triton.

Praško, J., Ocisková, M., Vyskočilová, J., Sedláčková, Z., & Možný P. (2014). Hodnoty a kognitivně behaviorální terapie. *Psychiatrie pro praxi, 15*(2), 81–87.

Praško, J., Vyskočilová, J., Grambal, A., & Ocisková, M. (2014). Experimentální a narativní přístupy v kognitivně behaviorální terapii. *Budoucnost péče o duševně nemocné v souvislostech: sborník příspěvků X. sjezdu Psychiatrické společnosti ČLS JEP s mezinárodní účastí* (41–43). Brno: Tribun EU, 2014.

Preiss, M. (1998). *Sebeposuzovací škála depresivity pro děti*. Brno: Psychodiagnostika.

Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy*. Praha: Grada.

Přikrylová, A. (1985). *Žák zvláštní školy a jeho aktivní zapojení v hudební výchově*. Svitavy: OPS.

Ptáček, R. (2006). *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2017). Praha: MŠMT, NÚV.

Reich, W. (1993). *Funkce orgasmu*. Praha: Concordia.

Reimann-Höhn, U. (2018). *ADHD a ADD v dospívání: Dozrávání a překonávání krizí*. Praha: Portál.

Reynolds, D., & Reason, M. (Eds.). (2012). *Kinesthetic empathy in creative and cultural practices*. Chicago: Chicago University Press, Intellect Books.

Ricoeur, P. (1993). *Život, pravda, symbol*. Praha: OIKOYMENH.

Ritter, M., & Low, K. G. (1996). Effects of dance/movement therapy: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy, 23*(3), 249–260.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and therecognition of motor actions. *Cognitive brain research*, *3*(2), 131–141.

Rodová, V. & Slavík, J. (2018). Živé obrazy jako metoda výuky dějepisu, analytické zobecnění poznatků z praxe. *Studia paedagogica*, *20*(3), 21–46.

Rodriguez, M. (1992). *Psychobalet. Originální kubánská metoda skupinové psychoterapie*. Praha. Nepublikovaná diplomová práce FF UK.

Russell-Mayhew, S., Von Ranson, K. M., & Massin, P. C. (2010). How does over eaters anonymous helpits members? *A qualitative analysis. European Eating Disorders Review, 18*(1), 33–42.

Russle, K. C. (2001). What is wilderness therapy? *Journal of Experiental Education*, 24, 70–79.

Scruton, R., & Munro, T. (2010). *Aesthetics. Encyclopædia Britannica. Encyclopædia Britannica Online*. Cit. 21.7.2018. Dostupné z: https://www.britannica.com/topic/aesthetics

Searle, J. R. (2004) *Mind*. Oxford: Oxford University Press.

Sedlák, F. (1990). *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN.

Serre, J. C. (1995). L'Associatio neuropéenne de danse-thérapie. *Revue Danse thérapien*.1,7.

Schott-Billmann, F. (1991). L'expression primitive. *Liensocial,* 114, 5–7.

Schott-Billmann, F. (1992). Le primitivisme en danse-thérapie. *Psychologie médicale, 24*(5), 504–507.

Schott-Billmann, F. (1994). *Quand la danseguerit*. Paris: La recherche en danse.

Schűtz, A. (1953). Common-sense and scientific interpretation of humanaction. *Philosophy and Phenomenological Research, 14*(1), 1–38.

Slavík, J. (1994). *Kapitoly z výtvarné výchovy II*. Praha: Pražské centrum VPP.

Slavík, J. (1994/1995). Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, *35*(2), 19–20.

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. díl*. Praha: UK.

Slavík, J. (2015a). K přehledové stati Jiřího Mareše: Hudební představy, hudební představivost a mentální reprezentace hudby – podněty k diskusi. *Živá hudba* 2(5).

Slavík, J. (2015b). *Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe*. Dostupné z: <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92>

Slavík, J. (2017). Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, *5*(1) [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154

Slavík, J. (2009). Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita! *Výtvarná výchova*, *49*(4), 11–18.

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika. O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.

Smith, E. W. L. (2006). *Tělo v psychoterapii*. Praha: Portál.

Strnadová, V. (1998). *Současné problémy české komunity neslyšících. I. díl – Hluchota a jazyková komunikace.* Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.

Sztompka, P. (2007). *Vizuální sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).

Šimanovský, Z. (2015). *Hry pro zvládání agresivity a neklidu: Hry uvolňující napětí; vyjádření emocí; zdravé sebeprosazení*. Praha: Portál.

Šlepecký, M., Praško, J., Kotianová, A., & Vyskočilová, J. (2018). *Třetí vlna v kognitivně-behaviorální terapii.* Praha: Portál.

Štech, S. (1992). *Škola stále nová.* Praha: Karolinum.

Šupšáková, B. (2000). *Detský výtvarný prejav*. Bratislava: Digit.

Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra.* Praha: Portál.

Tucker, A., Widmer, M., Faddis, T., Randolph, B., & Gass, M. (2016). Family Therapy in Outdoor Behavioral Healthcare: Current Practices and Future Possibilities, Contemporary Family Therapy: *An International Journal, 38*(1), 32–42.

Valenta, J. (1997). *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Agentura STROM.

Valenta, J. (2003). Manuál metod a technik pro interkulturní výchovu a vzdělávání. Praktické poznámky k práci s manuálem metod a technik. In H. Kasíková a kol., *Interkulturní výchova a vzdělávání: efektivní metody a formy*. [CD ROM] Praha: Katedra pedagogiky FFUK, 96–100.

Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.

Valenta, J. (2011a). Rovné příležitosti a edukační systémy a postupy rozvíjející životní dovednosti (Nevyužité šance...). In H. Kasíková & J. Straková (eds.), *Diverzita a diferenciace v základním vzdělávání.* Praha: Karolinum, 247–282.

Valenta, J. (2011b). *Scénologie (každodenního) chování.* Praha: AMU-KANT.

Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada Publishing.

Valenta, J. (2015). Osobnostní a sociální výchova jako obor „semi-expresivní". In I. Stuchlíková & T. Janík et al., *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy* (405–412). Brno: Masarykova univerzita.

Valenta, J. (2017). *„Mantra"(?) zvaná kritické myšlení…* Dostupné z: http://valenta-blog.eduin.cz/2017/12/14/mantra-zvana-kriticke-mysleni/

Valenta, M. (1998). Analýza prostorových vztahů v kresbě mentálně postižených dětí mladšího školního věku. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, *(33)*4, 348–363.

Valenta, M. (2011). *Dramaterapie.* Praha: Grada.

Valenta, M. a kol. (1998). *Dramika pro speciální pedagogy*. Olomouc: VUP.

Valenta, M. a kol. (2006). *Rukověť dramaterapie a teatroterapie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Valenta, M. a kol. (2009). *Rukověť dramaterapie II.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Valenta, M., Michalík, J.& Lečbych, M. a kol. (2018). *Mentální postižení.* Praha: Grada.

Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie.* Praha: Parta.

Valenta, M., Müller, O., & Havlínová, I. (2017). *Občanská výchova pro 7. ročník základní školy a odpovídající ročník víceletých gymnázií.* Praha: ALBRA.

Valenta, M., & Műller, O. (2003). *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.

Van der Laan, D. (2012). *Architektonický prostor*. Zlín: Nakladatelství Archa.

Vašina, L. (1999). *Sanoterapie.* Brno: FF MU.

Vašina, L. (2013). *Repetitorium sanoterapie pro klinickou praxi a zdraví podporující chování*. Brno: IMS.

Vaysse, J. (2006). *La Danse-thérapie. Histoire, techniques, théories.* Paris: L´Harmattan.

Vink, A. C., Bruinsma, M. S., & Scholten, R. J. (2003). Music therapy for people with dementia. *Cochrane database of systematic reviews*, Issue 4. Art. No.: CD003477. DOI: 10.1002/14651858.CD003477.pub2

Vostrý, J. (2007). Scénický smysl a dramatický cit. *DISK, 19*, 7–18.

Votava J. a kol. (2003). *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

Vrbová, B. (2008). *Pohybové divadlo neslyšících Zoji Mikotové*. Brno: JAMU.

Weber, M. (1998). *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: OIKOYMENH.

Whitehead, A. N. (1998). *Symbolismus, jeho význam a účin.* Praha: Panglos.

Wittgenstein, L. (2009). Poznámky k přednáškám o „soukromé zkušenosti" a „smyslových datech". *Filosofický časopis, 57*(5), 645–678.

Zedková, I. (Ed.) (2012). *Tanečně pohybová terapie. Teorie a praxe*. Olomouc: UP.

Zeig, J. K. (2005). *Umění psychoterapie: C. Rogers, V. Satirová, P. Watzlawick, A. Ellis, A. Beck, A. Lazarus a další*. Praha: Portál.

Zich, O. (1986). *Estetika dramatického umění*. Praha: Panorama.

Zuidervaart, L. (2015). *Umění a sociální transformace. Pravda, autonomie a společenské makrostruktury*. Ústí nad Labem, Praha: Fakulta umění a designu UJEP. Nadace pro současné umění.

Zuska, V. (2001). *Estetika*. Praha: Triton.

Zvonek, S. (2010). *Neslyšící pedagog jako vzor*. [online]. [cit. 2010-11-13]. Dostupné na <http://ruce.cz/clanky/79-neslysici-pedagog-jako-vzor>

12 O autorech

LENKA KRUŽÍKOVÁ, Mgr., Ph.D. (editorka)

Katedra hudební výchovy, Univerzita Palackého v Olomouci

Odborná asistentka na Katedře hudební výchovy PdF UPOL, muzikoterapeutka. Vědecky se zaměřuje na oblast expresivních terapií, hlasové výchovy a na hudební rozvoj dětí raného a předškolního věku. Jako externí pedagog působí také na Fakultě zdravotnických věd a Ústavu speciálně-pedagogických studií UP. Vystudovala speciální pedagogiku – hudební výchovu, postgraduální studium oboru Hudební pedagogika na UPOL a obor Edukační muzikoterapie na PdF Univerzity Karlovy v Praze. Ve své muzikoterapeutické praxi se zaměřuje na podporu dětí raného věku se speciálními vzdělávacími potřebami (především s mentálním a kombinovaným postižením, PAS). V mateřských a rodinných centrech vytváří hudebně podpůrné a kreativní programy pro matky s dětmi raného věku. Spolupracuje se vzdělávací agenturou, kde je stálým lektorem akreditovaných programů. Je členkou Muzikoterapeutické asociace České republiky, zasedá v profesní komisi. Absolvovala řadu seminářů a kurzů u nás i v zahraničí zaměřených na terapeutickou oblast.

ŠTĚPÁN AXMAN

Absolvoval obor kamenosochař na Střední uměleckoprůmyslové škole v Uherském Hradišti. Od roku 1993 se věnuje soustavné práci s nevidícími lidmi v oboru modelování. V roce 1995 založil občanské sdružení Slepíši. Je iniciátorem a spoluautorem Axmanovy techniky modelování (ATM) pro lidi se zdravotním postižením, která je českým patentem. V současné době vyučuje tuto

techniku v Mezinárodním centru ATM v Tasově na Vysočině a je autorem řady vzdělávacích projektů. Za svůj přínos v sociální oblasti byl oceněn skleněnou medailí Kraje Vysočina.

TEREZA AXMANOVÁ, Ing. arch.

Vystudovala architekturu na ČVUT Brno a Royal School of Architecture ve Stockholmu. Dlouhodobě se věnuje výzkumu hmatového výtvarného vyjadřování nevidících lidí a výstavám hmatového sochařství. Společně s manželem Štěpánem Axmanem je spoluautorkou a učitelkou Axmanovy techniky modelování (ATM) pro lidi se zdravotním postižením. V současné době je výkonnou ředitelkou neziskové organizace Aliterra (www.aliterra.eu), která navazuje na práci občanského sdružení Slepíši.

VERONIKA BROULÍKOVÁ, Prof. PhDr.

Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU v Brně

Studovala pedagogickou psychologii, ruský jazyk a literaturu a na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Pracovala jako psycholožka ve speciálním poradenském centru pro sluchově postižené děti v Brně, nyní vyučuje na Divadelní fakultě JAMU v Brně, je aktuálně vedoucí Ateliéru výchovné dramatiky pro Neslyšící. Spolupracovala např. se Sdružením pro kulturu sluchově postižených (SORDOS) a s Psychologickým ústavem Masarykovy univerzity v Brně v oblasti psychologie sluchově postižených osob. Věnuje se dramaturgii inscenací AVDN, lektorské činnosti v ČR i v zahraničí. Spolupracuje s dalšími uměleckými a vzdělávacími institucemi pro sluchově postižené děti, mládež a dospělé. Ocenění: výroční cena Mosty, finalista 3. kategorie, medaile Františka Sáleského za spolupráci při integraci Neslyšících do veřejného života.

JAROSLAVA DOSEDLOVÁ, PhDr., Ph.D.

Psychologický ústav Masarykovy univerzity v Brně

Působí v Psychologickém ústavu FF MU v Brně od r. 1997, kde přednáší sociální psychologii, aplikovanou sociální psychologii, transakční analýzu a vybrané psychoterapeutické směry (taneční a imaginativní). Ve výzkumu se zaměřuje na témata psychologie zdraví a sociální kognice. Terapeutický tanec studovala v průběhu zahraničních studijních stáží na univerzitě René Descartes v Paříži (u F. Schott-Billmann, L. Sheleen a E. Lecourt) a v Seville (u C. Sepúlvedy). Vzdělání si doplňovala i směrem k dalším somaticky a systémově orientovaným terapeutickým směrům. Své zkušenosti shrnula v knize *Terapie tancem*, která vyšla v nakladatelství Grada r. 2012.

TEREZA HOUŠKOVÁ, Mgr.

Ústav speciálněpedagogických studií, Univerzita Palackého v Olomouci

Vystudovala speciální pedagogiku – dramaterapii na Univerzitě Palackého v Olomouci. Aktivně pracuje s ohroženými dětmi a rizikovou mládeží za pomoci prvků expresivních terapií (především dramaterapie a arteterapie) a přírody. Aktuálně se nejvíce zabývá tématem Wilderness therapy (Terapie divočinou) a jejím působením na duševní rozvoj mladistvého. Společně se svými kolegy nyní vyvíjí koncept práce Terapie divočinou v českém prostředí (nejen) pro dospívající v náročné životní situaci.

HANA KASÍKOVÁ, doc., PhDr., CSc.

Katedra pedagogiky FFUK v Praze

Specializuje se na didaktickou problematiku, především na otázky výukových strategií v inkluzivním vzdělávání, kooperativního učení, dramaticko-výchovných postupů ve výuce. Další oblastí výzkumného zájmu je problematika učitelského vzdělávání, propojení pregraduální pedagogické přípravy se vzdělávací činností učitelů v praxi škol. Je členkou týmu projektu Učitel na živo. Je autorkou knižních publikací, vědeckých a popularizačních článků, lektorkou v kurzech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a poradkyní ve školské problematice.

RADKA KULICHOVÁ, Mgr. et BcA., DiS.

Vystudovala obor Výchovná dramatika Neslyšících na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně (JAMU), obor Aplikovaná tělesná výchova na Fakultě tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci a obor Fyzioterapie na VOŠ Merhautova v Brně. V současné době působí jako pedagog na oboru Výchovná dramatika Neslyšících na JAMU, jako tlumočnice v Poradenském centru Alfons na Vysokém učení technickém v Brně a tlumočnice v komunitním tlumočení pro neslyšící. Dále spolupracuje se Střediskem pro pomoc studentům se specifickými nároky Masarykovy univerzity v Brně v pozici lektorky a tlumočnice, s Českou televizí – studio Brno jako odborná konzultantka a spolutvůrce pořadů pro ČT:D. Od dětství k jejím zájmům patří tanec, od roku 1998 je členkou skupiny T.I.K. a jednou z vedoucích integrované skupiny PATZ. Patří k zakládajícím členům skupiny Hands Dance (vznikla v r. 2014), která se věnuje uměleckému tlumočení do znakového jazyka. V rámci svého doktorského studia na Divadelní fakultě JAMU se věnuje uměleckému tlumočení.

ZOJA MIKOTOVÁ, prof., Mgr.

Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící na DIFA JAMU v Brně

Režisérka a choreografka v činoherních a loutkových divadlech v České republice a v zahraničí. V roce 1992 založila Ateliér výchovné dramatiky pro Neslyšící (VDN) na Divadelní fakultě Janáčkovy akademie múzických umění v Brně. Se studenty VDN nastudovala autorské inscenace pro děti i dospělé, které vzbudily pozornost veřejnosti i kritiků (ocenění na festivalech Mateřinka, 1997, 2002. Zlom vaz Praha; Spectaculo interesse 2002, hlavní cena evropského „Festival européen da la culture des Sourds" Brusel, Belgie; nominace na cenu Alfréda Radoka a na cenu Divadelních novin; výroční cena Českého centra Assitej; medaile Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy druhého stupně za uměleckou a pedagogickou činnost; zlatá medaile JAMU; výroční cena Mosty, finalista 3. kategorie; medaile Františka Sáleského za spolupráci při integraci neslyšících do veřejného života.

OLDŘICH MÜLLER, Mgr., Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií, Univerzita Palackého v Olomouci

Působí jako odborný asistent na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UPOL, kde se věnuje psychopedii, dramice (výchovné dramatice) a dramaterapii (i dalším terapeuticko-formativním přístupům). Příležitostně také vyučuje v zahraničí (Nizozemí, Slovensko). Je autorem řady odborných publikací (např. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, Terapie ve speciální pedagogice)* či učebnic pro intaktní i mentálně postižené žáky. Vystudoval speciální pedagogiku na PdF UPOL, v dálkovém studiu dějepis (na Filozofické fakultě v Brně), dále pak výchovnou dramatiku (na DAMU v Praze). Působil řadu let jako učitel na zvláštní škole a jako učitel dramatického ateliéru vyšší odborné školy umělecké.

MICHAL RŮŽIČKA, doc., Mgr., Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií, Univerzita Palackého v Olomouci

Působí na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UPOL, kde je i jedním z vedoucích metodiků projektu „Centrum kolegiální podpory jako prostředek zvyšování kompetencí pedagogů působících ve společném vzdělávání". Vystudoval obor speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, absolvoval pětiletý psychoterapeutický výcvik kognitivně-behaviorální terapie. Věnuje se taktéž oblastem mediace a podpoře osob s rizikovým chováním a závislostí.

JAN SLAVÍK, doc., PaedDr., CSc.

Pedagogická fakulta, Západočeská univerzita v Plzni

Pracuje na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni a specializuje se na expresivní výchovu a na transdisciplinární didaktiku. Zaměřuje se na problematiku utváření významů při interakci, komunikaci a poznávání. Je členem vědecké rady Západočeské univerzity v Plzni a vědeckých rad pedagogických fakult v Brně, Plzni, Praze. Je autorem nebo spoluautorem více než 150 recenzovaných publikací, mimo jiné knih *Artefiletika – od výrazu k dialogu ve výchově* (1997), *Hodnocení v současné škole* (1999), *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky) I, II* (2001, 2004), *Dívej se, tvoř a povídej* (2007), *Tvorba jako způsob poznávání* (2013), *Kvalita ve vzdělávání* (2013), *Transdisciplinární didaktika* (2017).

JOSEF VALENTA, doc., PhDr., CSc.

Katedra výchovné dramatiky DAMU v Praze, Katedra pedagogiky FFUK v Praze

Studoval latinu, dějepis a pedagogiku na FF UK, později výchovnou dramatiku na DAMU a aplikovanou sociální psychologii na FFUK. Docentura: „dramatická umění / výchovná dramatika" – DAMU. Na obou ústavech rovněž pracuje. Zaměření: didaktika osobnostního a sociálního rozvoje, dramatická/divadelní výchova, sémiotika chování a scénologie mimodivadelního chování. Soukromá praxe: příprava lektorů; výuka komunikace pro veřejně vystupující profese. Člen poroty Global Teacher Prize (CZ), spoluautor RVPZV a RVPG, autor řady knih, článků a blogů. Žije na Kokořínsku a též v Polabí.

MILAN VALENTA, prof., PaedDr., Ph.D.

Ústav speciálněpedagogických studií, Univerzita Palackého v Olomouci

Působí na Ústavu speciálněpedagogických studií PdF UPOL, kde se věnuje psychopedii, dramice (výchovné dramatice) a dramaterapii (i dalším terapeuticko-formativním přístupům), teorii tvorby učebnic a sociálně-personálnímu výcviku. Je autorem tří desítek publikací pro žáky s mentálním postižením i žáky intaktní. Vystudoval speciální pedagogiku na PdF UPOL, v dálkovém studiu dějepis (na Filozofické fakultě v Brně), dále pak výchovnou dramatiku (na DAMU v Praze). Působil řadu let jako učitel na zvláštní škole a jako logoped při zdravotnickém zařízení.

Alexandr Zvonek, Mgr. et. Bc., Ph.D.

Narodil se jako těžce nedoslýchavý slyšícím rodičům. Sluchová vada se u něj postupně zhoršovala, v cca 15 letech přišel o sluch prakticky zcela. Navštěvoval běžnou mateřskou a základní školu. Další studium již probíhalo na Gymnáziu

pro sluchově postiženou mládež a na vysokých školách, kde v menší či větší míře využíval speciální servis (tlumočení aj.). Na vysoké škole se začal učit český znakový jazyk přímým kontaktem s neslyšícími. Pracoval 10 let jako učitel na základní škole pro sluchově postižené v Brně, jako odborný asistent pohybové výchovy na Divadelní fakultě JAMU, od roku 2007 jako odborný pracovník Střediska pro pomoc studentům se specifickými nároky Masarykovy univerzity. Spolupracuje s různými organizacemi věnujícími se především oblastem vzdělávání a sluchového postižení.

13 Resumé

Monografie *Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání* obsahuje podpůrný didaktický materiál pro práci s žáky s postižením v uměleckých oblastech. Podpora uměleckoformativních přístupů je směřována pro umělecké vzdělávání v mateřské, základní, základní umělecké škole a konzervatoři. V oblasti múzických umění se soustředíme na složky hudební, výtvarnou, dramatickou a tanečně-pohybovou. Tím se snažíme maximálně podpořit umělecký vývoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků intaktních. Cílová skupina se týká žáků s tělesným postižením, mentálním postižením, poruchou autistického spektra, zrakovým postižením, sluchovým postižením, narušenou komunikační schopností, poruchami učení. Poruchy chování a sociální znevýhodnění tato kniha nezahrnuje. Primárně je monografie určena pedagogům se zaměřením na expresivně uměleckou oblast vzdělávání.

Publikace je založena na odborných teoretických východiscích, která v textech zmiňují inovativní výzkumy autorské či zahraniční. Na informace teoretického a výzkumného charakteru navazují mnohdy také praktické zkušenosti z přímé praxe z různých typů školských a výchovných zařízení, které nabízejí inspirace a ukázky práce s různými cílovými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V knize jsou propojena témata umělecká se speciálněpedagogickými. Autoři nabízí zdánlivé protiklady, jež bývají ve spojení umění a člověka s postižením (myšleno konkrétní typ postižení) upozaděny. Proto upozorňují např. na tvořivé možnosti práce žáka se sluchovým postižením v hudební oblasti, žáka se zrakovým postižením ve výtvarné oblasti či žáka s mentálním postižením, poruchou autistického spektra v dramatické oblasti.

Kapitoly knihy jsou přehledně strukturovány s ohledem na jejich obsahovou návaznost. Uvádějí základní text, příklady z praxe a inovativní výzkumy spolu s odkazy na doporučenou a aplikovanou literaturu. Kniha je taktéž doplněna obrazovým a fotografickým materiálem některých textů, který názorně a konkrétně uvádí čtenáře do představ o praktické umělecké intervenci.

14 Abstract

The monograph „The field didactics of arts disciplines in the inclusive education" contains a supporting didactic material for work with pupils with disabilities in the area of arts. The support of artistic formative approaches is oriented to arts education at kindergartens, elementary schools, elementary arts schools and conservatories. In the area of performing arts we have focused on musical, art, dramatic and dance-movement parts. In this way, we try to maximally support the artistic development of pupils with special educational needs and cognitive intact pupils. The target group concerns pupils with: physical disabilities, mental disabilities, autism spectrum disorders, visual impairments, hearing impairments, communication disorders and learning disorders. The work with pupils with behavioral disorders and pupils with social disadvantages is not covered in this book. This monograph is primarily designed for teachers interested in the area of expressive arts of education.

This publication is based on specialized theoretical solutions which mention innovative researches of the authors of this monograph or of foreign authors within the texts. The information of theoretical and research character are also often followed by practical experience from the direct practice from different types of schools and institutional upbringing facilities. This practical experience offers inspiration and examples of work with different target groups of pupils with special educational needs.

In this book, the artistic topics are interconnected with the special educational topics. The authors present presumed contrasts which used to be put aside in connection with arts and a person with a disability (it is meant a concrete type of disability). Therefore, they draw the attention to e. g. creative possibilities of work of a pupil with a hearing impairment in music, work of a pupil with a visual impairment in the area of fine arts or work of a pupil with a mental disability or an autism spectrum disorder in the area of drama.

The chapters of the book are well- structured with regard to their coherence regarding the content. They present the basic text, examples from practice and

innovative researches together with the references to recommended literature and literature used. The book also contains pictures and photographs supporting some texts, which gives the readers a concrete and clear image of practical artistic intervention.

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D. (ed.)

Oborová didaktika uměleckých disciplín v inkluzivním vzdělávání

Výkonný redaktor doc. PhDr. Vojtech Regec
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Technická redakce Ivana Perůtková
Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2020
Neprodejná publikace

ISBN 978-80-244-5665-2 (print)
ISBN 978-80-244-5666-9 (online: PDF)

VUP 2020/0006 (print)
VUP 2020/0007 (online: PDF)

DOI: 10.5507/pdf.20.24456652