

Metodika

expresivních přístupů u žáků

se specifickými vzdělávacími potřebami

v inkluzivním vzdělávání

Oldřich Müller a kol.



Univerzita Palackého v Olomouci

Metodika expresivních přístupů u žáků

se specifickými vzdělávacími potřebami
v inkluzivním vzdělávání

Oldřich Müller a kol.



Olomouc 2020





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



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

Oponenti:

Doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

PaedDr. Petr Petráš

Autorský kolektiv:

PhDr. Jaroslava Dosedlová, Ph.D.

PaedDr. Lubomír Holzer

Doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.

MgA. et Mgr. Alena Palarčíková

Mgr. Zdeňka Polínková

Doc. PhDr. Petra Potměšilová, Ph.D.

Mgr. Veronika Růžičková, Ph.D.

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Toto dílo je licencováno pod licencí Creative Commons BY-SA

(Uveďte původ – Zachovejte licenci).

Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.



Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv

a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Oldřich Müller a kol., 2020

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

DOI: 10.5507/pdf.20.24456690

ISBN 978-80-244-5663-8 (print)

ISBN 978-80-244-5664-5 (online: PDF)

Obsah

Úvod	7
1 Potenciál integrace umění do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.1 Integrace umění do vzdělávání – základní orientace v problematice	10
1.2 Teoretické opodstatnění pedagogiky založené na umění	12
1.3 Typy uměleckých aktivit a ukázky vyučovacích hodin	14
1.4 Pedagogika založená na umění a speciální vzdělávací potřeby	23
2 Umělecké terapie a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	35
2.1 Vymezení uměleckých terapií, jejich směrů a příbuzných disciplín	36
2.2 Umělecké terapie ve školách – od historických souvislostí k současným podobám	40
2.3 Výukové (instruktážní) terapeutické přístupy	43
2.4 Arteterapie/artefiletika v muzeích	46
2.5 Umělecké terapie, preventivní programy, kriminalita a násilí	49
2.6 Umělecké terapie, děti z rodin uprchlíků a multikulturní prostředí	52
2.7 Umělecké terapie a zpracovávání traumatických událostí	54
2.8 Umělecké aktivity/hry s reedukačním potenciálem	57
2.9 Umělecké terapie a adaptace dětských hřišť	61
2.10 Umělecké terapie, waldorfské školy a antroposofie	64
2.11 Umělecké terapie, hodnocení a evaluace speciálních potřeb	67

3	Metodika divadelněexpresivních přístupů	76
3.1	Divadelněexpresivní přístupy k žákům s mentálním postižením	77
3.2	Žák s mentálním postižením	86
3.3	Dramatika se žáky s (lehkým) mentálním postižením	92
4	Žák se zrakovým postižením	106
4.1	Oftalmologická a speciálněpedagogická klasifikace osob se zrakovým postižením	106
4.2	Důsledky zrakového postižení u dětí/žáků školního věku	110
5	Hrajeme si na zvířátka – metodická řada pro děti předškolního věku se zrakovým postižením	114
5.1	Postup	114
6	Tydýt – jak pracovat s inkluzí (metodika k projektu Příběh pana Tydýta)	119
6.1	Podmínky realizace projektu	120
6.2	Hry na vybraná témata inkluze	121
7	Metodika hudebněexpresivních přístupů	132
7.1	Prvky celostní muzikoterapie s relaxačním účinkem v rámci podpory výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS)	133
7.2	Hudebněexpresivní přístupy a relaxační podpůrné prvky celostní muzikoterapie	141
7.3	Konkrétní příklady a některé pozorované projevy klientů	146
8	Využití hudební exprese při práci s lidmi s poruchami autistického spektra	152
8.1	Projevy PAS	152
8.2	Dělení poruch autistického spektra	156
8.3	Základní vymezení působení hudby	158
8.4	Techniky využívající hudebních prostředků	159
8.5	Využití hudby při práci s lidmi s PAS	160
8.6	Strukturované učení	161
8.7	Projekty, metody a techniky využívající hudebních prostředků	163

9	Podpůrné aktivity v hudební expresi u dítěte/žáka s mentálním postižením a poruchou autistického spektra	171
9.1	Hudebněexpresivní proces	172
9.2	Rituál v hudební expresi jako forma podpory u žáků s mentálním postižením	174
9.3	Struktura hudebněexpresivního setkání	175
9.4	Systém hudebního komponování jako forma podpory	182
9.5	Hudební principy pro podporu žáka s postižením	184
10	Hudebněexpresivní přístupy u žáků s narušenou komunikační schopností	189
10.1	Charakteristika žáků s narušenou komunikační schopností	189
10.2	Metodika hudebněexpresivních přístupů u žáků s narušenou komunikační schopností	192
11	Metodika tanečně expresivního přístupu – primitivní exprese	201
11.1	Metodické zásady primitivní exprese	202
11.2	Struktura hodiny primitivní exprese dle F. Schott-Billmannové	209
11.3	Možné modifikace v rámci struktury hodiny	210
11.4	Efekt a možnosti využití primitivní exprese	219
12	Metodika výtvarně expresivních přístupů	222
12.1	Arteterapie	223
12.2	Artefiletika	224
12.3	Metodika výtvarně expresivních přístupů u žáků se sluchovým postižením	229
12.4	Metodika výtvarně expresivních přístupů u žáků s poruchami chování	235
12.5	Využití výtvarně expresivních přístupů v praxi	243
13	Metodika literárně expresivních přístupů (práce s literárními texty u dětí se SPU)	246
13.1	Teoretické ukotvení	246
13.2	Literární diagnostika v kontextu inkluzivního vzdělávání	247
13.3	Možnosti práce s prozaickým textem	252
13.4	Možnosti práce s poetickým textem	260
13.5	Nejčastější problémy objevující se v rámci literární výchovy	264

Resumé	266
Summary	267
Autorský kolektiv	268

Úvod

Každodenně je řada žáků a studentů v nejrůznějších typech škol a na různých stupních konfrontována s pocitem vlastní nedostatečnosti, neschopnosti či nezařazenosti do společnosti vrstevníků. Důsledkem takových frustrací pak může být opravdový neúspěch a skutečné sociální vyloučení. Tento tlak na jejich adaptační schopnosti je do jisté míry neurčené míry záležitostí zvolených pedagogických přístupů a školského systému jako celku. Jednou z oblastí, která může tyto nesrovnalosti narovnat, je umění – a to jak v jeho prosté společné percepci, tak též v jeho cíleném využití jako prostředku, který dokáže formovat lidské osobnosti.

Hlavním cílem předložené publikace je představit především tu druhou možnost – tedy užití umělecké expresivity při výchově, vzdělávání, osobnostním rozvoji a potažmo socializaci dětí předškolního věku a především žáků mladšího i staršího školního věku. Termín inkluze zde chápeme jakožto vytváření společenství, v němž mají všichni stejné šance na svou seberealizaci – pochopitelně se zvláštním zřetelem na děti a žáky se zdravotním postižením. Není proto náhodou, že velkou (byť ne úplnou) část autorského kolektivu tvoří právě speciální pedagogové.

Speciální pedagogika je jedním z oborů, který se věnuje pomoci lidem s obtížemi v adaptaci na společenské prostředí a má k tomu vhodné předpoklady, nástroje a odborníky. Speciální pedagogové jsou za tímto účelem vybaveni řadou kompetencí, k nimž tradičně patří dovednosti svébytnými způsoby intervenovat – např. diagnostikovat a konzultovat vzniklé problémy, vést a usnadňovat edukační proces, provádět reedukaci a kompenzaci konkrétních nedostatků atp. Tím ale nejsou všechny jejich možnosti vyčerpány. V souvislosti s aktuálními oborovými trendy (navazujícími na změny paradigmatu české speciální pedagogiky na přelomu tisíciletí) u nás dochází k jakémusi mezioborovému „prolamování“ hranic a rozšiřování okruhu potenciálních kompetencí speciálních pedagogů (mimo jiné) o možnost užívat specifických expresivních přístupů.

Publikace tedy na jedné straně respektuje osvědčené principy a postupy speciální pedagogiky, na druhé straně je však dává do kontextu se zkušenostmi osob, které k dané problematice přistupují z pozic uměleckých, psychologických či obecněpedagogických. Vlastní obsah je sestaven z několika relativně samostatných kapitol, jejichž kompatibilita je postavena na průniku umění, teorie a praxe výchovy a vyučování a poznatků dalších specializací zabývajících se podporou inkluzivního škol-

ského prostředí. Jejich nedílnou součástí jsou jak teoretická pojednání, tak praktické metodiky a konkrétní návody využitelné ve školské praxi.

Přejeme příjemné a poučné čtení.

Za kolektiv autorů Oldřich Müller

1 Potenciál integrace umění do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jiří Kantor

Úvod

Obrovské změny v mnoha oblastech lidského života v posledních desetiletích vyvolávají nezbytně otázky týkající se poslání a funkce školy jako společenské instituce. Někteří autoři (např. Pink, 2005) předpovídají, že moderní technologie v budoucnu ovládnou řadu pracovních úkonů, které donedávna prováděli lidé. Příležitosti na trhu práce budou stále více vyžadovat dovednosti, které nemohou provádět stroje, např. kreativitu, empatii, originalitu v myšlení a v nápadech, flexibilitu v řešení problémů atd. Jestliže jsou tyto předpovědi správné (a dosavadní vývoj ukazuje, že patrně jsou), bude stále naléhavější hledat takové způsoby vzdělávání, které budoucí generace adekvátně připraví na život v náročných společenských podmínkách 21. století.

Tato publikace je věnována různým možnostem využití umění (expresivních přístupů) ve vzdělávacím procesu. Výzkumná evidence i praktické zkušenosti učitelů totiž ukazují, že právě integrace umění do vzdělávání může mít vliv na komplexní proměnu pedagogické praxe. Umělecké prostředky lze využít jako efektivní výukové strategie. Také mohou pomoci zlepšit sociální klima ve školním prostředí a všestranně rozvíjet osobnost žáků (v souladu s klíčovými kompetencemi, které jsou vymezeny v rámcových vzdělávacích programech). V neposlední řadě nabízí četné benefity žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a dokáže podpořit proměnu školních tříd směrem k inkluzivnímu prostředí.

V následujících kapitolách a podkapitolách bude blíže představena pedagogika založená na umění a některé blízké přístupy, které využívají umění nad obvyklý rámec vyučování. Obsah této kapitoly bude přitom čerpat převážně ze zahraničních

publikací, které jsou pro české učitele patrně méně přístupné a známé. Text nastíní nejen teoretický rámec hlavních konceptů integrace umění do vzdělávání, ale také nabídne četné příklady s cílem inspirovat čtenáře v hledání vlastních způsobů, jak využít umění napříč školním kurikulem.

1.1 Integrace umění do vzdělávání – základní orientace v problematice

D. Ayers (2016) na základě rozsáhlého komparativního studia realizovaného institucí známou jako *John F. Kennedy Center for Performing Arts* ve Washingtonu tvrdí, že různé příklady integrace umění do vzdělávání mohou být klasifikovány do tří typů:

- Umění jako kurikulum – výuka hudebnímu, výtvarnému, divadelnímu, tanečnímu či jinému umění.
- Umění podporující kurikulum – umění pomáhá zaměřit pozornost žáků na určitý obsah výuky, jedná se spíše o metodu či způsob výuky.
- Integrace umění do kurikula – umělecká forma či aktivita má rovnocennou roli jako předmět či oblast výuky, do které je integrována.

Tentýž autor definuje integraci umění do vzdělávání jako „výukový přístup, prostřednictvím kterého si žáci vytvářejí a dávají najevo své porozumění uměleckou formou. Žáci jsou zapojeni do kreativního procesu, který spojuje uměleckou formu a oblast jiného předmětu a pomáhá dosáhnout cíle obou z nich“ (Ayers, 2016, s. 12). Jiná definice považuje integraci umění do výuky za „vzdělávací přístup, který učitelé používají za účelem kolaborativní výuky obsahu i procesů dvou- nebo vícepředmětových oblastí, přičemž alespoň jedna z nich se týká umění, a který má dále pomoci studentům zvyšovat jejich schopnost identifikovat, vytvářet a aplikovat autentické učební propojení“ (Richard & Treichel, 2013).

V podobném významu se používá také řada dalších pojmů. Například arteterapeutka F. Andersonová (1996) je autorkou publikace o vzdělávání zaměřeném na umění (*Art-Centred Education*), která ukazuje potenciál umělecké zkušenosti v různých oblastech školního kurikula u žáků se SVP. A. Bamfordová (2006) v rámci mezinárodní komparativní studie *Wow Factor* realizované na podnět UNESCO rozlišuje vzdělávání v uměních a vzdělávání prostřednictvím umění, přičemž právě tento druhý typ odpovídá konceptu integrace umění do vzdělávání. Obdobně J. G. Zeleiová (2012) píše o vzdělávání v hudbě a výchově hudbou a L. Foxová (2016) uvádí několik synonym, např. na umění založené vzdělávání (např. *Arts-Based Learning/Teaching*).

Termín „umění ve vzdělávání“ (*Arts in Education*) je základem akronymu projektu ARTinED, který byl financován Evropskou unií za účelem podpory výuky prostřednictvím umění na základních školách v evropských zemích. Všechny tyto příklady je možné zastřešit pojmem „pedagogika založená na umění“ (*Arts-Based Pedagogy*), kterou lze v současné době považovat za nově vznikající odvětví pedagogiky využívající mnohočetných aspektů umění s cílem optimalizovat edukační proces.

Již v úvodu je prospěšné se zabývat otázkou, kdo je z odborného hlediska kompetentní k integraci umění do vzdělávání. V prvé řadě to jsou samotní učitelé (i jiní pedagogičtí pracovníci), kteří dle vlastních schopností mohou využívat umělecké aktivity v rámci výuky. Zkušenosti z některých domácích škol (typicky se jedná např. o školy waldorfského typu) ukazují, že integrace umění do výuky je možná i v českém vzdělávacím prostředí, a samozřejmě lze nalézt řadu příkladů i mimo prostředí alternativních škol. Předpoklad, že umění má své místo pouze ve výuce estetických výchov nebo že jej mohou aplikovat pouze učitelé s odbornou erudicí v určité oblasti umění, je pro rozvoj pedagogiky založené na umění silnou překážkou.

V některých zemích začíná pedagogika založená na umění postupně pronikat do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů a vyskytuje se jako samostatný předmět nebo jako součást jiných předmětů. Například v amerických školách existují univerzitní programy s nabídkou kurzů, které pedagogiku založenou na umění reprezentují. Známým zástupcem těchto přístupů, které jsou integrované do univerzitní přípravy učitelů, je metoda *Imagination Quest* (IQ). V důsledku těchto trendů v odborné přípravě učitelů bude patrně stále častěji možné setkat se s pedagogikou založenou na umění v běžné pedagogické praxi.

Pochopitelně je pro efektivní integraci umění do vzdělávání užitečné, pokud učitelé disponují odborností nejen ve svém aprobačním předmětu, ale také určitými uměleckými schopnostmi a předpoklady. Z výzkumů (Oreck, 2004) vyplývá, že mnozí učitelé sice oceňují umělecké kreativní aktivity jako součást edukačních zkušeností žáků, ale často necítí důvěru ve vlastní dovednosti, které jsou pro realizaci těchto aktivit potřebné. Podobné závěry vyplývají z výzkumů, které byly zaměřeny na školské poradenské pracovníky (Richardsová et al., 2012). Proto lze integraci umění do vzdělávání realizovat prostřednictvím úzké spolupráce pedagogů a umělců. Výsadní postavení má v tomto směru post tzv. učících umělců (*teaching artists*), se kterými se lze setkat opět např. v USA. Jedná se o profesionální umělce, kteří část svého úvazku věnují výuce žáků na školách a pomáhají integrovat umění do různých oblastí vzdělávacího kurikula.

V českém vzdělávacím prostředí může být obtížné spolupráci s umělci poměrně dlouhodobě zajistit (překážkou jsou mimo jiné ekonomické důvody). Krátkodobá spolupráce je však možná prostřednictvím některých institucí a neziskových organizací (příkladem mohou být vzdělávací projekty ateliéru Výchovné dramatiky Nesyňských na Divadelní fakultě DAMU). U žáků se SVP navíc někdy působí umělečtí terapeuti. Ve školách to jsou nejčastěji psychologové nebo speciální pedagogové,

kteří získali určité vzdělání také v některém ze směrů uměleckých terapií. Jejich spolupráce s ostatními učiteli může taktéž významně přispět k integraci umění do vzdělávání a pro žáky se SVP navíc nabízí přesahy do terapeutického a rehabilitačního charakteru. Konečně současný koncept výuky dle rámcových vzdělávacích programů umožňuje také spolupráci učitelů a propojování estetických výchov s naukovými předměty. Všechny tyto příklady ukazují, že úspěšná integrace umění do vzdělávání se v první řadě odvíjí od zájmu samotných učitelů, od jejich motivace, kreativity a ochoty experimentovat s novými způsoby vzdělávání. K dlouhodobé udržitelnosti motivace učitelů je však zapotřebí více než jen nezbytné nadšení. Pro překonání případných nezdarů je nutný také jistý vědomostní a faktický základ, který formuje přesvědčení učitelů o významu umění ve vzdělávání a umožňuje vysvětlit jim, proč je integrace umění do vzdělávání užitečná.

1.2 Teoretické opodstatnění pedagogiky založené na umění

Teoretické opodstatnění integrace umění do vzdělávání vychází z pedagogických, uměleckých, psychologických, sociálních i jiných humanitních disciplín. Díky modernímu neuropsychologickému výzkumu je možné vysvětlit zkušenosti s uměním na biologické bázi na základě „tvrdých dat“ (např. vliv umění na motivaci, seberegulaci, pozornost nebo exekutivní funkce). Ačkoliv pro učitele jsou obvykle důležitější odpovědi na otázky typu „Jak?“ než „Proč?“, mají závěry neuropsychologických studií významný přínos pro obhajobu nenahraditelné role umění v procesu vzdělávání.

Literatura z oblasti pedagogické psychologie nabízí řadu podstatných zjištění, která se týkají role umění ve vzdělávacím procesu:

- Umění podporuje aktivní participaci žáků při výuce. Žáci se přitom učí lépe, pokud jsou do procesu učení aktivně zapojeni. Zapojení různých typů umělecké produkce přitom vykazuje vyšší efektivitu než učení založené na verbálních prostředcích.
- Umění nabízí multimodální způsob prezentace a dalšího zpracovávání výukového materiálu (prostřednictvím zraku, sluchu, pohybu a dalších smyslů), čímž umožňuje žákům nalézt nejefektivnější kanál pro jejich učení. Podle teorie mnohočetné inteligence H. Gardnera (2000) lze potenciál umění pro vzdělávání spatřovat v aktivaci různých typů inteligence s ohledem na přednosti, deficity a rozdílné učební styly žáků. Taktéž existují výzkumy prokazující, že praxe v určitém typu umění rozvíjí příslušné typy inteligence a další kognitivní schopnosti, které jsou s tímto typem umění úzce spojené (Posner, 2004).

- Umění dokáže pozitivně ovlivnit vnitřní motivaci žáků k výuce a snížit jejich stres. Neuropsychologické výzkumy (Stixrud & Marlowe, 2016) dokumentovaly zejména u hudby a tance schopnost silně aktivovat oblasti mozku, které jsou spojené s motivací (tzv. *reward system*) a obstarávají zvýšenou produkci dopaminu, a snížit produkci stres aktivujících hormonů (kortizolu).
- Úzké spojení mezi uměním a emocemi je dobře známé a množství výzkumů umožňuje porozumět tomuto spojení z neuropsychologického hlediska. Emoce jsou však také úzce spojené s procesem učení. Podle vývojové teorie S. Greenspana představují emoce základ pro myšlení a učení, zatímco umění poskytuje mnohostrannou platformu pro emocionální expresi.
- Umělecká tvorba často probíhá v prostředí vrstevnické interakce, popř. interakce učitel–žák, a je snadno aplikovatelná při výuce metodami kooperativního/kolaborativního učení. Tyto výukové metody jsou často citovány v publikacích o inkluzivním vzdělávání – viz např. publikaci s názvem *Inkluzivní vzdělávání* od V. Hájkové a I. Strnadové (2010). Interaktivní práce v menších skupinkách či ve dvojicích umožňuje vzájemné učení, což zdůrazňují např. teorie L. Vygotského, A. Bandury a dalších autorů.
- Umělecká tvorba je do značné míry založena na technikách vizuální představitosti, rozpracování a organizace myšlenek a konceptů. Informačně-procesové teorie učení „*zdůrazňují důležitost organizace výukového materiálu, rozpracování myšlenek a konceptů, které podporují porozumění a zapamatování, a oceňují vizuální představitost pro jejich vštípení i jako pomůcku pro jejich organizaci a rozpracování*“ (Foxová, 2016, s. 27).
- Výzkumem byl také zjištěn pozitivní vliv umění na seberegulaci žáků a exekutivní funkce. Ty jsou mimo jiné pokládány za lepší prediktor školní úspěšnosti než samotná výše IQ (Blair, 2003). W. R. Stixrud a B. A. Marlowe (2016) zároveň uvádějí příklady studií, podle kterých dochází k postupnému zhoršování schopnosti seberegulace dětí. Jiné studie těchto autorů však prokazují také to, že schopnost seberegulace a exekutivní funkce se zlepšují prostřednictvím aktivního zapojení do uměleckých aktivit, konkrétně do dramatických nebo imaginačních aktivit.
- Pro rozvoj řady sociálních dovedností a vyšších kognitivních funkcí je důležité, aby výuka obsahovala úkoly s otevřenými možnostmi řešení, které je ve skupině žáků možné reflektovat, porovnávat a vyhodnocovat. Prostřednictvím integrace umění do výuky se do vyučování implementují převážně tyto typy úkolů. Umělecká produkce totiž málokdy nabízí uzavřené možnosti výběru, čímž poskytuje prostor pro rozpracování nesčetných podob řešení konkrétní situace (Foxová, 2016).

Řada výzkumů navíc ukazuje, že umění ve školních třídách může za určitých okolností pomoci odbourávat stres (Ferrerová et al., 2014 nebo Haleová, 1998). Optimalizace prostředí školních tříd může být dosažena formou uměleckých aktivit (např. ambientního poslechu) nebo aplikací ucelených programů (např. akcelerovaného učení). Umění má navíc také velký potenciál vzhledem k terapeutickým potřebám žáků (viz druhou kapitolu). Terapeutické aplikace umění sice vyžadují odbornou erudici v některém směru uměleckých terapií, nicméně v některých školách takoví profesionálové jsou a dokáží iniciovat intervenční programy. Tento trend dokumentuje řada studií (např. Coyne et al., 2000 nebo Sze & Yu, 2004).

I z tohoto strohému výčtu je patrné, že umění nabízí příliš mnoho benefitů na to, aby mu v průběhu vzdělávání byla přisuzována pouze podřadná role. Ačkoliv výzkumných dokladů teprve přibývá, fakticky je možné odůvodnit významnou roli pedagogiky založené na umění a usilovat o její rozvoj v praxi.

1.3 Typy uměleckých aktivit a ukázky vyučovacích hodin

Umění nabízí nesčetné možnosti aplikace prostřednictvím kreativních aktivit a jejich variací. Při přípravě budoucích učitelů v základech pedagogiky založené na umění může být z počátku užitečné představit určité klasifikace uměleckých aktivit. To však neznamená, že níže uvedené příklady jsou lepší či efektivnější než typy uměleckých aktivit, které zde nejsou explicitně uvedené.

Klasifikace uměleckých technik a materiálů jsou specifické dle jednotlivých druhů umění, neboť vždy respektují vlastnosti daného uměleckého média. Za společná kritéria může být považována aktivita daného subjektu, na základě které lze rozlišit aktivní a receptivní umělecké zkušenosti nebo vlastní uměleckou produkci (improvizaci) či reprodukci (interpretaci). G. H. Mardirosianová (2016) popisuje v rámci přístupu *Intelligence Quest* (IQ) tyto příklady uměleckých aktivit, které označuje jako strategie:

- *ArtScape* – jakákoliv vizuální reprezentace, jejímž účelem je zobrazit určitý koncept prostřednictvím materiálu ve 2D nebo lépe ve 3D provedení. Vlastnosti materiálu jako jeho struktura, tvar, velikost, barva a kulturní asociace mohou pomoci lépe vyjádřit myšlenku.
- *Call and Response* (otázka a odpověď) – interpretační styl, při němž je zpěv vedoucího zpěváka imitován sborem. Tento styl umožňuje společnou hudební produkci/improvizaci, aniž by sbor musel předem znát slova či nápěv písně.
- *Dance Turns* (taneční střídání) – použití pohybu a tělesné exprese pro komunikaci a estetické vyjádření. Jako v předchozím případě je také zde možné po každé pohybové sekvenci zařadit její zrcadlení zbytkem skupiny.

- *Dramatic Enactment* (dramatická inscenace) – využití hry rolí pro představení fiktivních i skutečných charakterů na základě scénáře nebo improvizace (spontánně vznikajícího divadla).
- *Illustration* (ilustrace) – kresba, malba, fotografování nebo práce s jinou formou vizuálního umění, které dokáže ztvárnit text, příběh či myšlenku.
- *Image Wall* (stěna obrazů) – pomůcka pro žáky, kteří se učí nejlépe vizuálně. Využívá výzdobu stěny vizuálním ztvárněním (obrazy), popř. také verbálním popisem různých myšlenek, konceptů a výukových témat.
- *IQ Tunes* (IQ nápěvy) – vytváření textů na melodie známých a populárních písní pomáhá prozkoumávat předem určená témata.
- *Juicy Words* (šťavnatá slova) – vyjádření obsahu slov zároveň prostřednictvím těla a hlasu (jejich ztělesnění), přitom se vychází z původního doslovného významu slova.
- *MI Positive Spin for Ensemble-Building and Class Culture* (MI pro pozitivní změnu v budování souborů a třídní kultury) – využití Gardnerova konceptu mnohočetné inteligence pro techniky managementu třídy a budování společenství, souboru.
- *Sequence of Seven* (pořadí sedmi) – sedm je maximální počet spolu nesouvisejících informací, které si je většina lidí schopna v jednom okamžiku zapamatovat. Proto je pravděpodobnější, že žáci si zapamatují delší seznam informací, pokud jsou redukovány do maximálního počtu sedmi nebo méně. Například v beletrii se může jednat o max. sedm kapitol vývoje příběhu, v životopise o sedm klíčových životních okamžiků dané osoby a v biologii např. o charakteristické fáze života motýla.
- *Sidecoaching* (partnerské koučování) – technika slouží k poskytování kritického a kreativního vedení za použití pobídek, podnětů a návrhů.
- *SoundScape* – literární scéna vytvořená z rytmických zvuků a melodií prostřednictvím hlasu a hry na tělo. Hudebně lze takto vyjádřit význam textu nebo obrazu.
- *Springboarding* – imaginační technika používaná k podnícení spontánních reakcí ve skupině, vztahuje se k určité centrální myšlence.
- *Tableau* (živý obraz) – tiché a nehybné ztvárnění určité scény herci, často vzniká na základě obrazové předlohy.
- *Visual Theatre* (vizuální divadlo) – herci sdělují informace, vztahy a emoce primárně prostřednictvím pohybu, pantomimy, tance, gest, cirkusových umění, loutek, masek atd. Vizuální divadlo nemusí být nutně němé nebo neverbální. Může obsahovat také zvuky, slova, hudbu nebo multimediální prvky (např. videoprojekci).

Jiný příklad klasifikace si vypůjčíme z domácí literatury věnované dramatické výchově. J. Valenta (1998) člení obrovské spektrum dramatických metod do několika skupin:

- Metody založené na principu hraní rolí, a to úplné zobrazení hrou v roli nebo částečné (jen pohybem, jen řečí nebo zvukem).
- Metody, které nejsou založeny na principu hraní rolí – obecné metody vyučování a výchovy (dialog, diskuze, práce s literaturou, vizualizace představovaných obrazů...), metody specifické pro jiné předměty než dramatickou výchovu (tvořivé psaní, kreslení, tvorba nářevů...) a technická cvičení divadelnědramatických dovedností (hlasová, dechová, zvuková, rytmická, motorická cvičení).
- Metody komplementární, které doplňují hru v roli (pozorování, poslech, současné pozorování a poslech, dotýkání...).
- Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založeny na principu hraní rolí (hry obecně tvořivé, vizualizační, rozechřívací, sociální výcvik...).

Vnitřní členění jednotlivých metod (a alternativní členění dle dalších kritérií) je velmi obsáhlé a složité. Příkladem je členění metod navozujících učení žáků, které může obsahovat kategorie metod (úplné hry, metody pantomimicko-pohybové, verbálně-zvukové, graficko-písemné a materiálově-věcné. Vezmeme-li v úvahu jednotlivé skupiny, např. kategorie pantomimicko-pohybových her zahrnuje tyto typy (Valenta, 1998):

- Částečná pantomima, kdy se zapojuje do pohybové akce pouze část těla (např. pro trénink konkrétních pohybových a dramatických dovedností). Na rozdíl od toho plná pantomima komplexně zapojuje aktivitu těla a je výhodná např. pro pantomimizaci osob.
- Dotyková pantomima, např. při zavřených nebo otevřených očích, či mechanická pantomima, kdy je pohybový úkol rozdělen do dílčích pohybů (např. pro zkoumání pohybu a činnosti strojů).
- Narativní pantomima, kterou lze např. reflektovat vyprávěný příběh.
- Ozvučená pantomima, kdy je pohyb doprovázen hlasem, zvuky, hrou na nástroje...
- Pantomimický překlad, kdy žák převádí slovo, řeč, pojmy, myšlenky do pohybu.
- Pantomimizace prostoru, prostředí a věcí, nikoliv ze skutečných objektů a rekvizit, ale jen na základě toho, jak pohybem svého těla žáci prostor a objekty v něm vymezí.
- Parafrázování pohybem, tedy vyjádření myšlenky pohybem/pantomimou.
- Pohybová cvičení a další dramatické aktivity tréninkového charakteru.

- Pohybový (či širěji dramatický) rituál, např. pro opakování pravidelně prováděných sekvencí dějů.
- Proxemizace postojů – popis zaujímání fyzického postoje druhé osoby v určitém místě hracího prostoru.
- Předávaná pantomima, např. předávání žezla pantomimické akce či určitého úkolu, symbolického objektu mezi sebou.
- Přetahování – buď doslovně pantomimické přetahování dvou družstev jako na laně nebo symbolické předvádění soutěžení.
- Převrácený pantomimický dabing – jeden z žáků propůjčuje postavě hlas, druhý pohyb.
- Sekvenční pantomima – příběh je rozdělený do dílčích sekvencí tak, jak příběh plyne svým vlastním časem, svou chronologií. Pro každou sekvenci je třeba připravit miniscénář.
- Taneční drama – pohyb, který je motivovaný nebo probuzený hudbou – pantomimický pohyb se odehrává pod vlivem konkrétní hudby.
- Transformovaný pohyb – změna stylu pohybu v průběhu pantomimické kreace, tato změna je většinou závislá na změně role či proměně rolového úkolu.
- Zpomalená/zrychlená pantomima – spočívá ve zrychlení nebo zpomalení pohybu žáků, např. pro zrychlené přehrání části scény, která je méně důležitá (zrychlená pantomima), nebo pro zkoumání pohybu a jeho citění, jako by se pohyb odehrával ve zpomaleném filmu (zpomalená pantomima).
- Zrcadlení – zrcadlové, co nejpřesnější napodobení pohybové akce jedné osoby osobou druhou.
- Živá loutka – jeden žák se stává loutkou a druhý loutkohercem-vodičem nebo žák použije část svého těla (často ruce) jako zástupný předmět, který se přemění v něco jiného, např. v pavouka, slona (variantou jsou prstové hry).
- Živé nehybné obrazy (*tableau*) – sehrání určitého jevu, osoby či situace jedním nebo více žáky beze slov a bez pohybů za použití ticha, konfigurace těla a stabilního mimického výrazu.

Zároveň je třeba podotknout, že cílem pedagogiky založené na umění je pomoci učitelům porozumět významu jednotlivých uměleckých aktivit v konkrétní pedagogické situaci.

Integraci umění do vzdělávání nelze chápat pouze jako krátké vsuvky pro oživení pozornosti formou uměleckých aktivit. Umělecká aktivita dle filozofie pedagogiky založené na umění reflektuje obsah výuky, je s výukou integrálně propojená a pomáhá žákům porozumět učivu z nové perspektivy.

Právě takové ukázky integrace umění do vzdělávání představují níže uvedené příklady.

PŘÍKLAD 1

Umělecké aktivity ve výuce zeměpisu

Projekt s názvem „Kterou cestou ke strouhátku na tužky?“ popisuje autorka S. D. Giese (2006, s. 17–23) jako návrh několika na sebe navazujících hodin zeměpisu (projekt je zde uveden ve zjednodušené a upravené formě). Cílem projektu je pomoci žákům porozumět, jakým způsobem se používají mapy, globusy a podobné pomůcky. Klíčová otázka pro tyto hodiny zní: „Které součásti mapy nám usnadňují orientaci v nich a pomáhají nám je číst?“

Průběh první hodiny:

- První hodina začíná burzou nápadů na otázku „Co činí z mapy použitelného pomocníka?“ Žáci mohou nejprve přemýšlet sami, potom diskutovat ve dvojicích a následně v celé třídě. Učitel může zaznamenávat odpovědi žáků a na konci této části je shrnout.
- Aktivitu učitel zakončí oznámením, že se chystá naučit žáky úspěšně používat mapy a ukázat jim, že pokud se naučí jistá pravidla, bude pro ně použití map snadné.
- Učitel promítne žákům mapu školy (nebo jiné budovy) a každému rozdá vytištěný list s otázkami typu: Co tato mapa ukazuje? Jak by někdo jiný mohl poznat, co ukazuje? Které informace rozhodují o použití mapy? Co je v severním rohu budovy? Jaký účel plní růžice kompasu? Jak je budova široká a jak jste to zjistili? Jaký účel má měřítko? Jaký rozdíl je na mapě mezi dveřmi a oknem? Jak může někdo, kdo nikdy nebyl ve třídě, poznat, který symbol je pro dveře a který pro okna? Jaký účel má legenda na mapě?
- Učitel řídí diskusi zaměřenou na toto téma (týká se např. titulku, růžice kompasu, legendy, měřítko) a pomáhá žáků vyplnit otázky na vytištěném listu.

Poznámka: Odpovědi na výše uvedené otázky se budou v některých případech lišit podle konkrétní mapy. Obecně však platí:

- Co tato mapa ukazuje? Viz titulek/název mapy.
- Které informace rozhodují o použití mapy? Většina map obsahuje popis oblasti, kterou zobrazují, a toho, jaká je povaha zobrazených informací (mapy politické, turistické, hospodářské, fyzicko-geografické atd.).

- Jaký účel plní růžice kompasu? Růžice udává světové strany (sever, jih, východ, západ, severovýchod, jihozápad atd.).
- Jaký účel má měřítko? Udává velikost zobrazené oblasti a objektů, které jsou v ní znázorněny. Vše na mapě musí být zobrazené ve stejném měřítku.
- Jak může někdo, kdo nikdy nebyl ve třídě, poznat, který symbol je pro dveře a který pro okna? Podle legendy na mapě. Legenda vysvětluje povahu symbolů, barev a čar.

Průběh druhé hodiny:

- Na začátku druhé hodiny učitel věnuje čas zopakování důležitých momentů diskuze a poznámek z první hodiny.
- Učitel rozdává žákům čisté listy papíru, pravítka a pomůcky na psaní/kreslení. Úkolem pro každého žáka individuálně je nakreslit mapu třídy. Učitel zdůrazní, že na základě této mapy bude později probíhat hledání pokladu. Proto musí být mapy co nejpřesnější.
- Žáci mají nyní na vypracování svých map přibližně 25 minut. Každá mapa by měla obsahovat titulek, růžici kompasu, legendu a měřítko.
- Poté, co žáci vytvoří své mapy, se vrátí formou společné diskuze k výsledkům brainstormingu z předešlého dne. Společným úkolem je vymyslet tři obecné návrhy, které uvádí, co činí mapy použitelnými. Během diskuze učitel dává pozor, aby vedl žáky k zodpovězení klíčové otázky uvedené na začátku tohoto příkladu.
- Učitel umožní žákům (s využitím nových poznatků) upravit své nákresy map a na konci hodiny je posbírání.

Průběh třetí hodiny:

- Učitel rozdělí žáky do dvojic, rozdává jim jejich mapy a malý list (certifikát), na kterém je předtištěné oprávnění získat poklad. Stojí zde napsáno: tento certifikát opravňuje žáka jménem ... k ... (název pokladu). Studenti je vyplní a předají si je.
- Nejprve schová certifikáty první skupina žáků, poté se vymění a schová certifikáty druhá skupina žáků.
- Jakmile jsou oba certifikáty schované, každý z dvojice napíše instrukce pro druhého žáka, podle kterých může poklad nalézt. Žáci mohou použít pouze své mapy a instrukce, které se týkají měřítka, růžice kompasu a legendy.
- Následuje hledání certifikátů. Předtím by žáci měli se svým partnerem podle mapy zkontrolovat svoji aktuální polohu.
- Integrace umění do výuky: Učitel vysvětlí žákům, že koláž je série překrývajících se fotek či obrázků se společným tématem nebo významem. Úkolem žáků je poté vytvořit koláž, která jasně charakterizuje každou ze součástí mapy a jejich význam, čímž odpovídá na úvodní klíčovou otázku. Koláže mohou mít specifický tvar, např. obdélník, mnohoúhelník apod., nebo mohou tvořit hranice v kontaktu s kolážemi jiných žáků.

Z této ukázky je patrné, že integrace umění do výuky nemusí po učiteli vyžadovat převratnou změnu stylu vyučování. Umělecká aktivita nemusí mít ani centrální postavení v rámci vyučovací hodiny či výukového bloku. Umění může být doplňkem výuky nebo částí mnohem komplexnějšího projektu, nicméně jeho začlenění do výuky by mělo mít vždy opodstatnění vzhledem k procesu učení.

PŘÍKLAD 2

Variace dramatických aktivit

Přínos dramatických aktivit pro vzdělávání je v českém prostředí dobře známý a má mnohaletou tradici v oboru tvořivá dramatika. Především v předškolním a mladším školním věku představuje dramatizace a hra v roli zcela přirozený způsob učení. Dramatické aktivity však nabízejí velký přínos také pro výuku starších žáků a studentů, včetně dospělých osob. H. Kasíková (2012)¹ popisuje dramatickou strukturu s názvem Zlatý Ámos a její využití při vysokoškolské přípravě budoucích učitelů (popis tohoto projektu a zkušenosti s jeho realizací jsou volně dostupné v původním příspěvku H. Kasíkové – viz internetový odkaz v poznámce pod čarou č. 1). Níže jsou uvedena rozmanitá spojení dramatických aktivit a výukových témat, která si učitelé mohou rozpracovat do podrobnějších scénářů vyučovacích hodin.

- Hra na obchod nebo na návštěvu restaurace může být v hodinách matematiky na prvním stupni využita pro procvičování základních aritmetických operací (sčítání, odčítání, násobení, dělení) i dovedností, jako je porozumění hodnotě peněz a zboží nebo nácvik nakupování. Dramatizace v tomto případě umožňuje transfer matematických a sociálně potřebných dovedností do běžného života.
- Dramatizace historických událostí v hodinách dějepisu – povaha historických událostí je přirozeně dramatická, proto je lze přehrávat prostřednictvím jednoduchých technik (tematických improvizací bez předem připraveného textu) i složitějších aktivit zakončených představením (s předem daným scénářem, rekvizitami atd.). Hra v roli a následná skupinová reflexe umožňují porozumět charakterům druhých osob, motivům jejich jednání i různým perspektivám pro výklad historických událostí (Farmer, 2011).
- V hodinách cizích jazyků je možné ve dvojicích nebo v menších skupinkách realizovat jednoduché konverzace na dané téma (s předem připraveným scénářem nebo alespoň vytyčenou slovní zásobou), které umožní opět transfer do reálných komunikačních situací. Navazující aktivitou může být vytváření scénářů samotnými žáky.
- V hodinách fyziky a chemie mohou „živé obrazy“ pomoci představit si molekuly, atomy a jejich složení. Prostřednictvím jednoduché narativní pantomimy lze podle M. Buchanana (2018) např. snadněji porozumět

1 https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2012-2.pdf

přeměně různých skupenství vody. Žáci se začínají volně pohybovat v předem vymezeném prostoru, který mění svůj tvar, ale zůstává uprostřed místnosti (kapalné skupenství). Postupně ubírají na energii, až zcela ustanou v pohybu a pevně se chytí jeden druhého (pevné skupenství). Opět se začnou pohybovat (kapalné skupenství), rychlost pohybu se stále zvyšuje a pohyb je možný kdekoli v prostoru. Pokud žák do něčeho vrazí, odrazí se a pohybuje se v novém směru (plynné skupenství). Na závěr se opět sníží rychlost pohybu žáků a v následující diskuzi s učitelem reflektují paralely mezi aktivitou a přeměnou skupenství.

- Řada dramatických technik je efektivní v rámci brainstormingu, diskuze, rychlého hodnocení postojů a preferencí žáků. S. Bailey (2016) popisuje aplikaci technik psychodramatu a sociodramatu J. Morena ve vysokoškolské přípravě studentů. Během spektrogramů žáci vyjadřují své preference mezi dvěma krajními póly voleb tím, že se postaví na určité místo linie mezi těmito póly. Studenti si mohou představit čáru mezi dvěma nejvzdálenějšími rohy třídy, které znamenají naprostý souhlas nebo naprostý nesouhlas. Také je třeba jasně určit střed. V průběhu výuky může být spektrogram využit např. jako rychlý check-in nebo check-out. Příklady otázek se mohou týkat např. toho, jak se žákům líbila přečtená kniha, kolik toho vědí o tématu, které se bude probírat, jaký zaujímají postoj k určitému fenoménu (např. trestu smrti) atd. Vyjádření své volby je do určité míry projektivní, proto je často pokládána série otázek k danému jevu a žáci vysvětlují své pozice v diskuzi následující bezprostředně po rozmístění v prostoru. Podobnou technikou jsou logogramy – zde se však žáci nestaví na linii mezi dvěma póly, ale zařazují se do určitých skupin voleb, kterým je předem vyhrazen konkrétní prostor v místnosti (Bailey, 2016).

PŘÍKLAD 3

Vlastnosti tančících tvarů

Následující aktivitu popisuje S. Riley, zakladatelka americké společnosti EducationCloset, která se zabývá integrací umění ve vzdělávání. Na internetových stránkách této společnosti nabízí nejen popis následující aktivity, ale také mnoho dalších návrhů vyučovacích hodin a integrace různých předmětů a předmětových oblastí.

Tato aktivita spojuje taneční umění s výukou matematiky, konkrétně geometrie. Jejím cílem je porozumění tvarům, jejich vlastnostem, které mají společné, a možnostem, jak lze různé tvary klasifikovat. V tomto příkladu žáci vytvářejí tvary pomocí svého těla, a to individuálně i ve skupině. Zjistí, které tvary mohou tímto způsobem vytvořit sami a které lze vytvořit pouze prostřednictvím spolupráce s ostatními. Také se ve skupině učí řešit problémy související s tvary (např. jak lze vytvořit čtyřúhelník, jestliže jsou ve skupině pouze tři osoby?). V pokročilejší fázi se navíc úkoly řeší v omezeném časovém rámci a bez možnosti navzájem verbálně komu-

nikovat. Tyto nároky zvyšují obtížnost úkolu a vyžadují po žácích vyšší úroveň kreativního řešení problému.

Aktivita trvá průměrně 30–45 minut. Vyučovací hodina může začít vstupním hodnocením, při kterém učitel vytvoří s žáky seznam tvarů, které znají. Prozkoumávání vlastností tvarů pomůže najít ty, které jsou společné. Tvary se podle těchto vlastností klasifikují do skupin (například: které mají stejný počet stran; které jsou z rovných čar nebo které jsou symetrické).

Během vlastní aktivity jsou žáci rozděleni do malých skupin po 3–5 členech. V úvodu lze nejprve ve skupinkách zkoušet různé tvary a společně hodnotit, zda tvary vytvořené z žáků odpovídají jejich vlastnostem. Hlavní aktivita probíhá takto: Učitel požádá každou skupinku, aby vytvořila jeden tvar z dané kategorie (např. čtverec, který je v kategorii tvarů s rovnoběžnými stranami). Každá skupina má max. 30 sekund na splnění úkolu. Mohou použít pouze svá těla. Po 30 sekundách učitel ohlásí štronzo a skupinka zůstane nehybně stát. Poté má skupinka 5 sekund na to, aby našla jinou skupinu o stejném počtu žáků. Tato skupina má vytvořit stejný tvar, ale má na tento úkol pouze 20 sekund a nemůže přitom verbálně komunikovat. Následně se tento krok opakuje, ale žáci mají za úkol vytvořit tvar z jiné kategorie. Během doby, kdy žáci vytvářejí tvary, může být puštěná hudba, kterou učitel zastaví v okamžiku, kdy vyprší čas.

Aktivitu lze rozšířit prostřednictvím různých způsobů choreografie. Jednou z možností je vytvořit tanec tvarů, kdy skupina přechází z jednoho tvaru do druhého. Tyto transformace mohou mít přesně dané pořadí, načasování a zařazení žáků do skupin, které je provádějí. Taková choreografie může nakonec předvedena jako malé taneční vystoupení.

PŘÍKLAD 4

Ukázky výtvarných aktivit v hodinách matematiky

Artterapeutka F. Andersonová (1996) ve své známé práci o integraci výtvarného umění do vzdělávání nabízí četné ukázky výtvarných aktivit ve školním kurikulu a možnosti jejich adaptací pro žáky se SVP. Několik ukázek zde uvedených je zaměřeno na integraci umění do výuky matematiky na prvním stupni (některé aktivity lze samozřejmě použít také v předškolní výchově či ve vyšších ročnících u žáků s těžkým stupněm SVP):

- Předpočetní dovednosti: Výtvarné aktivity mohou posilovat předpočetní dovednosti (např. pochopení konceptu počtu a spojení s číslem) při práci s materiálem. Oblíbené aktivity při práci s běžnými materiály využívají řazení vzorů na základě určitého počtu, např. při výrobě náhrdelníku navleče žák jeden červený korálek a dva žluté, jeden dřevěný a jeden skleněný atd.). Podobné aktivity pro starší žáky představují mozaiky ze semínek, tkaní, tisk atd. Při těchto aktivitách bývá podstatné, aby se materiál, ze kterého se vytváří vzory, výrazně lišil v barvě či velikosti.
- Počítání – při práci s lepidlem může učitel žákovi zadávat instrukce např. tohoto charakteru: Spoj papír a počítej do 30. (než lepidlo za-

schne); při kresbě, aby nakreslil pět nebo více objektů, pokud má problém zaplnit plochu papíru; žák může také počítat, kolik je na kresbě barev, tvarů, čar atd.

- Měření a proporce – ve výtvarném umění se objevuje řada příkladů, kdy je třeba přesně zacházet s délkou či proporcemi. To se týká např. situace, kdy žák vyrábí náramek (měří obvod zápěstí), klobouk (měří obvod hlavy) nebo masku (měří délku a šířku obličeje). Vnímání proporcí lze rozvíjet při kresbě lidské postavy nebo při míchání barev.
- Tvary – jednoduchá aktivita vyžaduje krabici kostek různých tvarů (vyrobených např. z odpadového materiálu). Stavění budov z těchto kostek může začít pojmenováváním jejich tvarů a řešením matematických příkladů typu: Kolik je pět mínus dva? To je počet kostek trojúhelníkového tvaru, které použiješ při stavění své budovy. Kostky lze slepit lepidlem, aby bylo možné stavět složitější budovy.
- Puzzle – tato aktivita může začlenit řadu matematických a geometrických konceptů, jako např. počítání, práci s tvary nebo požadavek na přesnost (nutný v geometrii). Žáci si vyrábějí své vlastní puzzle z lepenky nebo ze silnějších papírů. Na horní stranu mohou nalepit či nakreslit svůj vlastní obrázek. Na druhou stranu poté nakreslí dílky puzzle a očíslovují je. Pro rozstříhání lepenkových kartónů může být nutná dopomoc učitele. Nakonec žáci skládají své vlastní puzzle nebo puzzle svých spolužáků (jako pobídky pro usnadnění skládání tvarů mohou sloužit čísla na zadní straně nebo tvary – např. jedna řada je ze čtverců, druhá řada z trojúhelníků obrácených proti sobě, další řada z obdélníků atd.).

1.4 Pedagogika založená na umění a speciální vzdělávací potřeby

V současných textech o integraci umění do vzdělávání se prakticky nesetkáme s konceptem speciální pedagogiky založené na umění, která by měla za cíl rozpracovat myšlenku integrace umění do vzdělávání pouze u žáků se SVP.

Integrace umění do vyučování vychází z premisy, že umění umožňuje participaci žáků s různou úrovní schopností. Pedagogika založená na umění je svojí podstatou inkluzivní a využívá postupy korespondující s potřebou individualizace a diferenciací dle heterogenních potřeb žáků.

Přesto tato podkapitola popíše jeden z příkladů, který by snad existenci určité speciální odnože pedagogiky založené na umění mohl opodstatnit. Tento příklad se týká žáků s těžkým stupněm SVP, který představuje např. těžké mentální postižení,

nízkofunkční autismus, vícečetné postižení (dle terminologie ve školské legislativě souběžné postižení více vadami), hluchoslepota atd. U žáků s těžkým stupněm SVP jsou výrazně odlišné mnohé aspekty vzdělávacího procesu, a proto je zajímavé zkoumat, jaký přínos může umění nabídnout v procesu jejich vzdělávání.

Základem následujícího textu jsou ukázky ze dvou dřívějších studií autora. První ukazuje, jak je možné integrovat umění do kontextu vzdělávání žáků s těžkým stupněm dětské mozkové obrny (Kantor, 2016). Druhá studie se zabývala paralelami mezi uměleckou produkcí a organizací vzdělávacího procesu formou ranních kruhů (Kantor, 2017).

Předmětem první z uvedených studií bylo zjistit:

- Jaké umělecké prostředky a aktivity jsou preferované žáky a zároveň se funkčně používají v edukačním procesu.
- Jaké cíle speciálněpedagogické intervence tyto umělecké aktivity pomáhají naplňovat.
- Jaký je kontext realizace těchto uměleckých aktivit (tzn. v rámci jakých procesů speciálněpedagogické intervence tyto aktivity probíhají).

Na základě analýzy dat z edukačního prostředí byly popsány různé funkce, které mohou umělecké prostředky pro tyto žáky představovat (při interpretaci jednotlivých zjištění byla zohledněna klasifikace W. W. Searse, 1968). Jedná se o funkce:

- Strukturální – umělecká forma dokáže vytvořit dobrou strukturu pro vyučovací hodinu a udržet pozornost žáků. Jedna učitelka např. vytvořila každodenní rituál pro začátek vyučování tím, že dramaticky přehrávala s žáky s těžkým stupněm SVP začátek dne, ranní hygienu, snídani až po jejich cestu do školy, kde se žáci vítají a začínají učit.
- Interakční/komunikační – umělecká produkce učitele provokuje četné reakce žáků a následně umožňuje vstupovat do strukturovaných interakcí. Důležité komunikační vzorce, které se týkají vzájemného vztahu, lze zakomponovat do písňů pro žáka. Takto může učitel pojmenovávat srozumitelnou formou interakční obsahy, které se odehrávají při vývoji vzájemného vztahu a které žák nedokáže verbálně vyjádřit (a v mnoha případech je patrně ani vědomě nereflektuje). Jiným příkladem je předvádění jednoduchých strukturovaných dialogů s loutkou, které slouží jako vzor pro následný nácvik komunikačního chování žáků v konkrétních sociálních situacích.
- Stimulační – umělecké aktivity v řadě případů podněcují pohybové, komunikační, percepční, kognitivní a jiné funkce žáků. Některým žákům se líbí jednoduchá výtvarná aktivita, kdy učitel kreslí na tabuli jejich oblíbené předměty či zvířata a následně je pojmenuje. Tím stimuluje produkci nových slov. Jiným příkladem je

metoda bazální stimulace, která využívá sekvence strukturovaných stimulačních aktivit pro podnícení reakcí žáka.

- Aktivizační/motivační – umělecké prostředky stimulují vlastní aktivitu žáků, motivují je k opakování a rozvíjení těchto aktivit a podporují dobré emocionální naladění. Příkladem je žák po těžkém úrazu mozku, který v důsledku bio-behaviórních poruch reagoval na velmi malé spektrum podnětů. Individuální výuka začínala vždy poslechem zvuků na didgeridoo nebo kazoo. Jejich zvuk spojený s vibracemi, které žák cítil na těle, se mu natolik líbil, že obvykle začal reagovat neartikulovanými zvuky a jednoduchými pohyby, kterých byl schopen.
- Terapeutická/desenibilizační – některé umělecké aktivity umožňují reorganizovat patologické procesy a děje pozorovatelné na úrovni chování, prožívání, funkčnosti atd. Ve třídách se někdy nacházejí žáci se SVP, kteří mívají časté emocionální rozlady ústící až do afektivních záchvatů či agresivního chování. U žáků s těžkým stupněm SVP je možné použít pouze omezený repertoár terapeutických strategií – obvykle jsou zaměřeny na symptomatické zvládnutí aktuálního nežádoucího projevu v chování. Většina z těchto strategií je založena na principu odvedení pozornosti, k čemuž se výborně hodí oblíbené umělecké aktivity žáka, zvláště zpěv písniček, říkanek, dramatizace oblíbených monologů atd. (vzhledem k nutnosti co nejrychleji reagovat mají omezené využití aktivity vyžadující přípravu či pomůcky a materiály).
- Hodnoticí/evaluační – v průběhu umělecké aktivity lze sledovat, jak žák reaguje, zda se rozšiřuje jeho spektrum reakcí, zda se mění jejich intenzita, frekvence, délka atd. U jednoho žáka s dětskou mozkovou obrnou a dysartrií byl takto hodnocen pokrok v oblasti řečové produkce. Cíleně byl tento žák ochotný opakovat určitá slova pouze za situace, že se začlenily do písňe (jednoduchého nápěvu). Tuto situaci chápal jako hru, zatímco učiteli umožnila zjistit, která slova dokáže žák vyslovit.

Závěry týkající se **preference uměleckých prostředků** ukazovaly, které umělecké prostředky žáci mají rádi a které nikoliv. Tabulka č. 1 shrnuje výsledky této části včetně praktických příkladů. Velkou pozornost si zaslouží zejména prostředky spojené se zvukem (nikoliv pouze hudba a tóny, ale také izolované zvuky), taktilní a kinestetické podněty.

Mezi podněty, kterým se žáci spíše vyhýbají, patří:

- Některé zvukové podněty, např. náhlé a hlasité zvuky, hlasitá hudba, křik a další.
- Některé dotykové podněty, např. náhlé, nečekané nebo silné dotyky.
- Kontakt s některými materiály, např. prstovými barvami, silonem atd.
- Intenzivně blikající světla.

Podstatné je to, že nepříjemný ve většině případů není samotný podnět, ale jeho intenzita, frekvence nebo kontext výskytu (např. neočekávanost). Tabulka č. 1 obsahuje také některá metodická doporučení, která z analýzy dat vyplynula.

Tabulka č. 1: Preference uměleckých prostředků

Umělecký prostředek	Příklady aktivit	Doporučení
Hudba	Zpěv písní Hra na hudební nástroje	Učitel může např. zkoušet přibližovat a oddalovat zvukový podnět.
Zvuky	Práce se zvukovými hračkami Poslech zvuků na kovové předměty (cinkání) Poslech zvuků, které žák vnímá jako legrační nebo kterými je fascinován, např. zvuků lidského těla nebo zvuků z počítačových her Poslech příjemných a jemných zvuků (triangl, šustění, rolničky) a další	Učitel může zužitkovat řadu zvuků, které žáci vytváří svým vlastním tělem nebo které vytváří předměty v okolním prostředí (mixér, fén, vysavač...).
Taktilní zkušenost	Dotyk na různých částech těla Aktivní dotýkání se různých materiálů, např. vlasů, koberce a hrubších povrchů atd.	Preferované typy doteků a poloh jsou podle zkušenosti učitelů poloha na klíně, míčkování (dotek pěnovým míčkem), lechtání, objetí, jemné tahání za vlasy, pokládání předmětů na tělo, kreslení na tělo atd. Jako oblasti, kde je dotyk běžně příjemný, učitelé uvádějí rameno nebo ruku. Při stimulaci je možné experimentovat s vlastnostmi preferovaného dotyku, např. silou, rychlostí, konkrétností atd.
Mluvené slovo	Reprodukce říkanek a pohádek Rytmizace mluveného slova Řeč s výraznou intonací Řeč s klidným a pozitivně naladěným hlasem	Dotykové podněty je výhodné kombinovat s podněty zvukovými, např. technika iniciálního dotyku v bazální stimulaci. Efektivní je např. oslovovat žáka jménem, výrazně používat modulační faktory řeči a integrovat neverbální prostředky do řečového projevu.
Standardizované metody a další příklady, ve kterých se cíleně pracuje s kreativními prostředky	Ranní kruh a jiné rituály Snoezelen Bazální stimulace Sledování divadla a jiných uměleckých představení	–
Práce s vizuálními podněty	Práce s fotkami a obrázky Malba Vnímání odrazu sebe i jiných v zrcadle Interaktivní kreslení učitele – např. kreslení na přání žáků, komentování kresby atd. Lustry a sledování světél (včetně barevných světél) Modelování s plastickými hmotami a další aktivity	Při práci s fotkami jsou zvláště užitečné a efektivní fotky rodiny a domova, také je vhodné fotit daného žáka a jeho oblíbené předměty. Při práci se zrcadlem lze ukazovat různá gesta, zkoušet mimiku, obličejové atd.

Umělecký prostředek	Příklady aktivit	Doporučení
Kinestetické, vestibulární a vibrační podněty	Houpání na míči, v síti nebo na houpačce Polohování Práce s harmonizačním lůžkem Specifické zkušenosti s vibračními předměty, rychlou jízdou na vozíku, přitahováním za ruce atd.	Ukázky typů tělesných a tanečních zkušeností, např. tance u imobilních žáků nebo protáčení na otočných židlích. Popis pomůcek pro vestibulární zkušenost, např. balančních ploch atd.
Tanec	Tanec na vozíku nebo primitivní podoby tance využívající tělesný kontakt, bazální podněty, jednoduchou pohybovou interakci...	–

Jedna z funkcí uměleckých aktivit je funkce strukturální, která umožňuje učitelům vytvořit jasnou a přehlednou strukturu pro výukovou aktivitu. Uměleckou aktivitu je snadné začlenit do různých forem vyučování. Zahraniční autoři uvádějí výhodnost spojení umělecké tvorby s prací v menších skupinkách dle metody kooperativního učení (Foxová, 2016), ale uměním lze obohatit i tradiční frontální výuku, např. v situacích věnovaných diskuzi nebo brainstormingu.

Některé formy výuky jsou dokonce tradičně silně prostoupeny uměleckou produkcí, např. **ranní kruhy**. Ty představují v domácích podmínkách frekventovanou výukovou formu v předškolním vzdělávání a ve vzdělávání žáků s těžkým stupněm SVP. V zahraniční literatuře jsou však hojně citovány také aplikace ranních kruhů v běžných třídách a existuje výzkumná evidence, která potvrzuje, že ranní kruhy zlepšují efektivitu rozvoje školních dovedností (Boydová & Smyntek-Gworek, 2012; Gardnerová, 2012; Moria, 1987), sociálních dovedností, formování osobností žáků (Grantová & Davisová, 2012; Hughesová, 2013; Whyteová, 2004), řešení problémů ve třídě (Branco, 1991) atd.

Pro žáky se SVP mají ranní kruhy značný přínos v tom, že zohledňují jejich zvýšenou potřebu jasné struktury učební aktivity, předvídatelnosti jejího průběhu a časoprostorové orientace (Wintermanová & Sapon, 2002). Také dokáží vytvořit příjemný kontext pro modelování výukových situací a časté opakování důležitých dovedností (Nash, Lowe & Palmer, 2003), umožňují vytvářet strukturované příležitosti pro sociální interakci a trénink systémů alternativní komunikace (Bruce a kol., 2006) atd. Přítomnost uměleckých aktivit tedy umožňuje snadno strukturovat jednotlivé části ranních kruhů a udržet pozornost žáků. Vzhledem k tomu, že v domácí literatuře je pouze málo informací o ranních kruzích a způsobech jejich aplikace u žáků s těžkým stupněm SVP, stalo se toto téma předmětem autorova výzkumu (Kantor, 2017). Z této studie, ve které byla analyzována podoba a průběh ranních kruhů v několika třídách, je zde uvedena ukázka v tabulce č. 2. V této tabulce jsou uvedeny různé části, které ranní kruhy obsahovaly, a příklady uměleckých aktivit, které učitelé v jednotlivých částech použili.

Tabulka č. 2: Základní kategorie a subkategorie – součásti ranních kruhů

Část ranního kruhu	Příklady (uměleckých) aktivit
Příprava na ranní kruh a upoutání pozornosti žáků	Zvoneční na zvoneček nebo různé druhy zvonkoher. Zapálení svíčky (a dotyk dlaní na hrud' pro uvědomění vlastního tepu a pomyslné „vkládání tepla do srdíčka“).
Přivítání žáků	Přivítání kontaktní písní pro každého žáka, někdy doplněné dotykem či podáním ruky. U žáků s těžkým tělesným postižením iniciální dotek. Přivítání loutkou.
Sociální orientace	Zjištění, kdo z žáků je přítomný a kdo chybí – spojené s poznáváním spolužáků na fotkách. K tomu lze využít výtvarnou repliku školy umístěnou na tabuli, do které žáci umísťují své fotky, popř. fotky spolužáků. Uvědomění vlastní osoby, osvojování základních informací o sobě a spolužácích (jméno, věk, datum narození, adresa, jména rodičů...). Někteří učitelé skládají jednoduché písně či říkanky s těmito informacemi, např. parafrázováním textu známých písní. Jiní učitelé používají loutku pro dramatizaci komunikačních situací, které tyto informace obsahují.
Časová orientace	Určení dne v týdnu, ročního období, měsíce a přesného dne – písně s názvy dnů v týdnu, měsíců a ročních období pro jejich zapamatování (ukázky viz níže). Představení činností pro daný den – učitel může kreslit na tabuli skici obrázků pro dané činnosti pro aktivaci pozornosti žáků. Určování počasí – zpívání písní s tematikou počasí: <i>Prší prší, Ahoj slunko</i> nebo <i>Voláme sluníčko</i> (od Jaromíra Nohavici).
Sdílení zážitků, zjišťování aktuálního naladění	Rozhovor o cestě do školy, o tom, co žáci dělali předešlý den nebo co budou dělat dnes (u žáků s těžkým omezením v oblasti komunikace vyžaduje taková aktivita předem zjištění těchto informací od rodičů).
Aktivity pro oživení pozornosti (kdykoliv je třeba)	Hudební produkce učitele. Tanec a pohyb při hudbě, pohyb s imaginací, např. jsem malé semínko, ze kterého vyroste rostlina – natahuje se za sluncem.
Pochvala spojená s oblíbenou činností	Výběr aktivit dle přání žáků.
Výuka	Dle tematického plánu – výuka může integrovat rozmanité umělecké aktivity pro prezentaci informací, jejich fixaci, prohlubování atd.
Závěrečný rituál	Slovní a znakové ukončení ranního kruhu. Pohybově symbolické „vkládání tepla do srdíček“.

Na obrázcích č. 1 až 5 jsou ukázky písní a hudebních aktivit, které jsou využitelné pro ranní kruh a navazující výuku dle tematického plánu.

Nelze očekávat, že právě žáci se SVP se stanou významnou silou, která podpoří integraci umění do vzdělávání v českých školách. Nicméně je zajímavé, že právě pro žáky s těžkým stupněm SVP je integrace umění do vzdělávání příznačným a zcela přirozeným rysem jejich vzdělávání. Při analýze vzdělávání těchto žáků v edukačním prostředí českých škol speciálního typu bylo patrné, že umělecké metody jsou pro mnohé učitele výsledkem dlouhodobého procesu hledání takových prostředků, které jim umožní zefektivnit a optimalizovat vzdělávání jejich žáků. Je paradoxní, že ačkoliv žáci s těžkým stupněm SVP reagují minimálně na většinu podnětů ve svém

okolí, často reagují pozitivně při uměleckých aktivitách. Možná, že právě od této skupiny učitelů by bylo možné se učit, jak úspěšně integrovat umění do pedagogické praxe a jak přenést tyto zkušenosti do podmínek běžných vzdělávacích institucí.

Zpívánky

hudba: Věra Korhoňová
v úpravě: Dana Pšeničková

A - hoj dě - ti, klu - ci, hol - ky, se - šli jsme se na zpí - ván - ky.
5 Spo - leč - ně si za - zpí - vá - me, do ryt - mu si za - tles - ká - me.
9 Na se - be se u - smě - jem, při - ví - tá - me krás - ný den.

Obrázek č. 1: Písňe pro ranní kruh – ukázka z kontaktních písni

Kamarádi

hudba/text: Eva Káčerková
v úpravě: Dana Pšeničková

Vna - ší tři - dě všich - ni jsme ka - ma - rá - di.
5 Kaž - dý vi - dí, že my se má - me rá - di.
9 Zpí - vá - me a kres - lí - me, do ško - ly se tě - ší - me,
13 pro - to - že my všich - ni jsme ka - ma - rá - di.
17 Tan - cu - je - me ve - se - le, mo - de - lu - je - me skvě - le
21 a na - víc my všich - ni jsme ka - ma - rá - di.

Obrázek č. 2: Písňe pro ranní kruh – ukázka z kontaktních písni

Dny v týdnu

hudba/text: Jiří Kantor

Pon-dě - lí ú - te - rý stře - da čtvr - tek pá - tek so - bo - ta ne - dě - le,
to jsou to jsou to jsou dny vtý dnu.
Pon-dě - lí ú - te - rý stře - da čtvr - tek pá - tek so - bo - ta ne - dě - le,
kte - rý den kte - rý den kte - rý den dnes má - me jen.

Obrázek č. 3: Písňe pro ranní kruh – píseň pro osvojení dnů v týdnu

Barvy

hudba/text: Jiří Kantor

Žlu-té je slun-ce a ze-le-ná je trá-va, mod-ré je ne-be vy - so - ko nad ho-ra-ma,
še - dá je myš a bí - lý je sníh čer - ve - ná je pu - sa po tře - ních.
Hně-dá je hlí-na a ne-bo stro-mů ků-ra, čer-ná je noc a ne-bo noč-ní mů-ra,
še - dá je myš a bí - lý je sníh po kte-rém se jez - dí na sa - ních.

Obrázek č. 4: Písňe pro tematickou výuku – osvojení barev

Prsty

hudba/text: Jiří Kantor



Obrázek č. 5: Písně pro tematickou výuku – osvojení názvů prstů na ruce

Závěr

V průběhu školní docházky stráví žáci s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky významnou část svého života. Počet hodin strávený ve vzdělávacích zařízeních v této etapě života obvykle převyšuje dobu přímého vlivu rodinných příslušníků a učitelé se mohou pro žáky stát důležitými průvodci jejich životem (proto jsou pedagogové někdy označováni jako „významní druzí“). Roli současných učitelů proto nelze omezit požadavkem na zvládnutí oborových didaktik a „pedagogického řemesla“. Zejména u žáků se SVP bývá toto provázení důležitou součástí vzdělávání.

Nové nároky na učitele vyžadují hledání takových pedagogických prostředků, které na tyto nároky mohou efektivně reagovat. Umělecké aktivity nabízejí důležitý prostor pro společné sdílení, poznávání žáků, rozvoj kvalitního vztahu i podněty pro vzájemnou komunikaci. Například diskuze nad kresbou žáka, která není motivována snahou o hodnocení estetické úrovně výtvarné produkce, ale upřímným zájmem o její obsah, může nabídnout řadu důležitých informací o žákovi, které by jinak snadno unikly naší pozornosti.

Podle rámcových vzdělávacích programů je nezbytnou součástí kurikula prakticky ve všech vzdělávacích programech postupné osvojování sociálních, občanských, osobnostních a jiných kompetencí, jejichž zvládnutí je považováno za nezbytné pro život v měnících se společenských podmínkách 21. století. Potenciál umění značně převyšuje roli, které se mu při vzdělávání obvykle dostává (v rámci úzkého prostoru předmětů hudební a výtvarné výchovy). Současná evidence pedagogiky založené na umění ukazuje, že právě tento potenciál by mohl pomoci v proměně současného školství směrem ke komplexnímu rozvoji schopností, které budou v současné společnosti stále potřebnější (viz úvodní odstavce).

Čeští učitelé jsou navíc v důsledku změn směřujících k inkluzivnímu vzdělávání konfrontováni s novými požadavky, které heterogenní složení žáků ve třídách přináší. V domácích podmínkách se lze stále častěji setkat s pedagogickými postupy, které vysoce oceňuje zahraniční inkluzivní pedagogika, např. s metodou kooperativního učení, s kognitivně orientovanou výukou (např. v kontextu teorie zprostředkovaného učení R. Feuersteina), s vrstevnickou podporou při výuce atd.

Pedagogika založená na umění nabízí další efektivní prostředek, který může mít pozitivní vliv na proměnu pedagogické praxe a může poskytnout učitelům další možnosti, jak reagovat na široké spektrum situací a problémů ve třídách. Podstatná je však proměna v přístupu, na základě kterého uvažujeme o potenciálu umění. Tato proměna vyžaduje přeorientování od tradičního „vzdělávání v umění“ směrem k filozofii „vzdělávání prostřednictvím umění“. Taková změna by znamenala také posun od výkonového pojetí umělecké produkce či reprodukce, ve kterém mnoho žáků se SVP nemůže obstat, k respektu individuální tvořivosti žáků a k oceňování kreativity jako osobní i společenské hodnoty.

Jako v případě každého inovativního přístupu nemusí být pro učitele zpočátku snadné umění do výuky integrovat. Proto je důležité, aby pedagogika založená na umění byla začleněna již do pregraduálních kurzů v univerzitní přípravě učitelů, ale také aby existovala nabídka vzdělávání a podpory pro učitele v praxi (např. prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků).

Tato kapitola představila koncept pedagogiky založené na umění v pojetí, které je prezentováno v zahraniční odborné literatuře, a nabídla řadu příkladů, na základě kterých si lze představit, jak tento koncept může fungovat v praxi. V následující kapitole budou představeny další možnosti blízké tomuto konceptu, a to prostřednictvím uměleckých terapií ve školách. Pro mnohé problémy a nároky, které inkluzivní vzdělávání přináší, totiž právě umělečtí terapeuti vytvořili řešení v podobě intervenčních uměleckých programů. Prolínání pedagogiky založené na umění a uměleckých terapií je navzdory odlišnému výchozímu rámci obou koncepcí přirozené a inspirativní.

Literatura

- Anderson, F. E. (1996). *Art-Centered Education and Therapy for Children With Disabilities*. Springfield: Charles C Thomas Publishers.
- Ayers, D. (2016). Defining arts integration. In G. H. Mardirosian & Y. P. Lewis (Eds.), *Arts Integration in Education* (s. 12–14). Bristol: Intellect.
- Bailey, S. (2016). Drama and action techniques in university teaching. In G. H. Mardirosian & Y. P. Lewis (Eds.), *Arts Integration in Education* (s. 145–162). Bristol: Intellect.

- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Boyd, M. P., & Smyntek-Gworek, S. (2007). Morning Meeting in a Third Grade Classroom: Literacy and Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 47(2), 4–12.
- Blair, C. (2003). School readiness: integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111–127.
- Branco, M. (1991). Concern Circles. *Learning*, 20(1), 56–60.
- Bruce, S., et al. (2006). Making Morning Circle Meaningful. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(4). Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967103.pdf>
- Buchanan, M. (2018). *The lessons about energy*. Dostupné z <https://www.childdrama.com/energy.html>
- Farmer, D. (2011). *Learning Through Drama in the Primary Years*. Drama Resource.
- Fox, L. H. (2016). Cognition, Knowledge Construction, and Motivation to Learn: Models and Theories. In G. H. Mardirosian & Y. P. Lewis (Eds.), *Arts Integration in Education* (s. 145–162). Bristol: Intellect.
- Gardner, H. (2000). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, C. (2012). Morning meeting and science – a winning combination. *Science & Children*, 50(1), 60–64.
- Giese, S. D. (2006). *Hands-on History*. California: Shell Education.
- Grant, K., & Davis, B., H. (2012). Gathering around. *Kappa Delta Pi Record*. 48(3), 129–133.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Hughes, L. A. (2013). *The Social Benefits of the Morning Meeting: Creating a Space for Social and Character Education in the Classroom* (Nepublikovaná diplomová práce). San Rafael: Dominican University in California.
- Kantor, J. (2016). Creative Approaches in Education of Students with Severe Multiple Disability. *Review of Artistic Education*, 2016(11–12), 240–252.
- Kantor, J. (2016). Rituál ranního kruhu ve vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. In L. Ludíková (Ed.), *Vybrané faktory ovlivňující kvalitu života osob se speciálními potřebami* (s. 101–128). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kasíková, H. (2012). Stávat se učitelem. Jak může edukační drama napomoci? *Tvořivá dramatika*, 23(2), 1–8.
- Mardirosian, G. H. (2016). The Imagination Quest (IQ) Way of Teaching and Learning. In G. H. Mardirosian & Y. P. Lewis (Eds.), *Arts Integration in Education* (s. 93–118). Bristol: Intellect.
- LaMoria, E. (1987). More Than Singing, More Than Words. *Educational Leadership*, 45(4), 60–62.
- Nash, M., Lowe, J., & Palmer, T. (2003). *Language development: Circle time sessions to improve communication skills*. London: David Fulton Publishers.
- Oreck, B. A. (2004). The artistic and professional development of teachers: A study of teachers' attitudes toward and use of the arts in teaching. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 55–69.

- Pink, D. (2005). *A whole new mind: Why right brainers will rule the future*. New York: Penguin Publishing Group.
- Posner, M. I. (2004). *Cognitive Neuroscience of Attention*. New York: Guilford Press.
- Richard, B., & Treichel, C. J. (2013). Increasing secondary teachers' capacity to integrate the arts. *The Clearing House: A Journal of Education Strategies, Issues and Ideas*, 86(6), 224–228.
- Richards, S. D. et al. (2012). The use of sand tray techniques by school counsellors to assist children with emotional and behavioural problems. *The Arts in Psychotherapy*, 39(5), 367–373.
- Riley, S. (2018). *Dancing Shapes Attributes Steam Lesson*. Dostupné z <https://educationcloset.com/2016/05/17/dancing-shape-attributes-steam-lesson/>
- Sears, W. W. (1968). *Processes in Music Therapy*. New York: Macmillan.
- Stixrud, W. R., & Marlowe, B. A. (2016). School Reform with a Brain: The Neuropsychological Foundation for Arts Integration. In G. H. Mardirosian & Y. P. Lewis (Eds.), *Arts Integration in Education*. (s. 93–118). Bristol: Intellect.
- Valenta, J. (1998). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom.
- Whyte, D. (2004). *Morning Meeting, Afternoon Wrap-Up: Motivate Kids, Teach to Their Strengths, and Meet Your State's Standards* (3rd ed.). Crystal Springs Book: Peterborough.
- Winterman, K., & Sapona, R. (2002). Everyone's included: Supporting young children with autism spectrum disorders in a responsive classroom learning environment. *Teaching Exceptional Children*, 35(1), 30–35.
- Zeileiová, J. G. (2012). *Psychodynamické aspekty muzikoterapie*. Trnava: Trnavská univerzita.

2 Umělecké terapie a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Jiří Kantor

Úvod

Rozmanité podoby integrace umění do vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) se v minulosti rozvíjely (a stále rozvíjí) v rámci příbuzných disciplín, zvláště oborů uměleckých terapií a terapeutických umění (např. teatroterapie). Přestože z teoretického hlediska nelze podceňovat rozdíly, které mezi těmito disciplínami existují, v praxi uměleckých terapeutů lze nalézt řadu vynikajících příkladů integrace umění do vzdělávání žáků se SVP. U mnoha typů SVP totiž dochází ke znatelným průnikům jejich vzdělávacích, zdravotních, rehabilitačních, sociálních a jiných potřeb, které se mohou stát předmětem zájmu různých profesionálů. Přestože jsou umělecké terapie v zahraničí legislativně řazeny mezi zdravotnické profese, jejich transdisciplinární charakter a obrovská flexibilita vůči rozmanitým potřebám osob se SVP umožnily vznik mnoha přístupů s významnými uměleckými, pedagogickými či sociálními přesahy. Vzhledem k tomu, že velké procento uměleckých terapeutů v zahraničí (a zejména v ČR) pracuje ve vzdělávacích institucích, logicky řada přístupů uměleckých terapií reaguje na specifické nároky školního prostředí.

Cíle této kapitoly jsou primárně informativní. Jejím účelem je pomoci čtenářům zorientovat se v této problematice a vytvořit si rámec pro snadnější integraci poznatků v dalších kapitolách. Kapitola proto v mnoha případech záměrně čerpá ze zdrojů, které jsou pro většinu českých čtenářů obtížně dostupné. Po stručném úvodu, který je věnován charakteristice směrů uměleckých terapií, následuje část pojednávající o zvláštностech uměleckých terapií ve školách. Další části kapitoly tvoří ukázky a popisy konkrétních přístupů uměleckých terapií, které jsou pro školní prostředí charakteristické. Kapitola nabídne mnohé podněty a příklady, které by mohly být využity pro oblast pedagogiky založené na umění a její aplikace u žáků se SVP.

2.1 Vymezení uměleckých terapií, jejich směrů a příbuzných disciplín

Umělecké terapie jsou „kreativním využitím uměleckých prostředků jako nástrojů pro neverbální a/nebo symbolickou komunikaci v podpůrném prostředí a za předpokladu jasně vymezeného vztahu mezi klientem a terapeutem, jehož účelem je dosáhnout osobních a/nebo sociálních terapeutických cílů, které jsou vhodné pro jedince“ (Karkou & Sandersonová, 2006, s. 46). Navzdory značným interdisciplinárním průnikům je třeba odlišit umělecké terapie od tzv. **terapeutických umění** (*therapeutic arts*) – uměleckých aktivit s terapeutickým potenciálem a možnými terapeutickými přesahy. Podle V. Karkou a P. Sandersonové (2006) není cíleným záměrem terapeutických umění dosažení terapeutické změny, ale umělecká tvorba a vznik uměleckých produktů. Terapeutická umění na rozdíl od uměleckých terapií neaspírují na zařazení mezi zdravotnické disciplíny a nevyžadují terapeutický výcvik (to ovšem neznamená, že nevyžadují žádnou odbornou přípravu).

Mezi směry uměleckých terapií, které jsou v ČR zastoupeny profesními asociacemi a etablojí se jako samostatné obory, patří arteterapie, dramaterapie, muzikoterapie a tanečně pohybová terapie. Nicméně je možné setkat se také s terapeuty praktikujícími biblioterapii, poetoterapii, psychodrama, teatroterapii nebo terapii hrou pískem (*sandplay therapy*) a za integrativní směr lze považovat expresivní (intermodální) terapii. Z praktických důvodů se však tato kapitola omezí pouze na představení výše uvedených hlavních směrů uměleckých terapií.

Arteterapie je definována jako „profese z oblasti duševního zdraví, která využívá kreativní proces umělecké tvorby pro zlepšení a podporu tělesné, mentální a emocionální pohody jedinců každého věku. Je založena na víře, že kreativní proces, který je součástí uměleckého sebevyjádření, pomáhá lidem řešit konflikty a problémy, rozvíjet interpersonální dovednosti, řídit chování, snižovat stres, zvyšovat sebevědomí a sebeuvědomování a dosáhnout vhled.“ (Americká arteterapeutická asociace, *American Art Therapy Association*; citováno Gussacem a Rosalovou, 2016).

V ČR se arteterapie využívala od 50. let v léčebných a psychoterapeutických zařízeních, např. formou výtvarných ateliérů, a v 70. letech se arteterapie začíná využívat jako součást psychoterapeutické léčby. Již v průběhu 80. let narostla popularita arteterapie také mezi studenty speciální pedagogiky, jak uvádí např. J. Slavík (2000, s. 8): „V kontextu speciální pedagogiky našla arteterapie u nás nejen dobré uplatnění, ale také první ustálenější zázemí pro specifickou odbornou přípravu ve spolupráci s katedrami výtvarné výchovy.“ Tento trend přetrvával i po roce 1989 – již v 90. le-

tech se díky systematické práci J. Slavíka a zájmu učitelů o tuto oblast etablovala disciplína označovaná pojmem **artefiletika**. Na rozdíl od arteterapie spadá artefiletika primárně do oblasti pedagogické a je považována za reflexivní a dialogickou uměleckou tvorbou s formativním působením na osobnost žáků.

Muzikoterapie je „klinické a na důkazech založené použití hudebních intervencí k dosažení individualizovaných cílů v prostředí terapeutického vztahu akreditovaným profesionálem s ukončeným schváleným muzikoterapeutickým programem“. (American Music Therapy Association, 2016).

Profesní kořeny muzikoterapie v ČR lze nalézt v 80. letech v práci J. Schánilcové-Vodňanské, Jany Procházkové a dalších osobností. Původní psychoterapeutická orientace muzikoterapie postupně ustoupila přístupům se speciálněpedagogickým či neurorehabilitačním charakterem.

Také v případě muzikoterapie lze nalézt řadu příbuzných přístupů či disciplín, které využívají hudbu k primárně neterapeutickým cílům. V případě tzv. vývojové hudby (*developmental music*) se jedná o použití věkově přiměřených hudebních zkušeností pro stimulaci vývoje dětí, které nemají žádné vývojové problémy nebo postižení². Důraz je kladen na přirozený vývojový proces v hudebních i nehudebních oblastech. Potenciální cíle mohou být motorické, percepční a kognitivní povahy nebo podporovat vztah mezi rodiči a dětmi (Bruscia, 1998). Dalším příkladem je funkční hudba (*functional music*), což je použití hudby pro ovlivnění tělesných stavů, chování, nálady, postojů atd. mimo terapeutický kontext v komerčním, pracovním, vzdělávacím nebo domácím prostředí. Příkladem těchto přístupů je *Super-learning model*, akcelerované učení nebo *Suggestopedia* – tyto přístupy využívají poslech hudby v pozadí jako prostředek pro vytváření atmosféry tříd a podporu procesů učení. Kromě samotné muzikoterapie se v ČR rozvíjí také muzikofiletika, která však doposud nemá tak jasně teoreticky definovanou podobu jako artefiletika.

.....

2 Zájemci se mohou inspirovat v několika textech vydaných autorem, např. *Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením* (Kantor a kol, 2015a) nebo *Arteterapie a muzikoterapie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (Kantor a kol., 2015b). Tyto texty obsahují četné příklady aktivit, které lze aplikovat mimo terapeutický kontext dle filozofie přístupu hudba pro vývojové a edukační záměry.

Dramaterapii lze definovat jako „psychoterapeutický přístup využívající divadelních prostředků pro nalezení příznivé rovnováhy v oblasti duševní a tělesné nebo ve vztazích či se záměrem osobního rozvoje. Těžištěm dramaterapie je proces spojený s prožitky tvorby založené na metafoře, fantazii, projekci, interakcích a skupinové dynamice, prostřednictvím něhož dochází k propojení rovin emocionální, racionální, smyslové a somatické...“ (Asociace dramaterapeutů České republiky, 2016).

Počátky dramaterapie v ČR jsou spojeny s americkým dramaterapeutem M. Reismanem, se zakladatelkou první dramaterapeuticky orientované asociace (ČAMAD) B. Kolínovou, se studiem speciální pedagogiky se zaměřením na dramaterapii na olomoucké Pedagogické fakultě, ale také s prvním výcvikem v dramaterapii, který zde vedly lektorky F. Prendergastová a S. Jenningsová.

Vzhledem k roztržitosti paradivadelních směrů do samostatných disciplín nabízí M. Valenta (2014) klasifikaci na paradivadelní systémy edukační povahy, mezi které řadí dramatickou výchovu (*drama in education*) a divadlo ve výchově (*theatre in education*), a paradivadelní systémy terapeutické povahy, které představují zvláště dramaterapii, psychodrama, sociodrama, teatroterapii a psychogymnastiku. Česká teatroterapie odpovídá v zahraničí různým podobám terapeutického divadla (*therapeutic theatre*) a spočívá „v celkové přípravě divadelního tvaru a jeho následné prezentaci před diváky s terapeuticko-formativním cílem, jehož účastníky jsou zpravidla jedinci se specifickými potřebami“. (Polínek, 2014, s. 165).

Psychogymnastika je metoda skupinové psychoterapie založená na pantomimě, kterou v 60. a 70. letech vytvořili F. a J. Knoblochovi (1999). K hraničním disciplínám lze zařadit také:

- Divadlo utlačovaných A. Boala je na divadle založený soubor technik, her a cvičení, např. Divadlo fórum, Divadlo neviditelných atd. (Sajnani, 2009). Využívá představení za účelem osobnostní, sociální i politické změny.
- Playback divadlo J. Foxe je experimentální formou divadla osvobozeného od scénářů, které vzniká prostřednictvím spolupráce mezi účinkujícími a diváky.
- Sociodrama J. Morena je dramatická hra, ve které několik jednotlivců spontánně hraje předem přidělené role za účelem zkoumání a řešení problémů ve skupině nebo v kolektivních vztazích.

Tanečně pohybovou terapii definuje např. Americká asociace taneční terapie, která tanečně pohybovou terapií rozumí „*psychoterapeutické užití pohybu v procesu, který podporuje emoční, sociální, kognitivní a fyzickou integraci jedince*“ (Česká asociace tanečně pohybové terapie, 2016).

Tanečně pohybová terapie nemá v ČR tak dlouhou tradici jako ostatní směry uměleckých terapií. Podle K. Čížkové (2005) se zde tanec a pohybové techniky používaly v psychoterapii, v rámci neverbálních technik a psychogymnastiky. Významným mezníkem historie tanečně pohybové terapie v ČR se stal první výcvik tanečně pohybových terapeutů, který proběhl v letech 1996–1999.

Podstatným znakem tanečně pohybové terapie je, že se jedná o výlučně psychoterapeutickou metodu. Tím se liší od jiných směrů, pro které se v ČR i v některých zahraničních zemích používá pojem **terapeutický tanec**. B. Meekumsová (2002, s. 6–7) popisuje základní rozdíly mezi tanečně pohybovou terapií a terapeutickým tancem (viz tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Rozdíly mezi terapeutickým tancem a tanečně pohybovou terapií

	Terapeutický tanec	Tanečně pohybová terapie
Struktura setkání	Často předem připravená a neměnná.	Spíše flexibilní, respektuje naladění a potřeby klienta.
Tvorba choreografie a vystoupení	Může být cílem.	Není primárním cílem.
Role improvizace	Menší význam.	Základní metoda práce.
Velikost skupiny	Přípustný i vysoký počet účastníků.	Horní hranice se pohybuje obvykle kolem 10 účastníků.
Pedagogické/terapeutické aspekty	Často podoba taneční výuky.	Psychoterapeutický směr.
Vzdělání	Často taneční lektor.	Terapeutické vzdělání, včetně sebezkušenosťní části a práce pod supervizí.
Role skupinové dynamiky a nepříjemných emocí	Vyhýbá se jim. Může zdůrazňovat zábavu a relaxaci.	Podstatné pro terapeutický proces.
Verbalizace	Není nezbytná.	Častá součást terapeutického procesu.

Kromě terapeutického tance má tanečně pohybová terapie blízko také k psychoterapeutickým systémům, které jsou zaměřené na práci s tělem (např. přístup W. Reicha, bioenergetika A. Lowena, biosyntéza D. Boadelly, koncentrativní pohybová terapie H. Stolze, M. Goldbergové atd.), k modernímu tanci I. Duncanové, M. Wigmanové a dalších, k systémům pro popis pohybu a tance (zejména R. Laban a jeho následovníci, např. I. Bartenieffová, W. Lamb nebo J. Kestenbergová) a k přístupům, které vycházejí z tanečně vzdělávacího kontextu (např. ve Velké Británii se jedná o vývojový pohyb V. Sherborne nebo práci W. Meierové).

2.2 Umělecké terapie ve školách – od historických souvislostí k současným podobám

Vývoj uměleckých terapií jako novodobých profesí je úzce spjat se vzdělávacími institucemi, z čehož plyne řada průníků s konceptem pedagogiky založené na umění (*arts-based pedagogy*). Například počátky americké arteterapie u M. Naumburgové a F. Caneové byly svázány s experimentální výukou ve Waldenské škole v USA, později u E. Kramerové ve Wiltwycské škole a v Evropě byla pozoruhodná práce V. Lowenfelda u nevidomých žáků. Mnohé významné muzikoterapeutické přístupy byly na počátku svého vývoje spojeny s prostředím speciálních zařízení pro osoby se SVP, např. kreativní muzikoterapie P. Nordoffa a C. Robinse, volná improvizace J. Alvinové, vývojová muzikoterapie J. H. Boxhillové, Orffova muzikoterapie atd. Dramaterapeuti mohli navázat na tradici četných edukačních aplikací dramatu (*drama in education*) a také počátky tanečně pohybové terapie jsou silně spojeny s tanečním vzděláváním, např. prostřednictvím R. Labana a jeho následovníků.

Vzhledem k důrazu, který praxe uměleckých terapeutů klade na osoby se SVP, je logické, že se ještě před nástupem inkluzivního vzdělávání mnoho přístupů uměleckých terapií vyvíjelo právě v návaznosti na vzdělávání ve speciálních třídách. Spřízněnost edukace a uměleckých terapií podporovalo také to, že vzdělávání žáků se SVP bylo do nedávna silně spojené s konceptem tzv. **vzdělávání zaměřeného na žáka**, který je odrazem vlivu humanistické psychologie. Tento fakt platil pro mnohé zahraniční země a do značné míry také pro ČR. Například podle V. Karkou (1999) se estetické výchovy ve Velké Británii původně orientovaly na žáka a umožňovaly mnohostranné využití, včetně získu emocionálního a sociálního charakteru. Edukační a terapeutická praxe byla díky tomuto pojetí velmi úzce propojená. Sílící vliv kognitivní orientace však přinesl v estetických výchovách posun od tzv. emocionálního kurikula k důrazu na estetické vzdělávání a rozvoj uměleckých dovedností. Touto změnou se ve školském systému uvolnil prostor, který postupně začala zaplňovat nově se rodící profese uměleckých terapeutů.

Umělecké terapie ve speciálních vzdělávacích institucích

V ČR lze nalézt paralely této situace. Filozofie vzdělávání zaměřeného na žáka je charakteristická především pro speciální vzdělávací instituce, v nichž se využívá řada postupů a strategií typických pro umělecké terapie a pro které je typická silná humanistická orientace (Kantor, 2016). V těchto institucích je také rozšířené poskytování komplexních rehabilitačních služeb, díky kterým mohou umělečtí terapeuti působit společně s fyzioterapeuty, ergoterapeuty, logopedy a dalšími profesionály (Jankovský, 2001). Umělecké terapie zde vykonávají často speciální pedagogové na základě doplnění příslušné terapeutické kvalifikace, jsou však možné také jiné výchozí kvalifikace.

Interdisciplinární spolupráce může mít různé podoby – v literatuře se obvykle rozlišuje model multidisciplinární, interdisciplinární a transdisciplinární. Současným trendem by měl být přechod od interdisciplinárního modelu k transdisciplinárnímu, podle kterého týmová práce překračuje individuální profesní identitu, přesouvá pozornost od deficitů k funkčním aktivitám ve smysluplném kontextu a zdůrazňuje roli zákonných zástupců. Pokud je to možné, neprobíhají specializované intervence v separátním čase a místnosti, ale integrují se do přirozených situací v průběhu výuky (Johnson, 1996). Poskytování služeb dle transdisciplinárního modelu je však velkou výzvou pro všechny zúčastněné odborníky i pro management celé instituce. V praxi je to velmi obtížné dosáhnout i v případech, kdy daná instituce o transdisciplinární filozofii poskytování služeb skutečně usiluje. Podle E. Davisové a C. Rosscornesové (2012) je pro dobrou týmovou spolupráci nezbytné systematické vzdělávání jednotlivých členů týmu v oblasti uměleckých terapií, což je možné např. prostřednictvím workshopů pro pedagogické pracovníky, vzdělávacích (výcvikových) příležitostí (Pethybridgeová & Robertsonová, 2010) nebo ukázek sestříhaných videozáznamů z terapeutického procesu (O'Neill, 2012).

Arteterapeutka D. Moriya (2011) uvádí na základě zkušeností se zaváděním arteterapie do izraelských škol, že kvalita kooperace mezi terapeutickým personálem a pedagogickým sborem patří k největším výzvám. Učitelé nemusí (vzhledem k často omezeným rozpočtům škol) považovat umělecké terapie za nezbytné, mohou mít od terapeutů odlišná očekávání, chtít vidět okamžité výsledky atd. Komunikace může být ztížena tím, že učitelé i terapeuti pocházejí z odlišných „profesionálních paradigmat“ a teprve v průběhu času a vzájemného poznávání si vytvářejí společný jazyk. Prevenci nedorozumění mohou podpořit jasné stanovené procedury pro realizaci uměleckých terapií, které se stávají součástí školních pravidel.

Umělecké terapie v inkluzivních školách

Vývoj uměleckých terapií ve školách musel nezbytně zasáhnout trend přechodu k inkluzivnímu vzdělávání. V důsledku inkluze došlo v mnoha zahraničních zemích k přesunu uměleckých terapeutů ze speciálních do běžných vzdělávacích institucí. Pro profesionály poskytující terapeutickou intervenci vytváří inkluzivní školy nové nároky a vyžadují od nich nové role. Například z hlediska interdisciplinární spolupráce je v inkluzivním prostředí obtížná přenositelnost (zejména zdravotnických) služeb do vzdělávacího prostředí, což silně omezuje možnosti práce v týmu. Snižuje se podíl přímé intervence ve prospěch nepřímých konzultativních forem (Kernová, 2004). Umělečtí terapeuti v inkluzivních vzdělávacích institucích proto stále častěji pracují jako externí členové interdisciplinárního týmu (Petersová, 2000) a v rámci poradenství hledají s učiteli způsoby, jak lze umělecké prostředky funkčně využít pro dosažení vzdělávacích cílů i celkový management třídy či chování žáků. Řada autorů poukazuje na to, že umění a umělecké terapie mají velký potenciál pro re-

formy vzdělávání podnícené inkluzivními trendy (např. Stixrud & Marlowe, 2016). Umění pomáhá respektovat diverzitu a dosáhnout maximální participace všech žáků.

Preventivní a intervenční programy uměleckých terapií

Umělecké terapie bývají ve školách indikovány také formou preventivních a intervenčních programů. V situacích, které vyžadují neodkladnou terapeutickou pomoc, jsou terapeutické služby nabízeny přímo v prostředí škol (např. v lokalitách po hromadných neštěstích, s vysokými riziky ohrožení života nebo zdraví žáků, s riziky rozvoje kriminality v prostředí škol, při výuce žáků ve válečných oblastech, v lokalitách se sociokulturními konflikty atd.). Vzhledem k tomu, že učitelé nemají potřebné terapeutické kompetence, staly se v některých zemích vzdělávací instituce předmětem zájmu profesionálů zdravotnických profesí, zejména psychologů, psychoterapeutů a uměleckých terapeutů. Navíc školy umožňují snadný přístup k velké části populace (za předpokladu, že se podaří uzavřít trojstranný kontrakt zahrnující vedení školy i zákonné zástupce žáků).

Prevence rizik může vyplývat také ze samotných stresujících školních situací, především ze situací spojených s evaluací prospěchu. P. D. Isisová a kol. (2010) uvádějí příklad z USA (*Miami Dade County*), kdy zavedení systému celostátního hodnocení výrazně zvýšilo maladaptivní chování a počet hospitalizovaných studentů před zkoušením a během něj. Díky uvědomění, že je třeba na tyto potřeby naléhavě reagovat, byly vytvořeny arteterapeutické programy podporující sebevědomí žáků během zkoušení a osvojení copingových strategií pro tyto situace.

Preventivní praxe využívající umělecké terapie je rozvinutá v mnoha zahraničních zemích, méně již v ČR. Domácí rezervovanost vůči terapeutickým intervencím mimo oblast zdravotnictví má své historické příčiny a souvisí s absentující úpravou výkonu terapeutické praxe mimo zdravotnický rezort a odborníky bez klinické atestace. V případě uměleckých terapií je navíc celá situace ještě o něco složitější. Ačkoliv jsou umělecké terapie v zahraničí akreditovány jako zdravotnické profese, jejich pojetí výrazně přesahuje oblast zdravotnictví a zasahuje také do sociální, pedagogické a umělecké oblasti (tyto oblasti jsou nedílnou součástí jejich identity). Pro některé přístupy uměleckých terapií je propojení se speciální pedagogikou či uměleckými obory dokonce podstatnější než oblast psychoterapie.

V rezortu školství je z legislativního hlediska přípustné, aby vzdělávací instituce nabízely terapeutické služby pro žáky se SVP (za předpokladu, že terapeuti mají primární kvalifikaci ve speciální pedagogice nebo psychologii), i když mnoho dalších důležitých okolností legislativně upraveno není (např. požadavky na samotné vzdělání v oblasti uměleckých terapií).

Dalším tématem, které se v této souvislosti objevuje v odborné literatuře, je **podpora samotných učitelů** prostřednictvím uměleckých terapeutů a prevence syndromu vyhoření. Například studie J. R. Cheeka et al. (2003) prokázala, že preventivní program zaměřený na syndrom vyhoření kombinující kognitivně-behaviorální inter-

venci s uměleckými terapiemi je efektivnější než použití programu pouze na bázi kognitivně-behaviorální terapie. Lze očekávat, že pokud uvidí učitelé pozitivní přínos uměleckých terapií ve školním prostředí na sobě samých, zvýší to porozumění významu uměleckých terapeutů pro celé školní prostředí.

Další podkapitoly obsahují popisy konkrétních přístupů uměleckých terapií, které jsou charakteristické pro školní prostředí a často právě v něm vznikly. Příklady obsahují hodnotící i intervenční strategie, které jsou uspořádány podle charakteristických témat, která odrážejí specifika uměleckých terapií ve vzdělávacím prostředí. Popis jednotlivých přístupů a intervenčních programů je pochopitelně informativní a stručný. Nicméně v každé podkapitole je podrobněji popsán minimálně jeden konkrétní příklad z dané oblasti. Mnohé příklady mohou být inspirativní pro učitele se zájmem o pedagogiku založenou na umění.

2.3 Výukové (instruktážní) terapeutické přístupy

Pojem instruktážní (původně z francouzštiny přes ruské *инструктаж*) v češtině odpovídá termínu výukový a v kontextu uměleckých terapií znamená aplikaci různých metodik a postupů pro výuku, které ovšem za určitých situací mohou mít terapeutický charakter. Tyto přístupy jsou pro učitele patrně nejsrozumitelnější, neboť práce s žákem se SVP vychází z pedagogických koncepcí vzdělávání v umění. Instruktážní přístupy nalezneme ve všech směrech uměleckých terapií, ale nejvíce jsou rozvinuté v muzikoterapii. Zde navazují na hudebněpedagogické koncepce C. Orffa, E. Dalcrozeho, Z. Kodályho, S. Suzukiho a dalších autorů.

Schulwerk C. Orffa je v ČR jedna z nejrozšířenějších hudebněpedagogických koncepcí, patrně také zásluhou P. Ebena a I. Hurníka, kteří vytvořili před více než 40 lety domácí adaptaci Schulwerku. Ta je založena na českých a moravských lidových písničkách, ale také na originálních skladbách autorů.

Schulwerk historicky vychází z díla německého hudebního skladatele a pedagoga C. Orffa (1895–1982), který vytvořil koncepci tvořivé hudební pedagogiky. Jejím cílem je nejprve muzicírovat, hrát si s hudbou, a teprve později studovat hudbu (Česká Orffova společnost, 2018). Schulwerk byl již v 60. letech W. Kellerem aplikován u žáků se SVP a jednu z prvních zdokumentovaných adaptací Schulwerku vytvořila J. Bevansová roku 1969 pro děti se zrakovým postižením. Od té doby byl Schulwerk integrován do terapeutických i edukačních programů u rozsáhlé škály populace (Colwellová et al., 2008). Klinické aplikace Schulwerku vycházejí z jeho základních principů a zahrnují následující body:

- přesvědčení, že každé dítě se může účastnit hudebních aktivit,
- výchozí bod práce s žákem je jeho aktuální vývojová (dovednostní) úroveň,
- multisenzorický přístup,

- využití rytmu jako základního hudebního elementu,
- pohyb od experimentování k imitaci, improvizaci a tvorbě, od experimentování ke konceptům, hudební zkušenosti orientované na úspěch,
- používání kulturně specifického hudebního materiálu,
- důraz na proces spíše než na výsledek (Colwellová, 2005; Shamrocková, 1997).

Jak již bylo uvedeno, v oblasti muzikoterapie i dalších typů uměleckých terapií existují četné variace instruktážních přístupů, ze kterých lze vzhledem k rozsahu textu citovat pouze některé příklady:

- **Z Dalcrozeho koncepce** jsou pro terapeutickou praxi typická např. spojení hudebních a pohybových improvizací a eurytmika – způsob pohybového reagování na hudbu, u nás známý také jako rytmická gymnastika (Frego et al., 2009). Pozor na podobnost pojmů – Dalcrozeho eurytmika není to samé, co antroposofická eurytmie (viz podkapitola 2.10).
- Z. Kodály vytvořil hudebněpedagogickou koncepci, která byla modifikována pro americkou dětskou populaci M. H. Richardsonovou. Modifikovaný systém dostal název **Vzdělávání prostřednictvím hudby** (*Education Through Music*, ETM) a stal se důležitým východiskem pro klinické aplikace Kodályho metodiky. Typickou technikou pro rozvoj motorických, kognitivních a jiných funkcí jsou např. signály rukou (Lathomová, 1974).
- D. Ricksonová (2006) popisuje instruktážní muzikoterapeutický program u žáků s ADHD založený na vývojových a behaviorálních teoriích s přímou výukou a modelováním rytmických úloh. Tento program může dle zjištění autorky snížit symptomy impulzivního a neklidného chování ve třídě a přispět ke zlepšení v různých oblastech vývoje žáků.

Instruktážní tendence nalezneme také v jiných směrech uměleckých terapií. V arteterapii existuje tzv. adaptivní arteterapie, jejíž autorkou je F. Andersonová. Tento směr arteterapie se zaměřuje primárně na žáky se SVP, na možnosti zpřístupnění procesu umělecké tvorby a terapeutické aspekty výtvarné tvorby vzhledem k typickým symptomatickým projevům jejich SVP. F. Andersonová využívá např. multisenzoriální strategie (vizuálně-sluchově-kinesteticko-taktilní přístup), podporu kteréhokoli učebního stylu a percepčního kanálu, verbální instrukce, vizuální demonstrace, dotykové zkušenosti s tvarem a materiály atd. (Andersonová, 1992). F. Andersonová (1996) mluví o čtyřech typech adaptací, které se týkají adaptace v prostoru (velikost prostoru, redukce rušících podnětů, dostupnost výtvarných materiálů, individualizace pracovního místa atd.), adaptace výtvarných prostředků a výtvarných pomůcek (modifikace úchopů, využití kompenzačních pomůcek, např. modifikace nůžek, pomůcek pro podávání štětců, tužek atd.), adaptace instrukcí (propojení s koncepty

a učivem jiných předmětů, zvyšování náročnosti aktivit pro žáky nadané a žáky, kteří jsou rychle hotovi s úkoly, využití analýzy úloh atd.) a technologické adaptace, zejména prostřednictvím práce s výpočetní technikou. Následující ukázka spojuje adaptivní arteterapii (s ukázkami konkrétních adaptací) s integrací výtvarných aktivit do vzdělávání, jak bylo představeno v předchozí kapitole.

Ukázka: Integrace adaptivní arteterapie do školního kurikula (Andersonová, 1996)

Tato ukázka s názvem „Hledání tvarů“ je zároveň příkladem integrace výtvarného umění do školního kurikula v oblasti geometrie (Andersonová, 1996, s. 172–173). Je pro ni zapotřebí základních geometrických tvarů vystříhaných z lepenky, čtvrtek tvrdého papíru a běžného kancelářského papíru, ukázek kreseb Paula Cézanna, obrázků z časopisů, na kterých jsou různé tvary, starých novin, papírových ubrousků, nůžek, pravítka, tužek a lepidla.

Průběh aktivity: Aktivitu lze začít např. poznáváním tvarů (s celou třídou), které terapeut ukazuje a žáci je pojmenovávají. Dále může terapeut vybrat dítě, které dostane úkol najít určitý tvar v prostorách třídy. Poté je čas na „příběh o Super-tvaru“: „Super-tvar objevil mnoho, mnoho geometrických tvarů a ukryl je po celé třídě.“ Žáci mohou hledat místa, kde Super-tvar ukryl ostatní tvary. Stejný úkol lze zadat s časopisy nebo reprodukcemi obrazů některých umělců (Paul Cézanne, Piet Mondrian, Pablo Picasso, Constantin Brâncuși, Henry Moore a další). Pokud žáci naleznou tvar v časopise, mohou jej obkreslit tužkou. Nakonec žáci dostanou úkol vytvořit svůj vlastní obraz z geometrických tvarů, které vystříhnou z tvrdé čtvrtky. Mohou začít také tím, že postaví nějaký objekt z tvarů, které byly použity při předchozích aktivitách (hledání tvarů).

Příklady adaptací: Někteří žáci budou potřebovat více cviku při vyhledávání tvarů v okolí (typicky žáci s mentálním postižením). Pokud má žák závažné problémy se stříháním (v případě tělesného postižení), lze použít předem připravené tvary – i v tomto případě by si však měl tvary vybírat samotný žák. Pro žáky s tělesným postižením, které se projevuje problémy s manipulací s předměty, se dále doporučuje vyrobit tvary ze silnější lepenky nebo z jakéhokoliv trvanlivého materiálu. Pro žáky, kteří mají potíže v rozlišování tvarů (mentální postižení, specifické poruchy učení), lze jednotlivé tvary zvýraznit kontrastními barvami. V případě těžkého zrakového postižení je možné pracovat s tvary, které jsou vyrobeny z různých materiálů a mají výrazně odlišný povrch rozpoznatelný hmatem. Na začátku lze u těchto žáků zvýšit porozumění tvarům manipulací s různými 3D objekty, které umožní tvary vnímat prostorově. Poté lze přistoupit ke stříhání.

Závěr aktivity: Aktivitu lze zakončit výstavou prací žáků a diskuzí o nich. Součástí výstavy může být seznam objektů ve třídě, které obsahují jednotlivé typy tvarů.

V oblasti dramaterapie existují četné příklady instruktážních praktik vzhledem k úzkému mezioborovému spojení s tvořivou dramatikou. V literatuře o tanečně pohybové terapii se instruktážní prvky objevují sice vzácně, ale někteří autoři uvádějí jako součást (či výsledek) terapeutického procesu nácvik určité choreografie tanečního vystoupení, což je s instruktážním přístupem spojeno velmi úzce:

- Například G. Wolková a B. Launiová (1996) popisují taneční program založený na instruktážních principech pro integraci skupiny žáků střední školy s různými typy SVP do společenství školy, pro facilitaci vyjadřování emocí, podporu vzájemného respektu atd. Šestitýdenní program byl rozdělen na intenzivní taneční workshopy vedené tanečními profesionály, navazující performační a choreografické aktivity, výrobu kostýmů, verbální podporu skupiny a skupinových cílů atd.
- Instruktážní prvky má také tanečně pohybová terapie, kterou popisuje B. Kalish-Weissová (1989) u chlapce jménem Roberto ve škole pro etnicky minoritní děti. Roberto nebyl schopen efektivně reagovat na způsob výuky ve speciální třídě, ale terapeutka u chlapce zjistila, že se dobře učí kinesteticky prostřednictvím zkušeností se svým tělem (např. imitací pohybů, které kinesteticky formovaly tvary písmen abecedy). Tyto techniky pomohly zefektivnit jeho výuku.

2.4 Arteterapie/artefiletika v muzeích

Po staletí představovala muzea prostor, který sloužil k prohlídkám uměleckých sbírek. V posledních desetiletích se však mění funkce i společenské poslání muzeí, které se přizpůsobují potřebám současných zájemců. Mezi běžné programy muzejní pedagogiky patří interaktivní prohlídky, divadelní vystoupení, večerní a noční setkání, lekce jógy a také arteterapeutické programy (v našich podmínkách by byly označeny spíše jako artefiletické). Spolupráce muzejních pedagogů a arteterapeutů se školami začíná být proto stále častější, ačkoliv se (obdobně jako v jiných případech) jedná spíše o trend v zahraničních zemích.

Arteterapeutické programy založené na spolupráci mezi školami a muzeem popisují např. C. B. Treadonová, M. Rosalová a V. D. Thompson-Wylderová (2006). Typickou technikou v těchto typech programů je prozkoumávání osobních významů uměleckých artefaktů (za účelem formování identity, reminiscence, zvýšení empatie, angažovanost v sociální změně atd.), tematické prohlídky spojené s uměleckou tvorbou, diskuzí, reflektivním psaním atd. Programy mohou mít významný edukační

i terapeutický efekt pro žáky různých věkových skupin a vzdělávacích potřeb (Andersonová, 1996).

Několik konkrétních ukázek může přiblížit potenciál, který nabízí spojení prostorů muzeí a arteterapeutické intervence. R. Williams (1994) zkoumal možnosti využití muzeí pro osobní exploraci návštěvníků, pro zkoumání vztahů mezi uměleckými objekty a životními zkušenostmi. Realizoval experimentální program, kterého se zúčastnily tři skupiny – studenti historie umění, studenti pedagogiky a členové diskuzní skupiny pro antirasistické multikulturní vzdělávání. Každý z účastníků tohoto programu dostal osobní úkol, jehož zadání i znění Williams konzultoval s psychologem, např.: „Najděte dílo, které vás oslovuje na emocionální úrovni. Dopřejte si čas... Budte si vědomi změn tělesných vjemů, pomíjivých myšlenek nebo vzpomínek.“ Po uplynutí doby, která byla vyhrazena pro osobní prozkoumávání muzea, Williams vedl v malé skupině prohlídku artefaktů, které oslovily jednotlivé účastníky. Ti mohli při jejich prohlídce představit své reflexe.

Z reflexí členů skupiny byl zřejmý potenciál této aktivity pro odkrývání osobních informací a pocitů. Nicméně Williams si nepřál, aby společná prohlídka artefaktů dostala podobu verbální skupinové terapie – z tohoto důvodu se jedná spíše program z oblasti filetických disciplín. Proto Williams na začátku skupině vysvětlil, že tato aktivita má osobní explorační charakter a později ji vztáhl k emocím účastníků. Podle jeho zkušenosti musí být průvodce skupiny dostatečně citlivý na emoce účastníků, ale zároveň hlídat časovou strukturu, aby měl každý z účastníků dostatečný prostor pro svou prezentaci. Specifikem tohoto programu je také to, že byl orientován pouze receptivně a jeho součástí nebyla aktivní umělecká tvorba (která běžně bývá součástí arteterapeutických programů v muzeích).

Jiným příkladem je projekt autorek C. B. Treadonové, M. Rosalové a V. D. Thompson-Wylderové (2006), ve kterém byla návštěva a kreativní práce v muzeu začleněna jako důležitá součást školního arteterapeutického programu. Po důkladné přípravě, která zahrnovala diskuze mezi muzejními pedagogy, arteterapeuty a učiteli, vytipoování vhodné školy a žáků, získání informovaných souhlasů od zákonných zástupců a souhlasu vedení muzea se zpřístupněním muzea netradiční populaci, se programu nakonec účastnila skupina sedmi žáků ve věku 12–14 let společně s jejich učitelem. Společným problémem žáků bylo impulzivní chování, nízká úroveň sociálních dovedností a klinické symptomy typu deprese, obsedantně-kompulzivního chování, hyperaktivity atd. Obsahem arteterapeutického programu bylo pomoci žákům lépe porozumět rodinným rolím a pocitům, které jsou spojeny s rolí žáků ve vlastní rodině.

Ukázka: Popis setkání školního arteterapeutického programu, který probíhal ve spolupráci s muzeem (Treadonová, Rosalová & Thompson-Wylderová, 2006)

Úvodní arteterapeutická setkání probíhala v prostorách školy. Arteterapeuti se ptali žáků, co pro ně znamená rodina. Žáci poté identifikovali členy, které považují za součást své rodiny, a znázorňovali je prostřednictvím koláže rodiny z vytrhávaných tvarů. Také další setkání se týkala hlubšího prozkoumávání významu rodiny pro žáky. Arteterapeuti chtěli žáky připravit na návštěvu muzea, proto z muzea před prohlídkou zapůjčili čtyři obrazy, které zobrazovaly osoby se silnými emocemi a měly vztah k diskuzím a tématu předešlých setkání. Obrazy přinesl a představil žákům muzejní kurátor. V návaznosti na diskuzi, jejímž cílem bylo pomoci žákům prozkoumat pocity spojené s obrazy, probíhalo tvoření vlastních autoportrétů nebo portrétů rodinných členů.

Další arteterapeutická setkání probíhala v muzeu. Tématem setkání přímo v prostorách muzea bylo spojení rodiny a komunity pro identifikaci aktivit, kterých by se rodina každého žáka mohla účastnit ve společnosti. Žákům byly představeny některé obrazy a sami se zapojili do tvorby akčních obrazů rodiny a dalších uměleckých aktivit. Průběh posledního setkání v muzeu byl založen na přístupu R. Wiliamse (viz výše) – arteterapeut se zaměstnanci muzea vytipovali artefakty silně reflektující rodinnou nebo vztahovou tematiku. Úkolem žáků bylo prozkoumávat své pocity a myšlenky při prohlídce artefaktů, vybrat si jeden, se kterým cítili úzké spojení, a představit skupině důvod této volby. Při závěrečném arteterapeutickém setkání se studenti s arteterapeuty retrospektivně vraceli ke všem svým dílům, které vytvořili v průběhu programu. Poté ve dvojicích diskutovali o roli svých výtvorů jako prostředků pro začlenění sociálních dovedností do jejich života. Ze svých výtvorů vybrali tři pro závěrečnou výstavu.

Z uvedených příkladů jsou patrné některé možnosti, které muzea nabízí pro arteterapeutickou intervenci. Pochopitelně, začlenění návštěvy muzea do školních arteterapeutických programů určuje do značné míry charakter samotné intervence. Zatímco školní arteterapeutické programy jsou orientovány více formativně, preventivně a symptomaticky, návštěvy muzeí konané arteterapeutickými skupinami (na psychiatrických nemocnicích) mají blíže k verbální psychoterapii a klinické léčbě (Patmali, 2017).

2.5 Umělecké terapie, preventivní programy, kriminalita a násilí

Pozornost některých autorů je věnována využití uměleckých terapií v rámci **školních preventivních programů**. L. Koshlandová (Koshlandová & Whittaker, 2004) vytvořila na bázi zkušeností z preventivních programů (zvláště A. P. Goldsteina) tanečně pohybovou modifikaci s názvem PEACE pro prevenci násilného chování ve školách. Tento program využívá „socializaci a zapojení dětí do kreativních, na řešení problému zaměřených skupinových procesů, včetně pro-sociálního chování a metod sebekontroly využívajících tanec a pohyb, dětské příběhy, hudbu z různých kultur a diskuzi“ (Koshlandová, 2010, s. 47).

Preventivní charakter má také tanečně pohybový program *Disarming the Playground* od R. Kornblumové (2003). Cílem programu je poskytnout dětem, které se staly obětí tělesného, sexuálního nebo domácího zneužívání, bezpečný prostor pro sdělování pocitů, rozvoj dovedností pro sebekontrolu a sdílení založeném na důvěře. Zaměření je ovšem širší a může být prevencí rozvoje obtíží u všech dětí. Program kombinuje nácvik sociálních dovedností, tanečně pohybové techniky a mentální koncepty jako preventivní strategie.

Dalších preventivní školní program je založený na tanečně pohybové terapii a herní terapii a byl publikován pod názvem *Enrichment* (Kondziolka, 1994). Již od roku 1990 nabízí autoři tohoto programu pozorování a intervence u dětí, výcvik a technickou pomoc pro zaměstnance a podporu a konzultace rodinám. S žáky se pracuje individuálně nebo v párech, pokud jejich potřeby spadají alespoň do jedné z oblastí kurikula tohoto programu: podpora sebevědomí a sebepojetí, sociální a vrstevnické interakční dovednosti, potíže v chování a stimulace celkového vývoje.

V muzikoterapii publikovali návrh pro prevenci a intervenci s pachateli i oběťmi šikany ve školním věku K. S. Shaferová a M. J. Silverman (2013). Vycházejí přitom ze sociálních teorií (zejména z teorie sociálního učení A. Bandury), které doplňují o syntézu výzkumů týkajících se sociálních dovedností a komunikace (na bázi teorií sociálně-emočního učení) a zkušeností publikovaných na toto téma v muzikoterapeutické literatuře. T. Quibell (2010) uvádí, že velké množství dramaterapeutů ve Velké Británii, kteří pracují ve vzdělávacích institucích, patrně používá preventivní program *Help Starts Here* (Kolvin, 1981). Samotný T. Quibell (2010) popisuje dramaterapeutický preventivní i intervenční program Akční intervence skupinových dovedností (*Action Group Skills Intervention, AGI*), který představuje strukturovaný program na 11 týdnů. Program integruje kreativně-expresivní techniky S. Jenningsové a R. Emunahové, psychodrama a hru rolí (Bolton & Heathcote, 1999). Jedná se o jeden z mála preventivních programů uměleckých terapií, jehož efektivita byla ověřena na úrovni randomizovaných studií.

Eklektická orientace na bázi fenomenologie a syntézy výzkumných závěrů se objevuje u E. Nassimov-Nahumové (2008), která vytvořila arteterapeutický model

pro zvládání agresivity žáků v individuální arteterapii ve školním prostředí. Model využívá dialektický přístup založený na principu akceptace a směřování ke změně, která se týká tří úrovní – žáka, učitelů a rodičů a arteterapeuta.

Pro školní psychology je určen psychoedukační poradenský program pro skupiny dospívajících dívek zaměřený na podporu identity a sebevědomí. Tento program kombinuje adleriánský poradenský model *The Invisible Self* (Myers & Sweeney, 2005), na všímavosti založenou kognitivně-behaviorální terapii a expresivní terapie (Colemanová & Millsová, 2014). D. L. Sitzer a A. B. Stockwellová (2015) popisují multimodální preventivní program pro dospívající mládež ohroženou rozvojem psychických problémů v důsledku situačního stresu a traumat (autoři jej nazývají „Wellness kurikulem“, čímž naznačují úzké propojení s edukačními cíli a možnost adaptovat jeho části do vzdělávacích kurikul). Program vychází ze Seligmanových teorií resilience, kognitivně-behaviorální terapie, dialektické behaviorální terapie, humanistické psychologie, arteterapeutické léčby traumatu (Collie et al., 2006) a teorií změny (Prochazka & DiClementi, 1986) atd.

V literatuře jsou popsány přístupy uměleckých terapií, které vznikly ve školách lokalit s vysokou mírou kriminality. Jedním z nich je **ENACT metoda**, kterou vytvořila D. Feldmanová pro školy s problematickými třídami v New Yorku a v jeho okolí – zejména školy Jižního Bronxu, jejichž žáky charakterizuje nízký sociální status, chudoba, častá traumatizace v důsledku násilných činů, zneužívání, častější speciální vzdělávací potřeby atd. ENACT úzce spojuje dramaterapii a kreativní drama v transformativním (nikoliv náhledovém) způsobu terapeutické práce. Terapeutická změna se děje prostřednictvím kreativního procesu. V tomto přístupu spolupracuje dramaterapeut a herec-instruktor (popř. dva herci-instruktoři pod supervizí dramaterapeutů). Ve vzájemné kooperaci vedou ve třídě tři 45minutové workshopy každý týden. Krátkodobé programy trvají 10 týdnů, kdežto dlouhodobé až 40.

Vzhledem k tomu, že se nepracuje v klinickém prostředí, je zapotřebí využívat vysokého stupně estetické distance, ale zároveň prostřednictvím uměleckých metafor a symbolů dosáhnout dostatečného spojení s osobní úrovní žáků (Feldmanová, Jonesová & Wardová, 2009). Proto má klíčovou roli tzv. *externalizace nevyřčeného* – empatické spojení mezi terapeutem a žáky, které umožňuje přenést jejich reálné pocity do vytvářených dramatických scén. Jedná se o reflektování jejich pocitů v herním prostoru, který žákům umožňuje dostatečnou kontrolu, ale zároveň poskytuje emocionální rezonanci. Jiným důležitým principem je tzv. *kreativní kontejner* – terapeuti se snaží navázat kontakt s žákem na jeho vývojové úrovni a vytváří bezpečný prostor pro jejich zkušenost (zesílený kruhovým uspořádáním, pravidly, někdy psaným oboustranným kontraktem mezi terapeutem a žáky, důsledky za porušení pravidel, validací a neposuzováním pocitů žáka atd.). Při dlouhodobé práci je možné vytvořit tzv. *kulminující představení* – další důležitý fenomén, který dle ENACT přístupu přesměrovává a transformuje chování žáka.

Jak uvádí D. Feldmanová, školní systém obvykle „není nejlepší setting pro drama-terapeutickou práci, ale zároveň je prostředím, kde může mít dramaterapie velký vý-

znam. Jestliže věříme, že naši žáci prožili nerozpoznaná traumata, nezaslouží si být přehlíženi nebo trestáni za své symptomy“ (tamtéž, s. 303). ENACT dramaterapie již dosáhla obrovského společenského uznání v místě svého zrodu (i za hranicemi New Yorku), neboť nabízí mnoha žákům s tíživou minulostí volbu pro lepší budoucnost.

Ukázka: Základní struktura setkání dle ENACT přístupu (Feldmanová, Jonesová & Wardová, 2009)

Warming up s divadelními hrami, metaforami, zvukem a pohybovými aktivitami pro představení sociálně-emocionálního tématu, se kterým se bude daný den pracovat (toto téma se většinou odvíjí od předchozího hodnocení potřeb třídy). Úkolem cvičení (zejména u adolescentní populace) je překonat odpor a získat silnější napojení na vlastní tělo. Například při jedné z technik zaměřených na překonání odporu terapeut verbalizuje nevyřčené pocity, které vnímá ve skupině v dostatečné estetické distanci. Skupina je má za úkol opakovat. Příklady: „Nechci být tady, když je venku hezky.“ „Nemůžu se dočkat oběda.“ Pokud odpor ve skupině polevuje, může říct něco jako: „Ale když už jsem tady, může být i trochu zábavy.“

Warming postupuje od jednoduché imitace vedoucího celou skupinou k interpersonálním hrám, které nabízejí příležitost vzájemné interakce, až k závěrečné fázi warmingu, kdy jeden z žáků demonstruje něco celé skupině (k další fázi je možné přejít, pokud skupina dobře pracuje a vykazuje známky koheze a bezpečného prostoru).

Hlavní aktivita představuje krátkou dramatickou scénu, ztvárněnou oběma herci, která je z reálného života (metaforicky se týká situace žáků) a která prozkoumává téma podstatné pro celou skupinu. Začíná se obvykle zvenku – od chování, tělesného brnění a postupuje se směrem k prozkoumávání žákových pocitů. Záměrem scény je dosáhnout většího uvědomění, což je první krok k transformaci. Ta může proměnit původní hrubé obrany za jemnější obranné mechanismy založené především na schopnosti uvědomit si a pojmenovat své pocity.

Během této fáze herci představí „klíčové téma nebo pocit v obecném, vzdáleném kontextu jako způsob jeho bezpečné expozice žákům“ (tamtéž, s. 296). Klíčem k úspěchu je adekvátní distance, která nesmí být příliš malá, neboť by vedla k zahlcení žáků těžkými pocity, ale ani příliš vzdálená, což by nevytvořilo dostatečné spojení s jejich emocemi (interakce by se odehrávala na kognitivní rovině). Charaktery musí reflektovat vnitřní chování (potřeby a pocity žáků) i vnější chování (tělesné obrany).

Následuje facilitovaná diskuze směřující od obecných (spíše kognitivně zaměřených) otázek ke konkrétnímu a k emocionálně zaměřenému materiálu. Protože práce neprobíhá v klinickém kontextu, pozornost se vždy zaměřuje na postavy ve scéně, nikoliv na konkrétního žáka. Terapeut se vždy ptá na nápady týkající se hlavních postav a na možnosti přerámování děje konstruktivnějším způsobem. Žáci tak mají možnost prožívat reálné životní situace v podpůrném prostředí, bez strachu z hodnocení svého chování, myšlenek, pocitů atd. Výsledkem diskuze je přehrání scény v novém rámci. Žáci obvykle nahrazují herce (terapeuty).

Závěr využívá slova a gesta, rituál či afirmace pro integraci celé práce. Jeho cílem je také posílit skupinovou kohezi.

2.6 Umělecké terapie, děti z rodin uprchlíků a multikulturní prostředí

Problematika dětí z uprchlických rodin zasáhla doposud české školy mnohem méně než školy v mnoha jiných zemích Evropské unie. Přesto lze očekávat, že přítomnost těchto žáků bude v budoucnu vyžadovat stále promyšlenější a systematictější způsoby intervence, ve kterých se Česká republika může inspirovat v zemích, kde mají intervenční programy na podporu dětí z uprchlických rodin již dlouhou tradici.

C. Rousseau a kol. (2004) popisují **workshopy kreativní exprese** zařazené do školního kurikula jako preventivní a intervenční program pro děti uprchlických rodin. Autorky pracují na základních školách v Kanadě. Workshopy jsou rozděleny do tří typů podle věku a typu instituce (Rousseau a kol., 2005):

- U dětí předškolního věku mají podobu práce s pískovnicí, tzv. *sand tray therapy*, která se používá v individuální terapii i jako preventivní technika ve školách (v kanadském prostředí se používá v pojetí D. Kalffové). Žákům je poskytnut prostor na pískovnici s mnoha malými figurkami symbolizujícími osoby, přírodu, zvířata a různé předměty. Jejich úkolem je za použití pískovnice i figurek vytvořit příběh. Autorky uvádí zkušenost z ledna 2005, která korespondovala s tsunami záplavami v jižní Asii, jež postihly milióny lidí. V příbězích dětí se tato katastrofa velmi často zobrazovala (aniž by byla jakkoliv zmíněna), neboť téměř 60 % účastníků workshopů bylo z montrealské oblasti s velkým zastoupením populace z jihoasijských zemí. V příbězích byly patrné obavy o svou zemi, rodiny, strach z opakování neštěstí, ale také snaha pomoci a potřeba najít v celé události smysl.
- U žáků základních škol autorky využívají workshopy založené na mýtech, pohádkách a příbězích nedominantních kultur s jejich narativními významy pro danou

kulturu i osobními významy pro žáka. Mýty slouží ke stimulaci kresby/malby a psaní/vyprávění příběhů, které se týkají prožité zkušenosti žáků. Workshopy rozdělené do série 12 setkání jsou součástí výuky a účastní se jich arteterapeut, psycholog a učitel. Intervence je rozdělena do tří fází (viz ukázka níže).

- Dramaterapeutické workshopy pro dospívající jsou založeny na postupech divadla fórum (Boal), playback divadla (Fox), multimodálním přístupu a teoriích emocionální regulace. Práce probíhá v atmosféře bezpečí a respektu, v silně ritualizovaném prostoru. Režisér řídí odehrávání děje příběhu, který každý žák vypravuje, ve spolupráci s ostatními žáky v roli herců a hudebníků. Příběhy mohou měnit svůj děj a skupina je může odehrát s alternativním scénářem. Cílem je posilnit vypravěče i ostatní změnou významu, vytvořením nových vztahů nebo vytvořením dialogu s ostatními, který v původním příběhu chyběl. Tato část práce probíhá kolektivně. Autorky tuto intervenci používají ve třídách s nově příchozími adolescenty z uprchlických a emigrantských rodin za účelem zpracování traumatických událostí, zlepšení adaptace a prevence emocionálních a behaviorálních problémů (Moneta & Rousseau, 2008).

Ukázka: Tři fáze workshopů kreativní exprese pro žáky základních škol (Rousseau a kol., 2005)

V první fázi probíhá představení žáka a práce s příběhem minoritní kultury, jehož téma se vztahuje k procesu emigrace a traumatům spojeným s migrací. Příběhy mohou být modifikované a komentované dětmi.

Ve druhé fázi žáci vytvářejí vlastní příběh spojený s migračním procesem o lidech, zvířatech, věcech apod. Vykreslují minulost (život v původní zemi), samotnou migraci, příjezd do nové země a budoucnost. Práce začíná kresbami a pokračuje vyprávěním žáka ke každé z těchto fází.

Poslední aktivita má symbolicky přinést rodinu žáků a jejich kulturu do tříd. Žáci přinášejí mýty a příběhy jejich vlastních rodin a komunit, které reprezentují jejich vlastní identitu. Program dle výzkumných zjištění pomáhá učitelům porozumět životní historii žáka a respektovat jeho problémy v oblasti prožívání i chování.

C. Rousseau a kol. (2004) uvádějí, že práce s dětmi z uprchlických rodin ve školách naráží na několik problémů. Tato populace je za prvé velmi heterogenní z hlediska kulturního, ale také z hlediska osobních zkušeností ze své rodné země a zážitků/traumat, které rodiny prožily v průběhu emigrace. Za druhé – mezi školou a rodinou existuje velká propast a jakákoliv intervence realizovaná profesionály z nového kulturního prostředí se může snadno stát dalším nesourodým elementem ve dvou izolovaných světech života dítěte. Za třetí – navzdory mnoha menším inovativním

experimentům v této oblasti existuje doposud málo evidence, na základě které by bylo možné identifikovat způsoby intervence s největší úspěšností.

Jiný příklad byl publikován v české literatuře v časopise Arteterapie. S. Georgia, R. Spencerová a F. C. Curtin (2013) integrovali vztahově-kulturní model vývoje, skupinovou psychoterapii a arteterapii v rámci programu s názvem *Umění ze srdce* u dospívajících dívek na amerických středních školách. Jednalo se o rasově a etnicky různorodé skupiny, většinou z ekonomicky a sociálně slabých rodin. Autoři popisují program jako interaktivní preventivní intervenci vytvořenou za cílem upevnění vztahů a stmelení multietnických skupin s komplikovanou vztahovou historií poznamenanou násilím.

2.7 Umělecké terapie a zpracovávání traumatických událostí

V mnoha zahraničních školách se lze setkat s četnými programy, které souvisí s prevencí nebo intervencí u obětí terorismu. Většina těchto programů je založena na technikách kognitivně-behaviorální terapie (např. Healing after Trauma, HATS, Gurwitsch & Messenbaugh, 2001; nebo The Building Resilience Project, BRP, Baum, 2005), zatímco jiné jsou spíše eklektického charakteru a kombinují také postupy expresivních terapií (např. Classroom-Based Intervention, CBI, Macy a kol., 2003). Programy tohoto typu u nás nemají obdoby, neboť v domácím prostředí se za posledních několik desetiletí lze setkat s odlišnými traumatickými situacemi, které postihly velké skupiny populace. V následujícím textu budou představeny nejprve programy zaměřené na pomoc obětem terorismu. V závěru této části budou uvedeny také některé programy uměleckých terapií, jejichž cíle se týkají jiných traumatických událostí (např. živelných pohrom).

Mezi programy z první skupiny patří:

- **Intervence založená na třídě** (*Classroom-Based Intervention, CBI*) – jejím autorem je R. Macy (Macy et al., 2003). Program vychází z kognitivně-behaviorální terapie, ale je obohacen technikami expresivních terapií a body-terapie. Záměrem tohoto programu je pomoci žákům vyrovnat se s následky terorismu a politicky orientovaného násilí. CBI bylo implementováno v Nepálu, Turecku, Indonésii a dalších zemích.
- **Zastínění hrozby terorismu** (*Overshadowing the Threat of Terrorism*) kombinuje kognitivně-behaviorální terapii s arteterapií, na tělo orientovanými technikami a s účastí rodičů. Jeho terapeutické účinky byly prokázány u žáků prvního stupně základních škol, přičemž výsledkem bylo snížení posttraumatických stresových symptomů vztahujících se k teroristickým útokům (Berger et al., 2007).

- Z CBI vychází školní program **Psychosociálních strukturovaných aktivit** (PSSA), který byl aplikován v Palestině, Ugandě a na Srí Lance. Cílem programu je pomoci žákům zotavit se z traumatických událostí prostřednictvím posílení jejich vlastní resilience. Program obsahuje 15 strukturovaných hodin vedoucích od tématu bezpečí a kontroly k uvědomování a sebevědomí, osobnímu vypravování, copingovým dovednostem a plánování do budoucnosti (Ager et al., 2011). Každé setkání začíná úvodní warmingovou aktivitou a pokračuje centrální aktivitou a kooperativní hrou, která se týká tématu setkání. Program má také tři komponenty, kterými jsou komponenty školní třídy, komunitních služeb a zapojení rodičů.
- Projekt **CODA** byl realizovaný v Severním Irsku v oblastech zasažených několika generací trvajícím násilím a jeho následky v podobě častého závislostního chování, promiskuity, nezaměstnanosti, nižší úrovně vzdělání, špatné sociální a ekonomické situace atd. Nadace *Northern Ireland Music Therapy Trust* realizovala v letech 2004–2005 pilotní projekt, jehož cílem bylo prostřednictvím škol získat doporučení na děti ve věku 4–11 let a v případě indikace realizovat pravidelnou muzikoterapeutickou intervenci. Zkušenosti z tohoto projektu, které popisuje K. Diamondová (2012), ukazují na četná specifika terapeutického procesu, která byla způsobena lokální historií, kumulací kolektivních, transgeneračních, rodinných i individuálních traumat, druhotnými následky traumatické historie, komunitním kontextem terapie atd.

Z první skupiny představíme školní program **Vymaž stres** (*ERASE-stress*, ES), který byl vytvořen jako univerzální intervence pro snížení a prevenci posttraumatických reakcí u žáků druhého stupně základních škol a středních škol. Dvanáct setkání je zaměřeno na posílení resilience a zdrojů žáků, intervence se přitom vyhýbá přímému vystavení traumatickým vzpomínkám (Gelkopf a Berger, 2008). Každé setkání trvá 90 minut. Program zahrnuje psychoedukační materiál, nácvik dovedností, meditativní praktiky a narativní a arteterapeutické techniky. Obsah jednotlivých setkání uvádí M. Gelkopf a R. Berger (2008).

Ukázka: Obsah programu Vymaž stres

Setkání 1: Úvod – představení vedoucích skupiny, účastníků a programu. Vytvoření pravidel pro práci skupiny. Popis teorie kontinua stresu v interaktivním skupinovém formátu.

Setkání 2: Posílení osobních zdrojů – identifikace profilu osobních zdrojů žáků a nácvik nových copingových dovedností. Žáci se přitom naučí, jak posílit repertoár jejich copingových schopností prostřednictvím modelu zdrojů (The M-O-S-T-B-A-S-I-C model).

Setkání 3: Bydlíme ve vlastním těle – osvojení znalostí o roli těla a jeho funkce během stresu, povědomí o somatických reakcích při stresu a vývoji senzomotorických strategií pro kontrolu těla během stresových situací.

Setkání 4: Známe své pocity – posílení emocionálního uvědomování žáků, identifikace a schopnosti objasnění pocitů a spojení mezi vjemy a pocity. Nácvik různých modalit pro vyjádření pocitů.

Setkání 5: Kontrolujeme své emoce myslí – prozkoumávání vztahu mezi vjemy, myšlenkami a pocity a výuka kognitivních copingových dovedností.

Setkání 6: Zabýváme se strachem – normalizace strachů a nácvik nových způsobů, jak s nimi zacházet, vytvoření vnitřního pocitu bezpečí.

Setkání 7: Zabýváme se zlostí a vztekem – konfrontace zlosti a vzteku a posílení schopnosti jejich vyjádření kontrolovaným způsobem. Nácvik a praxe asertivity.

Setkání 8: Zvládání smutku a ztráty – prozkoumávání zkušeností se vztekem a ztrátou a vyjádření těchto pocitů v bezpečném kontextu.

Setkání 9: Budujeme si sociální štít – prozkoumávání sociálních potřeb a možností, jak posílit náš podpůrný systém. Nácvik schopnosti požádat o pomoc a dosáhnout větší míry empatie.

Setkání 10: Zvyšujeme své sebevědomí – prozkoumávání svého sebe-pojetí a způsobu, jak ovlivňuje naše copingové styly. Nácvik akceptace svých deficitů a přiznání svých schopností.

Setkání 11: Měníme krizi v příležitost – zlepšit uvědomění svých negativních myšlenkových vzorců a naučit se, jak je možné je pozitivně přerámovat.

Setkání 12: Hledání lepší budoucnosti – prozkoumávání budoucích snů a fantazií, nácvik plánování cesty k jejich realizaci. Retrospekce jednotlivých setkání a uzavření celého programu.

Vzdělávací instituce se v některých naléhavých případech stávají místem poskytování krátkodobých terapeutických služeb také v jiných naléhavých společenských situacích, které charakterizuje traumatizace velkého počtu obyvatel. Například projekt K. McFerranové a K. Teggelove (2011) byl iniciován jako akční pomoc žákům ve školách, kteří byli traumatizováni ztrátou blízké osoby po živelních pohromách v Austrálii roku 2009. Pomoc probíhala formou krátkodobých terapeutických skupin ve školním prostředí a měl výrazně komunitní charakter. Podobně byl orientován projekt terapeutických workshopů centra *The Truth Good Beauty Human Potential Centre* (TGB) na taiwanských základních a středních školách po rozsáhlém zemětřesení roku 1999. Terapeutická práce vycházela z kombinace psychodramatu a gestalt terapie. I. Changová (2005) zkoumala proces implementace těchto workshopů

v prostředí, které charakterizuje nedůvěra vůči západním konceptům psychoterapie a sociální práce.

2.8 Umělecké aktivity/hry s reedukačním potenciálem

Práce uměleckých terapeutů ve vzdělávacích zařízeních nezdávka využívá nácvik prostřednictvím strukturovaných her a cvičení. Arteterapeutka M. Liebmannová (2010) se stala populární díky své kompilaci her, témat a cvičení, které získala prostřednictvím empirické studie u více než 50 arteterapeutů ve Velké Británii (tato publikace vyšla také v češtině s názvem *Skupinová arteterapie*). Její práce je považována za vysoce strukturovaný/tematický přístup ve skupinové arteterapii a nabízí inspirativní materiál pro realizaci arteterapie ve vzdělávacích zařízeních.

Podobu tematicky strukturovaného přístupu má příspěvek L. Mynaříkové (2012), která popisuje tematicky zaměřený, expresivně-terapeutický program založený převážně na arteterapii s kombinací muzikoterapeutických a dramaterapeutických aktivit ve třídě prvního stupně u dětí s výraznými problémy v chování. Tento program byl realizovaný s celou třídou a kromě individuálních témat žáků se týkal nepříznivého klimatu třídy, vzájemné kooperace a dalších sociálních a emocionálních cílů, které negativně ovlivňovaly možnosti edukace v této třídě. Program LOGOART je jiný český program na bázi strukturovaných cvičení, který byl vytvořen spojením arteterapeutické a logopedické intervence a testován na základní škole logopedické u žáků s narušením komunikační schopnosti (Kotinská, 2015). Z dalších tematicky strukturovaných arteterapeutických projektů lze uvést preventivní program pro skupinovou arteterapii u žáků základních škol ohrožených problémy s přechodem na střední školu (Spier, 2010).

C. B. Andreasová (2005) vytvořila pro žáky prvního stupně základních škol 20týdenní reedukační program, který se jmenuje Vizuálně-percepční arteterapeutické aktivity (*Visual Perceptual Therapeutic Art Activities*, VPTAA). Cílem programu je podpora vizuální percepce žáků se SVP prostřednictvím kombinace vývojového a adaptivního přístupu arteterapie s využitím Uhlínových intervenčních technik. Program je zaměřen také na emocionální cíle, zvýšení sebevědomí, zlepšení schopnosti učit se, prevence naučené bezmocnosti kvůli školním neúspěchům a pozitivní transformaci zkušenosti s učením. Východiska tohoto programu představují výzkumy několika autorů – vývojové teorie V. Lownfelda, Drachnikovy grafické indikátory pro určení, zda je výtvarné dílo věkově přiměřené, obdobné grafické indikátory pro různé skupiny SVP a intervenční techniky od D. Uhlína, adaptivní techniky F. Andersonové, technika negativního pozadí a na povrch orientované materiály.

Aktivita 1: Kreslení geometrických osob (na reverzní pozadí)

Tato aktivita je v programu Andreasové navržena na druhý týden práce s žáky a je součástí několika aktivit týkajících se lidské postavy. Využívá Uhlínou techniku reverzní kresby. Tato technika spočívá v kresbě bílými materiály (křídou, temperou, pastelem atd.) na černé pozadí, což dle Andreasové pomáhá při vizuálně-percepčních problémech s diskriminací figury a pozadí (při reedukačních aktivitách žák nejen kreslí, ale učí se také psát na barevně reverzní podklad).

Popis aktivity: Při aktivitě s názvem „geometrické osoby“ každé dítě pózuje před třídou, zatímco arteterapeut ukazuje na každém dítěti, jaké tvary tělo v daném póze vytváří (jednotlivé figury může na začátku ukazovat arteterapeut a následně dítě figuru napodobí). Terapeut poté kreslí na tabuli skicu pózy a krok za krokem popisuje, co a jak kreslí. Žáci ve třídě následují a napodobují tuto kresbu.

Odůvodnění aktivity: Při této aktivitě se žáci učí vnímat a kreslit lidské tělo tak, že se jej učí rozložit na tvary. Navíc kreslí na reverzní barevný podklad, což vše podporuje snadnější vnímání objektů v prostoru. Aktivita také pomáhá přesněji vnímat obraz lidského těla. Pro žáky může být zábavné, že jako živé modely slouží spolužáci. Také během své role modelu se žáci mnohé učí, neboť musí zůstat pokud možno bez pohybu (což je pro mnohé žáky se SVP náročný úkol). Aktivita využívá auditivní a vizuální styly učení a posiluje jej kinestetickým uměním. Obrazová ukázka výsledku této aktivity: viz Andreasová, 2005, s. 124.

Aktivita 2: Pozitivní/negativní koláž

Toto je další aktivita zaměřená na diskriminaci figury a pozadí, která je určena na osmý týden práce s žáky. Je k ní zapotřebí bílý papír (12 × 18 cm), černý papír (9 × 12 cm), bílé křídly nebo pastely, nůžky a lepidlo. Žáci si při této aktivitě osvojují koncept pozitivních/negativních tvarů prostřednictvím kresby a stříháním geometrických tvarů na barevně kontrastním pozadí. Žáci dle instrukcí arteterapeuta přeloží podélně černý papír a přestřihnou ho na půl. Nyní ještě jednou přehnou každou půlku černého papíru a nakreslí polovinu geometrického tvaru (začnou kreslit od místa, kde se papír přehnul na půl). Porozumění instrukcím může pomoci názorná demonstrace terapeutem. Poté žáci lepí na bílý papír vystřižený geometrický tvar a hned za ním zbylé okolí černého papíru, takže se tímto vytváří obrácený vzor.

Obrazová ukázka výsledku této aktivity: viz Andreasová, 2005, s. 135.

Obdobou v oblasti muzikoterapie je přístup **Terapie hudebními aktivitami** (*Music Activity Therapy*), kdy prostřednictvím hudebních aktivit a cvičení terapeut pomáhá žákům rozvíjet vědomosti, dovednosti a chování podstatné pro lepší adaptaci (Bruscia, 1998). Důležitým hodnoticím a intervenčním nástrojem v tomto přístupu je behaviorálně orientovaná analýza úloh a dovedností. Potřeba odhalení emocionálních nebo osobních témat je obvykle podřízena adaptačním cílům. Proto stojí v poměrně ostrém kontrastu k psychoterapeuticky orientovaným přístupům a v terapeutickém procesu má prakticky vždy pouze pomocnou roli. Přístup Terapie hudebními aktivitami reprezentuje např. publikace od J. Beana a A. Oldfieldové (2001). Podobu strukturovaných hudebních her a aktivit s instruktážními prvky mělo velké množství muzikoterapeutických programů ve vzdělávacích institucích v počátcích vývoje této profese (Svendsenová, 1972; Reaks, 1964 a další).

Ukázky: Aktivity z přístupu terapie hudebními aktivitami (Bean & Oldfieldová, 2001)

Aktivita 1: Tančí a vyměň nástroj

Cíle: rozvoj pozornosti, sluchových percepčních dovedností, iniciativy žáků a schopnosti sdílet

Vybavení: sada různých přenosných nástrojů, jeden pro každého žáka, klavír (klávesy) nebo reprodukováná taneční hudba

Předpokládaný (možný) počet žáků: přibližně 4–10 (i více)

Popis aktivity: Každý žák si na začátku vybere jeden nástroj. Začne hrát hudba a každý žák se může přidat hrou na nástroj nebo tančit. Každý hudba zastaví, žáci si ve skupině vymění nástroje. Když hudba začne hrát, aktivita pokračuje.

Variace:

Žáci mohou tančit v párech a sdílet nástroj – v tomto případě je možné vyměnit nástroj, ale také partnera v páru. V náročnějších variantách je možné přidávat při tanci různé úkoly – např. imitaci rytmů, pohybů atd. Učitel může vybírat různé styly hudby, čímž stimuluje různé typy a charakter pohybů.

Nástroj má pouze polovina žáků – když se hudba zastaví, musí jej předat někomu z žáků, který byl bez nástroje.

Aktivita 2: Spící tamburína

Cíle: motorická koordinace a soustředění pozornosti, skupinová kooperace, pocit zodpovědnosti

Vybavení: tamburína

Předpokládaný (možný) počet žáků: 3–10 (i více)

Popis aktivity: Skupina sedí v kruhu. Učitel (nebo žák pověřený vedením) zvedne velmi oporně ze země tamburínu a podá ji svému sousedovi, aniž by vydala jakýkoliv zvuk. Žáci si v kruhu předávají spící tamburínu takovým způsobem, aby nebylo možné slyšet zvuk. Tato aktivita vytváří užitečný kontrast ve spojení s živými a hlučnými aktivitami.

Variace: V průběhu aktivity je možné měnit (podle signálu) směr, kterým tamburína putuje. Mohou být také použity jiné nástroje (např. vajíčka, maracas, rolničky...) a ve skupině si žáci mohou předávat zároveň více než jeden nástroj.

Muzikoterapeutka D. Registerová a kol. (2007) vytvořili intenzivní krátkodobé kurikulum na bázi hudebních a expresivních aktivit, které je určeno na podporu žáků druhých tříd s problémy ve čtení. Toto kurikulum je dle autorek snadno aplikovatelné i učiteli. Jeho efektivita byla prokázána také prostřednictvím výzkumné studie (tamtéž). Zde je možné uvést alespoň krátkou ukázkou z tohoto kurikula (Registerová a kol., 2007, s. 29): *„Každá lekce zahrnovala alespoň jednu hudební aktivitu, která učí a procvičuje určité čtenářské strategie. Například aktivita ‚vytváříme slovo pohybem‘ použila originální píseň spárovanou s pohybovými a písmennými/zvukovými kartami, aby pomohla žákům procvičit rozpoznávání grafémů a jejich odpovídajících fonémů a kombinovat je tak, aby vytvořili slovo ve stanoveném čase. Muzikoterapeut využil zkomponovanou píseň k této aktivitě a povzbuzoval žáky k zpěvu. Každému dítěti byla dána karta buď s jedním písmenem (c, b, r) nebo zvukovou kombinací (-at). Skupina zpívala píseň znovu a od jednotlivých žáků bylo požadováno, aby spojili pohyb s vhodným písmenem nebo zvukem dříve, než byla píseň u konce. Žáci zkontrolovali svou práci a vyslovili slovo, které poskládali pro zbytek skupiny.“*

Z domácích muzikoterapeutických příspěvků je na strukturovaných cvičeních založena známá publikace Z. Šimanovského (2011), který uvádí popis rozmanitých hudebních aktivit a jejich variace při práci s žáky ve školním prostředí.

V oblasti tanečně pohybové terapie vychází ze strukturovaných her a pohybových aktivit Ch. M. Albinová (2016). Tato autorka navrhuje strukturu pro tanečně pohybovou terapii určenou pro učitele a terapeuty, kteří pracují s žáky s Downovým syndromem. Tento strukturovaný přístup připomínající vyučovací hodinu je založen na postupném nácviku a opakování pohybových konceptů.

Také ve spojení s dramatickými prostředky existují četné publikace, které popisují dramatické hry pro rozvoj rozmanitých dovedností (např. Hickson, 2000), ačkoliv tyto hry a cvičení nemusí být primárně určeny pro využití v terapeutickém kontextu (mají spíše formativní působení na osobnost). Dalším příkladem strukturovaných dramatických cvičení (které teoreticky vycházejí spíše z kreativního dramatu než z dramaterapie) je Intervenční program sociálních kompetencí (Guliová et al., 2013) nebo Socio-dramatická afektivní vztahová intervence (Lerner, Mikami & Levine, 2011).

2.9 Umělecké terapie a adaptace dětských hřišť

Jednou z možností, jak podpořit inkluzi žáků se SVP v běžném školním prostředí, je využití adaptace venkovních prostor. Tyto prostory jsou používány v průběhu přestávek mezi vyučováním, ale především během pobytu ve školních družinách či školních klubech.

Jedním z takových projektů, který byl nejen detailně popsán v literatuře, ale také podroben výzkumu, je projekt lokalizovaný na hřišti programu péče o děti Frank Porter Graham (FPG). FPG je výzkumné a tréninkové centrum Univerzity v Severní Karolině v USA. Tento projekt měl za úkol rozšířit příležitosti ke vzdělávání a terapeutické herní aktivity, zejména u dětí s poruchami autistického spektra. Program vytvořili P. Kernová a D. Aldridge (2006) jako strukturovaný umělecký projekt adaptace školního hřiště s názvem **Music Hut** (tento název by bylo možné přeložit jako Hudební chata).

Adaptovaný prostor s hudebními nástroji je připojen k dětskému pískovišti, je umístěn na palubě z tvrdého dřeva a zakrytý obrovským baldachýnem. Nástroje jsou připevněny k funkčním a vizuálně příjemným ocelovým obloukům, dřevěným trámům a stěnám z plexiskla. Jedná se o následující hudební nástroje: čínský větrný gong, šest bubnů různé velikosti a druhů, mini-cabasa, tři zvukové trubky různé délky, oceánový buben, pochodový buben, xylofon, činel a CD přehrávač (viz obrázek č. 1). Další fotografie tohoto projektu jsou dostupné např. na: http://musiktherapie.net/Dr._Petra_Kern/Music_Hut.html.

Pro zapojení žáků do strukturovaných hudebních aktivit byly pro tento projekt zkomponovány písně. Každá píseň je určená pro konkrétní aktivitu realizovanou s konkrétním nástrojem a písně jsou dostupné také na hudebním záznamu, který je možné pustit z CD přehrávače (pro učitele). Kromě toho byly v rámci projektu vytvořeny speciální karty s popisem jednotlivých aktivit.

Dalším charakteristickým rysem Music Hut je intervence zprostředkovaná učiteli a vrstevníky, která zahrnuje aktivity strukturované nástroji a písněmi. Součástí této intervence je vytvoření hudebního kontaktu s dítětem se SVP na jeho úrovni interakce a modelování obsahu písně, např. výběr nástroje, pojmenovávání vrstevníků (v písních), vyčkávání při střídání nebo vhodný tělesný kontakt. Tyto zprostředkované interakce jsou nezbytné pro dosažení nejlepšího efektu vzhledem k sociální interakci a učení dětí se SVP (Kernová & Aldridge, 2006). Práce muzikoterapeuta proto probíhá na základě konzultativního přístupu, díky kterému trénuje učitele a vrstevníky žáků se SVP pro optimální hudební interakci a pomáhá vytvářet jejich osobnostní potenciál. Tento přístup je plně v souladu se současným pojetím inkluzivního vzdělávání, které dle modelu adaptace vyžaduje přizpůsobování na stranách žáků se SVP, ale také jejich okolí.



Obrázek č. 1: Music Hut (zdroj: www.musiktherapie.net)

Podobným projektem jako Music Hut je projekt **Zvuková cesta**, vytvořený původně pro Davida – malého chlapce s těžkým zrakovým postižením. Ukázalo se však, že adaptace hřiště dle projektu měla četné výhody také pro ostatní žáky. I v tomto případě je jeho autorkou Petra Kernová (2002). Cíle projektu Zvuková cesta byly následující:

- Změnit hřiště na užitečné místo pro děti se zrakovým postižením.
- Navrhnout dětské hřiště tak, aby bylo pro děti se SVP motivujícím místem, které jim umožní aktivně se zapojit do různých aktivit.
- Navrhnout dětské hřiště tak, aby u všech dětí podporovalo trénink mnoha vývojových dovedností, jako např. sociální interakce a komunikace, pohybových dovedností a schopnosti sebevyjadřování.
- Aplikovat muzikoterapeutické principy pro adaptaci hřiště na základě integrativního terapeutického přístupu, který umožňuje poskytování terapeutických intervencí v žákově běžném prostředí. Dle tohoto přístupu jsou v dětském centru (opět FPG) poskytovány také další intervence – logopeda, ergoterapeuta, fyzioterapeuta i speciálního pedagoga.

Zvuk může být u dětí s těžkým zrakovým postižením využit jako zpětná vazba informující dítě o jeho poloze v prostoru, díky čemuž může podpořit jeho samostatný pohyb z jednoho stanoviště na druhé (samostatný pohyb je pro tyto osoby obtížný zejména na velkých a špatně ohraničených plochách). Hudba má také další výhody, mezi které patří možnost zvýšení sociální interakce s vrstevníky.

Adaptace prostoru ve Zvukové cestě byly dvojího druhu. Za prvé se jednalo o ohraničení prostoru, které mělo pomoci Davidovi pohybovat se po celém hřišti. Plánek hřiště je na obrázku č. 2. Ohraničení prostoru bylo vyrobeno z plastové drenážní trubky, která byla přibližně $\frac{3}{4}$ cesty zapuštěna do země. Pro Davida byl zkonstruována čtyřkolka, kterou mohl tlačit. Ta měla gumovou klapku, která produkovala zvuk, zatímco ji posunoval přes zapuštěnou plastovou trubku. Tento zvuk informoval Davida o jeho pohybech.

Za druhé se jednalo o vytvoření šesti hudebních zastávek, které byly na hřišti sestaveny v logickém pořadí. Zastávky měly multisenzorický charakter, byly vyrobeny z různých materiálů, tvarů a barev, byly přístupné všem dětem a snadno se ovládaly.

Na každé zastávce byl pro uživatele popis, jak ji ovládat pro rozvoj senzomotorických, kognitivních, sociálních a emocionálních schopností.

Ukázka: Popis zastávek dle programu Zvuková cesta (Kernová, 2002)

První zastávka, s názvem dotyková deska (*Touch Board*), byla umístěna blízko vchodu do hřiště a obsahovala bambusový xylofon, rolničky, dešťovou hůl a další set rolniček a bambusového xylofonu. Vše bylo připevněno na plot a uspořádáno zrcadlovým způsobem.

Druhá zastávka obsahovala xylofon z tvrdého dřeva s jedenácti kameny umístěný blízko velkého pískoviště. Každý z kamenů xylofonu byl natřen modrou nebo zelenou barvou, přičemž kameny stejných barev souzněly harmonicky.

Třetí zastávka, s názvem stanoviště taxi (*Taxi Stand*), byla umístěna blízko dráhy pro tříkolky (pro zvýšení pravděpodobnosti sociální interakce) a obsahovala dětskou lavičku a laťku se zvonkem na kolo a klaksonem natřenou na žluto.

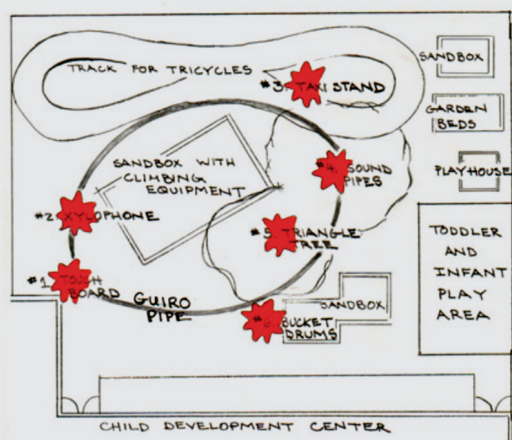
Čtvrtá zastávka, s názvem zvukové potrubí (*Sound Pipes*), byla tvořena ze sedmi měděných trubek různé délky, které byly připevněny ke kmeni stromu. Kolem nich byla dřevěná lavička, na které se potkávali učitelé a žáci při odpočinku i společných rozhovorech.

Pátá zastávka, s názvem strom triangelů (*Triangle Tree*), byla pojmenována podle dvou velkých kovových triangelů, které visely z větví stromu. Každý byl jiné velikosti a produkoval tím pádem různé tóny, které se rozeznávaly pohybem ve větru nebo prostřednictvím paličky (byla k nim připevněná).

Šestá zastávka, s názvem kbelíkové bubny (*Bucket Drums*), byla umístěna mezi dřevěné sloupky v jednom z pískovišť. Tyto bubny byly původně pozinkované kbelíky různých velikostí. Vizualní podobu jednotlivých stanovišť lze nalézt ve fotodokumentaci původního příspěvku autorky (viz internetový odkaz v seznamu literatury).

I v tomto případě bylo důležitou součástí projektu vytvoření strukturovaných hudebních aktivit založených na speciálně zkomponovaných písních. P. Kernová (2002) uvádí, že David měl před vytvořením Zvukové cesty málo interakcí s vrstevníky, trochu interakcí s dospělými, zřídka byl v kontaktu s materiály nebo vybavením, pohyboval se bez zjevného účelu a projevoval navenek mnoho stereotypního chování. Po adaptaci hřiště se sice málo změnila úroveň sociální interakce s vrstevníky i dospělými, ale došlo k velkému nárůstu kontaktů s materiály a vybavením, poněkud pokleslo stereotypní chování a zlepšil se cílený pohyb po hřišti. Avšak po tréninku zaměstnanců v herních aktivitách na Zvukové cestě došlo také ke zvýšení sociálních

interakcí s vrstevníky i dospělými, k výraznému zlepšení herních schopností a zapojení do hry a k dalšímu poklesu stereotypního chování a zlepšení cílených pohybů. David byl navíc „bdělejší, lépe reagoval na dospělé, verbálně vyjadřoval, co se mu líbilo a nelíbilo, měl lepší náladu, zdálo se, že si osvojil střídání s vrstevníky... a byl ochotnější riskovat“ (Kernová, 2002, s. 5).



Obrázek č. 2: Zvuková cesta (zdroj: Kernová, 2002)

2.10 Umělecké terapie, waldorfské školy a antroposofie

Alternativní vzdělávací instituce často poskytují prostor pro netradiční formy práce s žáky. Některé z nich, např. waldorfské školy, navíc kladou velký důraz na roli umění a v průběhu své historie poskytly prostor pro vznik ucelených koncepcí uměleckého vzdělávání i terapie. Umělecké terapie vycházející z antroposofického rámce waldorfských škol jsou navíc rozšířené v domácím prostředí.

Všechny antroposoficky orientované umělecké terapie vycházejí z filosofie R. Steiner, z jeho představ o fungování člověka a o vztazích lidského organismu vůči svému prostředí. Pro vývoj uměleckých terapií je důležitý zejména Steinerův model čtyř úrovní formativních sil – fyzického těla, éterického těla, astrálního těla a ega. Zatímco fyzické tělo má vztah k minerální říši (na úrovni fyzického těla tento vztah zastupuje např. kostra), éterické tělo má fluidní povahu, je spojováno s rostlinnou říší a týká se lidské vitality, emocionální konstituce a hluboce zakořeněných návyků. Astrální tělo se vztahuje ke zvířecí říši, k instinktům, pudům a emocionálnímu životu. Ego je jádrem osobnosti, je spojeno se sférou lidského bytí a charakterizováno schopností sebeuvědomování, vědomí okolí a spirituality, včetně schopnosti jednat kreativním a spirituálním způsobem (Intveenová & Edwardsová, 2012).

Dále je pro antroposofickou medicínu a umělecké terapie významný model tří složek lidské konstituce (myšlení, pociťování a chtění) a jejich vztah k lidskému tělu – podle právě uvedeného pořadí k horní části (hlavě), střední části (hrudi) a spodní části (dolní končetiny). Tyto teorie popisuje G. S. Kienle a kol. (2013). Umělecké terapie se vyvinuly jako interdisciplinární přístup na základě antroposofické medicíny a antroposofické léčebné pedagogiky (*currative education*). Steinerova filosofie poskytl teoretický rámec, na základě kterého se hledají a popisují vztahy mezi lidským organismem a uměleckou tvorbou způsobem, který je kongruentní s antroposofickým světovým názorem. Antroposofické umělecké terapie jsou silně zaměřené na umění, které je považováno za nositele terapeutických faktorů a vedle kterého má vztah mezi terapeutem a klientem spíše sekundární význam. Na základě celkového (převážně fenomenologického) hodnocení jsou indikována vhodná cvičení a umělecké aktivity, u kterých se očekává léčebný efekt. Na vývoj antroposofických uměleckých terapií měla primární vliv spolupráce R. Steinera s I. Wegmanovou a dále K. König, H. H. Engel a H. Pfrogner (antroposofická muzikoterapie), terapeutky M. Hauschka a L. C. d'Herbois (antroposofická arteterapie)

V literatuře o uměleckých terapiích lze nalézt zejména souvisle popsanou a rozpracovanou antroposofickou muzikoterapii (Intveenová & Clark, 2016) i antroposofickou arteterapii (Phoebe, n. d.), včetně jejich aplikací ve školách u žáků se SVP (Harisová, 1977). O tanečně pohybové terapii sice antroposoficky orientovaní terapeuti nemluví, ale vytvořili některé specifické techniky, např. terapeutickou eurytmii, která s pohybem pracuje. Dramatické aktivity jsou v antroposofickém systému používány spíše k výchovným a vzdělávacím než k terapeutickým účelům. Tyto přístupy jsou rozšířené zejména v německy mluvících zemích (Intveenová, 2010), ale jsou praktikovány také v ČR. Díky J. Krčkovi se v ČR rozšířila antroposofická muzikoterapie, která ovlivnila mnoho muzikoterapeutů působících ve vzdělávacích institucích, např. L. Počtovou, D. Pšeničkovou, J. Braunsteina a další (Krček, 2008).

Antroposofická muzikoterapie rozvinula spekulativní teorie, které objasňují kosmologické významy tónů, intervalů, stupnic a hudebních nástrojů a jejich spojitosti s lidským organismem. Například technika tónu dne (Lange, 1968) vychází z myšlenky, že každý den v týdnu odpovídá určité planetě, a muzikoterapeutické aktivity jsou efektivnější, pokud začínají a končí tímto specifickým tónem. Také lze nalézt svébytný systém stupnic s odlišnými sestupnými a vzestupnými sekvencemi. Při výběru hudebních nástrojů se obvykle využívá předpokládaných vztahů se čtyřmi složkami lidského organismu – perkuse a architektonické hudební principy (míry, akordy...) odpovídají fyzickému tělu, smyčcové nástroje a plastické hudební principy (rytmus, melodie) odpovídají éterickému tělu, principy barvy (hudební barva, intervaly) a strunné nástroje astrálnímu tělu a principy formy (kompozice) a dechové nástroje složce ega (Intveenová & Clark, 2016). Antroposofičtí muzikoterapeuti využívají kromě běžně dostupných hudebních nástrojů originální instrumentář vyvinutý na bázi antroposofických principů (na druhé straně obvykle odmítají používání současné hudby a elektronických médií).

V **antroposofické arteterapii** se používají tři základní umělecká média – kresba, malba a práce s hlínou, které odpovídají modelu tří složek lidské konstituce. Kresba je spojena s myšlením – kresba tužkou (kontrasty černé a bílé) působí na intelekt a odpovídá objektivní složce myšlení, zatímco kresba s barvami vnáší do umělecké práce subjektivitu. Zatímco neporušené linie jsou sdruženy s éterickým tělem a fluidními kvalitami, přerušované linie odpovídají spíše vůli a intelektu. Za silně meditační techniku posilující sílu ega považoval R. Steiner kresbu s využitím stínování. Základem malby a jejích četných technik je práce s barvami. Malba souvisí primárně s pocity. Práce s hlínou souvisí s vůlí. Její podstatou je formování a transformace látky, která uvnitř reflektuje naše metabolické procesy (anabolismus a katabolismus) a navenek je spojena s naším vlivem na svět prostřednictvím chtění a akce, která dává tvar našim myšlenkám, činům, vztahům, práci atd. Čím déle člověk hněte hlínu v rukách, tím je původně rezistentní a chladný materiál teplejší a plastičtější – dochází k ustanovení určité rovnováhy, která posiluje vůli a ego. Kromě hlíny se používají také materiály na bázi včelího vosku, tesání do kamene, dřeva, plastu atd. (Phoebe, n. d.).

Terapeutická eurytmie je považována za „*terapeutickou transformaci uměleckých pohybů zvaných Eurytmie. Tato terapie zdůrazňuje řeč a hudební aktivity ve vztahu k pohybu. Základní elementy terapie se zaměřují na rozvoj a použití samohlásek a souhlásek v řeči a tónech a intervalech v hudbě. To je popisováno jako viditelná řeč nebo zpěv*“ (Majoreková, Tüchelmann & Heusser, 2004, s. 48). Eurytmie se obecně dělí na tónovou a hláskovou. Znamená zviditelnění a transformaci tónů nebo hlásek do specifických pohybů. Není to tedy libovolný subjektivní pohyb, ale pohybové ztvárnění vycházející ze zákonitosti hudby a řeči, které zviditelňuje vnitřní náladu slov, rýmy, melodii, rytmus, intervaly atd.

Terapeutická aplikace eurytmie vychází z principů rezonance, podle které jsou rytmy řeči, hudby a pohybu spojeny s životními procesy. Během eurytmie se žák učí imitovat pohyby předváděné terapeutem, které mají představovat vzorce zrcadlící zdravou činnost některého orgánu nebo životního procesu. Podle antroposofického výkladu se v přesně daných pohybových formách odrážejí zákonitosti okolního světa (planety, zvěrokruh atd.) i lidského organismu (dech, rytmy astrálního a éterického těla atd.). Cílem eurytmických cvičení je vyvolat do vědomí člověka oživující, tvořivé a rytmické síly působící v lidském organismu, které mají působit harmonizujícím a ozdravujícím účinkem. Pro každého žáka je vybrán pohyb nebo série pohybů na základě jeho onemocnění, konstituce a pozorování jeho pohybových vzorců. Terapeutický cyklus obvykle zahrnuje 12–15 setkání po 30–45 minutách.

Problémy s aplikacemi antroposoficky orientovaných uměleckých terapií v institucionální péči jsou zřejmé. Je třeba podotknout, že samotný R. Steiner navrhl antroposofii jako alternativu k tehdejšímu pozitivistickému a materialistickému náhledu na svět, který determinoval vývoj medicíny, pedagogických i sociálních disciplín. V tomto smyslu zůstávají antroposoficky orientované umělecké terapie alternativou,

kteřá dodnes stojí poněkud stranou hlavního proudu uměleckých terapií. Problém přitom není primárně v absenci vědecky založených důkazů o efektivitě antroposofické medicíny a antroposofických uměleckých terapií, které jsou její součástí. V minulosti bylo totiž realizováno několik velkých studií, které srovnávaly efektivitu antroposofické medicíny (a uměleckých terapií) s běžně poskytovanou zdravotní péčí, a tyto výsledky svědčí kladně pro standard léčby v antroposofických centrech (např. Hamre a kol., 2004). Klinickou efektivitu antroposofické medicíny a přehled studií nabízí např. D. S. Kienle a kol. (2013). Také studie zaměřené výlučně na antroposofickou muzikoterapii, arteterapii nebo terapeutickou eurytmii nabízejí pozitivní závěry (Teckenberg-Jansson et al., 2010; Majoreková, Tüchelmann & Heusser, 2004 a další). Zdá se, že hlavní problém je v odlišné výchozí teoretické perspektivě a interpretacích terapeutického procesu, které na jedné straně antroposofické umělecké terapie charakterizují, ale zároveň také vyčleňují.

2.11 Umělecké terapie, hodnocení a evaluace speciálních potřeb

Umělecké terapie disponují (jako ostatní zdravotnické profese) nejen intervenčními postupy, ale také metodami pro hodnocení a evaluaci. Tyto metody vycházejí z analýzy uměleckého procesu a jsou označovány jako hodnocení založená na umění (*arts-based assessments*). Některá z těchto hodnocení jsou navíc přímo spojená se vzdělávacím procesem a školními institucemi.

Typickým příkladem těchto hodnocení je práce amerických muzikoterapeutek B. Brunkové a K. Colemanové (2000). Tyto autorky navrhly standardizované hodnocení procesu rozhodování, zda je muzikoterapie jako podpůrná služba vztahující se ke vzdělávání u konkrétního žáka se SVP nezbytná pro dosažení cílů v jeho IVP. Pokud tomu tak je, potom je muzikoterapie považována za službu z kategorie *related services* (viz americký školský zákon IDEA) a žák má nárok na její bezplatné poskytování školou. Pokud se však během vyšetření žáka prokáže, že muzikoterapie není podstatná pro dosažení optimální školní výkonnosti žáka (ačkoliv může mít řadu jiných pozitivních účinků), potom tuto službu nelze hradit z prostředků škol. Nicméně v USA mohou být muzikoterapeuti hrazeni také ze zdravotního pojištění, pokud se prokáže podobná relevance vzhledem ke zdravotním potřebám. Proces rozhodování, zda uvedené služby přidružené ke vzdělávání budou žákovi bezplatné školou poskytnuty, má nezanedbatelnou společenskou závažnost, neboť se jedná o zodpovědné využití vysokých finančních normativů. Proto je významná existence standardizovaných hodnocení pro tyto účely.

B. Brunková a K. Colemanová (2000) však namítají, že každé dítě se SVP je příliš individuální pro vytvoření standardizované techniky hodnocení, proto je užitečnější evaluovat přímo proces poskytování muzikoterapie. Jejich **Proces speciálněpedago-**

gického muzikoterapeutického hodnocení (*Special Education Music Therapy Assessment Process*, SEMPTAP) zahrnuje tyto kroky:

- žádost pro hodnocení,
- zhodnocení dokumentace,
- rozhovory,
- pozorování v nehudbním prostředí,
- příprava a administrace hodnocení,
- příprava a prezentace zprávy z hodnocení.

SEMPTAP umožňuje použít pro odhad efektivity indikace muzikoterapie různé postupy a procedury, neboť základem hodnocení je porovnání výsledků pozorování v běžném školním prostředí žáka s výsledky hodnocení realizovaného mimo třídu. Právě při tomto druhém hodnocení se porovnávají výkony žáka v obdobné výukové situaci, přičemž se porovnává efektivita jeho výkonu bez aplikace muzikoterapeutických strategií s kontrolními situacemi, kdy aplikované jsou (Brunková a Colemanová, 1996).

Existují také další hodnocení založená na umění, která mají úzký vztah ke školnímu prostředí. Například **Hodnocení uměleckých dovedností pro žáky ve speciálním vzdělávání** (*Art Skills Assessment for Special Education Students*, TASS) vytvořila na základě výzkumu své disertační práce kognitivně orientovaná arteterapeutka B. J. Troegerová (1992). Hodnocení je založené na vývojových škálách, prostřednictvím kterých se hodnotí pozorovatelné chování při dvoj- a trojdimenzionálních uměleckých aktivitách (kresba, malba, trhání papíru a práce s hlinou). TASS vychází z inventáře uměleckých dovedností (Brigance, 1979) a teorií uměleckého vývoje (Chapman, 1978).

Jiným příkladem je **Muzikoterapeutický hodnoticí nástroj pro speciální vzdělávání** (*Music Therapy Special Education Assessment Tool*) od D. Langanové (2009). Test je založen na pozorovacích škálách a pomáhá vyhodnocovat kapacitu komunikovat s druhými lidmi (prostřednictvím hudebních zvuků), schopnost účastnit se hudebního dialogu, hudební iniciaci, experimentaci a improvizaci, hudební reakce na různé podněty, pohyb jako reakci na hudbu, sociální interakce, vyjadřování emocí, poslech různých druhů hudby a rozhodování. Test nemá zjištěnou validitu a reliabilitu, D. Langanová (2009) proto doporučuje komparaci výsledků testu se závěry dostupné pedagogické dokumentace žáka. Toto hodnocení by mělo pomoci muzikoterapeutům integrovat se snadněji do edukačního kontextu tím, že dokáží poskytnout relevantní data pro psaní zpráv, hodnocení a evaluaci.

Projektivní test **Kinetická kresba školy** (*Kinetic School Drawing*, KSD), jehož autory jsou H. M. Knoff a T. H. Prout (1985), má za cíl zjistit problémy, které dítě prožívá ve školním nebo domácím prostředí. Dále lze KSD použít ke zjištění rodinných témat, které přispívají ke školním problémům, i naopak. Navíc umožňuje

porozumět osobnosti dítěte a jeho vnímání důležitých vztahů. Administrace KSD obsahuje zadávací instrukci: „Byl bych rád, kdybys nakreslil obrázek školy. Umísti na tento obrázek sebe, svého učitele a jednoho nebo dva kamarády. Ať každý něco dělá. Pokus se kreslit celé postavy a udělat tu kresbu co nejlepší. Zapamatuj si – nakresli sebe, svého učitele a jednoho nebo dva kamarády a ať každý něco dělá.“ (Knoff & Prout, 1985, s. 4) Fráze „pokus se udělat tu kresbu co nejlepší“ má záměrně evokovat školní prostředí a jeho nároky. V rozhovoru po skončení kresby dítě objasňuje své vnímání kresby – co se na ní děje, pojmenování, věk a akci každé postavy atd. Tento rozhovor však nemá žádná přesná pravidla. Interpretace KSD je kvalitativní a týká se pěti oblastí.

Ukázka: Pět oblastí interpretace KSD (Brooke, 2004)

- Akce jednotlivých postav a akce mezi postavami – jaké aktivity a jak je dítě vykonává.
- Charakteristiky postav – více postav na kresbě se vztahuje k horším školním výsledkům, chybějící nebo symbolicky nakreslené postavy se vztahují k nižší sociální interakci, velká postava dítěte se vztahuje k lepším školním výsledkům apod.
- Pozice postav, vzdálenosti a překážky mezi nimi.
- Styl – zdůrazňování fyzických rysů učebny může zdůrazňovat potřebu struktury a vyhýbání se sociální interakci, venkovní prostředí (místo učebny) může znamenat negativní vztah ke škole a vyhýbání se školním nárokům atd.
- Symboly – např. postava ředitele se může vztahovat ke konfliktům s autoritami nebo může znamenat potřebu identifikace s mužskou postavou, odjíždějící školní autobus může znamenat konflikty a vyhýbání se školním aktivitám atd.

Podle S. L. Brooke (2004) je interpretace KSD náročná, založená pouze na kvalitativních informacích. Validita testu je nedostatečně prokázána studiiemi a také manuál testu obsahuje řadu nejasností (např. některé protichůdné instrukce pro vyhodnocení). Průvodce pro skórování a škály, u kterých byl prokázán určitý stupeň reliability, nebyly vytvořeny autory testu (Andrews & Janzen, 1988).

Dalším příkladem je preskriptivní hodnocení vytvořené pro žáky s poruchami autistického spektra známé pod zkratkou **SCERTS** (*The Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support*). Jedná se o relativně nové kurikulum k identifikaci a hodnocení terapeutických cílů pro multidisciplinární týmy složené z terapeutů a učitelů (Walworthová, Registerová & Engelová, 2009). Přehled týkající se aplikace SCERTS muzikoterapeutů v USA nabízí D. D. Walworthová (2007).

Kromě uvedených příkladů by bylo možné zmínit značné množství dalších hodnocení, jejichž aplikace není přímo spojena se školním prostředím. Zájemci o tuto problematiku se mohou dozvědět více v kapitole Hodnocení založená na umění (Kantor, 2016).

Závěr

Školy představují pro umělecké terapeutův důležité pracovní prostředí, které umožnilo vznik specifických přístupů se zaměřením na žáky se SVP, ale také na mnoho specifických problémů, které jsou typické právě pro školní prostředí. Přestože s ohledem na předchozí kapitolu jsou zjevné některé rozdíly mezi uměleckými terapiemi a pedagogikou založenou na umění, je zároveň patrná řada průniků mezi oběma disciplínami na teoretické rovině i v praxi. Vzhledem k delší historii uměleckých terapií je pravděpodobné, že právě umělečtí terapeuti mohou učitelům nabídnout důležité impulsy pro integraci umění do vzdělávání, která u žáků se SVP sleduje nejen edukační cíle, ale má také formativní, rehabilitační a sociálněterapeutický charakter.

Literatura

- Ager, A., et al. (2011). The impact of the school-based Psychosocial Structured Activities (PSSA) program on conflict-affected children in Northern Uganda. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), 1124–1133.
- Albin, Ch. M. (2016). The Benefit of Movement: Dance/Movement Therapy and Down Syndrome. *Journal of Dance Education*, 16(2), 58–61.
- Anderson, F. E. (1992). *Art for All the Children: Approaches to Art Therapy for Children With Disabilities*. Springfield: Charles C Thomas Publishers.
- Anderson, F. E. (1996). *Art-Centered Education and Therapy for Children With Disabilities*. Springfield: Charles C Thomas Publishers.
- Andreas, C. B. (2005). *Promotion of Visual Perceptual Development Through Therapeutic Art Education* (Disertační práce). Tallahassee: Florida State University.
- Andrews, J., & Janzen, H. (1988). Objectifying the Kinetic School Drawing (KSD): A comparison of LD vs Non LD Grade 5 Students. *Canadian Journal of School Psychology*, 3, 27–51.
- Asociace dramaterapeutů České republiky. *Dramaterapie*. Dostupné z <http://adcr.cz/dramaterapie>
- American Music Therapy Association. *What is Music Therapy*. Dostupné z <http://www.musictherapy.org/about/musictherapy/>
- Baum, N. (2005). Post-traumatic distress in adolescents exposed to ongoing terror: Findings from a school-based screening project in the Jerusalem Area. In Y. Daniely, D. Brom, J. Sills & M. I. Holland (Eds.), *The trauma of terrorism: Sharing knowledge and shared care, an international handbook* (s. 335–348). Philadelphia: Haworth Press.

- Bean, J., & Oldfield, A. (2001). *Pied Pieper: Musical Activities to Develop Basic Skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Berger, R., Horenczyk, P. R., & Gelkopf, M. (2007). School-based intervention for prevention and treatment of elementary-students' terror-related distress in Israel: A quasi-randomized controlled trial. *Journal of Traumatic Stress*, 20, 541–551.
- Bevans, J. (1969). The exceptional child and Orff. *Music Educators Journal*, 55(7), 41–43.
- Bolton, G., & Heathcote, D. (1999). *So You Want to Use Role Play? A new approach in how to plan*. London: Trentham Books.
- Brigance, A. (1979). *Brigance Diagnostic Inventory of Early Development*. Woburn: Curriculum Associates.
- Brooke, S. L. (2004). *Tools of the Trade: A Therapist's Guide to Art Therapy Assessments*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Brunk, B. K., & Coleman, K. A. (1996). A Special Education Music Therapy Assessment Process. In B. L. Wilson, *Models of Music Therapy Interventions in School Settings* (s. 69–82). Silver Spring: American Music Therapy Association, Inc.
- Brunk, B. K., & Coleman, K. A. (2000). Development of a special education music therapy assessment process. *Music Therapy Perspectives*, 18(1), 59–68.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Coleman, K., & Mills, B. (2014). *14 Week Group Counselling Proposal for Increasing Self-Esteem in Adolescent Females*. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED548110.pdf>
- Collie, K., et al. (2006). Art Therapy for Combat-Related PTSD: Recommendations for Research and Practice. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 23(4), 157–164.
- Colwell, C. (2005). An Orff approach to music therapy. *The Orff Echo*, 38(1), 19–21.
- Colwell, C. M., Pehotsky, C. A., Gillmeister, G. E., & Woolrich, J. E. (2008). The Orff approach to music therapy. In A. A. Darrow (Ed.), *Introduction to Approaches to Music Therapy* (s. 11–24). Silver Springs: AMTA Press.
- Česká asociace tanečně pohybové terapie. Dostupné z <http://www.tanter.cz/>
- Česká Orffova společnost. Homepage. Dostupné z <http://orff.cz/>
- Čížková, K. (2005). *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: Triton.
- Davies, E., & Rosscornes, C. (2012). Setting up and developing music therapy at a children's centre, for pre-school children and their families and carers. In J. Tomlinson, P. Derrington & A. Oldfield, *Music Therapy in Schools* (s. 19–32). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Diamond, K. (2012). Music Therapy in Interface Schools in Belfast: A Creative Response to Cumulative Trauma. In J. Tomlinson, P. Derrington & A. Oldfield, *Music Therapy in Schools* (s. 133–150). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Feldman, D., Jones, F. S., & Ward, E. (2009). The enact method of employing drama therapy in schools. In D. R. Johnson & R. Emunah, *Current approaches in drama therapy* (s. 284–307). Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Frego, D., et al. (2009). The Dalcroze Approach to Music Therapy. In A. Darrow, *Introduction to Approaches in Music Therapy* (s. 25–36). Silver Springs: AMTA Press.

- Gelkopf, M., & Berger, R. (2008). A school-based, teacher-mediated prevention program (ERASE-Stress) for reducing terror-related traumatic reactions in Israeli youth: a quasi-randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(8), 962–971.
- Georgia, S., Spencer, R., & Curtin, P. C. (2013). Umenia zo srdca: Vzťahovo-kultúrálňy prístup uplatňujúci arteterapiu so skupinou mestských stredoškôláčiek. *Arteterapie*, 32, 22–33.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37–44.
- Gurwitch, R. H., & Messenbaugh, A. (2001). *Healing after trauma skills: A manual for professionals, teachers and families working with children after trauma/disaster*. Oklahoma City: Children's Medical Research Foundation.
- Gussac, D., & Rosal, M. (2016). *The Wiley Handbook of Art Therapy*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Hamre, H. J. (Ed.). (2004). Antroposophic therapies in chronic disease: The antroposophic medicine outcome study. *European Journal of Medical Research*, 9, 351–360.
- Haris, S. (1977). Artistic Therapies in the Rudolf Steiner School for Curative Education. *Australian Journal of Mental Retardation*, 4(7), 19–21.
- Hickson, A. (2000). *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Chang, I. (2005). Theatre as therapy, therapy as theatre transforming the memories and trauma of the 21 September 1999 earthquake in Taiwan. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 285–301.
- Chapman, L. H. (1978). *Approaches to Art in Education*. San Diego: Harcourt College Publisher.
- Cheek, J. R. et al. (2003). Using Music Therapy Techniques To Treat Teacher Burnout. *Journal of Mental Health Counselling*, 25(3), 204–217.
- Intveen, A. (2010). "The piano is a wooden box with false teeth" – Perspectives in anthroposophical music therapy as revealed through interviews with two expert practitioners. *The Arts in Psychotherapy*, 37(5), 370–377.
- Intveen, A., & Clark, J. (2016). Rudolf Steiner and the development of Antroposophical Music Therapy. In J. Edwards (Ed.), *The Oxford Handbook of Music Therapy* (s. 495–514). Oxford: Oxford University Press.
- Intveen, A., & Edwards, J. (2012). The History and Basic Tenets of Anthroposophical Music Therapy. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 12(2). Dostupné z <https://voices.no/index.php/voices/article/view/646/548>
- Isis, P. D., Bush, J., Siegel, C., & Ventura, Y. (2010). Empowering Students through Creativity: Art Therapy in Miami-Dade County Public Schools. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(2), 56–61.
- Johnson, F. L. (1996). Models of service delivery. In B. L. Wilson (Ed.), *Models of music therapy interventions in school settings* (s. 48–77). Silver Spring: National Association for Music Therapy.
- Kalish-Weiss, B. (1989). *Creative Arts Therapies in an Inner City School*. Dostupné z https://archive.org/stream/ERIC_ED341911/ERIC_ED341911_djvu.txt

- Kantor, J. a kol. (2016). *Společné a rozdílné v uměleckých (kreativních) terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Karkou, V., & Sanderson, P. (2006). *Arts therapies: A research-based map of the field*. Edinburgh: Elsevier.
- Karkou, V. (1999). Art therapy in education: Findings from a nation-wide survey in arts therapies. *Inscape: The Journal of the BAAT*, 4(2), 62–70.
- Kern, P. (2002). *The Sound Path – Finding My Way in the Playground*. Dostupné z <http://www.wfmt.info/Musictherapyworld/modules/mmmagazine/issues/20020328090455/20020328101314/Petra.pdf>
- Kern, P., & Aldridge, D. (2006). Using Embedded Music Therapy Interventions to Support Outdoor Play of Young Children with Autism in an Inclusive Community-Based Child Care Program. *Journal of Music Therapy*, 43(4), 270–294.
- Kienle, G. S. (Ed.). (2013). Anthroposophic Medicine: An Integrative Medical System Originating in Europe. *Global Advances in Health and Medicine*, 2(6), 20–31. Dostupné z <http://www.aamta.org/wp-content/uploads/2013/12/Kienle-Anthroposophic-Medicine-An-Integrative-Medical-System-Originating-in-Europe-1.pdf>
- Knobloch, F., & Knoblochová, J. (1999). *Integrovaná psychoterapie v akci*. Praha: Grada.
- Knoff, H., & Prout, H. (1985). The Kinetic Drawing System: A review and integration of the Kinetic Family and School Drawing techniques. *Psychology in the Schools*, 22, 50–59.
- Kolvin, I. (1981). *Help Starts Here: Maladjusted Child in the Ordinary School*. London: Tavistock Publications.
- Kornblum, R. (2003). *Disarming the Playground: Violence Prevention Through Movement & Pro-Social Skills by Rena Kornblum (2003–01–02)*. Bethany: Wood N Barnes.
- Koshland, L. (2010). PEACE through dance Movement Therapy. In V. Karkou (Ed.), *Art therapies in schools, research and practice* (s. 43–58). London: Jessica Kingsley.
- Koshland, L., & Whittaker, J. B. (2004). Peace through dance/movement: evaluating a violence prevention programme. *American Journal of Dance Therapy*, 26(2), 69–90.
- Kotinská, V. (2015). Logopedicko-arteterapeutický program LOGOART a dvě případové studie: vliv psychiky na řeč a řeči na psychiku. *Arteterapie*, 38–39, 13–23.
- Krček, J. (2008). *Musica humana*. Hranice: Fabula.
- Langan, D. (2009). A music therapy assessment tool for special education: Incorporating education outcomes. *Australian Journal of Music Therapy*, 20, 78–98.
- Lange, A. (1968). *Mensch, Musik und Kosmos*. Freiburg: Verlag die Kommenden.
- Lathom, W. (1974) Application of Kodály Concepts in Music Therapy. *Journal of Music Therapy*, 11(1), 13–20.
- Lerner, M. D., Mikami, A. Y., & Levine, K. (2011). Socio-dramatic affective-relational intervention for adolescents with Asperger syndrome and high functioning autism: Pilot study. *Autism January*, 15(1), 21–42.
- Liebmann, M. (2010). *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál.
- Macy, R. D., Johnson, M. D., Gross, S. I., & Brighton, P. (2003). Healing in familiar settings: support for children and youth in the classroom and community. *New Directions in Youth Development*, 98, 51–79.

- Majorek, M., Tüchelmann, T., & Heusser, P. (2004). Therapeutic Eurythmy – movement therapy for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): a pilot study. *Complementary Therapies in Nursing and Midwifery*, 10(1), 46–53.
- McFerran, K. S., & Teggelove, K. (2011). Music therapy with young people in schools: After the Black Saturday fires. *Voices: A World Forum For Music Therapy*, 11(1).
- Meekums, B. (2002). *Dance/Movement Therapy*. London: SAGE Publications.
- Moneta, I., & Rousseau, C. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(5), 329–340.
- Moriya, D. (2011). *Art Therapy in Schools*. Israel: D. Moriya.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2005). *Counseling for wellness: Theory, research, and practice*. Alexandria: American Counseling Association.
- Mynaříková, L. (2012). Deception as a form of communication in the Czech Republic. *Bingol University Journal of Social Sciences Institute*, 3(2), 59–66.
- Nassimov-Nahum, E. (2008). A model for art therapy in educational settings at children who behave aggressively. *The Arts in Psychotherapy*, 35, 341–348.
- O'Neill, N. (2012). Open Doors, Open Minds, Open Music! The Development of Music Therapy Provision in an Assessment Nursery. In J. Tomlison, P. Derrington & A. Oldfield, *Music Therapy in Schools* (s. 113–117). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Patmali, L. (2017). Art therapy in museums. Dostupné z <https://www.museum.com/art-therapy-in-museums/>
- Peters, J. S. (2000). *Music Therapy and Introduction*. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Phoebe, A. (n. d.). Anthroposophical Art Therapy. *The AnthroMed Library*. Dostupné z <http://www.anthromed.org/Article.aspx?artpk=487>
- Polínek, M. D. (2014). Teatroterapie. In O. Müller, *Terapie ve speciální pedagogice* (s. 167–196). Praha: Grada.
- Pethybridge, E., & Robertson, J. (2010). Educational music therapy: Theoretical foundations explored in time-limited group work projects with children. In V. Karkou (Ed.), *Arts Therapies in Schools: Research and Practice* (s. 129–44). London: Jessica Kingsley.
- Prochaska, J. O., & DiClementi, C. C. (1986). The transtheoretical approach. In J. Norcross (Ed.), *Handbook of eclectic psychotherapy* (s. 163–220). New York: Brunner/Mazel.
- Quibell, T. (2010). The Searching Drama Disaffection: Dramatherapy Groups in a Whole-school Context. In V. Karkou, *Arts Therapies in Schools: Research and Practice* (s. 114–128). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Reaks, B. (1971). The Physically Handicapped Child. *Music Therapy and Physical Handicap, I*. (s. 12–14). East Barnet: BSMT.
- Register, D., Darrow, A. A., Standley, J., & Swedberg, O. (2007). The Use of Music to Enhance Reading Skills of Second Grade Students and Students with Reading Disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 23–37.
- Rickson, D. J. (2006). Instructional and Improvisational Models of Music Therapy with Adolescents Who Have Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Comparison of the Effects on Motor Impulsivity. *Journal of Music Therapy*, 43, 39–62.

- Rousseau, C., et al. (2004). Creative Expression Workshops for Immigrant and Refugee Children. *American Academy of Child and Adult Psychiatry*, 43(2), 235–238.
- Rousseau, C., et al. (2005). Creative Expression Workshops in School: Prevention Programs for Immigrant and Refugee Children. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14(3), 77–80. Dostupné z <http://www.instantwebsetup.com/uploads/documents/67/August2005CreativeExpressionWorkshops.pdf>
- Sajnani, N. (2009). The eatre of the oppressed: drama therapy as cultural dialog. In D. R. Johnson & R. Emunah, *Current Approaches in Drama Therapy* (s. 461–482). Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Shafer, K. S., & Silverman, M. J. (2013). Applying a social learning theoretical framework to music therapy as a prevention and intervention for bullies and victims of bullying. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 495–500.
- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk an integrated foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 1–5.
- Sitzer, D. L., & Stockwell, A. B. (2015). The art of wellness: A 14-week art therapy program for at-risk youth. *The Arts in Psychotherapy*, 45, 69–81.
- Slavík, J. (Eds.). (2000). *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova.
- Spier, E. (2010). Group Art Therapy with Eighth-Grade Students Transitioning to High School. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 27(2), 75–83.
- Stixrud, W. R., & Marlowe, B. A. (2016). School Reform with a Brain: The Neuropsychological Foundation for Arts Integration. In G. H. Mardirosian & Y. P. Lewis (Eds.), *Arts Integration in Education*. (s. 93–118). Bristol: Intellect.
- Svendsen, C. (1972). Music Therapy with Motor Handicapped Child in Denmark. *Society for Music Therapy. Music Therapy and Physical Handicap*, 1, 17–21. East Barnet: BSMT.
- Šimanovský, Z. (2011). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha: Portál.
- Treadon, C. B., Rosal, M., & Wylder, V. D. T. (2006). Opening the doors of art museum for therapeutic processes. *The Arts in Psychotherapy*, 33(4), 288–301.
- Troeger, B. J. (1992). *An Example of the Development and Implementation of Individualized Education Programs in Art for Three Learners With Physical and Multiple Disabilities*. *Art for All the Children: Approaches to Art Therapy for Children with Disabilities*. Illinois: Charles C Thomas Publisher.
- Valenta, M. (2014). Dramaterapie. In O. Müller, *Terapie ve speciální pedagogice* (s. 132–165). Praha: Grada.
- Walworth, D. D., Register, N., & Engel, J. N. (2009). Using the SCERTS Model Assessment Tool to Identify Music Therapy Goals for Clients with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Music Therapy*, XLVI(3), 204–216.
- Walworth, D. D. (2007). The use of music therapy within the SCERTS model for children with autism spectrum disorder. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 2–22.
- Wolf, G. A., & Launi, B. A. (1996). *Using Dance to Integrate Exceptionalities*. Dostupné z <http://eric.ed.gov/?id=ED395423>

3 Metodika divadelněexpresivních přístupů

Oldřich Müller

Úvod

Fenomén divadelněexpresivních přístupů v sobě zahrnuje celou řadu procesů souvisejících s tzv. paradivadlem. Takový je alespoň úhel pohledu převládající nejenom v nadcházející kapitole, ale také v celém textu této publikace. Za paradivadlo či paradiadelní aktivity lze obecně považovat různé způsoby použití divadla či divadelních prostředků k jiným než jenom estetickým cílům (zaměřeným na umělecký zážitek, uměleckou hodnotu) – především však k cílům edukačním (výchovným, vzdělávacím, preventivním atp.) či terapeutickým.

Divadelněexpresivní přístupy využitelné v inkluzivním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami budou mít hlavně charakter edukační, nicméně jisté částečné terapeutické dopady zde nemůžeme vyloučit. Vycházíme přitom ze samotných funkcí umělecké činnosti, která je sama nositelem pozitivních změn. Víme, že umění oplývá mnohými prostředky schopnými člověka psychosociálně i fyziologicky dynamizovat (či naopak uklidňovat), což dává ve spojení s jeho přirozeným tvořivým potenciálem dobrý základ pro aktivitu a participaci na společenském životě. Kreativní umělecká exprese není myslitelná bez spoluúčasti smyslů, motorických reakcí, myšlenkových asociací, sdělování a sdílení významů, emocí atp., čímž může člověka rozvíjet či dokonce uzdravovat.

3.1 Divadelněexpresivní přístupy k žákům s mentálním postižením

Úvod

Vzdělávání a rozvíjení či udržování osobnostních kvalit, ale rovněž pomoc při dosahování příslušné seberealizace a společenské participace žáků (tedy také inkluze) lze provádět různými způsoby. Za jednu z vyzkoušených a velmi efektivních možností lze v tomto směru považovat využití skupiny paradivadelních systémů edukační povahy. Jejich prostředky lze pochopitelně uplatnit rovněž u žáků s mentálním postižením. Tito žáci se totiž vyznačují specifickými intelektovými nedostatky, které lze, mimo jiné, kompenzovat právě prostředky, jež mají tyto expresivně-formativní přístupy k dispozici.

Paradivadelní přístupy edukační povahy

K paradivadelním přístupům edukační povahy patří podle Valenty (2011) **dramatická výchova** (či výchovná dramatika, tvořivá dramatika, tvořivé drama, dramika, v anglické terminologii Drama in education) a **divadlo ve výchově** (Theatre in education). Dramatická výchova je improvizovaná, k předvádění neurčená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti. Divadlo ve výchově je divadelní představení hrané herci (profesionálními, pedagogy), zaměřené na vzdělávací, výchovné, popř. sociálněpreventivní cíle.

První přístup je více založen na aktivním hraní rolí, metaforickém vyjadřování, využívání a zpracování fiktivně vytvořených sociálních situací, improvizaci s dějem, práci s vlastním tělem, pohybem, hlasem atp. – to vše jsou jakási bezpečná pojítka s reálně existujícími životními situacemi a způsoby chování v nich. Účastníci si pomocí nich „nanečisto“ zkoušejí například to, jak by se v dané situaci zachovali, co by to pro ně znamenalo, co by jim to přineslo, a současně získávají poznatky (o sobě, svém sociálním okolí, světě...).

Při druhém přístupu nejsou účastníci na první pohled tak aktivní, ale jenom zdánlivě. Primárně sledují divadelní představení na určité aktuální téma, avšak následně mají možnost na jeho průběhu participovat. Buď mohou svými diskusními, herními a jinými vstupy ovlivňovat, co bude dál, měnit průběh děje, navrhopvat řešení situací (v tomto případě jde o tzv. „divadlo fórum“ Augusta Boala), nebo využijí předvedeného divadelního představení jako motivu k dalším edukačním aktivitám, například skupinovými diskuzím, školním projektům, drobným workshopům, vlastním improvizovaným představením atp., to vše pod vedením mentorů z řad divadelníků, pedagogů či jiných zainteresovaných osob.

„Divadlo fórum“ založil Augusto Boal, který se původně pokoušel v Brazílii řešit problémy související s politickým útlakem (pomocí divadelních prostředků). Po rozšíření do prostředí Evropy došlo k transformaci v tom smyslu, že se předmětem zájmu této metody staly spíše civilnější problémy, tedy například šikana, drogy, vyčleňování ze společnosti atp. Postup je principiálně následující: je přehrán příběh s vybraným problémem končícím pro protagonistu špatně (většinou zahrnující pět klasických scén – expozici, kolizi, krizi, peripetii a katastrofu). Příběh je potom rekapitulován za pomoci tzv. Jokera a znovu přehrán s tím, že může být děj kdykoli zastaven diváky a dále se vyvíjet v jimi navržené verzi.

PŘÍKLAD

„Divadlo fórum“ ve škole

Obsahem her by měly být běžné životní situace obsahující žákovské problémy.

Měly by být dodrženy 3 zásady:

- Skupinou „herců“ jsou žákům-divákům přehrávány různé životní situace, které obsahují konflikt.
- Žáci-diváci mají možnost zastavit herce slovem STOP v situaci, kdy mají pocit, že lze konfliktu určitým jednáním předejít, a tím danou situaci řešit, toto jednání navrhnou a nechají danou situaci zahrát znovu.
- Žáci-diváci mají možnost sami vstoupit do herního prostoru, převzít některou z rolí a nechat přehrát situaci znovu.

Pravidla:

- Nemělo by dojít k zásadní proměně charakteru postavy.
- Nesmí být použito kouzlo (např. milionová výhra v loterii, která zachrání protagonistu před finančním krachem).
- Nesmí se objevit fyzické násilí a sex.
- Nikdo z diváků nebude přemlouván ke vstupu do role, pokud sám nechce.

Ústřední postavou je tzv. protagonista, utlačovaný – ten se dostává do problémů, které nedokáže řešit. Důležitou postavou je Joker, který zprostředkovává kontakt mezi herci a diváky, řídí akce, vysvětluje... Vedlejší role ztvárňují herci, přesně přehrávající situace, hrající určité charaktery. (Neužilová & Pavlovská, 2011).

V podmínkách běžných škol se u nás pravděpodobně ve větší míře využívá parativadelní přístup (vzdělávací obor, metoda, forma...) založený na aktivním hraní rolí, metaforickém (symbolickém) vyjadřování, využívání a zpracování fiktivně vytvo-

řených sociálních situací, na improvizaci s dějem, expresi pomocí vlastního těla, hlasu, pohybu ..., tedy dramatická výchova či **dramika** (tento termín budeme nadále používat pro jeho jednoduchost).

Obsah dramiky (její teorie, metodologie) vychází z nejrůznějších zdrojů. Jak vyplývá již ze základního vymezení, jejím klíčovým zdrojem (kromě jiných zdrojů, jakými jsou například různá pojetí hry či rituálu, nebo myšlenky reformní pedagogiky, poznatky psychologie, sociologie, experimenty v umění aj.) je dramatické umění jak svojí podstatou, tak i svými prostředky. Toto se promítá také do metod dramiky. Ty se dají klasifikovat do několika hlavních skupin na:

1. průpravné,
2. dramatické,
3. doplňkové (podpůrné). (Müller, 1995)

1. **Metody průpravné** představují různá elementární cvičení, hry a činnosti, jejichž účelem je rozehrát, uvolnění, soustředění, navázání kontaktu, motivace, ale i postupy zaměřené na rozvoj jednotlivých psychických funkcí a aspektů osobnosti či postupy zaměřené na rozvoj schopností důležitých pro užívání prostředků dramatického umění (př. nácvik jednoduchých rolí, improvizace atp.). Průpravné metody by měly především tvořit jakousi přípravnou bázi k metodám dramatickým.

PŘÍKLAD

Příklady nácviku improvizace:

První příklad

Do prostoru určeného pro improvizaci na jejím počátku vstoupí první z účastníků a začne předvádět jakýsi mechanický strojový pohyb. Ten může doplnit také zvukem. Úkolem dalších účastníků je vytvořit společný pohybující se mechanismus. Dělají to tak, že postupně vstupují do vyhraněného prostoru a snaží se co nejefektivněji doplnit dění vzniklé před jejich vstupem. Podmínkou je, že pohyb nesmí být přerušen a musí neustále pokračovat dál, až do vstupu posledního účastníka. Všichni by se měli snažit o maximální synchronizaci se skupinovým děním včetně zvoleného rytmu. Fyzický kontakt není podmínkou.

Druhý příklad

Dopředu jsou připraveny kartičky, na nichž jsou napsána témata k improvizaci. Témata mohou připravit „konkurenční“ skupiny, učitelé, jednotlivci. Hráči si témata vylosují a jsou také seznámeni s pravidly improvizace, například dobou přípravy, formou vystoupení apod. Vhodné je, pokud mají jenom omezený čas na přípravu, třeba půl minuty. Potom je jejich akce spuštěna a sledován její průběh.

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 od reálných situací (či připodobnit je k nim), jak pracovat s hereckými rolemi a jejich rámcem, jak chápat a vyjadřovat metaforu (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...).

Důležitou součástí dramatických metod je jednání v hereckých rolích. Do tohoto jednání mohou vstupovat jak žáci, tak i lektori (učitelé). Přitom je velmi důležité nejenom určení, kdo a jakou roli bude hrát, nebo úroveň účasti v roli, 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.

PŘÍKLAD

Lektor může využívat třeba následující rolové modely (Müller, 2015):

- 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.

Úroveň účasti v roli se může lišit mírou prožívání, ztotožnění se. V rovině simulace jde o to, že hráč jedná za sebe, ale ve fiktivních situacích – např. Jak bych se zachoval, pokud bych byl svědkem ponižování svého spolužáka s mentálním postižením? Simulace umožňuje být bezpečně konfrontován se situací, pro kterou dotyčný nemá v reálném prostředí zvnitřněný model správného jednání. Navíc může dostat pozitivní zpětnou vazbu i v případě, pokud se nezachová dobře a selže (Valenta, 2011). Tato úroveň je hojně užívána v paradivadelních systémech edukačního charakteru, protože klade nejmenší nároky na herecké dovednosti a „odvahu“ uživatele. Přitom se jedná o efektivní způsob rozvoje osobnosti a jejího směřování k přijatelnému společenskému chování – užívá se například při prevenci sociálněpatologických jevů.

Větší nároky na osobu uživatele rolí kladou alterace a charakterizace. V rovině alterace jde o to, že hráč jedná za fiktivní postavu ve fiktivní situaci, přičemž přebírá hlavně její z vnějšku postižitelné vlastnosti – například: Jak bych se zachoval, kdybych byl tím ponižovaným spolužákem? V rovině charakterizace jde o to, že hráč jedná za fiktivní postavu ve fiktivní situaci, přičemž proniká co nehlouběji do jejího duševního života (do její motivace, postojů, prožívání) – například: Jak bych prožíval a řešil situaci, kdybych byl jako daný spolužák neustále ponižován? Josef Valenta (2008) uvádí, že alterace má za úkol zobrazovat spíše obecné charakteristiky nebo základní rysy postavy, kdežto charakterizace se snaží ukázat její individuální specifika projevující se v konkrétním případě.

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, 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 sociálně psychologického 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.

Dramatika může ve školách fungovat v různých formách – jako **nositel pedagogických principů** a požadavků reformní pedagogiky, tedy především požadavků na:

- užití učení zkušeností, vlastní činností a aktivní spoluúčastí na procesu učení,
- užití učení řešením problémů a tvořivým přístupem k životu,
- přiblížení školy reálnému životu,
- partnerství učitele a žáka,
- výchovu k lidství a občanství.

Další formou je samostatný vyučovací předmět – **vzdělávací obor**. Tento je zařazen např. do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako doplňující a lze ho využít pro všechny nebo jen některé žáky jako povinný či volitelný vzdělávací obsah. Žáci pak mají možnost získat, mimo jiné, základní předpoklady pro dramatické jednání, například herní dovednosti či sociálně komunikační dovednosti, což jsou důležité faktory pro nastavení smysluplného inkluzivního prostředí.

Úroveň sociálních dovedností značně ovlivňuje postavení žáka v jeho vrstevnické skupině. Každý uplatňuje nějaké naučené modely sociálního chování a jeho okolí to buď akceptuje, nebo zaujímá negativní, někdy i vylučující postoje (jde o tzv. sociální exkluzi). Uplatňování adekvátních modelů sociálního chování je velmi obtížné například pro žáky s mentálním postižením. Ti často v tomto směru selhávají, neboť úroveň jejich chování je nižší, než je tomu u jejich spolužáků, což může vést ke zpochybňování jejich začlenění do vrstevnické skupiny. Abychom zabránili takovému stavu, musíme dbát na rozvoj sociálních dovedností a přiměřeného sociálního chování obou „stran“. K tomu je možné využít specifických metod práce, které vycházejí z teorií učení a jsou výrazně ovlivněny behaviorálním či kognitivně-behaviorálním přístupem.

Dramatika může mít rovněž formu **metody**. V tom případě se jedná o poměrně komplexní nástroj pedagogického působení. Její všestrannost spočívá v tom, že současně aktivizuje mnohé psychické funkce (poznávací i emoce) a motoriku, že je schopna aktivovat různé druhy lidského učení, že užívá skupinové kooperace a že pracuje se sociální zkušeností, lidskými vztahy, skupinovou dynamikou atp.

Tvořivý pedagog má možnost dramiku učinit jádrem své práce, nebo ji kombinovat s jinými didaktickými metodami (například v rámci třídního či školního projektu). Může být použita v mnohých vyučovacích předmětech (vzdělávacích oborech), zejména v oblastech jazyk a jazyková komunikace, člověk a jeho svět, člověk a společnost, umění a kultura. Toto její použití je však nutné zvážit a rozhodnout, zdali bude skutečně prostředkem k poznání a osvojení si příslušného učiva či prostředkem

formování příslušných vlastností osobnosti. Obecně lze konstatovat, že díky ní se můžeme zaměřit na mnohé klíčové kompetence: komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální a občanské. Také v průřezových tématech nalezneme celou škálu možností, jak dramiku uplatnit. Ostatně, jako jeden z doporučených způsobů práce je přímo zmíněna v Osobnostní a sociální výchově a ve Výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Za pomoci dramiky – vyučovací metody – provází učitel jako zkušenější partner žáky vyučovacím procesem a snaží se usměrňovat jejich poznání. Přitom dochází ke společnému řešení nastoleného problému, přičemž vodítkem (motivem) se mnohdy stává dramatická smyšlenka (fikce). Dramatická smyšlenka zprostředkovává životní realitu prostřednictvím jistého uměleckého zkreslení (metafory), které pak pomáhá aktivizovat další složky osobnosti – například představivost, fantazii a tvořivost.

V dramatické fikci existují (nejméně) tři stupně významu pro účastníky:

- Konkrétní (primární) stupeň, který účastníkům zprostředkovává poznatky o konkrétním primárně pojmenovatelném jevu (např. toto je o žákovi a učiteli a o vztahu mezi nimi).
- Univerzální stupeň, který dále odhaluje univerzální pravdy (např. vztah žáka a učitele v sobě ukrývá obecnější skutečnosti o přirozenosti autority a síly).
- Osobní stupeň, který obsahuje osobní přehodnocené pocity a znalosti, znovu přivedené k životu (např. tato zjištěná obecná pravda se promítá do vztahů já a učitel, já a rodič, já a lídr party).

PŘÍKLAD

Žáci v rámci výchovy k občanství pracují na tématu tolerance k menšinám. Vyučovacím cílem je poznání vztahu naší společnosti k některým minoritním skupinám. Učitelem je nejprve dramatická fikce motivována vyprávěním o existenci zelených dětí (dětí se zelenou kůží, jež byly podle legendy nalezeny ve středověké Anglii), což je první metafora lidí, kteří se od majoritní společnosti odlišují. Žáci pak na odkrývání uvedené metafory tvořivě kooperují – za pomoci dramatických prostředků dekódují další skrytá umělecká zkreslení a získávají tak nový rozměr svých dosavadních zkušeností. Postupují přitom od konkrétního uchopení problému až ke schopnosti pochopení jeho podstaty a ke schopnosti uspořádání veškerých styčných souvislostí. V průběhu vyučovacího procesu spoluvytvářeného dramikou dochází k nastartování mnohých mechanismů, významných pro následné vyučovací (výchovné) cíle – například:

1. Probouzí se nutná zvědavost.
2. Dochází k mobilizaci většiny tělesných i duševních sil jednotlivých účastníků.

3. U účastníků dochází k vzájemné kooperaci.
4. V rámci kooperace začínají fungovat mechanismy učení u všech kooperujících.
5. Díky tomu se u „slabších“ jedinců zkušenosti rozšiřují a u jedinců „silnějších“ posměňují.

V případě práce na výše uvedeném tématu je zvědavost účastníků probuzena magickou tajemností středověké legendy. Mobilizace tělesných a duševních sil je pak usnadněna nejen touto prvotní motivací, ale také efektivitou dramatických technik. Kooperace na metafoře odlišnosti přináší tu obrovskou zkušenost, že všichni nejsou stejní, že všichni lidé, byť odlišní, mají právo na stejné společenské postavení, a tato nová zkušenost má dobré předpoklady promítnout se do budoucích skupinových vztahů. Z uvedené dramatické fikce o existenci zelených dětí mohou vyplynout např. tyto významy:

1. Je to vyprávění o vztahu lidí různé barvy pleti.
2. V tomto příběhu je ukryta obecná pravda o lidském chování k odlišnostem.
3. Tato odhalená obecná pravda se může promítat například do vztahu k postiženému spolužákovi.

Pro dramatickou fikci je velmi důležité nosné téma – fikce by jen těžko vznikala bez námětu korespondujícího s reálným životem. Tímto tématem bývá zcela v duchu dramatu příběh (čili zprostředkované vyprávění o tom, co se skutečně dělo, děje či bude dít v okolním světě). Dobrý příběh může být přítomen kdekoli kolem nás (v knize, fotografii, novinách, na ulici ...), dobrý příběh se pozná podle následujících vlastností:

- koresponduje s opravdovým lidským životem (nejlepší příběhy „píše“ sám život),
- pomáhá zprostředkovaně poznávat sebe, svět a druhé,
- může kdykoliv přenášet minulost do přítomnosti,
- přibližuje vzdálená místa a děje,
- je nositelem lidského přemýšlení a zkušeností.

Příběh je sice nosný sám o sobě, svůj plný význam však získá, až když se žáci stanou jeho skutečnou součástí – tedy až když vstoupí do rolí a začnou za pomoci vlastních prožitků a kooperovaně zkoumat jeho skrytá poselství. Rolová práce na příběhu přitom může být použita k mnoha momentálním dílčím účelům:

- jako maska (účastníci si mohou vyzkoušet své nápady a činy v bezpečí – neohrožení životní realitou),
- k prozkoumání úhlů pohledu a citových rozpoložení,

- k získání postavení ve skupině,
- k motivaci (jednotlivců i skupin),
- k rozšíření jazykových dovedností,
- jako povzbuzení představivosti,
- měla by poskytovat skutečné informace.

Pro práci učitele v roli platí, že by měl hrát, ale především učit (mít vyučovací proces pod kontrolou), a pro práci žáka v roli, že by se měl hlavně učit (tedy nepředvádět se či neukazovat svoje herecké mistrovství). Hraní rolí přitom nevyžaduje mimořádné herecké nadání, základním požadavkem je spíše pravdivý vztah k projevovaným názorům.

Učitel, který se rozhodne použít dramiku – vyučovací metodu –, by si měl celý proces pečlivě naplánovat. Při plánování by měla být dodržena tato obecná pravidla:

- učitel by měl mít řádně vyjasněný vyučovací cíl (tedy to, o čem chce učit),
- měl by si předem vytknout důležité prvky (to znamená, že by si měl strukturovat vyučovací cíl a stanovit jednotlivé úkoly či uzlové body, od kterých se improvizace bude odvíjet),
- měl by vědět, kdo nebo co bude nositelem prvotních nosných informací (kdo nebo co bude ilustrovat téma),
- měl by mít připraveny prostředky pro zabezpečení vtažení žáků do procesu učení (měl by vědět, čím žáky autenticky zaktivizuje).

Dále by měl v průběhu procesu mít:

- upřesněnu vlastní roli – roli učitele –, a sice jak ideově, tak i technicky (například budu zastávat tyto postoje, jakmile si sednu na židli, stávám se někým jiným apod.),
- upřesněny role žáků,
- vyjasněno, jakou bude mít proces následnou strukturu (např. jaké postupy a od kterých uzlových bodů mohou dále příběh rozvíjet),
- připraveno, co by mohlo být hlavním (či dílčím) vyvrcholením vyučovacího procesu (vyvrcholením ne ve smyslu splnění vyučovacího cíle, ale spíše ve smyslu prožitkovém).

PŘÍKLAD

Jako příklad užití dramiky – vyučovací metody – uvádíme ukázkou výuky dějepisu na základní škole. Ukázka vychází ze zkušeností s výukou žáků s lehkým mentálním postižením na dnes již neexistujícím typu školy, základní škole praktické. V ní zaznamenáme jenom její části týkající se této svébytné didaktické metody. Nutné je také předeslat, že podobný systém práce může učitel uplatnit především u zkušenějších žáků – tj. žáků průběžně pracujících s prostředky dramatického umění.

Jedním z témat dějepisného učiva v osmém ročníku je doba Rudolfa II. Hlavním vyučovacím cílem takto tematicky zaměřeného procesu je získat poznatky o okolnostech a době panování jedné z výraznějších postav habsburského rodu. Důležitými částmi tématu pak zřejmě budou: Rudolfovo zalíbení ve vědách a umění, význam tehdejší Prahy jako kulturního centra Evropy a vydání listiny nazvané Majestát.

Za nositele prvotních informací při expozici učiva je možné zvolit chlapce (dívku) – vrstevníka žáků. Jedná se o vhodnou roli pro učitele, který se pomocí ní dostává do jiné úrovně postavení vůči svým svěřencům (má možnost odstartovat jiný způsob komunikace). Ve své roli totiž od žáků vyžaduje hlavně partnerskou pomoc (radu), ne povinnost se tématem zabývat.

Chlapec spolužákům sdělí, že objevil deník jakéhosi rabína Löwa, s jehož obsahem si neví rady (deník pochopitelně přečte). Deník plný neznámých a hlavně neúplných sdělení se stává přitažlivým a lákavým, vlastně jakýmsi startovacím momentem, jenž zabezpečí vtažení žáků do učebního procesu (asi nemusíme zdůrazňovat, že text deníku by měl být přizpůsoben zájmům a schopnostem daného věku).

Se zaktivizovanými žáky pak může učitel (neopomíjíme divadelní konvence a specifika svých svěřenců) naplňovat vyučovací cíl za pomoci nejrůznějších technik, například: děti – významní umělci – tvoří svá klíčová díla, děti – dobový lid – dávají dohromady nejvzácnější sbírku uměleckých předmětů v Evropě, děti – alchymisté a hvězdopravci – ovlivňují život v 16. století, děti simulují a porovnávají život v Praze současné a v Praze za vlády Rudolfa II. ... Vrcholem celého vyučovacího procesu by pak mělo být spravedlivé vypořádání katolíků s nekatolíky sepsáním Majestátu.

3.2 Žák s mentálním postižením

Již bylo dílčím způsobem konstatováno, že se žáci s mentálním postižením vyznačují specifickými intelektovými nedostatky, které jim, mimo jiné, ztěžují uplatňování adekvátních modelů sociálního chování. Nyní tuto úvodní tezi podrobněji popíšeme.

Osobnost člověka s mentálním postižením je primárně ovlivněna narušením centrální nervové soustavy (CNS) a zejména poškozením tzv. kognitivních (poznávacích) funkcí.

Pojem **mentální postižení** lze v současné terminologii považovat za shodný s termínem mentální retardace, nicméně postupně ho nahradí nový termín. Změna vychází z různé terminologické základny, která v době psaní tohoto textu vychází ze dvou klasifikačních systémů – z dobíhající 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), v níž se vyskytuje pod alfanumerickým kódem F7 značícím mentální retardaci, a z nově nastavené 5. verze Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-5), v níž figuruje termín Porucha intelektu (v připravené 11. revizi MKN Vývojová porucha intelektu).

I přes odlišnou terminologii se lze při vymezení poruchy ztotožnit s definicí M. Valenty (2018), která konstatuje, že jde o vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií, jež oslabuje adaptační schopnosti.

Poškození kognitivních funkcí (tedy úsudku, řešení problémů, plánování, učení se zkušeností atp.) může mít několik stupňů závažnosti – od lehkého stupně až po hluboký. V případě individuálního posouzení a popisu individuálních charakteristik se však každý jedinec bude lišit dalšími svými specifickými osobnostními vlastnostmi, hlavně těmi, které mají vliv na jeho schopnost adaptability, například schopnostmi komunikace a konverzace či některými praktickými dovednostmi (instrumentálními, jako např. zvládání pomůcek).

Co se týká inkluzivního vzdělávání, nejpočetnější cílovou skupinou budou žáci s lehkým stupněm mentálního postižení. Jejich obecné intelektové a adaptivní vlastnosti mohou být ve školním věku a adolescenci zatíženy následně (DSM-5):

- problémy s učením se školním dovednostem včetně čtení, psaní, počítání, problémy s porozuměním času, hodnotě peněz, s podporou však mohou dosáhnout některých požadovaných dovedností,
- problémy v sociální interakci, například pochopením sociálního chování vrstevníků – komunikace, konverzace a jazyk jsou konkrétnější či nezralejší než u vrstevníků; mohou mít problémy s věkově adekvátní regulací emocí a chování, čehož si všímají vrstevníci – omezeně rozumí riziku v sociálních situacích, jsou ohroženi manipulací,
- mohou zvládnout péči o sebe adekvátně věku – ve srovnání s vrstevníky vyžadují určitou podporu při zvládání složitějších každodenních aktivit, volnočasové aktivity zvládají obdobně jako vrstevníci, ale potřebují určitou pomoc při zvládání jejich organizačních aspektů.

Obecné intelektové a adaptivní vlastnosti žáků se středně těžkým stupněm mentálního postižení mohou být zatíženy následovně:

- problémy s učením se školním dovednostem čtení, psaní, počítání, porozumění času a penězům jsou ve srovnání s vrstevníky výraznější – vyžadují trvalou podporu při běžných každodenních činnostech,
- existují znatelné rozdíly v sociálních a komunikačních dovednostech ve srovnání s vrstevníky (tím pádem je omezena jejich schopnost navazovat vztahy), používají primárně mluvenou, ale značně jednoduchou řeč, jsou vázáni na rodinu a blízké přátele – nebývají schopni přesně vnímat a interpretovat sociální situace,
- jsou schopni sebeobsluhy, ale za cenu intenzivního nácviku a delšího času.

Jak vyplývá z výše uvedeného základního popisu, bude **osobnost žáků s lehkým stupněm mentálního postižení** podléhat strukturálním vývojovým změnám majícím negativní dopad nejen na její strukturu a integritu, ale prakticky na všechny psychomotorické funkce a další osobnostní vlastnosti. Taková osobnost může být nedostatečně integrovaná v nejrůznějších parametrech.

Integrita (integrovanost) osobnosti je jejím základním znakem, poukazuje na skutečnost, že je každý člověk ve své psychologické podstatě determinován celou řadou funkcí (procesů, činností, aktivit...), které mu umožňují dosáhnout jak vnitřní ucelenosti a uspořádanosti, tak i souladu (a začlenění) s okolním sociálním prostředím. Mezi prvky integrity osobnosti patří například dlouhodobě konzistentní chování v různých situacích, v prožívání míra pohody a pocity identity (osobní, společenské, věkové, sexuální...) atp.

Zásadní bude dopad postižení na nejvyšší, řídicí a integrující úrovni osobnosti, tedy na úrovni tzv. ega (čili vědomí tělesného, sociálního, kontinuálního „já“). Na této úrovni se vyvíjí a fungují zejména sebepojetí a sebehodnocení.

Sebepojetí (tedy vědění, jaké mám vlastnosti a jak mám v určitých situacích postupovat) jedince s lehkým mentálním postižením může mít různé tendence, každopádně je ovlivněno jeho způsobem uvažování a omezenou možností pochopit vlastní schopnosti (je však také ovlivněno zkušenostmi s okolním prostředím, například s tím, jak daného jedince hodnotí, jaké k němu zaujímá postoje). Obecně lze konstatovat, že žáci s lehkým mentálním postižením obvykle vědí, jak by se měli v běžných opakovaných situacích chovat, jsou schopni si osvojit potřebné normy chování, ale nelze od nich vždy očekávat standardní reakce. Problémy nastávají zejména při vzniku nových komplikovanějších situací, při aplikaci pravidel za neobvyklých okolností a při jakýchkoli nepředvídatelných změnách (Vágnerová, 2004).

U **sebehodnocení** (jako dílčího aspektu sebepojetí) zaznamenáváme značně kolísavou úroveň s převládajícím podceňováním se (v některých případech nadhodnocováním) a tendencemi k nejistotě, úzkostem, obavám ze selhání...

Protože sebehodnocení přímo souvisí s emocionální stránkou osobnosti, která má u jedince s mentálním postižením významný motivační vliv, měl by být kladen důraz na vyvolávání kladných prožitků (tolik důležitých pro regulaci jejich chování), na pozitivní motivaci – ale rovněž by měla být akceptována specifika emocionality, která je charakteristická zvýšenou pohotovostí k neadekvátním afektivním reakcím způsobeným například sníženou schopností sebeovládání, neschopností vyjádřit emoce adekvátním způsobem, nenaplněním některé z potřeb.

Emoce osoby s mentálním postižením jsou ovlivněny sníženou řídicí funkcí rozumových složek, kterou mohou za normálních okolností prožitky korigovat. Díky nezvládnutí některých situací doprovázených negativní afektivní odezvou dochází k poruchám citového vývoje. Rubinštejnová (1986) uvádí následující specifika emocionality jedince s mentálním postižením:

- dlouhodobá nediferencovanost citů, rozsah prožitků je minimální, buď převládá jednostranné uspokojení či jednostranné neuspokojení, chybí citové odstíny,
- city jsou neadekvátní svojí dynamikou a intenzitou k podnětům, dítě buďto události vnímá povrchně s minimálním prožitkem, nebo neúměrně silně a interně – zdánlivě bezvýznamná narážka může přivodit silnou a dlouhodobou reakci, u citově labilnějších jedinců až negativismus,
- egocentrické emoce podstatně ovlivňují tvorbu hodnot a postojů,
- city častěji obcházejí intelekt a jedinec snáze podléhá afektu – existuje častější výskyt dysforie (chorobné poruchy nálad, jejichž nástupy jsou překvapující vzhledem ke stávající situaci), neadekvátní výkyvy nálad mohou ovšem směřovat i do euforie; další formou dysforie je apatie provázená lhostejností, popř. „černými myšlenkami“, často jako posel blížící se nemoci (záchvatu).

PŘÍKLAD

Honza byl žákem osmého ročníku zvláštní školy (základní školy praktické) s diagnózou hraničního pásma intelektu a s nepředvídatelnými afekty, kterými reagoval na sebemenší výtku či připomínku směřující k jeho osobě. Opakovaně se stávalo v hodinách pracovního vyučování, že na dobře míněnou radu učitele k rozpracovanému výrobku reagoval záchvatem vzteku – hlasitě křičel, nadával, mlátil nástroji o ponk, vybíhal z dílny.

Učitel získal zkušenost, že optimální reakcí na tento vyhraněně dysforický projev je žádná reakce, tj. nechat afekt odeznít a pak se k němu v klidu vrátit a pohovořit si o něm s Honzou o samotě (Valenta & Müller, 2013).

Strukturální vývojové změny mají také dopad na výkon osobnosti žáka s lehkým mentálním postižením. V této souvislosti bychom měli zmínit zejména hlavní kognitivní (poznávací) funkce.

Vnímání (percepce) bude vykazovat následující specifika:

- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, dané nedostatky v globálním vidění, vnímání perspektivy, rozlišování kontur – závisí na složitosti vnímaného jevu, jeho poloze, pozadí...,
- nedostatky ve výběrovosti vnímání předmětů, tvarů, barev... – zejména je narušeno vyčleňování figury a pozadí, objevuje se zaměření na neobvyklé podněty, které závisí na míře odlišení a organizování vnímaných jevů,
- snížení zaměřenosti vnímání – zejména je nestálá záměrná pozornost, při zaměření na jeden podnět unikají jiné,
- nedokonalé vnímání prostoru,
- problémy s rozlišením fonémů, snížená citlivost hmatu atp.

Paměť, která normálně umožňuje vštípit si, podržet a vybavit si informace o různých jevech, bude mít spíše charakter mechanického (bez souvislostí) ukládání vjemů – jistou logickou paměť však nelze u lehkého stupně mentálního postižení vyloučit. Narušení existuje ve všech fázích paměťového procesu, navíc je zkráceno již při vnímání. Mezi charakteristickými vlastnostmi lze jmenovat nepřesnost vybavování paměťových stop a nízkou schopnost včasného využití vědomostí v praxi.

Myšlení, které člověku umožňuje zprostředkovaně poznávat vnější i vnitřní prostředí a vztahy mezi jednotlivými předměty a jevy, bude spíše na konkrétní vývojové úrovni (jež se rozvíjí při manipulaci s konkrétně vnímanými a představovanými skutečnostmi) – abstraktní úroveň a schopnost generalizace (zobecnění a jeho aplikace na různé situace či poznatky) existují jen minimálně. Myšlení je rovněž zatíženo jistými nepřesnostmi a chybami v analýze a syntéze, obtížemi s užíváním a chápáním pojmů, slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností.

Nekritičnost myšlení způsobuje závislost jedinců s mentálním postižením na názorech a přístupech ostatních lidí. Ti by měli být vedeni odpovědností, být srozumitelní, měli by znát a umět naplňovat potřeby svých „svěřenců“.

S myšlením souvisí užívání **jazyka a řeči**. V tomto směru nacházíme v první řadě nedostatky v rozvoji fonemického sluchu, tj. v nedostatečné diskriminaci fonémů (jedinec sice hlásky slyší, ale nerozlišuje, či rozlišuje nedostatečně). Dalším zatěžo-

vacím faktorem jsou některé problémy v artikulaci – srozumitelnost projevu bývá v některých případech zhoršena dyslálií, nesprávnou výslovností hlásek. Z podstaty mentálního postižení samozřejmě plynou také nedostatky v obsahu sdělení. Škodová (2003) označuje obsahovou stránku řeči této cílové skupiny (společně s formální stránkou, tedy výslovností včetně modulačních faktorů, jakými jsou melodie, dynamika, tempo, rytmus...) jako nejnápadnější příznak projevující se nedostatečnou či vágní slovní zásobou a narušenou gramatickou stránkou.

Popis řeči osob s mentálním postižením může být proveden z různých úhlů pohledu autorů. Rubinštejnová (1986) např. srovnává nedostatky řeči podle klinického obrazu postižení. Pro oligofrenii (jde o starší název pro vrozené mentální postižení) je typická malá slovní zásoba, nedokonalá gramatika, vyjadřování v jednoduchých větách, značný agramatismus (hlavně chyba shody přísudku s podmětem) a vynechávání částí věty. Existují také četné problémy dyslektického, dysortografického a dysgrafického charakteru.

Děti s úrazovou etiologií mají řeč normální, ale deformované písmo. Zvláštnostmi dětí s epilepsií je opakování slovních obrátů, přemíra podrobností, časté zdvojněliny a lichotky.

Dolejší (1978) přistupuje ke zvláštnostem řeči osob s mentálním postižením z hlediska etiologie postižení:

- familiární retardace (tedy stavy vrozené například na dědičném podkladě) se projevuje rovnoměrným opožděním řeči ve všech jejích složkách – připomíná řeč mladšího dítěte,
- encefalopatická retardace (tedy stavy získané například infekcí, úrazem...) se projevuje problémy v artikulaci, častá je až dysartrie, ale porozumění obsahu a slovní zásoba je přiměřená věku,
- u emočních deprivací je chudý slovník, dyslalia multiplex.

Strukturální vývojové změny, které postihují osobnostní integritu, dispozice k výkonu a další psychické vlastnosti žáka s lehkým mentálním postižením, budou mít vliv na jeho specifické chování a prožívání, na kvalitu jeho adaptace, přizpůsobování se sociálnímu prostředí (školnímu, vrstevnickému...). Mnohým problémům, které tento proces provázejí, nelze zabránit – čeho však lze dosáhnout, je alespoň jejich zkvalitnění. K tomu lze využít některých osvědčených výchovných, vzdělávacích či terapeutických přístupů.

Co se týká **výchovy**, lze u jedinců s lehkým mentálním postižením dosáhnout formování bezprostředně využitelných osobnostních vlastností, například schopnosti aspirovat na určité povolání, schopnosti plánovat, vést rodinný život, dodržovat pra-

vidla soužití s ostatními lidmi, chápat hodnoty, ovládat své chování a emoční reakce atp. V horním pásmu lehkého stupně mentálního postižení lze navíc výchovné cíle vyváženě kombinovat s cíli vzdělávacími (samozřejmě příslušně upravenými).

PŘÍKLAD

Příklad z RVP pro základní vzdělávání – výchova k občanství:

Miniální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

Žák:

- přistupuje kriticky k projevům vandalismu,
- v modelové situaci uplatní dovednosti potřebné k ochraně osob za mimořádných událostí,
- respektuje mravní principy a pravidla společenského soužití,
- uplatňuje vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích a rozlišuje projevy nepřiměřeného chování a porušování společenských norem,
- rozpoznává hodnoty přátelství a vztahů mezi lidmi a je ohleduplný ke starým, nemocným a postiženým spoluobčanům,
- chápe význam vzdělávání v kontextu s profesním uplatněním,
- formuluje své nejbližší plány,
- stručně popíše sociální, právní a ekonomické otázky rodinného života a rozlišuje postavení a role rodinných příslušníků,
- sestaví jednoduchý rozpočet domácnosti, uvede hlavní příjmy a výdaje, rozliší pravidelné a jednorázové příjmy a výdaje, zváží nezbytnost jednotlivých výdajů v hospodaření domácnosti, vyhýbá se rizikům při hospodaření s penězi,
- ukáže na příkladech vhodné využití různých nástrojů hotovostního a bezhotovostního placení, vysvětlí, k čemu slouží bankovní účet,
- uvede příklady služeb, které banky nabízejí občanům... (RVP ZV, 2017).

Co se týká terapeutických přístupů, lze je u jedinců s lehkým mentálním postižením využít jako samostatné systémy (viz například dramaterapie, arteterapie, muzikoterapie aj.), nebo v rámci postupů primárně edukačních (výchovných, vzdělávacích).

3.3 Dramatika se žáky s (lehkým) mentálním postižením

Již bylo konstatováno, že mezi edukační postupy patří dramatika. Pro edukaci (či terapii) žáků s lehkým mentálním postižením je důležité, že dramatika svojí podstatou stimuluje a prakticky propojuje emocionální a výkonové složky osobnosti a pracuje

s nácvikem (nebo podporou) konkrétního chování a prožívání zasazeného do konkrétního sociálního kontextu. Základním psychologickým mechanismem tohoto svébytného socializačního procesu přitom je **sociální učení**, které u nich vykazuje jistá specifika.

Podstatou sociálního učení je vzájemně se ovlivňující vztah napodobivého chování, naučených kognitivních schopností a posilujících či utlumujících vlivů prostředí – to jsou ony mechanismy, které mají zásadní vliv na osvojení si společensky akceptovatelných způsobů chování, na přizpůsobování se sociálním rolím, na zvnitřňování určitých postojů, na získávání nových vědomostí a dovedností vůbec.

Posilující vliv pak mají hlavně následující zdroje prostředí:

- přímé posílení napodobujícího modelem (např. pochvala dítěte rodičem),
- posílení jako důsledek chování (kdy pozorováním naučené chování je prostředkem k dosažení určitého cíle),
- zástupné posilování (podle Bandury není k nápodobě nutné, aby bylo posíleno imitující chování, ale stačí, když je posílen napodobovaný vzor),
- sebeposilování (kdy jedinec sám sebe odměňuje nebo trestá podle toho, zda splnil své vlastní požadavky).

Autorem jedné z nejpropracovanějších teorií sociálního učení je Albert Bandura, který (stejně jako řada jiných psychologů) považuje za základní proces sociálního učení identifikaci a napodobování, ale zdůrazňuje přitom význam lidských kognitivních schopností:

- užívat symboly (jde o symbolické modely prezentované ve verbální nebo obrazové podobě např. o literární a filmové hrdiny, náboženské postavy, o instrukce, návody apod.),
- využívat představivosti,
- chápat vztah příčina–důsledek,
- anticipovat důsledky svého chování.

Právě anticipace důsledků chování je podle Bandury nejdůležitější. Může se projevovat tím, že je člověk schopen si tyto důsledky svého chování představit a řídit se jimi, ale také tím, že může záměrně uspořádat prostředí tak, aby je mohl regulovat. Jinak řečeno: prostředí (zejména jeho posilující či utlumující vlivy) výrazně podmiňuje lidské chování, jedinec však ovlivňuje jeho působení prostřednictvím svých kognitivních schopností a činí tak jak výběrem samotného prostředí, tak i výběrem svého chování (Valenta & Müller, 2013).

Mezi specifika sociálního učení jedinců s mentálním postižením patří především to, že při něm nelze vždy počítat s výrazným kognitivním „zpracováním“ symbolických modelů a příčinných vztahů ani s vysokou anticipací důsledků vlastního chování. Jak již víme, u žáků s lehkým postižením toto do jisté míry možné je.

Co se týká posilujícího vlivu z prostředí, lze se opřít hlavně o přímé **posílení** napodobujícího **modelem** a o **kvalitu** s tím souvisejícího **vztahu** (případně o kvalitu vztahů kooperujících vrstevníků). Je tedy důležité, aby osoba odpovědná za edukaci žáků s lehkým mentálním postižením k nim přistupovala s empatií, důrazem na uspokojování jejich potřeb a využívala v maximální možné míře kooperativního a vrstevnického učení.

Výhodou dramiky však také je, že v sobě přirozeně integruje i další druhy učení (například operantní, senzomotorické, verbální, pojmové aj.) a vyváženě působí na všechny psychické funkce. Tato její komplexnost ji výrazně zvýhodňuje u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. U nich totiž dává možnost preferovat způsob výchovy a vzdělávání vyhovující jejich individuálním zvláštnostem. K těmto výhodám napomáhají specifické účinné činitele, jimiž dramika disponuje, nebo principy, které respektuje (dodržuje).

V prvé řadě můžeme jmenovat respekt k již zmíněným pedagogickým principům reformní pedagogiky (učení zkušeností, vlastní činností a aktivní spoluúčastí na procesu učení aj.) či k celostnímu pojetí výchovy a vzdělávání, eliminujícímu učení se izolovaným poznatkům, bez souvislostí, bez návaznosti na reálný společenský život.

Mezi specifické **účinné činitele**, jež napomáhají dramice adekvátně reagovat na problémy žáků s lehkým mentálním postižením, patří zejména složky dramatického umění (ve smyslu inscenování v divadle, filmu, televizi, na digitálním záznamu atp.), tedy složka (Kulka, 2008):

- literární – prostřednictvím dialogů a monologů,
- herecká – prostřednictvím expresivity a jednání či promluv hereckých postav,
- výtvarná – prostřednictvím masek, kostýmů, světél, rekvizit, záběrů kamer...,
- architektonická – prostřednictvím scénického prostoru,

- hudební a zvuková – prostřednictvím hudebních složek, přirozených a umělých zvuků,
- taneční – prostřednictvím tance a výrazového pohybu.

Práce s **literární složkou** může pomáhat řešit nedostatky v rozlišování fonémů či artikulaci (včetně melodie, dynamiky, tempa, rytmu řeči) nebo ve vytváření slovní zásoby. Jednoduché dialogy a monology mohou být zkoušeny v různých variantách, například s narůstající dynamikou, ve střídavém tempu a rytmu, s různou intonací, jako hry se slovy apod.

Práce s **hereckou složkou** může využít zejména herecké expresivity a hereckého jednání. Význam má rovněž úprava zevnějšku, například využití masky. Všechny jmenované části herectví jsou velmi dobře využitelné při řešení problémů v sociálních interakcích.

Jak promluvy, tak také fyzické jednání mohou mít velký význam při rozvoji komunikace a posilování sociálních dovedností. Efektivní je především využití neverbální komunikace (hlavně expresivních projevů), která pomáhá jedincům s mentálním postižením kompenzovat nedostatky ve verbální složce (podpořit ji, nahradit či rozšířit), usnadňuje sociální kontakty a vztahy, pomáhá regulovat chování a emoce, navozuje řešení konfliktů apod.

Anglický psycholog M. Argyle rozlišil tři základní funkce neverbální komunikace:

1. Sdělování meziosobních postojů a citů, náklonnosti, zájmu o přiblížení či žádosti o zvětšení odstupu atp.
2. Podpora verbální komunikace, kdy mimoslovní exprese pomáhá:
 - a) dovršit, obohatit slovní vyjádření pomocí gest...,
 - b) navodit synchronizaci hovoru, tj. plynulé výměny rolí mluvčího a naslouchajícího pomocí pohledu, kývnutí...,
 - c) získat zpětné informace o tom, jak působí naše sdělení,
 - d) signalizovat úroveň pozornosti.
3. Nonverbální komunikace může zcela nahradit řeč, je-li to nutné, potřebné, vhodné (Kulka, 2008).

Předtím, než začneme plnohodnotně pracovat s literární a hereckou složkou (a dalšími), je třeba uskutečnit **přípravnou fázi**. Tato fáze má za cíl rozvoj schopností exprese, sdělování a sdílení, zvládání rolí (modelů chování). Pro všechny tyto případy disponuje dramika celou řadou technik a cvičení – viz dříve popsané metody průpravné.

Příklady cvičení pro přípravnou fázi:

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 vzápětí bude posílat dál.

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.

Druhy chůze

Účastníci se pohybují po prostoru dle zadání vedoucího cvičení. Toto zadání je zaměřeno na různé druhy chůze, nebo chůzi v různém prostoru či v různých terénních podmínkách. Například: „Nyní se pohybujte vesele, smutně, jako králové, poddaní,...“, pohybujete se v písku na pláži, skáчете po kamenech přes řeku...”

Zrcadla

Účastníci utvoří dvojice, které se postaví čely k sobě. Rozhodnou se, kdo bude člověkem a kdo jeho zrcadlem. Člověk provádí pomalé, jednoduché a plynulé pohyby, které „zrcadlo“ co nejvěrněji napodobuje. Po určité době si vymění role.

Chůze důvěry

Účastníci utvoří dvojice, přičemž jeden bude mít roli „řidiče“ a druhý roli „autíčka“. „Autíčko“ zavře oči a nechá se „řidičem“ vést prostorem. Úkolem toho, kdo vede, je, aby byl jeho partner vždy v bezpečí – aby do něčeho nevrátil, nespadl atp. Existují různé způsoby vedení, například tlakem na rameno, uchopením za ruce, zvukem... Během akce je třeba zachovat naprosté mlčení. „Řidiči“ by měli připravit svým „autíčkům“ zajímavou cestu, mohou je vést různými prostorami, vyvolávat v nich nej-různější smyslové vjemy (zvukové, tepelné...). Po dohodnuté době dojde k výměně rolí.

Molekuly

Účastníci se pohybují po prostoru na rytmus či hudbu. Nesmí svůj pohyb přerušovat a musí zaplňovat celý prostor. Po určité době je rytmus (hudba) nenadále přerušen, a to je signál, že se musí všichni co nejrychleji spojit do pevných molekul o počtu lidí podle čísla vyřčeného vedoucím. Na koho nevyjde skupina, vypadává ze hry.

Tato činnost může vést k rozdělení účastníků do dvojic.

Sochy

Účastníci se pohybují po prostoru na rytmus či hudbu. Po určité době je rytmus (hudba) nenadále přerušen a to je signál, že musí všichni strnout v momentální pozici – vytvoří „sochu“. Tato situace se několikrát opakuje. Každý se potom pokouší zapamatovat si všechny své pozice. Následně je vyzván vedoucím, aby své pozice pomalu a co nej přesněji zopakoval.

Příklad zahajovacího programu pro novou skupinu dle S. Rycheckého – výběr činností pro tvorbu ucelené struktury (Růžičková, 2012, s. 141–144)

Níže popsanou strukturu lze využít pro vzájemné poznání členů nově sestavené skupiny, nastolení atmosféry tvořivosti, vzájemné důvěry a pochopení základních pravidel. Důležité je neustálé střídání činnosti v kratších časových intervalech, tak, aby hry děti bavily, aby je hrály s plným zaujetím a prožitkem. Hlavním úkolem lektora pak je především motivovat, zaujmout pro tento druh práce – a to ve všech podobných zahajovacích programech.

- **Usazení všech v kruhu na zemi.** Vysvětlení způsobu práce, nastolení jasných a přehledných pravidel (dobrovolnost, princip hry, hra na „jako“).
- Po kruhu postupně **křestní jména** + stručná informace jednou větou o sobě – něco, co je podstatné, co by ostatní měli vědět.
- Každý sdělí ostatním své křestní jméno, přidá nějakou **charakteristiku** a zavolá jménem a charakteristikou dalšího („Jsem vegetarián Radek a volám Petru baletku.“). Volaný opakuje sdělenou charakteristiku se svým jménem a volá dalšího („Jsem Petra baletka a volám fotbalistu Jana.“). Hra pokračuje, dokud se vzájemně všichni nevyvolají.
- **Vyvolávání** jménem + přídavným jménem (co zaujalo): „Barevný Radek...“
- **Řazení:** Volání dalšího slovy: „Chci, aby po mé pravé ruce seděl...“ Bez jména, jen popis nebo vlastnost. Jakmile si volaný sedne, vzájemně se představí jmény a přivolaný volá dalšího.
- **Seznamovací procházka:** Chůze prostorem, vždy se drží vytyčeného směru až k protější stěně nebo k vybranému bodu, tam se otočí jiným směrem a zase rovně. Kdo koho potká, zastaví se s ním, představí se vzájemně podáním ruky, sdělí si nějakou informaci, rozloučí se a pokračují v chůzi. Nutno nechat dost času.
- **Rozhovory ve dvou:** Náhodná volba partnera (například Molekuly), dvojice se pak spolu na 5 minut posadí, vzájemně si řeknou, co o sobě chtějí sdělit. Po uplynutí času každý sdělí o tom druhém jednu informaci. Hledání dalšího partnera a hra se opakuje.
- **Kontakty očí** a výměny ve dvojicích s pozdravením se uprostřed. Je možno doplnit o výměny dvojic a chůzi v roli, vzájemné interakce, nebo jen s pozdravením se navzájem podle vztahů a podobně.

- **Pozdravení se:** Všichni v kruhu, každý si vybere pět dalších ze skupiny a zapamatuje si, kde stojí. Na povel se všichni najednou vydávají za prvním vybraným, na jeho místě se s ním pozdraví a vrací se na své místo. Tam si odbudou společenské povinnosti, jdou za druhým, třetím.
- **Na poctivost:** Chůze prostorem různými směry v rytmu bubínku – co úder, to krok. Na „štronzo“ či silnější úder STOP – kdo se pohne, vy-padává ze hry.
- **Zjišťovací „kompot“:** Jeden uprostřed, ostatní v kruhu na židlích kolem něj. Hráč uprostřed nemá židli, aby si sedl, musí ostatní donutit k výměně míst zadáním „Místa si vymění...“ Zadání se nesmí týkat vnějších znaků. Kdo nemá židli, zůstává uprostřed a dává další zadání.
- **Odpovědi vstáváním:** Kdo chce něco o ostatních zjistit, klade otázky („Kdo nemá rád špenát?“ a podobně – co je zajímavé). Koho se položená otázka týká – postaví se, aby si jej ostatní mohli prohlédnout. Zpočátku se ptá lektor, později už všichni hráči, kteří se přihlásí a dostanou slovo.
- **Jména dvou lidí,** s nimiž by někdo chtěl být ve skupině. Napsat na papír a k tomu stručně zdůvodnit. Na konec pak každý jména a důvody přečte ostatním.
- **Zvonečkový čaroděj:** Čaroděj vzal lidem schopnost mluvit a smát se. Tyto schopnosti jim začaroval do zvonečku na šňůrce, který někde v jeho zámku visí. Hráči jej musí odnést z jeho území, ale jen za šňůrku, bez doteku zvonečku. Kdo je čarodějem přistižen v pohybu (otáčí se za zvukem), stává se sochou, se zvonečkem v ruce. Zachráněn může být jen pohlazením, políbením, ale zvoneček musí dále odnášet zachraňující. Mluvit a smát se mohou teprve tehdy, až jsou všichni i se zvonečkem na svém území. V rozpravě pak řešit, jak přesvědčit čaroděje, aby jim neškodil. Mohou jej zkusit rozesmát, aby poznal moc smíchu – v té chvíli vyhrávají! Nebo něco nabídnou?
- **Rozbalení ježků:** Dvě skupiny, první si sedají na zem a zabalí se jako ježci do klubíčka, druhí je pak musí rozbalit v časovém limitu s tím, že „odbalený“ orgán si „ježci“ nesmí dávat zpět.
- **Řady poslepu:** Celá skupina v limitovaném čase vytváří řady. Například od nejmenšího k největšímu – bez mluvení, jen hmatem nebo podle abecedy příjmení, křestních jmen, podle data narození.
- **Deset informací:** Každý hráč dostává limitovaný čas a snaží se napsat deset nejpodstatnějších informací o sobě. Nesmí jich být více, ale ani méně, mohou se týkat čehokoliv. Pak následuje jejich veřejná prezentace, kdokoliv další se může na něco zeptat, něco doplnit a prezentující musí odpovědět.
- **Návštěvy:** Polovina hráčů si vytvoří v prostoru svůj „domov“, druhá polovina pak chodí na návštěvy a během ní se chovají společensky, ale zároveň se snaží říci si co nejvíce věcí o sobě, řešit vše, co chtějí. Hraje se do vystřídání všech v jejich „domovech“. Nakonec se zveřejní, co se kdo dozvěděl, co smí zveřejnit.

- **Boloňský lesík:** Dvojice, zavěšení do sebe jsou na procházce a rozprávějí si zcela vážně na zadávaná témata. V časovém limitu, pak jeden vždy postoupí dále a nová dvojice dostává nové téma rozhovoru. Do vystrídání všech.
- **Strážný anděl:** Tajným losem je určeno, kdo má koho na starosti. Každý se pak o osobu, kterou si vylosoval, nenápadně v daném čase stará, snaží se jí pomáhat a dělat radost, ale nesmí se přitom nechat odhalit.
- **Společná fotografie:** Vylosují si čísla – pořadí – a pak po jednom vstupují před objektiv fotoaparátu. Postaví se na místo, kde chtějí být ve vymezeném prostoru, řeknou nahlas své jméno a pak pozice do štrona. Skutečně fotografovat, fotku schovat a zveřejnit teprve po uplynutí delší doby.
- **Fotografie vztahů:** Obdobná hra, snaží se zase v losovaném pořadí postavit se do obrazu tak, aby přesně demonstrovali vzájemné vztahy k předešlým, k celé skupině, k jednotlivcům. Nebát se ani vyjádření negativních pocitů.

Při vlastní práci s literární, hereckou a dalšími složkami dramatického umění je třeba si ujasnit cíle, kterých chceme s cílovou skupinou dosáhnout. U žáků s lehkým mentálním postižením jsou možné cíle vysoce individuální a mohou zahrnovat i úpravu jejich sociálního prostředí. Pokud vyjdeme jen z některých specifík nastíněných v předchozí kapitole, máme nepřeberné množství možností. Jako jeden z ilustrativních příkladů můžeme uvést třeba řešení problému, typického pro inkluzivní vzdělávání. Jde o narušení sociálního klimatu třídy, souvisejícího, mimo jiné, s nízkou soudržností třídy a nerespektováním odlišností (například jedince se zdravotním postižením).

Faktory sociálního klimatu třídy:

1. Spokojenost ve třídě – vztah žáků ke své třídě, míra spokojenosti, pohody ve třídě.
2. Konflikty mezi žáky – tzv. třenice, od napětí přes spory, rvačky až po šikanu.
3. Soutěživost ve třídě – konkurenční vztahy, míra snah po vyniknutí, prožívání neúspěchu.
4. Obtížnost učení – jak žáci prožívají nároky školy, jak je učení namáhavé, obtížné či nezajímavé.
5. Soudržnost třídy – přátelské či nepřátelské vztahy mezi dětmi, míra pospolitosti dané třídy.
6. Pořádek při výuce – kázeň žáků při vyučování, míra spolupracujícího chování.

Činitelé ovlivňující klima třídy:

- a) komunikační a vyučovací postupy učitele (někdo je vstřícnější, podporuje...),
- b) struktura participace žáků na vyučování (jak často se zapojují, kdo je častěji aktivnější...),
- c) preference učitele (někteří žáci jsou více předmětem zájmu...),
- d) sebesplňující předpověď (některým žákům je podsouváno, že něco nezvládnou...),
- e) klima školy, jejíž součástí je daná třída (například pozitivní klima s převládající důvěrou). (Holeček, 2014)

Jednou z doposud nejmenovaných výhod a funkcí dramiky je, že svými prostředky (účinnými činiteli) dokáže vytvářet pozitivní sociální klima. Za tímto účelem také disponuje celou řadou technik a cvičení (viz dříve popsane metody dramatické), které na jedné straně vnášejí do třídy (skupiny) atmosféru vstřícnosti a pohody, spolupráce a dobrých vztahů, a na straně druhé u jednotlivců motivují proces introspekce (sebenahlížení), pozitivního sebepojetí a zvýšené sebedůvěry. Techniky a cvičení mohou být poskládány do tematicky zaměřeného projektu (lekce).

PŘÍKLAD

Příklad cvičení k budování pozitivního sebepojetí

Kouzelné zrcadlo

Lektor si připraví zrcadlo – třeba umístěné ve skřínce tak, aby odráželo obličej toho, kdo se do ní podívá. Cvičení začne otázkou: „Kdo si myslíte, že je ten nejzajímavější člověk na světě?“ Žáci mohou nejprve na otázku odpovědět. Potom dostanou možnost pohlédnout do kouzelného zrcadla, které jim ukáže skutečně nejzajímavějšího člověka. Pochopitelně, že v zrcadle uvidí sebe, což může být vzhledem k položené otázce dost překvapující. Se zjištěnou skutečností pak lze dále pracovat – například rozvíjením toho, v čem je každý žák zajímavý, vytvářením oslavných soch atp.

Příklad ucelené lekce k budování schopnosti vzájemné důvěry

Práce s dotykem

Cíle lekce: Navození a pochopení dotyku jako prostředku smysluplné komunikace a vytváření zdravých mezilidských vztahů.

Teoretická poznámka: Dotyk je významný prvek v lidské komunikaci. Z hlediska jisté hierarchie smyslů (vycházející z kvality rozlišování) bývá dokonce hmat zařazován za zrak a před sluch. Při použití dotyku v sociální interakci je však třeba počítat s některými jeho specifiky – například

s tím, že vstupujeme do intimního (tedy do jisté míry riskantního) prostoru druhé osoby, že existuje značná variabilita přípustných, méně přípustných a nepřípustných částí těla (a to jak těch, kterými se dotýkáme, tak těch, jichž se dotýkáme), že fungují různé druhy dotyků (např. podání ruky, poplácání, stisk, pohlazení, políbení, facka atp.), že mohou být dotyky přímé či nepřímé (kůže na kůži, kůže na oděv), přátelské či nepřátelské, že mohou mít mnoho významů (konkrétních i symbolických) atd.

Kontraindikace: Mnohé techniky této lekce nemusí být vhodné pro jedince se zvýšenou sociální distancí, případně osoby se specifickými problémy (například s tělesným postižením, některými psychickými poruchami, autistickými rysy atp.).

Čas: cca 90 minut

Struktura lekce:

WARM UP

Pro psychomotorické uvolnění a navození prvotního dotyku může sloužit mnoho nejrůznějších technik, jež lze označit jako WARM UP. Je pochopitelné, že jejich výběr a míra nasazení záleží pouze na aktuální situaci a úsudku lektora. Následující příklady je tedy třeba brát jen jako volnou nabídku.

Gradované pozdravy rukou – viz příklady cvičení pro přípravnou fázi

Dotýkaná

Účastníci utvoří dvojice (nejlépe dle předem zvoleného klíče) a potom se pokouší vzájemně dotknout určeného místa na partnerově těle (např. zad, paty, ramene atp.), každý se přitom snaží dotyku druhého vyhnout.

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).

MAPOVÁNÍ VLASTNÍHO TĚLA

Pro systematickou a cílenou práci s dotykem je důležité mít ujasněn vztah k vlastnímu tělu a jeho dotykovým zónám. Toho lze dosáhnout např. technikami grafického či fyzického mapování (případně jejich kombinací). Vhodným doplňkem obou je pak některá z relaxací.

Grafické mapování

Účastníkům jsou rozdány listy se schematicky nakreslenou lidskou postavou. K této postavě je připsána legenda určující jednotlivým dotykovým zónám příslušnou barvu (zelená – veřejná místa, kterých se mohou dotýkat

i cizí osoby; modrá – partie těla, kterých se mohou dotýkat i cizí osoby, ale je to trochu nepříjemné; žlutá – privátní místa, kterých se mohou dotýkat jen příbuzní a přátelé; červená – intimní místa, kterých se mohou dotýkat jen důvěrně známé osoby). Úkolem každého je zamyslet se nad vlastním tělem a vyjádřit barevně svoje aktuální zóny (nejlépe pastelkami). Poté se skupina rozdělí na dvě poloviny. Členové jedné skupiny si lehnou na zem do libovolných poloh a vedle sebe položí listy s vybarvenými postavami (posléze zavřou oči). Členové druhé skupiny je pak navštěvují, seznamují se s jejich kresbami a reagují podle zvážení nejrůznějšími dotyky. Potom dojde k výměně rolí.

Před grafickým mapováním doporučujeme zařadit koncentrační relaxaci – například polohu v leže na zádech, při níž postupně procházíme svoje tělo od hlavy k nohám a soustředíme se na jeho jednotlivé části za pomoci střídání napětí a uvolnění.

Fyzické mapování

Účastníci vytvoří skupiny (či jednu skupinu). Každá skupina zaujme kruhové postavení. Do středu kruhu pak vstupují libovolní jedinci, dle vlastního uvážení ulehnou na zem (např. na záda, na bok atp.) a zavřou oči. Úkolem ostatních členů rozmístěných v kruhu je po jednom vejít a dotýkat se ležícího dobrovolníka na různých částech těla. Tento posléze reaguje a vyjadřuje svoje bezprostřední pocity z dotyku. Způsob těchto reakcí by měl být domluven dopředu. Vhodná jsou např. jednoslovná vyjádření typu ANO-NE, PŘÍJEMNÉ-NEPŘÍJEMNÉ, ale i nonverbální signály (mimické, zvukové, tělesné).

Před fyzickým mapováním doporučujeme zařadit jednoduchou masáž v malých skupinkách (kolem 5 až 6 členů). Tu provádí zbytek členů skupinky vždy na jednom dobrovolníkovi ležícím na břiše. Při masáži by měla být respektována jeho přání či momentální stav a navozována jistá společná harmonie.

KOMUNIKACE DOTYKEM

Jedním z vrcholů systematické a cílené práce s dotykem je odborně vedená a řízená dotyková komunikace. Z mnoha možností, jimiž ji lze vést, zmíníme dvě (zvolené dle vlastních zkušeností) – komunikaci s předloktím (a následnou komunikaci s obličejem) a komunikaci tvarováním partnerova těla. Předem však předestřeme nutnou metodickou připomínku. Obě možnosti jsou jistými vzájemnými alternativami, takže je nelze vykonávat současně v jedné lekci (a to jak z důvodu časového, tak z důvodu téměř jistého rizika zahlcení emocí účastníků).

Komunikace s předloktím

Účastníci se rozdělí do dvou stejně velkých skupin. Členové jedné skupiny si lehnou na záda a podloží hlavy dlaněmi, jež mají vzájemně propojené prsty (motivace – leh na rozkvetlé louce). Potom zavřou oči. Členové druhé skupiny k nim přicházejí zezadu, pokleknou a dotknou se jejich

předloktí. S ním pak nonverbálně komunikují (různými dotyky, pohybovými prvky atp.). Po jisté době (cca 1–2 minuty) dochází k rozloučení a nenavázání kontaktu s novým partnerem.

Doporučujeme vystřídat minimálně tři partnery a následně zařadit slovní reflexi, při níž se nejprve vyjadřují „pasivně“ ležící a posléze komunikující. Obsahem reflexe by mělo být zveřejnění vlastních pocitů a interpretací komunikačních signálů.

Komunikace s obličejem

Komunikace s obličejem je vysoce intimní záležitostí. Probíhá ve dvojicích (sedících v kontaktní vzdálenosti), ve kterých nejdříve komunikuje jeden z partnerů s druhým (a sice dotyky v jeho obličejové části) a potom oba partneři navzájem (rovněž dotyky v obličejí).

Doporučujeme gradovat intimitu postupným zvyšováním zrakového kontaktu. Tuto gradaci navodíme následujícími variantami:

1. oba partneři mají zavřené oči,
2. oči má zavřené ten, na jehož obličejí je aplikován dotyk,
3. oba partneři mají otevřené oči.

Méně intimní variantou komunikace s obličejem je také komunikace s partnerovou paží.

Tvarování partnerova těla

Jak již bylo zmíněno, technika tvarování partnerova těla je alternativou techniky komunikace s obličejem. Její podstata spočívá v tom, že se lidské tělo stává podobným materiálem tvůrčí exprese jako například sochařská hlína.

Účastníci se rozdělí (nebo jsou rozděleni) do dvojic. V nich si určí, kdo bude aktivním tvůrcem a kdo jeho materiálem. Pak následují činnosti, které lze připodobnit k postupu seznamování umělce s prostředkem jeho budoucí umělecké tvorby (v žádném případě v nich nemá jít o vytvoření výsledného uměleckého díla). Cílem těchto činností má být: pohrát si s „materiálem“, vyzkoušet jeho a své možnosti, sžít se s ním.

Výše zmíněné aktivity by měly probíhat v hierarchii, jež respektuje postupné dosahování změn ve vztahu tvůrce a „materiálu“ (od úplné pasivity objektu tvarování, až po jeho vlastní aktivitu):

1. tvůrce si pohrává s „materiálem“, který mění a zachovává tvar podle dotyku (viz např. plastelína) – jeden ze dvojice vyvíjí na druhého různé tlaky a ten se jim podřizuje (nevyvíjí žádnou samostatnou aktivitu a setrvává ve tvaru, v němž skončil po posledním tlaku),
2. tvůrce si pohrává s „materiálem“, který si zachovává svůj tvar (viz např. pružná guma) – jeden ze dvojice vyvíjí na druhého různé tlaky a ten se jim podřizuje jen, když dotyk působí (vyvíjí aktivitu v tom momentu, kdy tlak skončí a on se vrací do původního tvaru), stupeň podřízení se přitom dá regulovat takto:

- „materiál“ je v pozici, jež mu umožňuje co největší škálu pohybů (např. ve stoje),
- „materiál“ je v pozici, jež sama o sobě napomáhá jeho „vzdoru“ (např. stojí na všech čtyřech končetinách).

Výše uvedené příklady byly jenom krátkou ukázkou toho, jaké možnosti má dramika jak při vytváření pozitivního sociálního klimatu třídy, v níž je žák s lehkým mentálním postižením, tak také při individuální podpoře jeho osobnostního rozvoje. Z hlediska individuálního nabízí činnosti, které (nejen) tito žáci zvládají a které jim přinášejí pocity pohody a uspokojení, z hlediska formování třídního kolektivu navozuje pochopení mezi vrstevníky (či mezi žáky a učitelem), z hlediska organizačního pak možnost střídání činností pro soustředění a odpočinek.

Závěr

V textu byl popsán jeden z možných efektivních systémů vzdělávání a rozvíjení či udržování osobnostních kvalit žáků s mentálním postižením – 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 zmíněné cílové skupiny, ohrožené 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.

Literatura

- Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (2015)*. Praha: Portál.
- Dolejší, M. (1978). *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- Müller, O. (1995). *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Müller, O. (2014). *Základy dramiky*. E-learningová studijní opora. Olomouc: Pedagogická fakulta UP.
- Neužilová, V., & Pavlovská, M. (2011). *Divadlo fórum*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14771/DIVADLO-FORUM.html>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017)*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Rubinšteinová, S. J. (1986). *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: SPN.

- Růžička, M. (2014). Psychoterapie – klíčový zdroj. In O. Müller et al., *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada.
- Růžičková, D. (Ed.). (2012). *Hry a programy dramatické výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Škodová, E., et al. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- Valenta, J. (2008) *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Valenta, M. (2011). *Dramaterapie*. Praha: Grada.
- Valenta, M. a kol. (2018). *Mentální postižení*. Praha: Grada.
- Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie*. Praha: Parta.
- Vágnerová, M. (2004). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

4 Žák se zrakovým postižením

Veronika Růžičková

Úvod

Zrakové postižení je závažným zdravotním postižením, které přináší svým nositelům závažné důsledky do osobní, školní, pracovní i volnočasové části jejich životů. Jak říkala Helena Kellerová, slepota na rozdíl od hluchoty odděluje jedince od věcí, avšak ne od lidí. Skupina osob se zrakovým postižením je skupinou rozmanitou a různorodou, jak co se příčin, tak také důsledků týká, a jako s takovou je s ní potřeba pracovat.

Osoba se zrakovým postižením není jedinec se zrakovou vadou, ale ten, je-li muž zraková vada způsobuje problémy ve vykonávání činností běžného dne, a to i po korekci – optické, medikamentózní, chirurgické či kombinaci všech zmíněných (Růžičková & Kroupová, 2017).

Různorodost příčin, důsledků i dopadů na jedince samotného či jeho okolí nás poté vede k nutnosti členění výše zmíněné heterogenní skupiny, a to vždy podle hledisek zadavatele. Pro potřeby této publikace se musíme podívat na klasifikace pro potřeby jak medicíny, tak také pro potřebu oblasti speciálněpedagogické – školské.

4.1 Oftalmologická a speciálněpedagogická klasifikace osob se zrakovým postižením

Oftalmologické členění jedinců se zrakovým postižením je primární, se kterým odborníci z různých odvětví pracují, avšak i v jejich rámci můžeme pracovat s klasifikacemi různorodými, vzájemně se doplňujícími:

Tabulka č. 1: Klasifikace zrakového postižení WHO – MKN-10.

Dostupné z <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

Položka	Druh zdravotního postižení
1.	Střední slabozrakost je zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10–1/10, kategorie zrakového postižení 1
2.	Silná slabozrakost je zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10–10/20, kategorie zrakového postižení 2
3.	Těžce slabý zrak a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 – 1/50, kategorie zrakového postižení 3 b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů
4.	Praktická slepota – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4
5.	Úplná slepota – ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

Kromě výše uvedeného klasického vymezení osob s těžkým zrakovým postižením uvádí 10. revize MKN i vymezení podle **zasažení jednotlivých očních struktur**:

- H00–H06 nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice,
- H10–H13 onemocnění spojivek,
- H15–H22 nemoci sklery, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa,
- H25–H28 onemocnění čočky,
- H30–H36 onemocnění cévnatky a sítnice,
- H40–H42 glaukom,
- H43–H45 onemocnění sklivce a očního bulbu,
- H46–H48 nemoci zrakového nervu a zrakových drah,
- H49–H52 poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce,
- H53–H54 poruchy vidění a slepota,
- H55–H59 jiné nemoci a oční adnex.

Kromě výše uvedených členění jedinců se zrakovým postižením podle Světové zdravotnické organizace můžeme nahlédnout také do členění a definičního vymezení udávaného v českých odborných publikacích, kdy např. Dotřelová (in Kraus, 1997) udává, že:

- **nevidomost** je nevratný pokles centrální zrakové ostrosti (CZO) pod 3/60 – světlocit. Kdy dané můžeme dále členit na nevidomost:
 - praktickou:
 - pokles CZO pod 3/60 do 1/60 včetně, nebo
 - binokulární zorné pole menší než 10° kolem centrální fixace;
 - skutečnou:
 - pokles CZO pod 1/60 – světlocit, nebo
 - binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace;
 - plnou:
 - světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza);
- **slabozrakost** je nevratný pokles CZO pod 6/18–3/60 včetně a může se dále členit na slabozrakost:
 - lehkou:
 - CZO se pohybuje od vizu 6/18–6/60;
 - těžkou:
 - CZO se pohybuje v rozmezí vizu 6/60–3/60 včetně.

Je zřejmé, že oftalmologické vymezení je pregnantní a nezapomíná na žádnou ze zrakových vad či na žádnou z osob se zrakovým postižením. Avšak zároveň nám dané klasifikace nic neříkají o daném člověku, o práci s ním, o důsledcích zrakové vady pro praktický život atp., a proto si speciální pedagogové do svých aktivních slovníků a praxí přebírají oftalmologické členění, které dále doplňují o vymezení pro ně důležité. Pro potřeby speciálněpedagogické je možné osoby s těžkým zrakovým postižením rozčlenit do oblastí, které jsou důležité pro potřeby práce s daným člověkem se zrakovým postižením:

- **Podle doby vzniku** – pro práci s jedincem se zrakovým postižením je důležité zjistit, zda mohly být vytvořeny a popř. také zachovány zrakové pamětní stopy, na kterých se dá následně stavět (pro praktický život je důležitá i zachovalá pamětní stopa ohledně barev, prostoru atp.):
 - postižení vrozené,
 - postižení získané.
- **Podle délky trvání** – každá vada i postižení mohou trvat různě dlouho a podle toho přinášejí praktické důsledky jak do života jedince, tak jeho okolí:
 - postižení krátkodobé,
 - postižení dlouhodobé,
 - postižení opakující se.

■ **Podle věku jedince** – v každé věkové fázi je potřeba s člověkem jednat jinak a chtít po něm dosáhnout jiných cílů s ohledem na jeho potřeby i možné limity:

- raný věk,
- předškolní věk,
- školní věk,
- adolescence,
- dospělost,
- senium.

■ **Podle typu zrakové vady** – zde se jedná o typicky speciálněpedagogické členění zrakového postižení a zrakových vad, které ve svých publikacích na základě zkušeností s oftalmologickým členěním a oftalmopedickou (tyflopédickou) praxí vymezila Květoňová (2000):

- Poruchy zorného pole – zorné pole je prostor, který vidíme při fixaci oka a hlavy a jako takové nám vymezuje prostor, který by měl být spatřován při pohledu obou očí přímo vpřed. Mezi poruchy zorného pole patří např. skotomy (výpadky v zorném poli), pravostranný či levostranný výpadek v zorném poli či trubicovité vidění.
- Poruchy zrakové ostrosti – zraková ostrost (vizus) je rozlišovací schopnost oka, kdy by paprsky měly dopadat do žluté skvrny a tím by mělo dojít k podráždění dvou čípků, mezi nimiž zůstane jeden nepodrážděný. Zraková ostrost se značí zlomkem či desetinným číslem. Vymezujeme zrakovou ostrost do dálky a zrakovou ostrost do blízka (většinou vymezovanou prostřednictvím Jaegerova čísla).
- Poruchy barvocitu – barvocit je schopnost vnímat barvy a jejím předpokladem je správné fungování žluté skvrny a v ní obsažených čípků. S ohledem na poruchy barvocitu mluvíme o zhoršeném vnímání barev či barvosleposti.
- Okulomotorické poruchy – můžeme hovořit o poruchách v oblasti okohybných svalů – strabismus (šilhavost) nebo v oblasti zrakového centra – nystagmus (mimovolné kmitavé oční pohyby, které nejsou ovladatelné vůlí).
- Poruchy při zpracování zrakových informací – jedná se o poruchu, kdy není zasažen zrakový orgán ani jeho přídatné oční orgány, ale zrakové centrum. Jedná se tedy o vadu neurologického původu a můžeme u ní říci, že člověk má problémy uvědomit si, „co vidí“.

■ **Podle způsobu získávání informací:**

- primární získávání informací zrakovou cestou,
- získávání informací prostřednictvím kompenzačních smyslů (hmatem, sluchem, čichem a chutí).

■ Podle etiologie:

- vady orgánové, kdy je postižen samotný oční orgán (např. katarakta – šedý zákal),
- vady funkční, kdy je porušena funkce oka (např. amblyopie – tupoizrakost).

■ Podle stupně postižení:

- nevidomost,
- zbytky zraku,
- slabozrakost,
- poruchy binokulárního vidění.

Dané vymezení dále přesně pro potřeby speciální pedagogiky vymezily Hamplová a Janková (2015), které udávají, že **pro potřeby podpůrných opatření** v rámci školské inkluze používáme označení **slabozraký**, tj. žák se zrakovým postižením, který je schopen pracovat zrakem pomocí černotisku (tj. běžného písma, které je zvětšené nebo jinak upravené). Dále používáme označení **žák se zbytky zraku**, tj. žák, který využívá pro příjem informací převážně Braillovo písmo, ale pracuje i zrakem a pomocí černotisku, aby si zrakové funkce uchoval co nejdéle. Např. cvičí čtení černotisku pomocí kamerové televizní lupy, píše silným fixem do širokých řádků, využívá zrak při orientaci v prostoru. Žáci se zrakovými funkcemi v pásmu zbytků zraku trpí nejčastěji některou ze zrakových vad progresivního charakteru, to znamená, že se jejich zrakové funkce postupně zhoršují. Označení **nevidomý** používáme pro žáka, který může mít zachovány některé zrakové funkce (vnímání světla), ale informace přijímá a zpracovává s pomocí kompenzačních smyslů, tj. především sluchem a hmatem. Takový žák využívá při čtení a psaní Braillovo písmo.

Na řádcích výše jsme uvedli vymezení osob se zrakovým postižením jak z pohledu odborníků z oblasti oftalmologie, tak také speciální pedagogiky. Je zřejmé, že každá skupina osob s těžkým zrakovým postižením si do oblasti svých potřeb i praktického každodenního života přináší určité požadavky a důsledky, s nimiž je potřeba pracovat. Na následujících řádcích proto uvedeme ty, které jsou typické jak pro všechny skupiny osob se zrakovým postižením, tak také pro jednotlivé vymezené skupiny, ale vše jen s ohledem na věk zpracovávaný v této odborné publikaci.

4.2 Důsledky zrakového postižení u dětí/žáků školního věku

Každá zraková vada a poté i postižení přinášejí změnu do kvality života, případně i do subjektivního vnímání kvality života. Objektivně je možno hovořit o důsledcích zrakového postižení, které se dotýkají všech skupin jedinců se zrakovým postižením,

a těch, které se týkají pouze některé ze skupin. Vzhledem k okolnostem, pro které vzniká tento text, se v první řadě zaměříme na důsledky společné.

V první řadě bychom se měli zaměřit na správnou korekci vady, kdy zrakovou vadu je možné korigovat jak prostřednictvím klasických brýlí či čoček, ale také prostřednictvím okluze (u dětí a žáků s poruchou binokulárního vidění, kdy tuto okluzi musí, stejně jako optickou korekci, předepsat oftalmolog, který určí i délku okluze lepšího oka) či prostřednictvím specifitějších pomůcek, kterými mohou být klasické zvětšovací lupy všech rozměrů i tvarů či lupy digitální a jiné optické i neoptické prostředky.

Neoptické prostředky pro korekci vady vymezila ve svých publikacích Moravcová (2004, 2007) podobně, jako bývají vymezovány zásady zrakové hygieny:

- Je potřeba myslet na světelné podmínky v místnosti při práci i jiných aktivitách – jedinci se světloplachostí budou vyhledávat horší světelné podmínky, šero a nepřítomnost oslnění, případně budou užívat filtrové brýle či kontaktní čočky, jedinci šeroslepi naopak budou mít vyšší nároky na intenzitu světla.
- Nábytek v místnosti by měl být vždy na stejném místě, tak aby se v něm člověk orientoval, stejně tak by nábytek měl být barevně odlišen, aby byl kontrastní k činnostem, které se v daném prostoru vykonávají, stejně tak je nutné, aby byly dobře vyznačeny prosklené plochy, které se v určitých okamžicích mohou jevit jako „prázdné“.
- Je nutné dodržovat předepsanou dobu práce do blízka, kterou je nutno vykompenzovat s prací do dálky (délka je u každého jedince silně individuální).

Mezi další společné důsledky patří:

- Nutnost do určité míry využívat kompenzační činitele, jak vyšší, tak nižší. Již výše jsme uvedli, že zrakem získáváme přibližně osmdesát procent informací, a ve chvíli, kdy jedinec má jakékoli zbytky zrakového vnímání, využívá je pro získávání informací zrakovou cestou. Kromě zraku využívají osoby s těžkým zrakovým postižením i jiné smysly = nižší kompenzační činitele, a poté vyšší kompenzační činitele, do kterých řadíme vlastnosti, schopnosti a dovednosti jedince (např. koncentrace, fantazie, představivost, paměť, řeč atp.).
- Nutnost úpravy textu a textových předloh, a to jak do zvětšeného černotisku, tak také do Braillova písma či do digitalizované, ideálně poté hlasové předlohy. Se zachovalou zrakovou ostrostí i zorným polem nesouvisí jen nutnost či potřeba zvětšování a úpravy textu, co se např. kontrastu, řádkování, velikosti písma atp. týká, ale také potřeba brát ohled na žáka při jeho pobytu v prostoru. Na daný požadavek je potřeba myslet nejen při posazení žáka v lavici, ale také při jakékoli aktivitě během pobytu ve školním prostředí, při různých aktivitách.

- Problémy s prostorovou orientací a samostatným pohybem a pohybem v prostoru a nacházením mezipředmětových vztahů. Problémy s fixací a zapamatováním si mezipředmětových vztahů, prostorovou orientací i pohybem v prostoru – ať již na ploše, tak v makroprostoru – mají všechny skupiny osob se zrakovým postižením, a to nejen osoby nevidomé. Při každé práci s jedincem s různým druhem postižení je nutno si ověřit, jak se v prostoru pohybuje, jak si vytváří kompenzační mechanismy, co se pohybu týká, které prvky mu při pohybu v prostoru pomáhají a které mohou činit problémy, a na tomto vystavět jak terapeutické, tak edukativní působení na jedince.
- Obtíže ve vykonávání sebeobslužných činností „klasickým“ způsobem; opět se týká všech skupin osob se zrakovým postižením, a je proto potřeba u nich vytvářet takové zásady a stereotypní jednání, které vedou k automatizaci činností a vysoké samostatnosti jedince.
- Obtíže s rozeznáváním barev či jejich odstínů mohou mít nejen osoby těžce zrakově postižené, ale opět také osoby s poruchou binokulárního vidění, u kterých je lepší oko vyraženo prostřednictvím okluze. Nemožnost se spolehnout na rozeznávání barev hraje poté výraznou roli ve vytváření představ o okolí.
- Obtíže při vytváření představ.
- Nutností využívat kompenzační/rehabilitační pomůcky, které jsou specifické pro každou skupinu osob s těžkým zrakovým postižením (bílá hůl, troposkop, indikátor barev, sherlock, cheiroskop atp.), ale zároveň můžeme nalézt pomůcky, které jsou společně využívány nejen všemi osobami se zrakovým postižením, ale také laickou veřejností (kroužky na ponožky, nálevka na láhve, navlékač jehel atp.).

Závěr

Výše uvedené klasifikace a z nich vycházející důsledky zrakového postižení pro jednotlivé skupiny osob s těžkým zrakovým postižením jsou jen prvotním vhledem do problematiky. Hlavním předpokladem pro práci s osobou s těžkým zrakovým postižením je pracovat s ní jako se zcela samostatnou, jedinečnou osobností, která je ovlivňována a formována nejen svým postižením, ale především také okolím, zkušenostmi, technikou atp.

Literatura

Janková, J. et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Klasifikace osob se zrakovým postižením dle WHO (2015). Dostupné z <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

Květoňová, L. (2000). *Oftalmopedie*. Brno: Paido.

Moravcová, D. (2004). *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha: Triton.

Růžičková, V., & Kroupová, K. (2017). *Pohled na samostatný pohyb a prostorovou orientaci osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

5 Hrajeme si na zvířátka – metodická řada pro děti předškolního věku se zrakovým postižením

Oldřich Müller

Úvod

Metodická řada je zpracována dle Jaroslavy Müllerové. Hned na úvod je třeba zdůraznit, že ji lze chápat jako jakýsi rámcový návod, který může být značně variabilní dle přístupu daného pedagoga. Ten by měl mít alespoň minimální znalosti z oblasti tyflopédie, aby jednotlivé hry a cvičení přizpůsobil aktuálním zrakovým postižením svých svěřenců. Z tohoto důvodu jsou metody a techniky dramiky pojaty spíše v obecnější rovině.

Cíl: získání prvotních poznatků o některých druzích zvířat, vytvoření kladného vztahu k nim i k sobě navzájem

Potřeby: maketa telefonu či telefon, vyhotovený obrazový materiál (viz text), lano, molitanové tvary, obrázky (makety či reliéfní obrázky) zvířat, kartičky s vyobrazenými zvířaty, text příběhu „Lev Kazimír“

5.1 Postup

Jako úvodní motivační pomůcka poslouží maketa telefonu nebo telefon. Kolem ní se s dětmi posadíme a oznámíme jim, že čekáme důležitý telefonát ze zoo. Potom vstoupí lektor do role – simulace rozhovoru se zvířaty. Prostřednictvím této role se děti dozví o pozvání do zoo. Jejich zájem o takovou návštěvu bývá přirozený, čehož lektor využije a myšlenku dále rozvíjí: Do zoologické zahrady se musíme pořádně nachystat. Co si vezmeme s sebou?

Autorka této metodické řady získala zkušenost, že byly často jmenovány značně nepotřebné věci (hračky, bonbony...). Proto si předem připravila obrázky různých předmětů (potřebných i nepotřebných pro danou situaci), které nalepila na společný papír (pro děti nevidomé šlo o skutečné předměty v batohu). Děti potom měly za úkol vyhledat předměty potřebné pro cestu – vhodné cvičení např. pro strabismus (šilhavost), poruchy zorného pole... Při tom je však nutná spolupráce lektora, který věci jmenuje a kontroluje činnost dětí.

Když jsou věci vyjmenovány, upevňuje se jejich zapamatování pomocí následující hry. Při ní děti sedí v kruhu a štafetově doplňují známá slova. Hru zahajujeme slovy: Jedeme na výlet a vezmeme si s sebou..., například pláštěnku. Vedle sedící dítě slova zopakuje a přidá další – tak se postupně aktivizuje celý kruh. Pak následuje cesta do imaginární zoologické zahrady.

Cesty do zoo mohou být různé, v našem případě byla vybrána cesta vlakem. Jak ho vytvoříme? Vydáme nejprve pokyn, aby děti vytvořily libovolnou řadu, v níž budou všichni v kontaktu. Potom nabídneme možnost vytvořit řadu podle velikosti, ale s vyloučením zraku. Tak je vytvořen vlak. Do jeho čela se postaví lektor, který simuluje lokomotivu a současně hraje roli průvodce. Aby se děti seznámily s prostorem a získaly větší jistotu, projdou se třídou. Potom vyrazí do zoo. Průvodce jejich cestu komentuje slovy: Projíždíme krásně zeleným lesem, zhluboka dýchejte, jedeme do zatáčky, zpomalte atp. Tím je rozvíjena představivost. Oči mohou být otevřeny až v cílové stanici.

Cílovou stanicí je zoologická zahrada. Zde lektor vstupuje do nové role – ošetřovatele zvířat. Ten děti upozorní, že dále mohou chodit pouze po vyznačených cestách. Důvodem je nutnost chránit zvířata a rostliny. K vyznačení cest bude nadále sloužit dlouhé tenké lano (provaz), případně molitanové tvary. Děti se dále mohou pohybovat podle nich (nevidomí i podle zvukového signálu). Tak se přemístí z jedné místnosti do druhé.

V předem připraveném prostoru, do kterého dorazíme, čekají zvířata. Jejich stano-
viště (klece, výběhy) jsou symbolizována buď obrázky, nebo podle potřeby maketami
či reliéfními obrázky. Potom proběhne prohlídka. U každé klece si uděláme zastáv-
ku, při které si zvířátko prohlédneme (ohmatáme), ošetřovatel o něm podá základní
informace a navrhne možnost prožít si je pomocí dramatických cvičení.

PŘÍKLAD

Příklad zastávky u opic:

Návštěva, která navazuje na informace o opicích, začíná opičí honičkou.
Tu zahájíme rozpočítáním.

Opičáci mají práci,
polévají opičku,
která není k probuzení,
zaspala i rozcvičku.

Opičí honička spočívá v tom, že ten, kdo honí, napodobuje opičí pohyby a vydává opičí zvuky (je určen pomocí rozpočítadla). Ostatní se mu snaží uniknout. Když opice někoho chytne, vymění se role. Vzhledem ke zrakovému postižení je vhodné zvolit místo běhání rychlejší chůzi nebo zpomalený pohyb. Také je důležité vést děti k sebeovládání zdůrazňováním toho, že opici může simulovat pouze ten, kdo honí.

Po opičí honičce následuje zklidnění opatrnou chůzí v prostoru. Tuto chůzi motivují spící opičky, které představují molitanové tvary volně poházené po podlaze. Děti musí opičky opatrně a tiše překračovat, aby je náhodou nevzbudily.

Potom děti vstoupí do rolí opic (opičky se probudily). Jedná se o jednu z variant hry na zrcadla. Jejím principem je napodobování všeho, co dělá vedoucí hry (v této variantě pohyby a zvuky opic). Je možné se také rozdělit do dvojic, které pracují samostatně – jeden se „opičí“ a druhý ho přesně napodobuje (nevidomí si zkusí opici ohmatat a pak napodobit).

Když jsou postupně navštíveny všechny klece a výběhy, je vhodné si zahrát hry shrnující naše poznatky. Takovou je například hra V zoo. Při ní vymezíme kruhem dětí zoologickou zahradu a v té budou představována poznaná zvířata. Předvádění zahájíme opět říkankou.

Stojí, stojí zahrádka,
v té zahrádce zvířátka,
jeden dva, kdo je zná,
ať nám o nich povídá.

Při vyslovování jednotlivých slabik ukazuje lektor na jednotlivce v kruhu – ten, na koho padne poslední slabika, má za úkol předvést nebo popsat některé zvíře. Ostatní hádají, o které jde. Po uhodnutí se postup opakuje.

Pro doplnění tohoto shrnutí můžeme dále pracovat ve dvojicích. Každá dvojice si z molitanových tvarů utvoří v místnosti stanoviště, které bude představovat zvířecí pelíšek. V něm se dvojice domluví, co bude simulovat. Na dotaz lektora „Domku, domečku, kdo v tobě bydlí?“ pak děti pohybem a zvukem ztvárňují vybrané zvíře.

Naznačené simulační hry by mohly být vrcholem celého dramatického cvičení – autorka metodické řady však navrhl pokračování v dalším prohlubování vztahů ke zvířatům prací s příběhem. Jedná se o příběh Lev Kazimír.

Lev Kazimír

Maria Kriechmairová, Angela Pirklbauerová

Kazimír byl velký lev. Žil v zoologické zahradě v malé kleci a cítil se velmi osamělý. Návštěvníci zoo se zajímali mnohem víc o veselé hopsavé opičky, které bydlely v jeho sousedství. Kolem něho však jen nevšímavě procházeli. Jen když se přiblížil docela blízko k mřížím a divoce řval, zůstali stát a dívali se na něj. Kazimír viděl, že se jim v očích zrcadlil strach, ale nepozoroval žádnou radost. Ošetřovatel mu sice pravidelně přinášel jednou denně žrádlo, ale hrál si a žertoval raději s ostatními zvířaty. Tak řval Kazimír ještě divočeji a hlasitěji. Všiml si ale, že se mu děti i dospělí brzy vyhýbali velkým obloukem.

Kazimír byl stále smutnější a smutnější. Jednoho dne už neměl ani sílu řvát. Přitiskl se docela blízko ke studené mříži, položil si hlavu do pracek a vypadal velice, velice zdrceně.

Vtom přišel malý Frantík a všiml si Kazimírových smutných očí. Frantíkovi rodiče už chtěli jít dál, ale Frantík se nedal odradit a zůstal u lva, aby ho utěšil. Zeptal se ho: „Proč se tak smutně koukáš? Bolí tě něco? Nebo máš hlad?“ Kazimír se však ani nepohnul. Frantík chtěl Kazimíra za každou cenu rozveselit, a proto kolem něho hopsal jako cirkusový klaun. To se Kazimírovi líbilo. Pomalu zvedl hlavu a podíval se na kluka. Frantík začal zpívat a to se Kazimírovi líbilo ještě víc, a tak se k němu přidal. Jeho hlas už nezněl tak hlasitě a nevzbuzoval strach. Frantíkova a Kazimírova píseň zněla moc krásně. Kazimír se začal pomalu pohybovat, a ačkoliv byl mnohem větší a silnější než Frantík, vypadalo to, jako by spolu tancovali. Návštěvníci, kteří šli kolem, zůstali stát a chvíli je pozorovali. Obdivovali Kazimírovův tanec. Lev se tak radoval, že konečně není sám, že šťastně tancoval dál.

Cítil se mnohem volněji, i když žil ve stejné kleci. Lidé vypravovali svým známým o šťastném tancujícím lvu a přicházelo jich stále víc, aby Kazimíra navštívili. Měl teď plno přátel, ale Frantík byl jeho nejlepším přítelem. (Badegruber & Pirk, 1994)

Tento příběh je nejprve přečten a po jeho přečtení proběhne debata o jeho významu. Z ní může vyplynout například to, jaké to je, když je někdo osamělý, nemá žádné kamarády, nikdo si s ním nehraje, ale také jak bychom se měli chovat ke zvířatům, zejména k těm, které potřebují naši pomoc.

Na debatu může navazovat cvičení. Lektor na zem rozloží kartičky s obrázky zvířat tak, aby nikdo neviděl, co zobrazují (každé zvíře je dvakrát, pouze lev jednou – počet kartiček je stejný jako počet dětí). Děti si potom vylosují kartičky a vytvoří dvojice. Dvojice si mohou chvíli hrát, ale jsou vybídnuty k pozornosti: Mají všichni kamarády? Vyvrcholením tohoto cvičení je navodit situaci, jak se zachovat k osamělému jedinci.

Na závěr může lektor vstoupit do role osamělého lva v kleci. Záleží na jeho hereckých schopnostech, jak na děti zapůsobí. Ty by měly adekvátním způsobem reagovat.

Závěr

Výše uvedená metodická řada by měla na jedné straně sloužit ke korekci nedostatků daných zrakovým postižením, na straně druhé pak k rozvoji vzdělávacích obsahů dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a jeho psychika. K tomu používá účinné faktory dramiky včetně prožitkového, kooperativního učení a situačního učení.

Literatura

Badegruber, B., & Pirkel, F. (1994). *Příběhy pomáhají s problémy*. Praha: Portál.

6 Tydýt – jak pracovat s inkluzí (metodika k projektu Příběh pana Tydýta)

Alena Palarcíková

Úvod

Významným pomocníkem pro učitele při práci s dětmi v inkluzivním procesu jsou sociálně-psychologické hry. Jejich cílem je senzibilizace vnímání, prohloubení odpovědnosti, smysluplné vyjadřování pocitů, uvědomování si vlastních motivů chování, sebeakceptování, akceptování druhých, odpovědné nezávislé chování. Sociálně-psychologický výcvik jako záměrně navozený proces sociální výchovy realizované na mnoha úrovních (emoce účastníků, postoje, názory, probíhající děje) má mnoho společného s dramatickou výchovou, která navíc pracuje s dramatickou situací, metaforou a konfliktem. Nabízí tak možnost prožít a prožít sice nanečisto, ale přitom emotivně dostatečně silně řadu problémových situací, uvědomit si jejich pozadí, porozumět jim a nalézt účinné způsoby jejich řešení. Významným pomocníkem při dramatických hrách zejména s mladšími dětmi je loutka. Podněcuje děti k hraní rolí, a to i ty, které se jinak před větším počtem lidí stydí hrát nebo mají problém hovořit o svých pocitech a názorech. V souvislosti s těmito východisky jsme připravili dvouhodinový výchovně-dramatický semiexpresivní program pro školní třídu nazvaný Příběh pana Tydýta. Pedagogové po jeho realizaci získávají loutku Tydýta a scénář společně s pracovními listy a metodikou. Ta popisuje základní metody práce se třídou a obsahuje sérii návazných her a cvičení. Ze zpětných vazeb pedagogů vyplývá, že oceňují program Příběh pana Tydýta a doplňující materiály jako dobré pomocníky při inkluzivní práci se třídou.

6.1 Podmínky realizace projektu

Loutka pana Tydýta je hlavním hrdinou a průvodcem dětí v tomto projektu:

- Pan Tydýt je symbolem jinakosti.
- Ostatní hračky jsou dalšími symboly a pomáhají otevřít další jednotlivá témata inkluze (handicapy apod.).
- Tydýt je pozitivní, je to ten, který to zvládl, dál se učí a pomáhá dalším hračkám zvládat jinakost.
- Tydýt funguje jako motivátor k běžným činnostem v MŠ/ZŠ.

Obecné principy práce s loutkou (hračkou)

Práce s loutkou jako nositelem příběhu a poučení má svá specifika a je dobré se držet několika základních pravidel:

- Nenutíme děti k akci a interakci. Pokud se dítě nechce zapojit, necháme ho situaci a děj pozorovat a později mu opět nabídneme možnost zapojení.
- S hračkami zacházíme opatrně i mimo program – měly by mít své čestné místo, nikde se nepovalovat, neměly by být dětem běžně půjčovány ke hraní.
- Mluvíme, jednáme, hrajeme na metaúrovni. V příbězích by se neměly odrážet konkrétní situace, které se v kolektivu staly – téma ve hře pootočíme, zobecníme, připodobníme, aby bylo probrané, ale aby v něm nikdo nebyl osobně dotčen.
- Zachováme stejnou stavbu pro každé setkání, např. přivítání – téma – řešení – rozloučení. Děti si dohodnou s hračkami, co se může a co ne (např. koho mohou objímat, pusinkovat, kdo to nechce nikdy, kdo to nechce jen dnes apod.).
- Vystupujeme jako moderátor, ne poučovatel, podíl dětí na aktivitách by měl převládat.
- Využíváme aktivního naslouchání, zrcadlení, shrnování. Jednáme podle pravidel nenásilné komunikace a vedeme k ní i děti.
- Netlačíme otázkami, počkáme, dáme čas na rozmyšlení, nepodsouváme odpověď.
- Nebojíme se ani chvíle ticha po položené otázce, ani chvíle vzrušené diskuse a hluku. Obojí má své opodstatnění. Práce s loutkou není klasická výuka.

Jak pracovat s Tydýtem a jeho kamarády

- Tydýt a jeho kamarádi mají každý svůj příběh, zájmy, svou historii, své kamarády, přijdou jen někdy – jako překvapení nebo když je potřeba.
- Tydýt a jeho kamarádi mají stabilní základ (domov) tj. mají sice nějaký problém, ale doma (na poličce) je mají rádi.

- Pedagog je kamarád Tydýta a ostatních hraček, jedná s nimi s respektem, jako by to byli lidé (Tydýt mu občas něco pošeptá, svěří...).
- Když pedagog přiřazuje nové charakteristiky stávajícím či novým hračkám, měl by uvažovat o tom, co pak budou mít společného s dětmi, v čem se naopak budou odlišovat. Všechny děti ve třídě musí mít s Tydýtem a jeho kamarády nějaké identifikační prvky (rádi si hrajeme, smějeme se, mlsáme, bydlíme na Moravě, chceme mít kamarády atp.).
- Pozor na intimní témata jednotlivých dětí. Je možné nabídnout dítěti rozmluvu o intimních a osobních věcech někde o samotě s Tydýtem. Svěřit se loutce, kterou hraje pedagog, může být pro dítě bezpečnější prostor pro sdělení než tváří v tvář pedagogovi. Společný úkol nebo hru týkající se intimního tématu některého z dětí doporučíme buď vypustit, nebo upravit.

6.2 Hry na vybraná témata inkluze

S ohledem na každodenní praxi ve škole je největší prostor věnován hrám zaměřeným na práci s emocemi a agresivitou, následují hry na rozvíjení tolerance k odlišnostem.

■ ■ TÉMA: JAK POROZUMĚT EMOCÍM A PORADIT SI S NIMI

Jaké emoce má Tydýt na obrázku?

Pojmenovat podle obrázku, jaké emoce prožívá Tydýt a jaké další emoce známe.

Jak se cítí Tydýt v této situaci?

Učitel popisuje situace, které se Tydýtovi staly, děti vybírají kartičku, jak se u toho Tydýt cítil.

Příklady situací: Tydýt jde poprvé do školy. Fredy se mu posmívá, že neumí číst. Tydýt dostal od paní učitelky pochvalu. Ve škole ho plyšový vlk Vilda otravoval a pak uhodil. Tydýt se usmířil s Vildou.

Kde sídlí emoce

Diskutujeme s dětmi, kde emoce cítíme, jaké jsou jejich projevy (co mám chuť udělat). Srozumitelné je využívání popisu tělesných pocitů. Např.: Jsem smutný – cítím napětí v..., tlak v..., když mám vztek, chce se mi do něčeho bouchnout nebo nadávat...

Jak pomoci Tydýtovi?

Učitel nebo děti zahrají s Tydýtem nějakou negativní emoci (smutek, rozzlobení, zklamání, opuštěnost, vztek...). Ostatní nejprve pozorují, pak zkouší něco udělat nebo říct tak, aby projevili svůj zájem o něj, rozveselili ho, spravili mu náladu, nasměrovali jeho pozornost jinam... Ten, kdo hrál, pak rozhodne, co mu v této situaci dělalo obzvlášť dobře.

■ ■ TÉMA: UVOLNĚNÍ NAPĚTÍ

Pokud se děti hodně perou, jsou rozčilené a rozpálené, nejsou schopny si naslouchat, porozumět si. Odreagování mohou přinést následující hry.

Abdula nás zve k bubnování II

Hlasité rytmické bubnování k uvolnění napětí, bubnovat může více dětí současně.

Co poradíte Tydýtovi proti napětí, vzteku?

Učitel zahraje s Tydýtem, jak se vzteká, protože se mu hračky v nové škole posmívaly. Pak se ptá dětí, co má Tydýt udělat, aby ze sebe vztek dostal, aby uvolnil napětí. Co například dělají ony? Děti uvádějí návrhy, některé pak s Tydýtem zahrají. Učitel se zeptá Tydýta, jestli je to lepší. Ten je spokojený a v následujících dnech nabídne dětem za odměnu další vybrané způsoby, jak se zbavit napětí, které pro ně vymyslel:

- Malování prstovými barvami.
- Pohni skupinou nebo jiná přetahování – skupina drží lano, jeden hráč tahá, snaží se pohnout skupinou.
- Boxovací pytel či jiný válec.
- Skryté útočiště – koutek ve třídě, na stromě v zahradě, kde mají děti možnost být chvíli samy.
- Antistresový míček – můžeme použít pro neklidné a nesoustředěné děti také během každodenního sezení v kruhu. Lze použít i plastelínu.
- Srážení plechovek.
- Trampolína.

■ ■ TÉMA: HRANÍ ROLÍ

Při hraní v rolích si mohou účastníci „nanečisto“ vyzkoušet různé situace i jejich odlišný průběh. Vidí, jak k určitému problému přistupují ostatní, a dozvídají se, že na každý konflikt může být více pohledů a různých přístupů k jeho řešení. Při hře v roli, kdy děti hrají někoho jiného, podporujeme rozvoj jejich empatie a vzájemného pochopení.

Děti mohou hrát samy, s učitelem nebo s hračkami.

Dopaden při činu

Ložník si jde pro batoh, ve kterém má pudink. Když přijde do šatny, vidí, jak mu právě Běďa bere pudink z batohu. Je šokovaný. Co má udělat?

Co se to děje s Fredym?

Fredy má špatnou náladu. Nehraje si, sedí v koutku pro odpočinek. Najednou nastaví kolemjdoucímu Tydýtovi nohu, ten upadne. Co má Tydýt udělat?

Nováček ve skupině

Karetko je ve školce nová a ještě tady nemá žádné přátele. Chce, aby se to změnilo, a tak si chce hrát s ostatními na obchod. Ale Sylva nechce nikomu dalšímu dovolit, aby si s nimi v koutku hrál. Karetko je kvůli tomu smutná a začne plakat. Jak jí pomoci?

Dvě maminky a jeden kočárek

Dvě hračky se tahají o kočárek pro panenku. Jak se dá situace zvládnout?

Možnosti řešení konfliktu: Někdo navrhne, ať se střídají. Jiné dítě nabídne svůj kočárek. Jedna z hraček už se nechce dál hádat a přenechá kočárek té druhé nebo si domluví střídání za nějakou dobu.

Podobnou scénku si zahrají děti také příště.

■ ■ **TÉMA: KONFLIKTY VYŘIZUJEME V KLIDU**

Když se děti pohádají a první vztek pomine, měli bychom spor objasnit v rozhovoru. Při něm mohou obě strany vyjádřit svůj hněv a to, čím se cítí dotčeny. Bez ohledu na to, jestli je přítomen nějaký soudce, musí se děti naučit respektovat určitá pravidla, např. vzájemně si i v této situaci naslouchat a nechat druhého vyjádřit se. Musí vědět, že nadávky ani vzájemná obviňování ke společnému řešení nepovedou, naopak ho mnohdy znemožní.

Jak na nás působí nadávky a urážky

Děti mohou jeden po druhém říct, jaké nadávky a urážky je rozzlobí, rozesmutní nebo zamrzí. Urážky mohou být pociťovány a hodnoceny velmi rozdílně. Po jejich uvedení zvažte s dětmi, kterou se kdo cítí dotčen. Tím způsobem si rychle ujasní, že slova, která někdo nepociťuje jako příliš zlá, mohou být pro někoho jiného zraňující, i když jsou řečena jen z nerozvážnosti, bez zlého úmyslu.

Jak se zbavit vzteku

Dvě děti, které se pohádaly, si přinesou nákladní autíčko a šest kostek ze stavebnice. Pomocí nich si vzájemně sdělí, co cítí. První dítě položí jednu kostku na nákladní plochu a řekne jednou větou, proč podle jeho názoru došlo k hádce. Pak se stejným způsobem vyjádří i druhé dítě. Když tak naloží všech šest kostek, promyslí si oba, co mohou dělat, aby zase vylepšili situaci. Pokaždé, když některého napadne nějaké řešení, může jednu kostku z nákladáku odebrat. Když jsou zase všechny kostky vyložené, rozhodnou se společně pro některou možnost řešení.

Maňásek to řekne za tebe

Když ve skupině vzniknou potíže (hádky), můžou se děti k situaci vyjádřit prostřednictvím maňásků – každý maňásek řekne, jaké pocity v něm dané události vyvolaly. A pak znějí i návrhy, jak se negativních pocitů zbavit, jak situaci řešit. Na závěr učitel zjistí, zda děti považují problém za uspokojivě vyřešený. Pokud ano, hračky si zazpívají písničku. Pokud ne, hračky se rozloučí a jdou spát, protože ráno je moudřejší večera a s odstupem se vše řeší lépe. Později se učitel k situaci s dětmi vrátí a dořeší ji s nimi.

Omluva dopisem, obrázkem, telefonováním

Když mají pohádané děti pocit, že se nedokážou usmířit tváří v tvář, mohou první krok k usmíření udělat formou dopisu, posláním obrázku nebo kamarádovi zatelefonují z dětského telefonu.

■ ■ TÉMA: VEN Z IZOLACE, BLÍŽ K SOBĚ

S dětmi, které na sebe neustále upozorňují nápadným nebo násilným chováním, si ostatní samozřejmě nechťejí moc hrát. Tyto děti se tak dostávají do pozice outsiderů a stěží se zbavují svého negativního chování. Odmítání, které pociťují, naopak většinou vede k tomu, že jejich agresivní potenciál ještě zesílí. Je proto obzvlášť potřebné věnovat těmto dětem lásku a uznání. K tomu, aby se chybějící pocit vlastní hodnoty a pocit sounáležitosti s ostatními dětmi zase obnovil, musíme posilovat především pozitivní chování a vyhýbat se pokud možno trestům. K uskutečnění tohoto záměru mohou přispět i kooperativní hry a cvičení, v nichž tyto děti odhalují své schopnosti a cítí se součástí skupiny.

Učíme se vést a následovat

Všechny děti sedí kolem rozvinuté role papíru, na níž jsou připraveny voskovky. Je určeno dítě, které bude vedoucím. Když začne hrát hudba, vezme si každé dítě jednu voskovku a všichni napodobují vedoucího hry, který v rytmu hudby maluje velké kruhy, vlnovky, ... Po chvíli voskovky odloží a tleská, dupe nebo dělá pohyby. Ve vedení se děti postupně střídají.

Zrcadla aneb umím se soustředit na jiné, umím se přizpůsobit

Učitel v kruhu provádí jednoduché pohyby, všechny děti jsou jeho zrcadlem. Pak se hraje stejná hra ve dvou skupinách – děti se střídají ve vedení, učí se zrcadlit pohyby tak, aby nebylo poznat, kdo vede, druhá skupina hádá, kdo vede. Reflexe: *Kdy se nám cvičení dařilo? Někdy se jen málo soustředíme nebo málo myslíme na druhé...*

Městečko

Učitel zadává: „Naše třída je takové malé městečko. Dáme mu teď jméno.“

Děti říkají za dvojici nebo spíše za trojici (sedící v kruhu vedle sebe) jedno písmeno, střídají samohlásky a souhlásky, čímž vznikne název (jiné třídy vymyslely např. Valaveče, Navesuhau, Bakatylonety...).

Učitel pak uvádí různé situace, např. v městečku Valaveče byly hody, povodeň, přijela slavná osobnost, začalo sněžit, byl sportovní den, Tydýt měl narozeniny.

Děti dělají dle zadání živé obrazy (tj. obrazy sestavené z živých lidí, kteří nemluví a nehýbou se).

■ ■ TÉMA: GENDER

Už ve dvou letech začnou děti věnovat pozornost fyzickým rozdílům. Tří- až čtyřleté děti určují své pohlaví spíše podle chování a vzhledu než podle anatomie. Je běžné, že předškolní děti se o své pohlaví zajímají, ptají se a zkoumají se navzájem. Právě kvůli jejich přirozené zvědavosti je potřeba k nim přistupovat citlivě, na otázky odpovídat, nevyhýbat se tématům a přílišně je netrestat.

Kolem pátého roku se většina dětí chová podle své genderové role a očekávání své rodiny a širší společnosti. Děti ovšem musí dostat prostor, aby poznaly a respektovaly různé formy vzhledu a chování kluků a holek.

Pohybové aktivity

Všichni se mohou zapojit do jakýchkoliv činností podle zájmu – děvčata si vyzkouší fotbal, kluci cvičení se stuhou apod.

Na návštěvu do MŠ/ZŠ přišli Lucka a Kamil

Lucka umí hrát fotbal, trénuje ho s medvídky. Když ale přišla na hřiště před domem a chtěla si ho s kluky zahrát, poslali ji pryč. Řekli jí, že je holka, a proto s nimi fotbal hrát nebude, protože holky to beztak neumí. Lucka přitom fotbal opravdu umí, je šikovnější než bratranec Ondra, spolu s ním se na fotbal dívá často i v televizi.

Kamil rád vaří a hračky se mu za to smějí. Říkají, že je divné, že s Adélčinou maminkou vaří, protože vaření je pro maminky a on je kluk.

Následuje diskuse: *Stalo se vám, že by si s vámi někdo nechtěl hrát, protože jste kluk nebo holka? V jakých situacích? Jak byste se zachovali, kdyby se nějaká taková situace stala vám nebo kamarádovi? Které aktivity typické pro kluky se holkám líbí? Které aktivity typické pro holky se klukům líbí?*

Hry na domácnost, na kuchaře, na sportovce, na zahradníky

Děti si vyzkouší dívčí i chlapecké role. Např. pohybové hry, ve kterých se všichni mohou zapojit do jakýchkoliv činností podle zájmu, nebo společná příprava jednoduchého jídla.

■ ■ TÉMA: ETNIKUM

Stejně jako jiných fyzických rozdílů, tak i rozdílů v barvě pleti si děti všímají velmi brzo. Jakákoliv jinakost v nich vzbuzuje zájem a otázky. V dnešní době už není tolik vzácné potkat lidi s různou barvou pleti nebo různým stylem oblékání i v našich krajinách, což usnadňuje dětem adaptaci na tyto situace.

Tématu rasové odlišnosti jako něčeho vrozeného, daného a přirozeného je důležité se věnovat již od prvního zájmu dětí (tj. kolem 2 let). Možnou cestou je zdůrazňovat vzájemné společné znaky, stavbu těla a vysvětlovat pravdivý původ rozdílů pleti, barvy očí, vlasů apod.

Na návštěvu do MŠ/ZŠ přišla Abdula

Učitel hraje s hračkou panenky černošky (která hůř mluví česky): *Achoj děti! Já sem dnes pšišla za vami, poože mě pozvala paní ušitelka. Ona šikala, že mi poradíte, co mám dělat, když se mi české děti smějí.*

Učitel: *A proč se ti smějí, Abdulko?*

Abdula: *Že neumím dobře česky. A jeden kluk šikal, že sem černá huba a uprchlík a mám táhnout do Afrika.*

Následuje diskuse: *Stalo se vám nebo vašim kamarádům, že by vám někdo nadával nebo se posmíval kvůli barvě pleti, kvůli tomu, že jste cizinci? V jakých situacích? Jak byste se zachovali, kdyby se nějaká taková situace stala vám nebo kamarádovi? Co má na urážky odpovědět Abdulka? Setkali jste se naopak s příklady hezkého vztahu k lidem, kteří mají jinou barvu pleti?*

Učitel se ptá hračky: *Abdulko, jak se ti líbily rady dětí? Abdula poděkuje dětem za zájem a podporu a ocení nejlepší návrhy.*

Pak učitel střídavě hraje roli Abduly a sebe:

Učitel: *Abdulko, a odkud přesně jsi?*

Abdula: *No já jsem bydlela v Namibii, moje maminka je ale Češka, a tak teď celá rodina bydlíme tady. A tak jsem z Olomouce (z vašeho města).*

Učitel: *Abi, když jsme hledali Tydýta, tak jsme viděli, jak mluvíš africky.*

Abdula: *Já mluvit afrikánsky. Ale u nás v Afrika bylo 2000 jazyků.*

Učitel: *A jak dlouho jsi žila v Namibii?*

Abdula: *Já žila v Namibii 5 roků a mám tam velkou rodinu. Vy můžete hledat v atlase, kde Namibie.*

Učitel nabídne dětem atlas a ony hledají.

Učitel: *Řekneš nám něco o Namibii?*

Abdula: *Tam u nás pralesy i pouště i krásné vodopády. Ze zvířat u nás žije vzacny nosorožec černý a na pobřeží moc lachtani. A těží se u nás diamanty.*

Učitel: *Abdi, a znáš také jazyk bubnů?*

Abdula: *No, málo... Dědešek ho umí. Význam slova zavisi na fyšce tónu. Ale zabubnovat tšeba naši básničku bysme mohli, ne?*

Učitel dá panence hrnec z nádobíčka pro panenky jako buben a sám s dětmi bubnuje na bubínky nebo židle:

Tamtamy tamtamy

Ať je každý kamarád

Tamtamy tamtamy

Budem si spolu hrát

Tamtamy tamtamy

Čeká nás krásný čas

Tamtamy tamtamy

Těší se každý z nás

Tamtamy tamtamy

Tamtamy tamtamy

Pak se děti rozloučí s Abdulou, podají si ruku apod.

Reflexe: *Jaké bylo setkání? Co se vám nejvíce líbilo? Co bylo pro vás zajímavé? Zarazilo vás něco? Myslíte, že si Abdula najde i jiné kamarády než jen v naší školce a doma? Myslíte, že se někdy ještě setká s nadávkami kvůli tomu, že je černoška?*

Co je předsudek?

Děti mají za úkol rozlišit, co je předsudek, tj. negativní vžitě zjednodušené mínění, a co je jen vžitě tvrzení.

Např. Němci jsou dobří organizátoři. Cikáni kradou. Němci jsou agresivní a výbojní. Cikáni jsou dobří muzikanti. Bikros není sport pro holky. Kluci nechodí do baletu.

Máme předsudky?

Rozdělíme děti do dvou skupin (nebo do čtyř), které budou pracovat v jiné místnosti nebo daleko od sebe. Každá skupina dostane krátké vyprávění, jehož protagonistou je Kája. Děti mají za úkol přečíst si text, prodebatovat otázky a zapsat si odpovědi.

1. skupina

Text:

Kája je osmiletý český kluk. Je tichý. Nerad mluví před třídou, ale rád pracuje v malé skupině. Má ve škole dost přátel. Má rád zvířata a rád se o nich i učí. Nemá moc rád matematiku. Po škole se rád dívá na televizi a čte si. Někdy se stará o mladšího bratra. Kája neví, co by chtěl dělat, až bude velký, ale chtěl

by vydělávat dost peněz, aby mohl jezdit na dovolenou, koupit si auto, hezké oblečení a muziku.

Otázky:

Kája slaví narozeniny. Jaký dárek mu vyberete?

Jaké kroužky si asi Kája na začátku roku zvolí?

Kája by si chtěl koupit bikrosové kolo. Jak si na něj nejlíp našetří?

Co asi bude Kája dělat, až bude dospělý?

2. skupina

Text:

Kája je osmiletá romská dívka. Je tichá. Nerada mluví před třídou, ale ráda pracuje v malé skupině. Má ve škole dost přátel. Má ráda zvířata a ráda se o nich i učí. Nemá moc ráda matematiku. Po škole se ráda dívá na televizi a čte si. Někdy se stará o mladšího bratra. Kája neví, co by chtěla dělat, až bude velká, ale chtěla by vydělávat dost peněz, aby mohla jezdit na dovolenou, koupit si auto, hezké oblečení a muziku.

Otázky:

Kája slaví narozeniny. Jaký dárek jí vyberete?

Jaké kroužky si asi Kája na začátku roku zvolí?

Kája by si chtěla koupit bikrosové kolo. Jak si na něj nejlíp našetří?

Co asi bude Kája dělat, až bude dospělá?

Pak následuje setkání celé třídy. Učitel uvede aktivitu a ptá se skupin: *Kdo je podle vás Kája podle textu druhé skupiny? Jaké významné odlišnosti se projevily v odpovědích? Proč? Když teď porovnáte odpovědi, máte pocit, že jste byli ovlivněni nějakými předsudky týkajícími se pohlaví nebo etnika?*

■ ■ TÉMA: MOJE TĚLO

Děti mohou mít nepříjemné pocity a mohou vyjadřovat odmítnutí, když vidí někoho s jinými tělesnými schopnostmi, než znají u sebe a u svých blízkých. Zároveň jsou ale schopné pochopit, že děti se znevýhodněním mohou dělat většinu věcí jako ostatní, i když svým specifickým způsobem.

Chceme dát dětem prostor poznávat, jak funguje jejich tělo, poznávat a uznat schopnosti svoje i druhých, aby o tělesném znevýhodnění získaly znalosti přiměřené jejich věku.

Na návštěvu do MŠ/ZŠ přišel Fredy

Fredy: *Ahoj! Já jsem Fredy a jsem Tydýtův kamarád. Tydýt mi říkal, že se s vámi bezvadně hraje, a tak jsem dnes přišel, ale teď se mi vlastně ani nechce si hrát...*

Učitel: *Co se ti, Fredy, stalo?*

Fredy: *Potkal jsem cestou nějaké děti a zase na mě křičely: piráte! Nepřijde mi to fér. Nikoho nezajímá, jaký jsem, každý se mi hned posmívá kvůli tomu, že špatně vidím.*

Učitel: *To jsou hloupé děti. Tady u nás se ti nikdo posmívat nebude. My tě známe a víme, že dokážeš to, co my, a obdivujeme tě, protože často to máš těžší než my. Třeba, když jsi šel přes ten močál a Béd'a se o tebe opíral a tys šel jen podle jeho navigace.*

Fredy: *Tak to jsem rád. Díky, kámoši.*

Učitel: *Fredy, myslíš, že bys nám mohl pomoci víc prozkoumat různá zdravotní znevýhodnění, abychom se dokázali chovat hezky k lidem, kteří je mají? Nebo si otestovat, co víme?*

Fredy: *To bych mohl, ale zavolám Béd'ovi, on chodí o berličkách (jezdí na vozíčku), a tak má zas jiné problémy.*

Učitel zahraje, jak Fredy volá z mobilu Béd'ovi, pak oznámí: *Béd'a dnes nemůže, byl s nožičkou na operaci, přijde ale příští týden. Ale to nevadí, mám pro vás nějaké otázky:*

Proč lidé nosí brýle? Setkali jste se s někým, kdo nosí brýle? Setkali jste se s někým, kdo chodí s bílou holí nebo ho vodí slepecký pes? Co může pomoci lidem, kteří nevidí? Jak čtou lidé, kteří nevidí? Jak můžeme pomoci někomu, kdo nevidí? (Upozornění, nabídnutá ruka.) Jak zjistíme, že pomoc potřebuje? (Zeptáme se.)

A taky mám nějaké hry:

■ Projdi vybranou trasu se zavřenýma očima

Učitel vybere bezpečnou trasu. Dětem nezavazujeme oči, aby se mohly rychle podívat, pokud by se necítily bezpečně.

■ Oblečte se poslepu

Děti mají zavázané oči.

■ Vyber z hromádky věcí, co si nevidomý Jenda vezme do batohu na výlet

Děti si připraví batůžky, učitel před každého položí kapesníčky, klíče, box na svačinku, láhev, pláštěnku a nějaké další věci (papuči, cár papíru, tužku...), děti mají se zavázanýma očima věci ohmatat a dát do batůžku ty, o kterých si myslí, že by si je Jenda vzal.

Reflexe k hram: *Jaké to pro mě bylo? Jak mi bylo? Jak se oblékání, chůze, balení lišilo od běžných situací? Báł jsem se něčeho? Co si myslíte, že je pro nevidomé lidi těžší? Naučit se postarat se o sebe, nebo se vyrovnat s tím, že je někteří lidé berou jako neschopné chudáky?*

■ Co by se dalo zlepšit, aby se zde mohli pohybovat lidé na vozíku?

Diskuse, učitel si zapisuje návrhy.

Pak učitel zahraje, jak na vozíčku (na kočárku) přijede Béd'a. Pokud to bude možné, využijeme zkušeností z her a pro Béd'u např. pošleme ke vchodu s učitelkou pár dětí, aby přenesly vozíček přes práh, nebo mu pomohly do výtahu...

Béd'a: *Ahój, lidi! Díky za pomoc i za nápady, jak by se vaše škola dala upravit (je upravená). Fredy říkal, že si s vámi můžu dnes hrát. Tak nejdřív vás ale musím pozdravit!* Béd'a objíždí děti nebo děti chodí za ním, podávají si ruku atd.

Děti pak celý den berou s sebou Béd'u na zahradu, na jídlo, s sebou spát... Učí se být ohleduplní, někdo vždy pomáhá, tj. nese ho, veze ho na velkém vozíčku na vlastním klíně nebo ho veze na malém vozíčku-hračce.

Na závěr nadšený Béd'a děkuje a říká, že vyřídí svým kamarádům, dětem, které také jezdí na vozíčku, že tohle je skvělá škola, kam by mohli chodit.

■ ■ **TÉMA: CHUDOBA**

Na návštěvu do MŠ/ZŠ přišel Lojzík

Lojzík: *Ahoj! Já jsem Lojzík! Pamatujete si mě? Já na vás pořád vzpomínám, jak jste mi pomáhali vyluštit ten dopis od Tydýta a jak jste se mi nesmáli, že mám dyslexii. Jak se máte?*

Děti odpovídají.

Lojzík: *Tydýt říkal, že za vámi mám zajít, že si dnes budete povídat o životě a že si mám povídat s vámi. Tak já začnu, jo? (Otočí se k učiteli, který dá najevo souhlas.)*

Tak mně je 6 (8) let. A vám?

Mému kamarádovi Poršíkovi je 7 (9). Víte, kdo z nás je starší? Víte, o kolik je starší?

Moje maminka mi každý den češe vlasy/chystá snídani... Kdo je češe vám? Jaké to je? Kdo vám dělá snídani?

Často pomáhám mamince utírat nádobí. Jak doma pomáháte vy?

Nejraději si hraju a běhám venku. Jak si hrajete rádi vy?

Rád ležím s maminkou a se sourozenci na gauči a dívám se na Ulici a Doktory z počátků. Co děláte s rodiči vy?

K Vánocům bych si přál kolo, ale maminka mi ho nemůže koupit, nestačí jí na to peníze. Je něco, co si přejete vy, ale nestačí vám na to peníze?

Musíme šetřit. Tohle oblečení mám například z charity. Tam je oblečení, které už bylo jiným dětem malé. A tak je hodně levné. Taky boty mám z charity, maminka mi vždycky vybere nějaké pěkné. Odkud je vaše oblečení?

Často s mamkou mluvíme o penězích. Co jste se o penězích naučili vy?

Bydlíme v malém bytě, abychom nemuseli platit moc za nájem. Ale já bych chtěl bydlet ve větším a mít balkón! (Lojzík se schoulí a poňukává.)

Učitel: Dovedete pochopit proč? Už jste si někdy přáli něco, co jste nemohli dostat? Byl někdo, kdo vás utěšoval? Jak byste utěšili Lojzíka?

Lojzík: Jenže nejde jenom o ten byt. Děcka ze školky / ze školy si přejí jet na výlet na kole. Já ale neumím jezdit a ani kolo nemám, ale ve školce/škole jsem to neřekl.

Učitel: Napadá vás, proč si to Lojzík netroufl říct?

Lojzík: A teď mám strach, že nebudu moct jet s nimi...

Učitel: Komu to může Lojzík říct? Kdo mu může pomoci?

Až děti vymyslí nějaké uspokojivé nápady, Lojzík se uklidní, poděkuje, rozloučí se, začne se s dětmi učit jezdit na kole, pokud děti takovou hračku mají, nebo si zahraje s dětmi jinou hru.

Závěr

Tolik k metodice Příběhu pana Tydýta. Tento interaktivní program pojednává o odlišnosti, přijetí, kamarádství a pravých životních hodnotách. Jeho součástí může být i seminář pro pedagogy a soubor metodického materiálu – dle domluvy.

Základní zaměření: Inkluze, osobnostní růst, kreativita, růst emoční inteligence, spolupráce.

Hlavní cíle programu: Rozpoznat důležité životní hodnoty, posílit toleranci k odlišnosti, rozvíjet skupinovou spolupráci, poskytnout dětem potřebný prostor pro společný zážitek prostřednictvím jejich zapojení do příběhu.

Používané techniky: Uvolňovací a rozehřívací techniky, vyprávění, rytmické hry a cvičení, divadelní techniky, hra ve skupinové roli, lektor v roli, reflexe, diskuze.

Literatura

Erkert, A. (2011). *Hry pro usměrňování agresivity*. Praha: Portál.

Felcmanová, A. et al. (2015). *Persona Dolls – panenky s osobností. Jak rozvíjet prosociální postoje dětí*. Praha: Člověk v tísni.

Lisá, E. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál.

7 Metodika hudebněexpresivních přístupů

Lubomír Holzer

Úvod

Úvodem musíme všem čtenářům sdělit, že chtějí-li aktivně využít hudebněexpresivních přístupů a prvků muzikoterapie pro podporu, rozvoj a řízení výchovně-vzdělávacího procesu, přečíst následující text ani zdaleka nestačí. Rovněž pouhá návštěva několikadenního či několikahodinového muzikoterapeutického semináře se jeví jako zcela nedostatečné penzum k osvojení si potřebných znalostí a dovedností. Pedagog či výchovný pracovník by měl nutně projít náležitým muzikoterapeutickým výcvikem se supervizí vlastní práce. Bez splnění těchto základních podmínek je jakékoliv používání hudebněexpresivních přístupů, potažmo prvků či technik muzikoterapie v popisované oblasti, nevhodné.

Při vytváření jakékoliv metodiky musíme mít vždy na zřeteli, jaké možnosti nám skýtá realizace hudebněexpresivních přístupů v daném prostoru a kterou metodu tím pádem zvolíme. V našem případě je nutné posoudit rovněž záměr a cíle, kterých chceme dosáhnout. Položme vedle sebe základní možnosti. Nejdříve zacílíme pozornost na výuku hudby v jejích možných variantách a kombinacích. Dalšími oblastmi jsou hudební výchova a speciální hudební výchova a jejich edukační a zábavná funkce. Již zmíněné oblasti se prostupují a prolínají s provozováním hudby na příslušné úrovni dané možnostmi a schopnostmi žáků, recipientů.

Provozování hudby může mít charakter socializační, sociálně-rehabilitační, fyzioterapeutický, diagnostický, umělecký, edukační, zábavný, volnočasový a ve vymezených případech i charakter terapeutický. Mnohdy logicky dochází k souběhu jmenovaných skupin. Na konci škály vidíme využití terapeutické. Zde musíme zdůraznit, že pokud se rozhodneme využívat terapeutický prostor pro podporu výchovně-vzdělávacího procesu a v něm aplikovat techniky, postupy, modely či metody

z oblasti muzikoterapie, může tak činit pouze pedagog, výchovný pracovník nebo pracovník k tomu určený, mající příslušné odborné kompetence. Odbornými kompetencemi máme na mysli absolvování muzikoterapeutického výcviku zvoleného typu, který má akreditaci MŠMT, v rozsahu minimálně dvě stě hodin, sebezkušenostní výcvik a supervizi v obvyklých hodinových dotacích a náležitou, alespoň tříletou doložitelnou muzikoterapeutickou praxí. Bez splnění těchto základních podmínek bychom neměli o využívání být základních muzikoterapeutických technik a postupů uvažovat.

Je jasné, že inkluzivní praxe přináší zvýšené nároky na pedagogické a výchovné pracovníky i jejich asistenty. Dostatek náležitě vzdělaných a vycvičených odborníků nemáme nyní k dispozici. Je tedy zřejmě nutné začít s jejich odbornou přípravou. Edukační proces neslouží primárně k terapii. To je jasné. Nicméně právě z tohoto důvodu je nutné zmíněnou skupinu pracovníků postupně vybavit náležitými expresivně-terapeutickými či muzikoterapeutickými kompetencemi a odbornými dovednostmi, aby tito lidé vždy věděli, co činí, a mohli tím pádem zodpovědně a ve prospěch dětí a žáků aplikovat podpůrnou funkci muzikoterapie ve výchovně-vzdělávacím procesu.

7.1 Prvky celostní muzikoterapie s relaxačním účinkem v rámci podpory výchovy a vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS)

(Metodický rámec pro základní umělecké školy, základní školy a základní školy speciální či zařízení sociálních služeb)

Poruchy autistického spektra, dále jen PAS, patří k vážným poruchám dětského vývoje. Postižení vzniká v období prenatalního, perinatálního i raného postnatálního vývoje dítěte a je vždy vícesložkové, průřezové. Hlavní poškození se odehrává v oblasti CNS s dopadem prakticky na celý organismus včetně endokrinního systému. Následným vývojovým projevem je postižení v oblasti mentální, smyslové i tělesné. Je zasažena intelektuální, komunikační i sociální složka dítěte. Rozličné projevy zmíněných diagnóz jsou zastoupeny různou měrou. Poruchy autistického spektra jsou v MKN-10 označeny jako pervazivní, což označuje všepronikající poruchu, kdy je vývoj dítěte narušen komplexně v mnoha směrech. PAS vždy různými způsoby ovlivňují fungování člověka v životě. Jedná se o poruchy vrozené a současně vývojové. Jejich projevy se vždy mění s věkem, často i velmi dramaticky.

Než přistoupím k metodickému textu samotnému, je nezbytné uvést, co pro tento text znamená pojem muzikoterapie, používání hudby a jejich dopad na podporu a metodiku výchovně-vzdělávacího procesu již zmíněných skupin žáků a klientů s PAS, a neméně objasnit základní parametry celostní muzikoterapie a vysvětlit je alespoň rámcově. Nejprve uvádím zcela základní vysvětlení vztahu hudby a mu-

zikoterapie obecně, což je nezbytné k pochopení zásadního rozdílu mezi hudbou a muzikoterapií.

Ve své více jak pětadvacetileté muzikoterapeutické praxi neustále vysvětluji zásadní systémové, formální i obsahové rozdíly mezi hudbou a muzikoterapií. Děje se tak na vlnách Českého rozhlasu, při výuce, odborných i popularizačních seminářích, na workshopech i přednáškách a v odborných statích. Vím z komunikace s mnohými lidmi, že rozdíl nebývá vnímán, rozpoznán ani chápán. Lidé si opravdu velice často myslí, že veškerá hudba je nějaké univerzální či „kouzelné“ terapeutické médium, při jehož pouhém poslechu probíhá muzikoterapie, snad i léčení hudbou. Pokud bychom tento fakt přijali, měli bychom být všichni na celém světě stále zdraví, šťastní a radostní. Cítíme, že zde něco „nehraje“. Není tomu tak – a nemůže být. Takřka každý člověk poslouchá nějakou hudbu a patrně i několik hodin denně. Mnozí lidé dokonce většinu dne, tedy i většinu svého života, ovšem zcela pasivně a často, aniž chtějí. Hudba se line všude, kam přijdeme. V médiích, obchodech, restauracích, veřejných prostorách, vlacích i letadlech. Sami si pouštíme do sluchátek hudbu, doma nám hraje rádio, televize nebo posloucháme svou oblíbenou hudbu, chodíme na koncerty. Člověk se dnes takřka nemůže vyhnout nějakému poslechu hudby. Dělá nám to dobře? Přináší nám to radost a štěstí? Léčí nás to? Uzdravuje? Může to podporovat přímo či nepřímo výchovně-vzdělávací proces? Nikoliv, pouze nám to navozuje určitou náladu, emoce, přináší nám to jisté naladění či rozpoložení a eventuálně zábavu.

Závěr je alarmující. Hudba, kterou neustále posloucháme, kterou konzumujeme, nás neléčí, ale ani nám obecně v celé své šíři a projevech neprospívá. Ptáte se proč? Umí snad kdokoliv z nás rozpoznat, která hudba nám dělá dobře, která je nám prospěšná, která nás může léčit či uzdravovat? Která hudba může být parametricky i prokazatelně podpůrná pro výchovně-vzdělávací proces žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a s autismem? Dokážeme si vybrat k poslechu hudbu, kterou můžeme jednoznačně označit jako muzikoterapeutickou? Umíme snad rozeznat, označit a použít takové parametry, které nám umožní jasně rozlišit, která hudba a z jakého důvodu je člověku prospěšná, a která naopak neprospívá, člověka neléčí a také která člověku vyloženě škodí? Výše zmíněná celostní muzikoterapie zmíněné otázky hluboce zkoumá, přináší jasná řešení i zcela konkrétní odpovědi. Tak jako jíme chemicky upravené a kontaminované potraviny, pijeme takovou vodu a dýcháme nečistý vzduch, žijeme v každodenním shonu a stresu, tak rovněž posloucháme hudbu, o jejíž kvalitě a účincích na člověka nepřemýšlíme a takřka nic nevíme! Většinou se tím ani nezabýváme. Jsme povrchní a konzumní společnost podléhající tlaku reklamy, takzvaným trendům, dobovému vkusu, globálním politickým vlivům či směřování určité sociální skupiny, ke které patříme nebo chceme patřit. Podléháme producentským a obchodním zájmům jiných lidí. Žijeme v prostředí akustického, hudebního, světelného a emočního smogu. Je nám to vnuceno ke konzumu, musíme v tom žít.

Ptáte se, zda existuje cesta ven, cesta ke zlepšení, k nápravě? Zda můžeme najít a specifikovat určitý typ hudby vhodné pro muzikoterapeutické použití v rámci touto kapitolou vymezeného prostoru? Zajisté, ale reformace a pozitivní změna stávajícího globálního konzumního systému a způsobu života není možná běžně používanými prostředky a známými či obvyklými postupy. Jedním ze základních kroků by mohla být změna všeobecně přijímaného materialistického světového názoru a paradigmatu ve vnímání světa, *vesmíru* a všeho, *co je (univerza)*. Zde vidím naléhavou potřebu změny současného stavu na vnímání světa celostně ve filozofickém významu tohoto pojmu. Uvažuji zde o celostním světovém názoru s transpersonálním duchovním přesahem. Lidé si málokdy uvědomují, a to se týká i vědecké obce, že světová mainstreamová věda je přísně materialistická, a naše společnost je tudíž rovněž takto organizovaná a funguje tak.

Podívejme se do *vesmíru*. Panuje zde řád a hierarchie. Lehněme si za jasné večerní oblohy na záda a pozorujme hvězdy. Copak si lze představit, že by to vše, hvězdy, planety, komety, galaxie, mlhoviny, kupy galaxií, celý vesmír, vesmíry vesmírů a tak dále, bylo na svých místech ve vši své nekonečnosti, věčnosti a nádheře jen tak, bez vnitřního řádu a hierarchie? Těžko uvěřit, že by o tom kdokoli pochyboval. Pouze my lidé na Zemi se snažíme vesmír interpretovat z malého pozemského prostoru, z naší časově omezené existence, pozemsky limitovanými vědeckými materialistickými teoriemi a názory a přiřazujeme mu i takové fyzikální a kosmologické hypotézy a teorie. Velký třesk je pouze vědecká hypotéza a nikdy nebyl prokázán. Vesmír funguje a existuje nezávisle na nás a na tom, co si o něm myslíme a jak si ho interpretujeme.

Uvedu zásadní příklad. Pozorovaný vesmír, který sledujeme současnými technickými prostředky a vnímáme pomocí našich smyslů, tedy smyslově fyzikální vesmírná realita, tvoří dle závěrů současné vědy pouze 4 % celku. Čtete dobře, pouze 4 % procenta jsme schopni zachytit, pozorovat, zvážit, změřit, kategorizovat a probádat současnými technologickými vědeckými a intelektuálními prostředky. To je zcela oficiálně přiznaný vědecký fakt. Kde je zbylých 96 %, je otázka zcela na místě. Vědci teoreticky předpokládají a z daného vypočítali, že pro to, aby vše v našem pozorovaném a předpokládaném vesmíru fungovalo a bylo na svých místech, nám chybí 96 % hmoty a energie, vesmírných sil. Rozložili je na 73 % tzv. temné energie a 23 % tzv. temné hmoty. Nedokáží je ovšem žádným způsobem změřit ani zachytit. Neznáme dokonce ani jejich podstatu. Nicméně existují.

Prizmatem tohoto příkladu bychom mohli zkoumat celou oblast naší oficiální vědy. Holistický světový názor je řešením a mnozí vědci s tímto přístupem se již na tuto cestu vydali. Celostní (holistický) transpersonální světový názor, kombinovaný s novým vědeckým paradigmatem a subjektivním vědeckým bádáním (tzv. objektivní nevyjímaje) ve změněných stavech vědomí, nám může přinést zcela nové poznání světa, *vesmíru* a člověka v nich. Celostní muzikoterapie přináší mnohé odpovědi na zmíněné otázky, předkládá a používá pregnančně artikulovanou a popsanou me-

totu a metodologii, poskytuje praktická řešení, konkrétní postupy i techniky s nepochybnými výsledky. Pro lepší pochopení nutnosti základního muzikoterapeutického výcviku uvádím stručné informace o jeho obsahu a průběhu.

Výuka a výcvik celostní muzikoterapie jsou vždy komplexní a mnohvrstevnaté. Tvoří je teoretické přednášky, praktická výuka, prožitková část, sebezkušenostní a zátěžový výcvik, osobnostní růst a transformace. Odehrávají se při nich vždy na jednu mnohé procesy. Primární jsou viditelné a intelektuálně probíhající činnosti. Myslím tím edukaci samotnou a přesný metodický postup, tedy metodiku výuky. Na pozadí běží pro mne pedagoga a muzikoterapeuta diagnostika, kterou vnímám, pokud chci a potřebuji. Týká se jednotlivců i celé skupiny, se kterou právě pracuji. Je to nutný a náležitý proces a součást edukace i skupinové dynamiky. Výuka a výcvik celostní muzikoterapie vždy obsahují i terapeutický aspekt a účinek. Vždy je přítomna, byť sekundárně, terapie. Znamená to, že edukace i terapie probíhají vždy souběžně a žádným intelektuálním způsobem nelze tento mnohvrstevnatý proces vypnout. Terapeutický vliv a účinek během edukačního procesu zkrátka nelze nikdy pominout. Intelektuální záměr na tento fakt nemá žádný vliv. Musíme si zároveň uvědomit, že zmíněné funguje pouze u celostní muzikoterapie, kterou zde popisuji. Řečené skutečnosti zde uvádím proto, že se nelze domnívat, že výchovně-vzdělávací proces s podporou a s využitím celostní muzikoterapie lze redukovat na určitého druhu metodické pokyny, jakousi „kuchařku“. Vše slouží pro uvědomění si faktu, jak skutečně zodpovědné a odborné je v rámci výchovně-vzdělávacího procesu využít byť jen prvků muzikoterapie při práci s žáky s poruchami autistického spektra.

Mezi laickou i odbornou veřejností panuje velice nízká úroveň povědomí o tom, co to vlastně muzikoterapie obecně je. Pochopení rozdílu mezi hudbou a muzikoterapií dopadá zcela katastrofálně. Příčiny momentálního stavu jsou zřetelné. Celá oblast muzikoterapie, tím je míněna její realizace, bádání, poznávání, popisování, výuka a šíření (alespoň na základní úrovni) je v České republice a bohužel i v Evropě stále na začátku (měřeno desetiletími její existence, oficiálně od roku 1959).

Mezi hudbou a muzikoterapií je dnes zásadní rozdíl. Zmíněný rozdíl se zvětšuje a je nesen i vývojem evropské, potažmo západní hudby, která má už dnes přesahy do celého našeho světa. Ohlédneme-li se zpět, byla muzikoterapie, stručně řečeno, ještě ve středověku organickou a nevyčleňovanou součástí hudby jako celku. Postupný přechod k temperovanému ladění a opouštění ladění přirozeného přinesl potřebu řešit muzikoterapii jako zvláštní část hudby samé. Je třeba si uvědomit, že uvedená změna se týkala pouze evropské hudby. Jiné tradiční hudby jako třeba indická, čínská a všechny tradiční hudby přírodních národů zmíněnou změnou neprošly. I dnes, když se zeptáte například indického tradičního hudebníka, jak dělají v Indii muzikoterapii, bude nechápavě kroutit hlavou a ptát se: jaká muzikoterapie, proč muzikoterapie? Naše hudba je léčivá a uzdravující jako taková, sama o sobě. Což znamená, že se terapeutický účinek indické hudby vždy chápal jako její organická část. Ještě Hildegarda von Bingen ve 12. století znala hluboké léčivé účinky

hudby a ve svých klášterech, jejichž součástí byly špitály, vždy používala léčivou sílu a hluboké účinky hudby i ve smyslu celostním a transpersonálním. V její době se ovšem stále používalo ladění přirozené.

Posléze se s vývojem evropské hudby na přelomu gotiky a renesance začalo vše měnit. Což znamená, že přechod evropské hudby od ladění přirozeného k temperovanému a rovněž nejrozličnější použití hudby způsobily postupné oddělení muzikoterapie od hudby. Hudba svůj terapeutický obsah a význam postupně opouštěla. Týká se to pouze Evropy. Příčiny byly jistě komplexní. Změna myšlení v renesanci přispěla k oddělení člověka od přírody, k jeho povyšování se nad přírodu a ostatní tvory. Kulturní, filozofické, společenské, hospodářské, historické, geopolitické, technické i vědecké vlivy a změny působily zmíněné „vytržení“ muzikoterapie z hudby. Hudba jako taková opustila svůj léčivý a uzdravující potenciál. Dalo by se říci, že jsme na léčivé a uzdravující účinky hudby rezignovali a částečně je zapomněli. Vždy se v historii našli lidé, kteří si vše zmíněné uvědomovali a snažili se situaci řešit. Jejich snahy byly umlčeny vřavou doby a historického vývoje Evropy. Z řečeného plyne jakési znovobjevování muzikoterapie v moderní době.

Jak jsem pravil výše, mezi hudbou a muzikoterapií je zásadní rozdíl. Ten pramení již ze základně odlišného záměru a cíle těchto dvou kategorií. I zde bohužel platí velice rozdílné chápání pojmu a obsahu muzikoterapie i jejího určení, záměru a jejích možností. Často vidíme muzikoterapeuty s kytarou či u klavíru hrát pro účastníky muzikoterapie písničky ke zpěvu. Je to možné, takový přístup má jistě své místo, ovšem musíme nejprve vždy vymezit a stanovit, co máme pod pojmem muzikoterapie na mysli, jak si představujeme její obsah a jaký je náš terapeutický záměr a cíl. Každá hudba je, jak již bylo řečeno, nositelem emocí. Hudba vždy vytváří náladu, ovlivňuje emoční rozpoložení a do jisté míry vede i k uvolnění; hudba ovšem může vytvořit úplný opak – napětí, drama, děs či pochmurnou atmosféru a strach. Pakliže někomu stačí použít tzv. „muzikoterapie“ k vytváření zmíněných rozpoložení, je to jeho volba. Chápeme ovšem jistě, že muzikoterapie může mít a v našem celostním pojetí také má vyšší a náročnější cíle. V zahraničí se často používají dva různé termíny mající rozdílný obsah i význam. Tam kde se jedná skutečně spíše o léčení hudbou, je používán termín zvuková terapie, léčení zvukem, „Sound Healing, Sound Therapy“, zvukové lázně a mnohé podobné. Termín muzikoterapie se často používá právě ve spojení zpěvu, kytary nebo klavíru v kombinaci s rytmickými nástroji. Neberte prosím tento výčet a vysvětlení jako kompletní. Jedná se spíše o pozorované jevy v terminologii a vnitřní chápání předmětu muzikoterapie či zvukové, tónové terapie.

To, co považujeme za hudbu v celé její šíři, nemůžeme aplikovat jedna ku jedné i v muzikoterapii. Naopak – muzikoterapeutická hudba se svým určením, záměrem, formou i obsahem musí od hudby samotné odlišovat. Docházíme k poznání, že **hudba nerovná se muzikoterapie**. V hudbě je dovoleno takřka vše, tím jsou myšleny umělecké výrazové a tvůrčí prostředky. V tomto směru nemá hudba omezení.

V muzikoterapii je to naopak. Muzikoterapie musí mít zcela jasná a zřetelná pravidla, neboť jde o terapeutický proces, a ta musí dodržovat. Tento rozdíl ovšem řada lidí nevnímá a často ani nechápe. Lidé se domnívají, že hudba samotná léčí. Pokud by tomu tak bylo a nám by stačilo poslouchat jakoukoliv hudbu, byla by většina lidstva jen poslechem hudby permanentně léčena, a tudíž zdravá. Všichni cítíme, že jde o fatální omyl, a to nemusíme být ani muzikoterapeuty, ani hudebníky. Lidstvo po celou dobu své existence hudbu produkuje a poslouchá. Jsme snad proto zdraví nebo léčení a uzdravování? Nikoliv, objevují se další a nové choroby, které neumíme léčit a neznáme jejich příčiny. Ptáte se, jak je to možné? Odpověď je jasná. Hudba jako celek neléčí. Můžeme přesně stanovit, která hudba je člověku prospěšná, která je neutrální a která neléčí. Dokonce můžeme již dnes říci, že určité druhy hudby člověku vyloženě škodí a proč.

Proč a kde se stala chyba? Vnímáme povrchně, nerozumíme tomu, co jsou muzikoterapeutické parametry hudby, neznáme historický vývoj světové hudby, neznáme přírodní akustické zákony a jejich fyziologické souvislosti a vlivy na zdraví člověka. Podléháme změnám vkusu, oblíbenosti, žánrovosti, producerským, reklamním a obchodním zájmům konzumní společnosti. V celostní muzikoterapii jsme naopak schopni přesně stanovit, a také to činíme, parametry pro muzikoterapeutickou hudbu. Muzikoterapie, a zvláště celostní muzikoterapie realizovaná podle přesných pravidel a respektující zákonitosti přírodních i vesmírných zákonů, nám dává odpovědi a nabízí řešení. Přírodními a vesmírnými zákony máme na mysli skutečné přírodní a vesmírné zákonitosti, zkoumané zejména současnou kvantovou fyzikou, kvantovou medicínou, kvantovou biologii, paralelně interpretované nejnovějšími fyzikálními teoriemi – teorie strun, M teorie, Integrální teorie všeho Ervina Lászla, současnou kosmologií, ale zároveň některými mystickými směry. Docházejí ke shodným závěrům. Současností pro fyziku myslíme rok 1900 a později. Nestačí nám k tomu znalost Newtonovy mechaniky, ale musíme dál. Na počátku nové fyziky stojí Albert Einstein, Max Planck, Niels Bohr, Werner Heisenberg, David Bohm, Wilhelm Reich, Karl Pribram a další. Einstein se svou speciální (1905) a obecnou teorií relativity (1915) a ostatní pánové coby původci kvantové teorie i nejnovějších badatelských přístupů, všichni dohromady vytvářeli základy atomové fyziky a jsou počátkem nového myšlení a nového náhledu na svět, vesmír a zemi. V souvislosti s tím cituji Fritjofa Capru, dalšího významného badatele, který spojuje nové myšlení současného amerického holistického fyzika s východním mysticismem. Uvádí nás do rozvíjející se oblasti dynamické harmonie mezi mystickou intuicí a vědeckou analýzou.

„Při posuzování podstaty přírody rozumem se nám pozorovaná a analyzovaná skutečnost vždy jeví, jako absurdní nebo paradoxní.“ (Capra, 1992, s. 39)

Tento způsob myšlení se nám jeví pro dnešek jako maximálně potřebný, rozvíjející a zároveň důvěrně známý. Z dalších významných vědeckých autorů uvádím již zmíněného Ervina Lászla, Ruperta Sheldrakea, Stanislava Grofa, Petera Russella, Ralpha Abrahama, Holgera Kalweita a mnohé další. Všichni zmínění přinášejí svůj

pohled a řešení pro nové vědecké paradigma. Při postulování zákonitostí celostní muzikoterapie používáme obdobné postupy. Jinak řečeno, má pro nás skutečný význam za každou cenu posuzovat jakékoliv jevy racionální myslí a snažit se je logicky, intelektuálně zdůvodnit a vysvětlit, nebo je vhodnější je prostě přijmout takové, jaké jsou, i s tím, že zároveň platí princip pravděpodobnosti, možného i nemožného? Pozorovatel již svým záměrem pozorovat a svou přítomností ovlivňuje průběh i výsledek pozorování či experimentu. Důležitý je pro nás do značné míry opakovatelný výsledek naší práce. Pojďme se řídit tímto principem. Popsané úvahy a principy aplikujeme i v celostní muzikoterapii. K vysvětlení rozdílu mezi muzikoterapií a hudbou uvádím vysvětlující a upřesňující myšlenky a závěry.

Muzikoterapie vždy ke svému působení používá nějakou hudbu či organizované a přírodní zvuky a jejím hlavním a základním záměrem je terapie hudbou. Ne každá hudba je vhodná k muzikoterapii, nelze použít cokoli – tedy vše, co lidská kultura a hudba vytváří, vytvořila a nahromadila v historii až po dnes a v celé široké oblasti, kterou nazýváme hudba, kterou běžně vnímáme, přijímáme a prožíváme. Muzikoterapie sleduje terapeutické hledisko jako primární, hudba má primární požadavek umělecký, estetický, producerský a často obchodní. Tím myslíme hudbu uměleckou i tzv. nonuměleckou. V hudbě se také v současné době (přesněji od šedesátých let minulého století) hojně prosazují styly, které jsou programově založeny na hudebním neumu produkujících hudebníků. Muzikoterapeut naproti tomu musí svůj obor ovládat na vysoké úrovni. Muzikoterapie kráčí svou cestou, má zcela jiné požadavky. Nutně musí dodržovat určitá jasná, zřetelně artikulovaná a deklarovaná pravidla. Neplatí, že kdo si o sobě myslí, že je hudebník, nebo jím i skutečně je, je takto vnímán a přijímán a také se tak navenek projevuje či mediálně prezentuje, je automaticky schopen působit muzikoterapeuticky a mohl by tedy bez váhání působit coby muzikoterapeut. S tímto závažným nepochopením i omylem se setkáváme velice často, takřka na každém kroku a denně. Vidíme, že zásadní rozdíl v přístupu, záměru i cíli nacházíme již u osobnosti hudebníka a muzikoterapeuta. Muzikoterapie je specializovaná disciplína a specializovaný by měl být i muzikoterapeut. Vynikající hudebník nemusí být nutně úžasným muzikoterapeutem, profesionální muzikoterapeut ovšem může dosáhnout kvalit vynikajícího hudebníka. Ideální je, pokud se tyto dva fenomény skloubí v jeden organický celek a navzájem se obohacují a fungují v podpůrné interakci. Muzikoterapeut musí svůj obor ovládat na vysoké praktické i teoretické úrovni, musí splňovat vysoká kritéria na osobnost muzikoterapeuta, měl by se řídit etickým kodexem, ale také se ubírá svou jedinečnou cestou, a měl by tudíž svou osobností splňovat náležitě jiné požadavky než hudebník.

To, co se očekává od profesionálního hudebníka při jeho produkci, tedy atributy nutné k naplnění očekávání recipientů (laických nebo poučených posluchačů, odborníků – hudebních vědců, kritiků a další odborné veřejnosti), působí z pohledu muzikoterapie naopak ke škodě úspěšného muzikoterapeutického procesu. Tím je myšlen zejména vypjatý egoismus, pozitivní míra sobectví a sebestřednosti, která je

v hudbě žádoucí i potřebná a umožňuje koncertujícímu – tvořícímu – hudebníkovi realizovat jeho práci i vystoupení efektně, v maximální očekávané kvalitě i kvantitě. Očekávaná průběžná silná sebeprojekce hudebníka do realizovaného hudebního díla, jeho okamžité maximální prožívání celé emoční škály, náležitá exhibice, stylové nebo charakteristické provedení hudební skladby, která není primárně určena k muzikoterapii, určitý extravagantní styl vystupování i chování hudebníka, to vše náleží hudbě, nikoliv však muzikoterapii. To můžeme chápat jako patřičné a žádoucí elementy umělcovy bytosti i jeho projevu, které jsou od něj očekávány a v něm pěstovány, podporovány i rozvíjeny. Z tohoto pohledu mohou být také umělecky podpůrné. Hovoříme zde o provozu uměleckém a osobnosti hudebníka.

V oblasti muzikoterapie klademe na terapeuta odlišné požadavky, často opačné. Při těchto argumentech se nám již začíná zřetelněji rýsovat značný rozdíl mezi hudebníkem a muzikoterapeutem, a tím pádem logicky mezi hudbou a muzikoterapií. Muzikoterapeut je rovněž zcela odpovědný za výsledek svého působení ve prospěch a bezpečí svých klientů, což u hudebníka s jistotou říci nemůžeme.

Hlavní rozdíly mezi hudbou a celostní muzikoterapií jsme si popsali. Pro názornost si je nyní zrekapitulujeme. Hudba ve svém celku má v současnosti jiný význam a jiné cíle než muzikoterapie. Uplatňuje jiné postupy, odlišné strategie. Hudba slouží lidem – konzumentům – především k zábavě a k ekonomickému prospěchu jejich tvůrců a producentů. Hudba je průmysl. Má umělecký – artificální – a estetický charakter. Hudba je mnohdy neumělecká – nonartificiální – a zabředává až do oblasti nevkuasu a „neumu“. Někdy bývá příliš hlasitá a podléhá trendům. Nalézáme v ní příliš změn – rytmických, dynamických a harmonických. V hudbě je možné takřka vše. Výrazové hudební prostředky nemají takřka omezení.

Muzikoterapie musí mít rozpoznané a popsané zákonitosti a na jejich základě stanovené principy, které je nezbytné dodržovat a naplňovat.

Představme si prostor, na jehož jedné straně stojí hudba a na protilehlé muzikoterapie. Schematicky vzniklý prostor vyplníme fázemi, které se nacházejí mezi oběma stranami. Dostaneme následující.

Hudba (její tvorba, realizace, výuka) – poslech hudby – hudební výchova – speciální hudební výchova – muzikoterapie

Tak obrovské rozpětí a prostor se nalézá mezi hudbou a muzikoterapií.

Muzikoterapie, pokud má léčit a uzdravovat, musí mít pregnantně a zřetelně artikulovanou metodu a metodologii, jasně stanovená pravidla, postupy, techniky a artikulované základy, ze kterých vychází a které musí dodržovat. Muzikoterapeut musí procházet dlouhodobým odborným výcvikem v délce trvání 500 hodin, sebezkušenostním výcvikem dlouhým minimálně 250 hodin a průběžnou supervizí. Výcviky by měly mít akreditaci a měla by je poskytovat oficiální vzdělávací instituce akreditovaná MŠMT. Muzikoterapeut se musí bezpodmínečně řídit konkrétním etickým kodexem. Muzikoterapii může vykonávat pouze odborně prakticky i teore-

tický vzdělaný muzikoterapeut s náležitou praxí a výcvikem. Měl by ovšem procházet systémem celoživotního vzdělávání a supervize. Považujeme-li muzikoterapii za skutečně plnohodnotnou terapeutickou disciplínu a chceme-li ji tak i realizovat, uplatňujeme řečený koncept bez marných diskuzí, ovšem s nepochybným záměrem, jasně artikulovaným terapeutickým cílem a dodržováním postulovaného. Jedině tak lze budovat samostatný terapeutický obor, samostatnou muzikoterapii, která bude schopna obstát v široké odborné i veřejné diskuzi. Popisované skutečnosti zde uvádím proto, abychom od počátku chápali nutnost a potřebu systémové změny v přístupu k používání expresivně hudebních a muzikoterapeutických prostředků pro podporu výchovně-vzdělávacího procesu žáků s PAS.

7.2 Hudebněexpresivní přístupy a relaxační podpůrné prvky celostní muzikoterapie

(v použití pro děti s PAS jako podpora výchovně-vzdělávacího procesu v procesu inkluze)

Úvodem si projdeme používané formy práce a možné modely aplikace expresivních přístupů a relaxačních podpůrných prvků celostní muzikoterapie. Výčet pro účely této publikace nemůže být úplný, ale pouze informativní. I když popisujeme muzikoterapeutické formy, činíme tak z pohledu vymezeného touto kapitolou a jde nám tudíž především o to, abychom pochopili pedagogické pracovníky i muzikoterapeutické laiky a abychom porozuměli jim i celé mnohohrstevnaté problematice. Jak jsem pravil výše, nelze očekávat jakousi kuchařku ani metodický prováděcí pokyn bez pochopení vnitřních významů a souvislostí rozsáhlé oblasti, kterou muzikoterapie bezesporu je.

Formy muzikoterapie

Muzikoterapie je vždy receptivní a je to primárně vždy terapie. Děje, které ji naplňují, se odehrávají v oblasti smyslového a nadsmyslového vnímání. Základní formy muzikoterapie dělíme na *pasivní* a *aktivní* podle zapojení klientů do muzikoterapeutického procesu. Z hlediska počtu recipientů v terapeutické skupině rozdělujeme formy *kolektivní* a *individuální*. Z vyjmenovaných forem často sestavujeme formy *kombinované*.

Muzikoterapie je často ne úplně správně chápána jako nenáročná disciplína, kterou lze použít pro kohokoliv. Nepochopení vyplývá z malé informovanosti veřejnosti, která není často ani elementárně poučená a proškolená alespoň v základech muzikoterapie. Je potřebné si uvědomit, že toto rozdělení je rámcové, neboť žádná z forem není nikdy úplně sama o sobě čistá (viz níže). S formálním popisem muzikoterapie úzce souvisí role muzikoterapeuta, která je vždy řídící, formující a současně aktivní. Klient jako příjemce terapie zastává vědomě a záměrně určenou úlohu,

kteřá se proměňuje podle momentálně použité muzikoterapeutické formy. V některých případech může klient oscilovat mezi formami a samotná terapeutická situace je tím, co určuje případné možnosti. Terapeut ovšem vždy průběžně monitoruje probíhající děje a vhodným a citlivým přístupem, vycházejícím z jeho odbornosti, zkušenosti, schopnosti vcítění se a hlubokého vhledu, usměrňuje terapii i klienty. Toto ovlivňování ve prospěch muzikoterapie samotné provádíme zásadně neverbálně, pomocí hudby, kterou zrovna hrajeme či zpíváme. Uvědomme si, že u mnoha klientů, zvláště klientů s různými druhy zdravotního postižení, PAS a speciálními vzdělávacími potřebami, probíhá neefektivněji komunikace neverbální. U klientů s PAS, těžkou mentální retardací a kombinovanými vadami tělesnými a smyslovými je verbální komunikace často ztížená, omezená a mnohdy není možná. Nicméně se jí nevzdáváme. Zmíněné skupiny klientů jsou malkomunikativní nebo se mohou jevit zcela bez komunikace i bez reakce na vnější podněty.

Z řečeného vyplývá, že musíme použít jiné komunikační prostředky než ty, které se opírají o verbální komunikaci a s tím spojenou intelektuální činnost. Je nutné zapojit techniku vhledu, empatie, nadsmyslového vnímání a neverbální muzikoterapeutické techniky, které vyplývají z popisované metody. Právě muzikoterapie a hudba vznikající v jejím rámci mají v tomto ohledu neomezené možnosti rozvinout nonverbální komunikaci až za hranice rozumového chápání. Z praxe víme, že u klientů s PAS, s mentálním postižením, kteří mají v rozumové oblasti různý deficit, zůstává z velké části, která vždy přesahuje mentální úroveň, zachována hudební inteligence a schopnost vyjadřovat se hudebně, pomocí zvuků, hudebních nástrojů i zpěvu, a na této hladině také vědomě komunikovat. V tomto směru nemáme prakticky žádná omezení. K realizaci muzikoterapie i nonverbální komunikace v jejím rámci aplikujeme všechny podpůrně působící hudební prostředky, uvedme zde znovu melodii, rytmus, tempo, polyfonii a dynamiku jako základní hudební stavební kameny pro celostní muzikoterapii.

Pasivní muzikoterapeutická forma, jak z názvu jasně plyne, vymezuje roli muzikoterapeuta a klienta. Tuto formu používáme nejčastěji jako pasivně relaxační. Terapeut hraje na hudební nástroje, zpívá, tančí, přiměřeně a citlivě dramatizuje svůj hudební projev – dodává mu expresivní rozměr. Muzikoterapeut je také vždy hlavním producentem muzikoterapeutické hudby a určuje všechny parametry muzikoterapeutické jednotky, která může trvat v rozmezí 45–90 minut. V praxi se setkáváme i s jinými časovými úseky. Čas je dán typem clientské skupiny, použitou technikou nebo technikami a také schopnostmi samotného muzikoterapeuta. Klient/klienti se nacházejí v pasivní roli a přijímají terapii v klidové relaxační poloze, nejčastěji vleže, na relaxační podložce, lůžku, v polohovadle nebo v takové poloze a s použitím náležitých pomůcek, které odpovídají jejich zdravotnímu stavu. Ruce a nohy jsou natažené, hlava mírně podložena. Dbáme na používání vhodné relaxační podložky. Pasivní relaxační muzikoterapie může trvat i devadesát minut a pohodlí klientů je naprosto důležité. Obyčejná karimatka není z tohoto pohledu vhodná.

Nezbytná je také náležitá příkrývka, která odpovídá teplotním poměrům v místě terapie. U některých klientů se osvědčila i poloha na břicho s možností překřížených nohou a hlavou buď položenou na stranu, nebo podloženou rukama. V mnoha případech je ovšem rozhodující zdravotní stav klienta, kterému musíme jeho pozici při relaxaci přizpůsobit.

Jak uvidíme dále, často se nacházíme v situaci, kdy čistě pasivní formu nepoužijeme, neboť naši klienti se chovají obvykle spontánně a brzdit jejich kreativní potenciál by bylo proti smyslu terapie. Pasivní forma muzikoterapie není z pohledu klienta nikdy úplně pasivní, ale počítá se spontaneitou klientů, která často ústí v jejich kreativitu a kterou vhodně využíváme. Výhodou je jejich zájem o konkrétní dění, jejich přirozená schopnost napodobovat – učit se spontánně nápodobou, komunikovat a intuitivně se zapojovat. Je to ovšem proces řízený muzikoterapeutem, nikoliv však direktivně, ale neverbálně muzikoterapií samou. Pasivní formu muzikoterapie řadíme na první místo i vzhledem k tomu, že je tak obvykle organizován i muzikoterapeutický proces v rámci popisované metody, který je vždy dlouhodobý.

Než přikročíme k aktivním formám muzikoterapie, musíme určitou potřebnou dobu pracovat s klientem či vytvářet muzikoterapeutickou skupinu, diagnostikovat, provést výběr vhodných technik a dlouhodobých postupů a ladit klienty ve všech částech jejich osobnosti. Musejí si postupně přivyknout na muzikoterapeutické hudební nástroje, které používáme, na jiné než obvykle slýchané zvuky a jejich kombinace a na celkově jinou skladbu muzikoterapeutického procesu. Než se některé děti, klienti, otevrou a přijmou muzikoterapii, zvláště jedná-li se o klienty s PAS, s mentálním postižením a kombinovanými vadami, uběhne často dle našich zkušeností i jeden rok, podle individuálních dispozic. Někdo tzv. naskočí ihned, jinému to může trvat déle; setkali jsme se i s ročním postupným náběhem. Z tohoto pohledu by si měl každý muzikoterapeut neustále uvědomovat jednoduchou pravdu, která má ovšem všeobecnou platnost: neočekávejme výsledek, staňme se pozorovateli probíhajícího, jsme na cestě, míříme k cíli. Krácejme trpělivě po cestě, která je nám ukázána. Neklid a přílišné ambice nám budou překážkou. Muzikoterapeut není trenér, kterému jde v první řadě o okamžitý výsledek, protože za to bere peníze, „jinak ho z týmu vyhodí a bude nahrazen jiným trenérem“. Muzikoterapeut je osamělý běžec na těch nejdelších tratích a jeho jediným soupeřem je on sám. Klienti – děti – nejsou vrcholoví sportovci ani cvičené opičky a muzikoterapeut je netrénuje, necvičí, aby byl podle toho ohodnocen a dosáhl ohlasu a uznání. Klienti, děti i žáci, jsou živé bytosti, které prožívají, mají city a svou nezaměnitelnou individualitu. Podle toho s nimi pracujeme. Tento proces je dlouhodobý, delikátní a mnohvrstevnatý. Znovu připomínáme, že muzikoterapie není vyučování ani výchova, je to terapie, nicméně některé její části můžeme s výhodou použít pro podporu výchovně-vzdělávacího procesu.

Při aplikaci **aktivní muzikoterapeutické formy** pracujeme s aktivním zapojením klientů do muzikoterapeutického procesu. Znovu ovšem podotýkáme, že řídícím

a určujícím elementem je vždy muzikoterapeut. I v této formě většinou nacházíme prvky ostatních muzikoterapeutických forem. Jejich naplňování v praxi je dáno volbou muzikoterapeutické metody a výběrem muzikoterapeutických technik a postupů z ní plynoucích. Konkrétní realizace a provedení závisí na výběru použitých muzikoterapeutických hudebních nástrojů. Nejjednodušší na aplikaci jsou rytmické nástroje, bubny, chřestidla a mnohé další, jedním slovem nástroje perkusivní. Velkou skupinu dobře použitelných hudebních nástrojů tvoří tzv. metalofony, což jsou gongy, činely, triangly, rezonanční tyčinky, tibetské misky, zvonky a činelky, dále také etnické, lidové, staré, starověké a pravěké hudební nástroje. Neměli bychom ovšem u muzikoterapeutických hudebních nástrojů zapomínat na zásadní aspekt přirozeného ladění.

Nejjednodušší a nejpřirozenější je bezpochyby zpěv. Klienty – recipienty – je nutné postupně rozezpívat, uvolnit hlasivky, otevřít, odstranit psychické bloky, emočně ustálit, harmonizovat. Z lékařských výzkumů a mé praxe totiž jednoznačně vyplývá, že takřka všichni lidé mají hudební sluch (s výjimkou smyslových poruch a amúzie, parakusie či jiných poruch z této oblasti, které jsou ovšem velice vzácné), pouze často neumí „zavelet“ hlasivkám, aby zpívaly to, co člověk slyší. Pokud nemáme dostatek podnětů ke zpívání a zpěv nerozvíjíme, pak naše hlasivky a vůbec celý orofaciální aparát, sloužící k mluvení a v našem případě zvláště ke zpěvu, krní a specializovaně se nerozvíjí. Tato nespojitost vývoje mluvních a zpěvových dovedností bývá bohužel v mnoha případech zapříčiněna a ještě podporována nevhodným a necitlivým přístupem pedagogů či jiných pedagogicko-výchovných pracovníků a v některých momentech i rodičů nebo příbuzných.

Aktivní muzikoterapeutická forma je charakterizována aktivitou celé terapeutické skupiny. Všichni se svou činností aktivně podílejí na realizaci probíhající terapie. U této formy, jako i u ostatních, vstupují aktivně do procesu rovněž koterapeuti. Ti se věnují jednomu i více klientům a sami též hrají na hudební nástroje, zpívají a tančí. Všechně tedy podporují snažení terapeuta i klientů. Koterapeuti, ostatní personál a asistenti přispívají svou činností k hladkému a příznivému průběhu muzikoterapie, ale rovněž pomáhají dodržovat stanovená terapeutická pravidla a zásady, včetně kázně klientů. To je položka, na kterou se občas zapomíná. Muzikoterapeut má opravdu a hlavně jen muzikoterapeutickou roli, té se zcela věnuje a tu koncentrovaně naplňuje. Vše související zajišťuje ostatní personál.

Aktivní muzikoterapeutickou formu realizujeme patřičnými muzikoterapeutickými technikami a postupy, které plynou ze zvolené muzikoterapeutické metody. Výčet technik na tomto místě by nebyl účelný, z toho důvodu uvádíme pouze několik vybraných. Oblíbenou technikou, kterou používáme v rámci aktivních muzikoterapeutických forem, je kolektivní bubnování na buben djembe a bubnování na šamanské bubny se současným zpěvem jednoduchých popěvek, které vytváří muzikoterapeut přímo na místě. Aktivní muzikoterapeutickou formu realizujeme patřičnými muzikoterapeutickými technikami a postupy, které plynou ze zvolené muzikoterapeutické

metody. Velice vhodnou a funkční technikou je rovněž tzv. „muzikoterapeutický orchestr“ s použitím perkusí a zpěvu.

Kombinovanou muzikoterapeutickou formou jsme se průběžně zabývali při popisu pasivní i aktivní formy, proto nyní už jen stručné shrnutí a doplnění. Tato muzikoterapeutická forma je velice vhodná a pomůže nám překlenout úvodní fázi. Obecně řečeno, kombinujeme prvky pasivní a aktivní muzikoterapie podle určitého předem známého postupu. V praxi nastávají rozmanité případy, které můžeme rozdělit opět na tři zdrojové skupiny. Náš terapeutický záměr chceme naplnit šedesáti minutami hry a zpívání. Terapeutická skupina může dojít k bodu, ve kterém muzikoterapeut začíná vnímat u některých jedinců kupříkladu pokles koncentrace a počátek rozpadu pozornosti. Takový okamžik je nutné zachytit a reagovat na něj. Velice vhodnou možností je změna muzikoterapeutické formy z aktivní na pasivní. Její vložení do probíhající terapie nám vždy přinese užitek. Skupina se znovu „na-startuje“ a můžeme v plné síle pokračovat v realizaci našeho terapeutického záměru. Takový „break“ můžeme zopakovat podle situace, času, který máme vymezený k terapii a s přihlédnutím k možnostem skupiny a stanovenému terapeutickému cíli. Tvůrčí a kreativní přístup muzikoterapeuta je nezbytností a zároveň předpokladem. Použití zmíněné muzikoterapeutické formy by se mělo vždy řídit naší odborností a zkušeností. Nelze ji aplikovat mechanicky a pouze jako techniku podle přesného návodu. Technicistní a mechanické postupy podle „kuchařky“ jsou v celostní muzikoterapii vnímány a chápány jako méně odborné a pro muzikoterapii samou ne příliš prospěšné ani vhodné.

O individuální muzikoterapeutické formě hovoříme při práci v nejmenší skupině, kterou tvoří muzikoterapeut a klient – recipient. Používáme celou škálu muzikoterapeutických technik s důrazem na individuální přístup a s maximální empatií, vzhledem a s akcentem na tvorbu terapeutického vztahu. V realizaci je možná aktivní, pasivní i kombinovaná muzikoterapeutická forma. Pracujeme-li s klientem se zdravotním postižením nebo s klientem s poruchou emocí a chování, je takřka vždy nezbytná přítomnost třetí osoby – koterapeuta, vychovatele nebo asistenta. Vyplývá to z nároků na terapeutický provoz a na muzikoterapeuta, který se musí výhradně zabývat terapeutickou činností. Pravidlo přítomnosti třetí osoby při individuální terapii bývá mnohdy podceňováno. Jeho nedodržení se na výsledku terapie vždy projeví různou měrou negativně. Muzikoterapeut je ponořen do individuálního terapeutického působení a nemůže se zabývat korigováním klientova chování a jeho ukázkováním. Pracuje kupříkladu na pasivní relaxaci, a tím pádem na postupném zklidnění klienta, kterýžto stav se nemusí dostavit okamžitě po zahájení terapie. Je tu ovšem přítomen koterapeut nebo poučený asistent, který klienta zná a může být účinně nápomocen při řešení nejrůznějších terapeutických situací. Při individuální, pasivně receptivní terapii, se koterapeut do muzikoterapeutického procesu nezapojuje, pouze plní zmíněnou úlohu. Realizujeme-li aktivní individuální muzikoterapii, může se podle terapeutových pokynů koterapeut do terapie zapojit. Neplní ovšem funkci aktivní,

ale „pouze“ podpůrnou. V praxi se při individuální muzikoterapii neosvědčila přítomnost rodičů. Většinou se dítě – klient – chová zcela jinak, pokud se rodiče terapie neúčastní. Terapie je potom mnohem účinnější a výsledky průkaznější. Individuální muzikoterapie je v rukách celostního muzikoterapeuta velice účinným nástrojem. Klade na něj ty nejvyšší nároky a ne každý je ihned způsobilý k jejímu provádění. Bez několikaleté praxe se skupinovou terapií a několikeré supervize by se neměl nikdo do individuální muzikoterapie bezhlavě (i když s velkým nadšením) pouštět.

Plynule jsme se dostali k **muzikoterapeutické skupinové formě**. Pro tuto terapeutickou aktivitu platí vše, co bylo napsáno u ostatních forem. Skupinovou muzikoterapeutickou formou rozumíme terapeutickou práci ve skupině, kterou tvoří terapeut a minimálně tři klienti. Velikost muzikoterapeutické skupiny se řídí několika parametry. Prvním jsou schopnosti muzikoterapeuta. Provozní řád a specifika zařízení, ve kterém pracujeme, nám rovněž vymezují sestavení i velikost muzikoterapeutické skupiny. Důležitým parametrem pro určení počtu klientů muzikoterapeutické skupiny je prostor, ve kterém budeme pracovat. Tento parametr nás zásadně limituje, což je mnohdy ku prospěchu věci. V prostředí, které v konkrétním případě použijeme jako muzikoterapeutickou místnost, musí být dostatek prostoru pro muzikoterapeuta, klienty i ostatní personál. Terapeutické podložky, lůžka nebo jiné pomůcky potřebné k zajištění pohodlí klientů při relaxaci potřebují dostatek místa. Nemohou být umístěny těsně vedle sebe. Každý klient má nárok na „muzikoterapeutické soukromí“. Mezi jednotlivými klienty bychom měli vždy vytvořit metrovou mezeru. Velikost skupiny vhodná pro muzikoterapii u autistů a klientů s PAS je pět až osm, maximálně však deset klientů. Uvedené parametry jsou zásadně důležité, velice přínosné a metodické pro využití jednoduchých relaxačních technik a postupů, které aplikujeme pro podporu výchovně-vzdělávacího procesu u dětí a žáků s PAS.

7.3 Konkrétní příklady a některé pozorované projevy klientů

Z praktických pozorování klientů a vlastního muzikoterapeuta prožívání při aplikaci popisované metody vyplývá řada empirických zjištění. Nejprve se věnujme dětem, žákům a klientům s PAS, s postižením a se zvláštními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k tomu, že každý klient – v celé oblasti postižení – může být svým způsobem a do určité míry malkomunikativní, je velmi zajímavé, i když předpokládané zjištění, že již po krátké době dochází ke spontánní nonverbální komunikaci jak mezi dětmi z terapeutické skupiny, tak mezi dětmi a muzikoterapeutem, ba dokonce k nečekaným verbálním i neverbálním projevům – reakcím – na probíhající muzikoterapii. Sem patří i opakování krátkých zpívaných nebo hraných melodických útvarů, které muzikoterapeut po určitou terapeuticky nutnou dobu zpívá či hraje a opakuje stále dokola. Klienti se po určitém čase sami začnou přidávat různými zvuky a posléze rozličnými formami zpěvu. Řečeného jevu s výhodou využíváme a vytváříme pro

jeho vznik terapeutický prostor. Další pozorovatelné projevy klientů: optimisticky laděný oční kontakt, opakované rytmické pohyby, ať už končetin, částí těla nebo i celého těla, a to vždy koordinované se zrovna znějící metroritmickou strukturou bubnování a zpěvu muzikoterapeuta – tedy tzv. fyziologické neboli přirozené pohyby, kterými reaguje organismus automaticky, bez volního záměru. Tyto reakce jsou pozorované a dokumentované v interních kazuistikách klientů. Časté jsou také mimovolní pohyby i radostné, záměrné, synchronní rytmické pohyby a kladné mimické emoční a hlasové reakce. Popisované projevy jsou charakteristické zvláště u skupin klientů s mentálním postižením, autistů, klientů s Aspergerovým syndromem a dětí se syndromem ADHD v kombinaci s mentálním postižením. Jiní klienti této skupiny naopak upadnou do úplného zklidnění – hluboké pasivní relaxace – a někteří též často usínají, což je fyziologické.

Stručný popis pasivní relaxace při použití skupinové formy

Pozorovatelné účinky – laboratorní výzkumy (Marek, 2000) i praktická pozorování a prožívání, ale také sebepozorování při muzikoterapii prokazují, že hra na účinné muzikoterapeutické hudební nástroje (tak jak o nich uvažuje a používá je popisovaná metoda) vyvolává fyziologické změny CNS. Tohoto výsledku dosahujeme zejména hrou na akustické nástroje s přirozeným laděním. Velmi účinné je používání speciálního muzikoterapeutického zpěvu, včetně alikvotního a hrdelního, v kombinaci s hrou na muzikoterapeutické hudební nástroje. Při poslechu charakteristických muzikoterapeutických hudebních rytmických a rytmicko-melodických modelů složených ze zvuků, specifických hudebně-akustických rezonančních typů dochází v lidském mozku ke změně jeho elektrické aktivity a k indukci alfa vln (zobrazeno na EEG). Jedná se o frekvenci v pásmu 7,5–13,5 Hz (v jiné literatuře také 8–14 Hz, tento údaj se liší v lékařské literatuře takřka vždy). Ideál je střední hodnota 10 Hz (to je také střední hodnota frekvence magnetického pole Země a komunikační přírodní a zvířecí frekvence – Brenann, 1998). To jsou frekvence, při nichž probíhá harmonizace a synchronizace levé a pravé mozkové hemisféry – dochází k efektu tzv. jednotného mozku (one brain). Při dosažení těchto speciálních podmínek mohou rovněž nastávat „změněné stavy vědomí“.

Dle lékařské fyziologie (Ganong, 1995) můžeme blíže tuto situaci popsat následovně: Podkladem pro tzv. „alfa rytmus“ mozkových vln je synchronizovaná aktivita neuronů a synapsí. Tento stav se dá změřit pomocí EEG. U dospělých osob ležících v klidu se zavřenýma očima a nesoustředěných na nějakou myšlenkovou aktivitu jej označujeme termínem „relaxovaná bdělost“. Při hlubších účincích dosahujeme přechodu z hladiny alfa do vln théta (EEG frekvence 4–7 Hz), do fází vyššího vědomí. Člověk v oblasti smyslového vnímání vnímá zvuk prostřednictvím více smyslů než jenom sluchem. Zprostředkovaně jej vnímá i zrakem – oční nerv je schopen zachytit působení tlakové vlny způsobené šířením zvukových vln v prostředí. Zvukové vlnění vnímáme celým povrchem těla – ochlupením, pokožkou, svalstvem. Kosterní aparát

vnímá vibrace prostředí. Tyto vibrace ovšem registrují i tzv. viscerální receptory (interoreceptory), které zprostředkovávají vnímání vnitřního prostředí – na vibrace způsobené zvukovými vlnami reagují vnitřní orgány a vlastně vše, co obsahuje vnitřní prostředí člověka. Na vnímání zvuku se rovněž podílejí tzv. proprioreceptory, které podávají okamžité informace o poloze těla v prostoru a o jeho i nepatrných změnách – což bývají takřka vždy fyziologické reakce a mimovolní pohyby při poslechu hudby (vlastní pozorování).

Metoda CMLH

Celostní muzikoterapie, jak z názvu vyplývá, má ve svém filozofickém základu celostní přístup ke světu, vesmíru, člověku a terapii samotné. Celostní muzikoterapie L. Holzera (CMLH) působí primárně v oblasti smyslově fyzikální, hudebněterapeutické a neméně v prostoru, který L. Holzer nazývá duchovně-energetickým, tedy v oblasti nadsmyslové, transpersonální, metafyzické. Celostní muzikoterapie působí vždy komplexně na fyzickou, psychickou, emoční, sociální, energetickou, duševní a duchovní složku lidského bytí. Zrovna tak jsou komplexní její účinky. Primárně pozorovaným, prožívaným i reflektovaným účinkem je rychlé zklidnění klientů, postupná relaxace (od mělkých až po hluboké stavy), postupné odeznění emočních, psychických i tělesných tenzí a spasmů. Měřitelnými efekty jsou zpomalení a zklidnění tepové a dechové frekvence, ustálení krevního tlaku, přechod elektrické aktivity mozku na EEG z hladiny β – beta (18–35 Hz) do relaxační hladiny α – alfa (8–14 Hz) a u některých relaxujících i hlouběji do hladiny θ – théta (3,5–7,5 Hz) mozkových elektrických vln. Lékařské i muzikoterapeutické výzkumy rovněž prokazují při dlouhodobém působení celostní muzikoterapie výrazné posílení imunity. Lékařské výzkumy rovněž potvrzují zvýšení tvorby NK buněk (natural killer cell – „přirozený zabíječ“), velkých bílých krvinek zaměřených na boj s choroboplodnými zárodky i s nemocemi samotnými a postupné vyladění všech tělesných systémů a funkcí. NK buňka je velká buňka imunitního systému. NK buňky jsou schopné zabít nádorové buňky či buňky napadené virem. Specifická hudba používaná celostní muzikoterapií působí až na buněčné úrovni lidského organismu. Energizuje a harmonizuje buněčnou tekutinu přirozeně a fyziologicky, čímž optimalizuje všechny buněčné mechanismy včetně metabolických.

U klientů s PAS, s poruchami chování a emocí a u klientů agresivních vždy dochází ke zklidnění a pominutí agresivního chování a dalších jinak pro jejich chování charakteristických průběhů. Celostní muzikoterapie – CMLH – pracuje široce s klienty s PAS, s mentálním postižením a kombinovanými vadami i s klienty s psychickým onemocněním. Celostní muzikoterapii velice významně uplatňujeme jako specializovaný prostředek nonverbální terapeutické komunikace v oblasti podpory komunikativních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v celé oblasti zdravotního postižení, s narušenou komunikační schopností nebo s absencí verbální komunikace, s úplnou absencí komunikace a s poruchami chování a emocí,

soustředění a učení. Rovněž je vhodná pro klienty s PAS a klienty s Aspergerovým syndromem, ADHD – LMD, klienty s epilepsií, poruchami smyslového vnímání, poruchami plynulosti řeči a s kombinovanými vadami. Muzikoterapii také aplikujeme s úspěchem při práci s psychiatrickými, neurologickými a onkologickými klienty a v oblasti neonatologie. Rozvíjející se oblastí je již delší dobu použití CMLH při práci se seniory s Alzheimerovou chorobou, s demencí i s Parkinsonovou chorobou. Zde opět pozorujeme výrazný muzikoterapeutický účinek a potenciál. Celostní muzikoterapii chápeme jako univerzální terapeutický prostředek bez známých kontraindikací pro všechny potřebné, ze všech oblastí zdravotního či sociálního zařazení.

Celostní muzikoterapie pracuje v oboru přírodních akustických zákonů platících v pozemském prostředí. Jejich projevem je takzvané přirozené ladění, což znamená zcela charakteristické intervalové uspořádání vztahů mezi tóny. Dnešní hudba ovšem většinou používá ladění temperované, upravené, lišící se frekvenčně od ladění přirozeného. Lidskému organismu z muzikoterapeutického pohledu nejadekvátněji odpovídá již zmíněné ladění přirozené. Hudba hraná a zpívaná v takovém ladění je tudíž pro muzikoterapeutické účely nejvhodnější a nejúčinnější. Souzní a ladí s člověkem na všech úrovních, ve všech systémech a funkcích. Zmíněná specifikace spolu s používáním ručně vyráběných nástrojů z přírodních materiálů činí z celostní muzikoterapie unikátní muzikoterapeutickou metodu mající prokazatelně jedny z nejhlubších a nejúčinnějších terapeutických účinků.

Neviditelná muzikoterapie

Popsali jsme již viditelné a měřitelné efekty muzikoterapie, zmiňme se tedy nyní o jevech tzv. neviditelných, nicméně probíhajících ve všech systémech, funkcích, orgánech i částech lidského organismu. Zde je náležité se zmínit stručně o fyziologické podstatě relaxace.

Působením muzikoterapeutické hudby dochází ke změně stavu vědomí propojením pravé a levé hemisféry. Tím dochází ve speciálních záměrných případech ke stavu jednotného mozku a elektrické aktivitě alfa a theta vln. Současným zněním zpěvu, melodií hudebních nástrojů a úderů bubnu může být mozku dodáno více energie než jakýmkoliv jiným smyslovým působením a vnímáním. Fyziologicky (Ganong, 1993) můžeme pozorovat, eventuálně i změřit, zpomalení a zklidnění tepové i dechové frekvence. Lidský organismus se upevní a stabilizuje do acidobazické rovnováhy (ABR). Respirační centrum na tomto stavu autonomně a průběžně pracuje, přičemž žádoucím stavem je rovnováha mezi alkalitou a aciditou krve. To je situace, kdy nastává vyváženost mezi kyselostí a zásaditostí organismu – mezi kyselinami a zásaditými látkami v těle, tělních tekutinách, v krvi, v mezibuněčné a buněčné tekutině. Dochází k rovnováze mezi jejich tvorbou a vylučováním a k ustálení tohoto stavu. Výkyvy vyrovnávají plíce a ledviny. Udržení ABR je nezbytné pro správnou činnost organismu. Působením nesprávného nebo nervózního, křečovitého dýchání a dalších vnitřních i vnějších vlivů (postižení, tělesné námahy, stresu nebo smyslové stimulace)

dochází k rozladu ABR. Lidská krev je optimálně stále mírně alkalická ($\text{pH} = \pm 7,4$). Ačkoliv nemůžeme chemickou rovnováhu krve, a tím pádem dýchacího procesu, změnit přímo, pomocí muzikoterapeutické relaxace je to možné na mnoha úrovních. Relaxovanému jedinci vědomě snižujeme přílišné napětí ve svalech, rozpouštíme chronický stres a odblokováváme potlačené emoce.

Jedním z prvních signálů, které můžeme při relaxaci pozorovat, je již zmíněné zklidnění dechové a tepové frekvence. Klient nevědomě přechází z povrchního dýchání do přirozeného, což se projevuje klidným, rytmickým pohybem břicha. Ve skutečnosti jde o pohyb bránice. Při bubnování speciálních metrorytmičkových struktur na nástroje z přírodních materiálů, současném použití specifických zpěvových technik a hře na muzikoterapeutické hudební nástroje dochází u recipientů k fyziologickým reakcím organismu, celkovému uvolnění, odeznění psychických a fyzických tenzí a spasmů, k rozpouštění hyperkinetických stavů a psychosomatických nepokojů a neklidů, současně relaxaci celého organismu, k harmonizaci energetických center a drah, k postupnému vyladění všech tělesných systémů, k posilování imunity a tělesných funkcí, k pozitivním energetickým změnám, a tím pádem k postupné terapii celého člověka. Muzikoterapie neméně usiluje o průběžné zlepšování kvality života svých klientů – pacientů, o jejich sociální rehabilitaci a integraci. Pro dosažení těchto stavů a výsledků muzikoterapeutického procesu používáme rovněž hru na další hudební nástroje muzikoterapeuticky vhodné, a tudíž účinné. Uvádíme například australské didgeridoo, tibetské mísy, zvonky, kartálky, šengy, činely, gongy, různé další metalofony, ale také lidové nástroje jako fujara, fujarka, píšťala, koncovka, brumle, kalimba, balafoon, ústní harfa, nejrůznější druhy etnických bubnů a bubínků (djembe, rámový buben, mluvící buben, tabla, šterbino-vé bubny atd.) a stovky rozmanitých perkusí. Z nástrojů starých používáme cistru, psalterium, kvinternu, fidulu, trumšajt, dudy, zvířecí rohy, šalmaje, cimbál a mnohé další nástroje.

Závěr

Technika postupů, které rozpracovávají tuto metodu, je mnoho a jsou rozsáhlé. Jejich výčet, popis a vysvětlení by si vyžádaly velký prostor, proto není možné je zde vyčerpávajícím způsobem uvést. Tento text k tomu ani není určen. Celostní muzikoterapeutická metoda, kterou jsme základním způsobem čtenářům přiblížili, je stále živý koncept. Nepřerušeně jej dále rozvíjíme a doplňujeme. Základní východiska, terapeutické náležitosti a parametry ovšem zůstávají. Psaný text je důležitý a slouží k obecnějšímu vymezení pojmů a k popsání zákonitostí. Je to ale stále pouze text. Teprve reálná edukační a terapeutická situace nám umožní hlouběji chápat a poznat, jak vše funguje. Možnosti a dosah expresivních terapií se nám začínají i ve světovém kontextu jasněji rýsovat teprve nyní.

Co z toho všeho plyne pro využití hudebněexpresivních přístupů u dětí a žáků s PAS? Především jsem chtěl čtenářům ukázat, že popisovanou oblast nelze v žádném případě zúžit a zjednodušit na mechanistický popis technik a postupů pro jednoduché a přímé použití, pro vytvoření jakési „kuchařky“ či metodiky v procesu inkluze s využitím pro děti a žáky s PAS. Je patrné, že bude nutné vypracovat zcela nový systémový přístup k řešení zmíněné problematiky, upravit příslušnou legislativu a zacílit přípravu pedagogů do této oblasti. Aplikace hudebněexpresivních přístupů a relaxačních prvků muzikoterapie pro podporu výchovně-vzdělávacího procesu v inkluzivním prostoru je možná. Čeká nás ovšem náročná cesta k realizaci popsaného konceptu.

Literatura

- Attwood, T. (2005). *Aspergrův syndrom*. Praha: Portál.
- Barraqué, P. (2002). *Léčivá síla Hlasu*. Bratislava: Eugenika.
- Brennan, B. A. (1998). *Ruce světla*. Praha: Pragma.
- Capra, F. (1992). *Tao Fyziky*. Bratislava: Gardenia.
- Edelsberger, L. et al. (2000). *Defektologický slovník*. Praha: H&H.
- Ganong, W. F. (1993). *Přehled lékařské fyziologie*. San Francisco: Prentice-Hall International Inc.
- Garfield, L. M. (1997). *Léčení zvukem*. Praha: TALPRESS.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Potrál.
- Holzer, L. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hrdlička, M., & Komárek, V. (2004). *Dětský autismus*. Praha: Portál.
- Marek, V. (2000). *Tajné dějiny hudby*. Praha: Eminent.
- Marek, V. (2003). *Hudba jinak*. Praha: Eminent.
- Matoušek, V. (2003). *Rytmus a čas v etnické hudbě*. Praha: TOGGA.
- Poledňák, I. (1984). *Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Supraphon.
- Sacks, O. (2009). *Musicophilia*. Praha: Dybbuk.
- Šlapal, R. (2002). *Vybrané kapitoly z dětské neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.

8 Využití hudební exprese při práci s lidmi s poruchami autistického spektra

Zdeňka Polínková

Úvod

Umění v jakémkoliv svém projevu dokáže proniknout do všech vrstev naší osobnosti, ovlivňovat je a přetvářet. Poruchy autistického spektra (PAS) jsou označovány jako pervazivní čili všepřonikající vývojové poruchy. Znamená to, že vývoj jedince probíhá způsobem odlišným od zdravého jedince (Nováková, 2013). Již v této definici spatřujeme spojitost a možnost propojení vlivu umění na jedince, kteří jsou jedineční ve svém vnímání a zpracovávání informací a mnohdy je pro ně náročné porozumět tomu, co se kolem nich děje. Umění zprostředkovává zážitek, který má komunikační hodnotu, a propojuje vnitřní prožívání s realitou. Umění je jednou z možností, jak zprostředkovat porozumění okolnímu světu člověku s PAS.

8.1 Projevy PAS

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize (MKN-10) – přesně vymezuje diagnostická kritéria problémového chování v jednotlivých oblastech triády. (Thorová, 2006)

Oblasti, které jsou nejvíce postiženy, vystihují základní charakteristické rysy a nazýváme je *triádou diagnostických kritérií autismu* (Bazalová, 2011). Obtíže se nejvíce projevují v:

- komunikaci,
- sociální interakci, chování,
- imaginaci spojené se stereotypním okruhem zájmu.

Komunikace

Komunikace je základní předpoklad pro pochopení okolního světa a vytváření vztahů. Je založena na slovech, gestech a dalších způsobech (např. intonace, barva hlasu, dynamika atd.), kterými sdělujeme naše myšlenky druhému, nebo naopak tyto myšlenky druhých vnímáme, převádíme do našeho porozumění a nějak na ně reagujeme. Je to velmi složitý proces, který je založen na několika samostatných myšlenkových a realizačních operacích. Tento proces bývá u lidí s PAS vždy v určité fázi narušen.

Na počátku každé vzájemné komunikace je výraz (slovo, gesto apod.), který sdělujeme, nebo je nám sdělován. U lidí s PAS se objevují jinakosti již v této první fázi. Příkladem může být vývoj fonetické složky řeči – zvukové tvoření slova. Malé dítě nejprve napodobuje zvuky, které postupně přechází v hlásky a ty se spojují ve slabiky a slova. Je to proces, který u dětí s normálním vývojem probíhá v souladu s celkovým vývojem dítěte. Dítě **napodobuje**, co slyší, **opakuje** mluvené slovo a spojuje si jej s vizuálním obrazem a kontextem situace. Právě schopnost napodobovat, učit se vnímáním druhých je u dětí s PAS vždy do určité míry omezena. Slovo pro ně může být jen skupina nějak znějících hlásek, která s sebou již nenese nějaký význam či obsah. Často proto také bývá vývoj řeči opožděn nebo se řeč nevyvíjí vůbec.

Podobně je ovlivněn i vývoj neverbální složky řeči. Komunikace bývá často propojena s emočním prožíváním. Jeho vývoj je u lidí s PAS velmi odlišný. Někdy zcela nebo s určitým omezením postrádají **vrozenou schopnost vcítit se do emočního prožívání druhých**. To je uzavírá jen do jejich vlastního prožívání, bez pochopení podstaty a projevů emocí. Proto také velmi těžce chápou emoce druhých a nedovedou je, pokud tomu nejsou učeni, u druhých identifikovat. Rozmanitost emocí a způsobů jejich prožívání a vyjadřování je tak velká, že pro lidi s PAS je náročné se v tom alespoň trochu zorientovat a často se raději uzavírají sami do sebe a tím dochází k vyčlenění ze společnosti.

Také nepochopení vícesměrnosti komunikačního procesu (sdělování – přijímání) přináší problémy v lidských vztazích. Jedinec, který chce jen sdělovat bez ponechání prostoru pro druhého v komunikačním procesu, bývá často ze vzájemné komunikace vyloučen, protože nejde o rovnocenný vztah. Poslouchající se musí podříditi komunikujícímu. Také tyto projevy jsou u lidí s PAS časté.

U lidí s PAS, kde je vývoj řeči v normě, můžeme vysledovat specifické slovní obraty, lpění na určitých slovních obrazech a doslovné vnímání. Lidé s vysokofunkčním autismem a s Aspergerovým syndromem většinou nerozumí ironii, nadsázce a vtipu. (Bazalová, 2011)

Sociální interakce

Jak již bylo zmíněno výše, vzájemná komunikace s porozuměním je základem pro začleňování do lidské společnosti – socializaci. Často rodiče dětí s PAS říkají, že vývoj jejich dítěte byl již od malička jiný. Mohly chybět první úsměvy, dítě bylo klidné a skoro vůbec neplakalo, nebo naopak plakalo neustále bez zjevných důvodů.

Nevyžadovalo příliš přítomnost rodičů, fyzické projevy lásky. Hrál si rádo samo, nezačleňovalo se do kolektivu jiných dětí. Hrál si zvláštním způsobem – nepoužívalo hračky k tomu, k čemu byly určeny. Každá výpověď rodiče je trochu jiná, ale často se objevuje téma **nezačlenění do dětských kolektivů, vyhledávání samoty a vyžadování opakujících se činnostních rituálů**.

Právě neschopnost porozumět druhým a zaměřenost na stabilizaci svého vnitřního prožívání, které je naplněno nejistotou, ohrožením a nepochopením, přivádí lidi s PAS k vyhledávání svých jistot v určitých činnostech (opakující se rituály) a uzavírání se do sebe. Nejde o to, že by nechtěli být s druhými; vývoj „vrůstání do lidské společnosti“ je omezen právě deficitem těchto vrozených mechanismů, kterými jsou napodobování, spoluprožívání, vnímání emocí druhých a následně porozumění sdělovanému a motivací chování. Tato omezenost přirozeného vrůstání do sociálních vztahů postupně člověka s PAS vyčleňuje, bývá označován jako divný a ve školním prostředí se často stává terčem posměchu. Jak uvádí Bazalová (2011, s. 46), *„dítě s PAS je schopno dát malý smysl tomu, co vnímá a pozoruje. Neumí číst z očí, gest, postoj, či výrazů obličeje. Není schopno porozumět tomu, co cítíme, co si myslíme, jaké máme úmysly, přání“*.

„Vrůstání“ do společnosti je u lidí s PAS možné, je to však náročná, dlouhodobá práce nejen rodičů, ale i pedagogů a lidí kolem tohoto člověka. Potřebuje vysvětlení na úrovni svého porozumění a podporu při vytváření a udržování vzájemných vztahů. Někdy nás vnější projevy člověka s PAS mohou zmást – vyjadřuje se velmi vzdělaně, používá složitá slovní spojení, má načteno spoustu informací, v určitých okruzích zájmu má až encyklopedické znalosti, a přesto v sociálních vztazích selhává. **Vývoj a úroveň inteligence jsou zde velmi disharmonické s vývojem sociálního vnímání a čtení.** U těchto lidí se někdy setkáváme s obtížemi porozumět základním pravidlům společenského chování a následkům při jejich nedodržování. Čím časnější je diagnostika této jinakosti, tím je lepší prognóza včlenění takového člověka do sociálních vztahů.

Stereotypní chování

MKN-10 uvádí následující kritéria pro tuto oblast:

- rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry),
- specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky),
- lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů, stereotypní zájmy – např. data, jízdní řády,
- pohybové stereotypie,

- zájem o nefunkční prvky předmětů (například omak, vůně),
- odpor ke změnám v běžném průběhu činností nebo v detailech osobního prostředí (například přesunutí dekorací nebo nábytku v rodinném domě).

Stereotypní chování je spojeno s narušenou představivostí a s tím související neschopností předvídat sled následujících situací (Bazalová, 2011). Úzkost je také jedním z rysů, který lidi s PAS provází. Problémové chování, stereotypie a bazírování na neměnnosti vychází z potřeby tuto úzkost vyrovnávat.

Nespecifické rysy

Hra a zájmy – jsou ovlivněny omezenou představivostí. Časté je zaměření jen na okruh určitých zájmů (sbírání faktů k určitému tématu, obliba početních úkolů, detailní kresby apod.). Aktivity probíhající v interakci s druhými jsou pro lidi s PAS náročnější. Přijetí pravidel, střídání se ve hře, přijetí neúspěchu, vnímání sociálních interakcí partnera – to jsou pro člověka s PAS náročné situace, kterým se raději vyhýbá, a proto volí individuální hru, kterou má jasně strukturovanou dle svých zájmů a pravidel.

Teorie mysli – schopnost člověka vcítit se do druhého a vědomí toho, že druhý člověk může mít na stejnou věc jiný názor, jinak ji vnímat. Tvoří se okolo čtvrtého roku života. U člověka s PAS se „teorie mysli“ přirozeně nerozvíjí, musí se této schopnosti učit.

Generalizace poznatků – velmi obtížné spojování již dříve nabytých poznatků s novými. Často jsou naučené schopnosti a dovednosti vázané na místo, kde se je naučili, a osobu, se kterou se je naučili – neprobíhá přirozený „přenos“ poznání do praktického života. Také ve vnímání okolního světa se často zaměří na určitý detail (např. u člověka na barvu vlasů), který ho v daný okamžik zaujme. Změna tohoto detailu může vést u člověka s PAS až k neschopnosti identifikovat celek. Nevytváří si logické spoje mezi jednotlivými informacemi. Proces učení se vztahům mezi jednotlivostmi tvořícími celek musí probíhat postupným, krokovým způsobem.

Paměť – často mají schopnost zapamatovat si velké množství informací (většinou z okruhu jejich zájmu), ale již nedochází k využití těchto vědomostí v praktickém životě. To, co podle jejich názoru není důležité, neukládají do paměti. Někdy je nutné neustálé opakování i základních poznatků.

Vnímání – lidé s PAS se velmi těžce zaměřují jen na jednu vnímanou skutečnost. Nedovedou „odfiltrovat“ další vjemy, které v daném prostoru působí. Někteří mají i větší citlivost vnímání některým smyslovým orgánem. Působením těchto skutečností dochází rychleji k přetížení ve zpracovávání všech vjemů. (Náročné pro ně bývá poslouchat výklad učitele a současně si jej zapisovat.) Takové přetížení se může projevit problémovým chováním nebo tzv. fenoménem „vypnuto“, kdy takový člověk přestane zcela vnímat dění kolem sebe – nereaguje na podněty.

- **Zrakové vnímání** – jedinec s PAS přijímá zrakem 80–90 % informací. Myšlení probíhá tzv. „v obrazech“. Proto je velmi důležitá vizuální podpora při komunikaci.
- **Sluchové vnímání** – někteří jedinci s PAS preferují sluchové vnímání před vizuálním. Mohou mít různě „nastavenou“ hlasitost vnímání – hlasité projevy nevnímá, slabší ano (je to individuální). Mnoho lidí s PAS nemá rádo hluk a šum, který způsobuje více lidí v místnosti.
- **Hmatové vnímání** – člověk s PAS může mít zvýšenou citlivost a s tím související špatné snášení některých materiálů (tyto materiály jim způsobují nepříjemný pocit, i když je má na sobě druhý člověk, protože se bojí, aby se jich jimi nedotkl). Také na ně působí změny teplot, někteří mají problémy se stříháním a česáním vlasů, dotyky. Častá bývá i nižší citlivost a s tím spojený nižší práh vnímání bolesti a teploty – klidně vyběhnou v zimě bosí ven.
- **Čichové vnímání** – při zvýšené citlivosti těžce snáší některé vůně, a protože čichové vjemy úzce souvisí s našimi emocemi a jsou napojeny na chuť, mohou vyvolat silné emoce, agresivitu, nevolnost. Při snížené citlivosti může dojít k preferenci čichových vjemů, které jsou pro intaktní společnost nepřijatelné nebo až odpudivé (moč, výkaly apod.).
- **Chuťové vnímání** – při zvýšené citlivosti vybírání v jídle a preference jídel bez chuti, při snížené citlivosti konzumace nestravitelných předmětů (hlína, mýdlo, výkaly...).

8.2 Dělení poruch autistického spektra

Projevy a rozmanitost výskytu poruch autistického spektra (PAS) jsou velmi široké. Jsou určité formy podobných projevů, které vytváří diagnostické skupiny, do kterých bývají lidé s PAS zařazeni, ale i v těchto skupinách se projevy jednotlivých lidí často velmi liší.

Dětský autismus

Dětský autismus je syndrom, při němž se symptomy objeví ve všech třech složkách triády. Typický je nástup příznaků alespoň v jedné ze tří oblastí mezi 12.–18. měsícem věku dítěte. Symptomatika v projevech ve všech složkách triády se většinou objeví před třetím rokem dítěte. (Nováková, 2013, s. 19)

Atypický autismus

Atypičnost se projevuje v době nástupu symptomů autismu (po třetím roce) nebo se porucha nemusí projevit v některé složce z definiční řady triády.

Rettův syndrom

Na rozdíl od ostatních forem autismu je u tohoto syndromu, který postihuje výhradně dívky, známa etiologie. Byl lokalizován gen odpovídající za vznik poruchy. Předchází jej běžný časný vývoj (7–24 měsíců) a po něm následuje částečná nebo úplná ztráta nabytých dovedností jak verbálních, tak i manuálních. Dochází k zpomalení růstu hlavy. Přidružuje se často epilepsie a ve většině případů je tento syndrom spojen s těžkým mentálním postižením.

Aspergerův syndrom

Jedná se o různorodý syndrom, jehož specifika jsou stejně závažná jako u ostatních poruch autistického spektra, ale liší se kvalitativně. Zpravidla se nevyskytuje opoždění ve vývoji řeči a nebývá narušena kognitivní složka (Attwood, 2005). Komunikace v sociálním kontextu vykazuje většinou odchylky od odpovídajícího vývoje. Časté je doslovné vnímání sděleného prohlášení, špatná orientace v nadsázce, vtipu, dvojsmyslných narážkách (musí se učit jim rozumět, typické je černobílé myšlení). Z tohoto důvodu jsou tyto osoby velmi důvěřivé až naivní. (Nováková, 2013)

Také zájmy lidí s Aspergerovým syndromem jsou úzce vyhraněné a svému zájmu chtějí podřídit vše (odsouvají i povinnost, jako je škola). I v komunikaci se neustále objevují stejná témata hovoru, v kterých si je člověk s Aspergerovým syndromem jistý, má o nich až encyklopedické znalosti. Přejít z pozice sdělujícího do pozice naslouchajícího je pro něj velmi náročné a je to oblast, které se musí učit.

Rozložení jednotlivých rozumových složek je nevyvážené – v některé oblasti mohou podávat až nadprůměrné výkony, v jiné naprosto selhávat. Na „první pohled“ nejsou patrné žádné odchylky od vývoje, ale „jinakosti“ zvláště v sociální oblasti (zaměřenost na sebe, důsledná pravdomluvnost, omezené oblasti zájmu a komunikační stereotypy, nechápání vtipu, špatná orientace v sociálních situacích a neverbální komunikace) je postupně vyčleňují z kolektivu a často se stávají terčem posměchu. Také jsou pro svou důvěřivost lehce zmanipulovatelní. Takový člověk může působit jako nevychovaný (těžce chápe pravidla společenského chování), namyšlený, někdy až agresivní (pokud se dostane do situace, která je pro něj stresující či ohrožující).

Jiná desintegrační porucha v dětství

Do této kategorie bývají zahrnuti jedinci, u kterých dochází během vývoje k regresu z neznámé příčiny. Již nabyté komunikační schopnosti se vytrácí, sociální interakce je provázena ztrátou zájmu o okolí, objevuje se stereotypní chování, někdy i regres v motorickém vývoji (Nováková, 2013; Bazalová, 2011). Tyto projevy však nesplňují kritéria ke stanovení diagnózy dětského nebo atypického autismu.³

.....

3 Tento popis charakteristik jednotlivých poruch PAS vychází z publikace *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ (předcházení problémům)* (Polínek & Polínková, 2016).

8.3 Základní vymezení působení hudby

Hudba je tvořena třemi základními složkami: melodií, harmonií a rytmem. Jak uvádí Felber a kol. (in Felber, Reinhold & Stucker, 2005, s. 31): „*Melodii tvoří intervaly svou plastickou silou při stoupání a klesání tónů, harmonii vzájemným působení – ať je to současně nebo po sobě – a konečně ovlivňují rytmické složení tím, že je každý interval charakterizován určitou délkou.*“

Melodie vyjadřuje aktuální strukturu zvukové podoby. Charakterizuje jí frekvence, barva a intenzita. **Melodie působí na myšlení.** Podporuje koncentraci, třídí myšlenky. Melodie může vyjadřovat přání, touhy, nálady, momentální psychický stav, představy. Přestože se hudba odehrává ve středu duše, vyvolává pocity, melodie je určitým způsobem příbuzná s myšlením. Melodie plyne v čase, jednotlivé tóny navazují na ty předešlé a vytváří určitou spojitou linii.

Rytmus (z řec. slova *rhythmos* – pořádek, rytmus, takt, pravidelnost). V rytmu zaznívají cítěné impulsy, které vyjadřují dynamické vztahy, zážitky síly (Felber a kol., 2005). Rytmus je spojován s **vůlí, chtěním**. Odpovídá za dynamiku našeho života, za aktuální impulsy chtění, odhodlání. Životní rytmus nás provází celým životem – pulz, denní rytmus, stále pravidelně jdoucí čas atd. Rytmus je v nás bytostně zakořeněn. Naše rytmické projevy (chůze, dodržování denních časů, dynamika aktivity) jsou již podřízeny vůli.

Rytmus je vlastnost, která dominuje skoro ve všech životních dějích člověka a je jedním ze základních projevů živého organismu. Každý jedinec má svůj životní rytmus, který se nejčastěji projevuje v jeho temperamentu. I těžce postižený člověk má zachovanou schopnost vnímání rytmu a jeho pravidelností. Práce s rytmem dává prožívat a podvolit se určitému řádu, který poskytuje jistotu, hranice, které mnohdy lidem chybí. Rytmus vrací člověka do své podstaty, na niž se následně může dále stavět. Rytmus určitým způsobem ukotvuje člověka.

Mladí lidé rádi poslouchají rockovou muziku se zvýšenou dynamikou. Tato hudba, v souvislosti s jejich vývojovými zvláštnostmi (zvýšená emocionalita, hledání vlastní identity, pravidel v životě, hodnot a jistot atd.), jim poskytuje určitou oporu, podněcuje odolnost, dává možnost odreagování, relaxace, stimuluje vitální síly, podněcuje k činnosti, povznáší a vyvolává pocit souladu s dynamikou doby, ve které žijí. (Mátejová & Mašura 1992)

Harmonie hudby je spojena s **cítěním**. Vyjadřuje ji současné zaznívání určitého zvukového tvaru z více tónů, které tvoří akordy. Různě postavené akordy působí na pocity člověka a vyvolávají s tím související účinek. Durové akordy aktivizují, mají budivý, extravertovaný účinek. Vyvolává radost, energii, veselost. Mollový akord naopak uklidňuje, vyvolává introverzi, unavenost, melancholickou náladu až smutek.

8.4 Techniky využívající hudebních prostředků

Hudební improvizace – představuje spontánní vytváření hudby pomocí hry na tělo, zpěvu a hudebních nástrojů. Dává prostor k prozkoumání nových způsobů chování, vyjadřování, komunikace. Rozvíjí žákovu kreativitu. Skrze žákovu hudební improvizaci může pedagog žáka více poznávat a posléze měnit jeho ustrnulé nebo patologické vzorce reagování a na základě nových zkušeností integrovat nové vzorce chování do běžného života. Mohou se zde využívat techniky hudebního zrcadlení a modelování. Využívá se i při práci s emocemi.

Hudební interpretace – jedná se o direktivnější způsob práce, který spočívá v reprodukci předem známého hudebního materiálu. Tato technika je vhodná pro žáky, kteří potřebují posílit sebedůvěru pro samostatnou exploraci nebo pociťují úzkost ze spontánního projevu. Pomáhá rozvíjet hudební dovednosti, percepční, motorické, sociální a kognitivní funkce. Dále posiluje sebedisciplínu a schopnost sebekontroly.

Zpěv písní – má různé možnosti využití. U žáků s narušeným řečovým projevem pomáhá zlepšit artikulaci, rytmus řeči a dechovou kontrolu. Písně slouží k rozšiřování slovní zásoby nebo memorování důležitých údajů. Jsou základem rituálů, mohou souviset s důležitými okamžiky lidského života. Zpěv písní všeobecně upevňuje ve skupině pocit sounáležitosti a pohody. Může sloužit i jako motivace nebo se dá využít k zahajovacím rituálům. Je důležité vybrat píseň podle její funkce v terapeutické práci.

Poslech hudby – podporuje vyjádření myšlenek, koncentraci, uvolnění. Usnadňuje navázání kontaktu, komunikace a interakce mezi pedagogem a žákem. Hudba vyvolává vzpomínky, asociace a zpřístupňuje nevědomý materiál. Poslech hudby se využívá k relaxaci, uvolnění.

Hudební vystoupení – nezahrnuje jen samotnou realizaci vystoupení, ale i fázi přípravy, nácviku. Při ní se podporuje vytrvalost, odpovědnost, vůle žáka. Procvičují se různé hudební aktivity, které rozvíjejí schopnosti klientů. Samotné vystoupení pomáhá klientům budovat sebedůvěru, sebevědomí, sebedisciplínu. Při skupinové hudební činnosti se prohlubuje vnímání a uvědomování druhých. Mnohdy žáci zažívají úspěch a uznání, čehož se jim jinak nedostává.

Pohybové aktivity při hudbě – podporují a rozvíjejí rozsah pohybů, senzomotorickou koordinaci, svalovou sílu, vytrvalost, kreativní vyjadřování pohybem. Hudební rytmus dodává pohybům strukturu a usnadňuje pohybové vyjádření. Pohyb posiluje prožitek z hudby.

Psaní písní a kompozice hudby – podporuje sdílení pocitů, myšlenek a zkušeností. Skrze toto tvoření lze vyjadřovat obavy, úzkosti a porozumět jim. Žák se tak může odreagovat a dostat ze sebe myšlenky a pocity, které jej naplňují.

8.5 Využití hudby při práci s lidmi s PAS

Hudba zprostředkovává emoce, je nositelkou myšlenek, rozšiřuje vnímání lidí atd. V čem ale může být hudba prospěšná při práci s lidmi s PAS? Zaměříme se na některé problémové oblasti spjaté s danou diagnózou a na ně navazující možnosti práce s hudbou.

Pocit bezpečí, jistota. Člověk s PAS žije v neustálém pocitu očekávání, co přijde, zda opět nezklame, co se bude dít – není ukotven v čase, prostoru. Rytmus je základem pravidelnosti, jasnosti, má opakující se stálost, která je pro lidi s PAS důležitá. Oni sami nežijí v nějakém stálém rytmu. Jejich život je spojen s neustálým pohybem, pro ně naprosto zmateným, nepochopeným. Může jít o činnosti, které jsou pro člověka s normálním vývojem běžné (ranní vstávání, hygiena, snídaneň, oblékání, odchod do školy, chystání věcí apod.), ale z pohledu člověka s PAS jsou nepotřebné, neukotvené v čase a nejsou součástí jeho představ o fungování světa. Sdílení společného rytmu tvoří předpoklad pro prožitek vzájemnosti a důvěry. Prvotní zkušenost při práci s lidmi s PAS je neschopnost „sladění“ na společném rytmu ze strany takto postiženého člověka. Také je časté velmi rychlé střídání různých rytmů. Učitel musí hledat hranici, která umožní takové sladění se žákem, aby zažil radost ze společného rytmu. Současně musí být schopen dovést žáka k tomu, aby vnímal pedagogův rytmus a byl schopen se mu podřídit a nechat se jím vést. Právě vzájemné vnímání rytmů již vytváří komunikační pole. Zde vidíme jasnou paralelu v práci s člověkem s PAS. Nejprve musíme pochopit „jeho svět“, potom postupně přebírat vedení, navazovat na jeho poznání a dávat mu nový řád. Aby bylo toto působení úspěšné, musí nejprve dojít k vzájemnému „sladění“.

Rytmus dává jistotu určitého tempa, pravidelnosti. Prožitek pravidelnosti v hudbě má uklidňující charakter. Spojení se s rytmem dává možnost rozvíjet dalších hudebních možností. Rytmus dává základ pro „souznění“ více nástrojů, hlasů.

Komunikace. Hudba je nositelkou komunikace – působí na myšlenkové procesy i na emoční prožívání. Zvláště emoční podtext každé komunikace – to, co nás naplňuje při rozhovoru s milým člověkem, nebo naopak s tím, který nám chce ublížit, hněvá se na nás – je velmi důležitý pro zorientování se v dané situaci. Lidé s PAS mají většinou citlivost pro nějakou expresivní formu vyjadřování. Mnohdy se také tyto expresivní techniky stávají zdrojem jejich vyjadřování – komunikace s okolím. Zážitek emoce prostřednictvím hudby má důležitý význam. Mohou tak na sobě poznávat, co se v těle děje, když prožívají radost nebo jsou naplněni vztekem apod. Ke slovům si mohou připojit prožitek. Hudba je nositelkou emocí a možnost prožívání těchto emocí přináší často i důležitou potřebu si tyto emoce „odžít“, jelikož bývají v těle zadržovány pro jejich nepatřičnost vzhledem k pravidlům společnosti. Hudba je jednou z cest, jak takovou emoci bezpečně znovu prožít prostřednictvím rytmu, melodie a harmonie, bez nebezpečí odsouzení společností.

V první fázi je při práci s hudbou nutné stanovit si nějaká pravidla. Je čas, kdy hraje pedagog, je čas, kdy hraje žák. Hudba může být monolog, ale i dialog. K tomuto dialogu by měla vést naše práce s lidmi s PAS. Střídání v komunikaci, zopakování toho, co hrál pedagog, navazuje na komunikační schopnost střídání a vnímání toho, co druhý říká. A jak již bylo zmíněno v charakteristice problematiky PAS – v této oblasti mají lidé s diagnózou velké problémy.

Sociální interakce – potřeba vztahů, sounáležitosti. Každý člověk chce někam patřit, je to přirozená lidská potřeba. Jestliže žák reprodukuje skladbu sám, potřebuje posluchače, aby svou dovedností mohl vytvořit komunikační pole: sdělující – posluchač. Jestliže se však žák podílí na reprodukci hudebního díla s více lidmi, vznikají již další interakce mezi jednotlivými hudebníky, kde musí fungovat vnímání rytmu, vnímavost druhých, spolupráce s nimi, podřízení se vedení, schopnost reagovat na změny atd. To všechno jsou sociální dovednosti, které mají lidé s PAS oslabeny, a to je často vylučuje ze sociálních vztahů.

Vnímání pravidel, autorit. Hudba má svá jasná pravidla, mnohdy až matematicky definovaná. Při hudební reprodukci bez jakéhokoli řádu a pravidel vzniká hudební chaos, který na posluchače působí nepříjemně, někdy může navozovat až vnitřní agresivní energii. Naopak hudba postavená na určitém řádu je nám srozumitelná a naplňuje naše potřeby. Člověk s PAS má rád pravidla – těmi se velmi často striktně řídí a vyžaduje to i od druhých. Nelze je měnit. Nejdůležitější autoritou je pro takového člověka on sám, on je nositelem řízení svého života. Hudba svou podstatou mění takový postoj člověka s PAS, protože k harmonické souhře nástrojů dojde jen při společném podřízení se „pravidlům“ hudby.

Posilování pozornosti, soustředění, rozvoj představivosti a myšlení – prostřednictvím žákovi příjemné činnosti, která však vyžaduje značné soustředění a vnímání (žák musí vytvářet hudební představy, které převádí v rytmický či hudební projev, jehož předvedením zažívá úspěch), se následně tyto psychické procesy upevňují a žák se je učí lépe ovládat.

Zvyšování sebeuvědomění, sebehodnocení – hudební exprese toho, co prožívám, dává nejen možnost odžít toho, co se ve mně hromadí, ale zprostředkovává poznání toho, co mě vnitřně formuje. Mnohdy možnost nemuset verbálně prezentovat, co se děje, ale prostřednictvím vlastní exprese nechat tento zážitek na sebe působit přináší poznání, pochopení a nadhled.

8.6 Strukturované učení

Metoda strukturovaného učení je jedním ze základních přístupů, který se využívá ve vzdělávání žáků s PAS. Je koncipována tak, aby posilovala ty oblasti, které jsou z důvodu daného postižení oslabeny. Základními principy jsou:

Individualizace

- Základem je znalost problematiky projevů u konkrétního žáka jak z hlediska jeho diagnózy, tak i z hlediska jeho specifických projevů a zvláštností. Může jít o individuálně zvolené prostředí, pomůcky, hodnocení apod.

Strukturalizace

- Jasná struktura pomáhá jedinci s PAS se v daném prostoru či čase lépe zorientovat, a tak eliminovat jeho pocit nejistoty a úzkosti. Jedinec s PAS by měl vždy znát odpovědi na otázky: „Kdy, kde, co, jak, jak dlouho, proč, co potom?“
- Pokud nezná odpovědi na tyto otázky, prohlubuje se stres, zmatečnost v chování. Důsledkem můžou být projevy problémového chování.
- **Struktura pracovního prostředí a místa** – jasné rozčlenění místa pro jednotlivé činnosti. V případě potřeby lze jednotlivá místa označit piktogramy (obrázky jednotlivých činností). Někdy je potřeba pracovní místo rozčlenit na prostor, kde jsou připravené úkoly k vypracování, pracovní část a místo, kam odkládá již vypracované úkoly.
- **Struktura času** – vymezené časové úseky pro konkrétní činnost podpořené vizuálních schématem. Ve výukových činnostech lze vymezit časový úsek, který bude obsahovat opakování vědomostí, dovedností, a čas (lze podporovat v samostatnosti, nemusí jít činnost o plně řízenou pedagogem), který bude věnován novému učivu (vždy je nutné jasné vedení, učení v jednotlivých krocích). Důležitou časovou strukturu vytváří **denní režim**, který pomáhá orientovat se v jednotlivých úsecích během dne, pomáhá připravit se na změnu a má i motivační charakter (žák ví, že přijdou činnosti, které jej baví). Tento denní režim **pomáhá předcházet problémovému chování a zvyšuje míru samostatnosti**.
- **Struktura činnosti** – podle charakteristik jedince a jeho mentálních schopností rozčlenit danou činnost do jednotlivých kroků – postupů. Rozfázování činností opět pomáhá se v ní lépe zorientovat, pochopit a naučit se jednotlivé kroky vedoucí k výslednému celku.

Vizualizace

- Jedná se o předávání informací vizuální formou, která navazuje na strukturu, s níž se vzájemně doplňují. Má kompenzační charakter, podporuje pozornost, paměťové funkce a rozvíjí komunikační dovednosti.
- Výhody vizuální podpory: pomáhá pochopit, uložit a udržet informace, lépe se orientovat v čase, podporuje pocit jistoty, usnadňuje nezávislost a samostatnost,

a tím zvyšuje sebevědomí. Zvyšuje schopnost rozumět nastalé změně a přijmout ji, zvyšuje flexibilitu.

- Potřebné je vizualizovat **prostor, čas, sociální situace**. K vizualizaci využíváme formy podle stupně porozumění. Může jít o konkrétní předměty, fotografie, barevné obrázky, symboly nebo slova.

Motivace

- Důležitý prvek ve výchově dětí s PAS je funkční nastavení odměňovacího systému. Systematické poskytování odměn za žádoucí chování vede u řady dětí k trvalému zlepšení chování.
- Formy odměn: materiální, činnostní, sociální.

Důslednost

- Bez pravidelnosti a soustavné důslednosti nelze s dětmi s PAS pracovat a dosahovat výsledků!⁴

8.7 Projekty, metody a techniky využívající hudebních prostředků

Každá lekce využívající expresivní metody má svou strukturu. Tato posloupnost jednotlivých aktivit, která je postavena na práci s uvědoměním, pozorností a vnitřní energií, je pro lidi s PAS velmi důležitá.

1. Zahajovací rituál.
2. Rozehřívací aktivity – uvolnění, aktivizace.
3. Cíleně zaměřená činnost.
4. Zklidnění.
5. Ukončovací rituál.

Zahajovací a ukončovací rituál je vždy jednotný. Nejen pro žáky s PAS jde o jasný signál začátku – konce, který nemusí být verbalizován. Navazujeme na potřebu struktury, která jim vymezuje jasný rámec, který napomáhá k bezpečné atmosféře. Tyto rituály pomáhají i pedagogovi jasně si vymezit lekci a společně s žákem se na začátku zkoncentrovat.

.....

4 Text kapitoly Strukturované učení vychází z publikace *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ (předcházení problémům)* (Polínek & Polínková, 2016).

a) Individuální práce s žákem

První sezení mívají u všech žáků obdobný charakter. **Cílem je vytvořit vztah, odstranit nejistotu a strach.** Hudební či rytmický nástroj, který vstupuje do učícího procesu, může být také zdrojem nejistoty, a žák často předpokládá, že se po něm bude vyžadovat individuální výkon. Proto je celé první sezení (a mnohdy i více) zaměřené na vytvoření atmosféry „bytí“ bez jakéhokoliv požadavku na výkon. K tomu mohou pomoci tyto techniky:

- „*Můj nástroj*“ – žák má kolem sebe hudební a rytmické nástroje. Může si je vyzkoušet a má si mezi nimi vybrat, který se mu nejvíce líbí. Pokud je toho žák schopen, bavíme se o tom, co se mu na nástroji líbí, co mu nástroj připomíná. Předvádí s ním, co všechno nástroj dokáže. Seznamuje i s tím, jak je nutné o nástroj pečovat.
- „*Naladění se*“ – někteří žáci s PAS nejsou zpočátku schopni vnímat jakoukoliv tvorbu druhého člověka. Pedagog musí nejprve „sladřovat“ svou expresi s žákem. Mnohdy zážitek toho, že druhý opakuje něco podle něj, zaujme žáka natolik, že začne druhého vnímat. V této chvíli je připraven jej alespoň chvíli poslouchat.
- „*Společné hraní*“ – pedagog zahraje nějaký rytmus a žák ho po něm zopakuje. Zpočátku to jsou velmi jednoduché rytmické pasáže. Jestliže je již žák připraven, předá mu terapeut vedení a žák si sám vymýšlí rytmické pasáže, které terapeut opakuje. U mladších žáků lze propojit se známou písničkou či básničkou.
- „*Uvolnění*“ – lze využít i „hru na tělo“. Pedagog hraje společně s žákem. Začínají potichu, postupně zesilují, až hrají nejsilněji, a potom postupně zeslabují až k úplnému ztišení. Dochází k nárůstu energie a postupnému uvolnění a zklidnění.

Jestliže žák je schopen vnímat druhého, podřídí své hraní vedení pedagoga, můžeme hudební techniky využít k posílení konkrétních oslabených oblastí žáka.

Techniky posilující vnímání sebe, svých emocí:

- „*Filmová muzika*“ – pedagog vymyslí příběh, u mladších dětí to může být známá pohádka, kde jsou jasné charakteristiky postav. Žák sám nebo společně s pedagogem doplňuje děj příběhu hrou na rytmický nebo melodický nástroj. Důležité je vyjádření emocionálně důležitých situací. Po vykládání si vyprávíme o tom, jaká situace se nám vyjadřovala lépe, která hůře. S některými situacemi pracujeme dále, „vylepšujeme“ jejich zhudebnění.
- „*Hudební hádanky*“ – každý si připraví hudební vyjádření konkrétní emoce a druhý ji hádá. Nejprve je nutné pracovat se základními emocemi. U mladších žáků můžeme „zhudebnět“ konkrétní situace, které jsou nositeli daných

emocí. Lze podpořit vizualizací obličejů nebo konkrétních dějů. Důležité je vedení k expresi vnitřních prožitků, které doprovázejí dané situace.

- „*Zvuk mého těla*“ – žáka krátkou relaxací uvolníme a potom aktivujeme jeho tělo buď jedním, nebo více nástroji. Zpočátku začínáme u jednotlivých částí těla (ruce, nohy), přičemž má žák sledovat, co se v jeho těle děje a jak na tyto zvuky reaguje. Žáci s PAS obtížně vnímají celistvost svého těla – upoutání pozornosti na celé tělo jej pomáhá uvolnit a „prožít“.

Techniky posilující spolupráci, vnímání druhých:

- *Hudební interpretace* – ozvučování známých textů (básně, písně), jejich do-
tváření. Žák již musí pracovat s nějakou předlohou, která mu dává určité mož-
nosti, ale i omezení. Hudební předlohu může dělat i pedagog, který dává
nějaký rytmus nebo melodii a klient ji musí dotvářet, navazovat na její způsob
vyjadřování.
- „*Rytmus*“ – domluvíme se na daném rytmu (např. 2/4, 3/4 apod.) Nejprve
zkusíme hrát společně, potom střídavě hrajeme jednu dobu.
- „*Hudební dialogy*“ – nejprve pracujeme se všedními situacemi (potkáme kama-
ráda, domlouváme se, co budeme dělat odpoledne apod.) postupně přechází-
me k situacím, které jsou pro daného žáka více problematické (nesplní úkol,
dostává vynadáno od rodičů, spolužáci se mu posmívají apod.). Opět situace
přehráváme tak, že místo verbálních vyjádření používáme hudební a rytmické
nástroje. Různě se mohou měnit role, danou situaci přehráváme několikrát
s různými obměnami. Následně verbalizujeme a mluvíme o tom, jak na nás
jednotlivé situace působily.
- *Hudební improvizace* – exprese, která vychází z žáka. Může být na určité téma,
má dotvářet nějakou situaci nebo celý příběh, který si klient vymýšlí. Podle
situace improvizuje klient sám, nebo se pedagog přidává.

b) Skupinová práce

Skupina nabízí možnost více pohledů, zpětných vazeb, kontaktů, obohacení. Práce ve skupině vrstevníků také více odpovídá reálným skutečnostem a vazbám. Proto je skupinová práce nejen u žáků s PAS velmi přínosná. Při práci s jakou-
koliv expresní formou nejde o hodnocení výkonu, ale o proces a vnitřní prožitek. Můžeme hodnotit jen snahu. Zde mohou žáci, kteří nemají možnost se prosadit
výukovými výkony, projevit svůj potenciál a prožít si přijetí od celé skupiny. To
je velmi důležitý moment pro sebepřijetí a sebeúctu. Každé setkání má své zací-
lení. Jako každá skupinová práce má i tato svá pravidla, která si vždy na začátku
zopakujeme. Jedná se hlavně pravidla zahrnující respekt a úctu ke každému členu
skupiny a jeho projevu.

Projekt „Orchestr – i když jsme každý jiný, můžeme hrát spolu“

Cíl: podpora spolupráce, vnímání se navzájem, pozitivní vnímání jinakostí

- *Rozdání nástrojů* – u mladších žáků v prvních setkáních vybírá nástroj pedagog a během sezení si je žáci mezi sebou mění. Starší žáky již necháváme, ať si každý vybere svůj nástroj, a jakmile si dva vyberou stejný, musí se nějak domluvit. K tomu postupně vedeme i mladší žáky. Po rozdání nástrojů jeden žák zahraje svůj rytmus, který všichni zopakují. Potom jeden žák zahraje rytmus a má jej zopakovat soused po pravici. Ten si potom vymyslí svůj rytmus a zase jej zopakuje soused po jeho pravici. Děti vedeme k tomu, aby zahrály takový rytmus, který soused dokáže zopakovat.
- *Společná dynamika a tempo* – dirigentem se stává pedagog, který pomocí domluveného gesta ukazuje, jak silně nebo rychle mají nástroje hrát. Důležité je, aby hrály všechny nástroje spolu, a všechny nástroje musí „dirigent“ slyšet. Hra musí být jednotná.
- *Hra vedená dirigentem* – pedagog vede hru a podle jasného pravidla se postupně přidávají jednotlivé nástroje.
- *Sólový nástroj* – hru vede jeden ze skupiny, ostatní doplňují. Mohou se také přidávat postupně (zvláště u menších dětí to pomáhá, aby se lépe rytmicky sladily) nebo mohou začít hrát najednou. Sólový nástroj musí být slyšet nejvíce – ostatní se jim mají nechat vést.
- *Společná skladba* – improvizace na vybrané téma. Téma určí pedagog nebo si ho zvolí skupina. U pokročilejší skupiny mohou hrát se zavřenýma očima nebo se posadí v kruhu zády k sobě.
- *Rozloučení* – každý se svým nástrojem s ostatními rozloučí.
- *Až dozní zvuk* – pedagog (později mohou žáci) rozezvučí tibetskou mísu a ve chvíli, kdy dozní poslední tóny, končí sezení.

Verbální zpětná vazba:

Vždy záleží, s jak starými či sociálně vyspělými žáky pracujeme. Podle toho volíme i jednotlivé zpětné vazby. Většinou ji zařazujeme na závěr sezení, některé techniky je dobré rozebrat hned po jejich expresi. Vždy vedeme žáky k tomu, aby dokázali pojmenovat, co se dařilo, a jestliže se jim něco nelíbilo, aby uměli toto chování či projev pojmenovat a uvést, co by pomohlo, aby se dařilo lépe.

U tohoto projektu je možné zaměřit se na otázky:

„Jak se ti s ostatními spolupracovalo, co pomáhalo, aby vaše společné instrumentace působily jako celek?“

„Co pro tebe bylo příjemnější – být sólovým nástrojem nebo dotvářet hru jiným sólovým nástrojem? Proč?“

„Jak by vaše společná hra zněla, kdyby měli všichni stejný nástroj? V čem obohacuje jinakost nástrojů celou hru? Dá se to přirovnat i k lidem?“ apod.

Projekt „Galerie emocí“

Cíl: vnímání emocí u druhých i sebe, jejich pojmenování, vnímání, jak mě jednotlivé emoce ovlivňují

- *Triangl + mexická vlna* – jeden začne tleskat, ostatní se postupně přidávají ve stejném rytmu a postupně po kruhu opět přestávají. Buď se udělá jedna vlna, nebo se žáci postupně vystřídají v tom, kdo začínal.
- *„Pojď za mnou“* – vytvoří se dvojice a ty se začnou pohybovat v daném prostoru všemi směry tak, že vždy jeden vede, pohybuje se určitým způsobem, a druhý jde za ním a vše musí dělat podle prvního. Dvojice do sebe nesmí vrážet. Kdo vede pohyb, musí jít v takové rychlosti, aby jej ten za ním zvládl napodobovat. Dobré je aktivitu předvést.
- *„Štronzo“* – chůze v daném prostoru všemi směry, aniž by docházelo k vzájemným kontaktům. Pedagog udává melodicky nebo rytmicky rychlost chůze. Na domluvené znamení se zastaví a vytvoří sochy podle zadání pedagoga.
- *„Jak se cítíš“* – dvě skupiny stojí proti sobě, mezi nimi jsou rytmické nástroje. Skupina se domluví na určité emoci a prostřednictvím nástrojů ji má vyjádřit. Druhá skupina má poznat, o jakou emoci jde. Dalšími obměnami této aktivity je sehrání opačné emoce druhou skupinou jako reakce na emoci ztvárněnou první skupinou. Dále jedna skupina opět sehrává domluvenou emoci a členové druhé skupiny chodí jednotlivě nebo dohromady a mají je opět prostřednictvím hry na nástroj přivést ke změně vybrané emoce. Vybíráme změnu méně příjemných emocí v pozitivnější.
- *„Galerie“* – práce ve skupinách. Každá skupina si má vytvořit „Galerii“, která je vymezena prostorem, je tvořena několika místnostmi a každá tato místnost má svou náladu, atmosféru či emoci. Prostor jednotlivých „místností“ v „Galerii“ mohou doplnit výtvarným vyjádřením určitého ladění daného prostoru. Po domluvě a přípravě své „Galerie“ uspořádá každá skupina prohlídku. Průvodce určuje, jak v jakém pořadí místnosti navštívíme. Jednotlivé místnosti může verbálně popsat, ale důležitý je i zvukový doprovod, který má dotvářet celkovou atmosféru místnosti.
- *Rozloučení* – každý nástroj se loučí.
- *Až dozní zvuk*

Verbální zpětná vazba:

„Která místnost byla nejpříjemnější, kde ses necítil dobře?“

„Jaké bylo poznávat emoce a pracovat s nimi?“

„Jaké emoce se ti vyjadřovaly lépe, u kterých to bylo náročnější?“

„Jak se nyní celkově cítíš?“ apod.

Důležité upozornění – při tomto projektu mnohdy žáci znovu prožijí emoce, které nemají zpracované. Tento projekt realizujeme se skupinou, kterou dobře známe nebo kterou vede zkušený pedagog, jenž umí s danou situací pracovat.

Projekt „Vstupujeme do pohádky“

Cíl: rozvoj fantazie, spolupráce, vnímání atmosféry

- *Triangl + rytmická písnička*
- *Naše fantazie* – využít známou jednoduchou básničku, u starších žáků nechat složit báseň po skupinkách tak, aby se v básni objevila jména všech členů skupiny. Ozvučit a zhudebnit báseň. Interpretace v různých stylech.
- *„Jak chodí...“* – žáci chodí v prostoru všemi směry + zvukový doprovod (nejprve je hudebně doprovází pedagog, postupně se mohou přidávat žáci prostřednictvím rytmičných nástrojů). Chůze obra, princezny, ježibaby...
- *„Povídám, povídám pohádku“* – pedagog vykládá pohádku, ostatní nástrojem vytvářejí zvukový doprovod. Po této ukázce si vytvoří sami pohádku nebo příběh a vymyslí zvukový doprovod. V obměnách lze i jednotlivé dialogy postav nechat na rytmičném či melodickém vyjádření.
- *Rozloučení* – improvizace „Skladba na rozloučenou“.
- *Až dozní zvuk*

Verbální zpětná vazba:

„Která pohádková postava se vám vyjadřovala příjemně?“

„Co bylo na těchto aktivitách náročné?“

„Jakou funkci má hudba v příbězích?“ apod.

Projekt „Já a ty“

Cíl: rozvoj sebepoznání, vnímání svých osobnostních charakteristik (tento projekt zaměřen na starší žáky – adolescenty)

- *Triangl + ozvučené jméno* – každý zrytmizuje své jméno, ostatní zopakují.
- *„Na vycházce“* – chůze v prostoru dle instrukcí pedagoga, každý má svůj rytmický nástroj. Při chůzi střídáme směr, jako skupina vyvažujeme daný prostor, navzájem se vyhýbáme. Chůzi doplňujeme hrou na rytmický nástroj podle zadání.
 - a) Pohybujeme se podle rytmu, který udává pedagog. Díváme se do země, nenavazujeme s ostatními ani oční kontakt.
 - b) Pohybujeme se podle rytmu udávaného pedagogem, kolemjdoucí můžeme pozdravit očním kontaktem.
 - c) Pohybujeme se podle rytmu, ale můžeme se s někým se skupiny zastavit, „popovídat si“ prostřednictvím rytmických nástrojů a potom se přidat opět k danému rytmu.
 - d) Rytmus chůze si určuje každý sám, když chce, tak se s někým zastaví, „popovídají si“ prostřednictvím nástrojů.
- *„Umím se prosadit“* – žáci po jednom přistupují k osobě, která představuje autoritu. Zadání je, aby prostřednictvím hry na nástroj udělali na tuto osobu dojem (prezentují své schopnosti, vlastnosti, dovednosti). Osoba představující autoritu nereaguje, nechává na sebe hru působit. Až vyzkouší všichni, sděluje jim, jak na něj jednotlivá vyjádření působila. Tato technika má různé obměny, mohou se využívat témata, která jsou pro danou skupinu aktuální.
- *Naše jména* – jeden uprostřed, ostatní zhudebňují jeho jméno (rytmicky i melodicky).
- *Jak zní naše tělo* – vytvoří se dvojice. Jeden si lehne, pokud jsou k dispozici deky, zabalí se do nich. Druhý si vybere jeden nebo více nástrojů a pomalu „obehrává“ celé tělo tak, aby to ležícímu bylo co nejpříjemnější. Ležící nereaguje, jen na sebe nechává jednotlivé zvuky působit. Po obehování celého těla si ve dvojici roli vymění.
- *Rozloučení* – jeden nástroj uprostřed, každý na něj postupně zahraje pozdrav na rozloučení.
- *Až dozní zvuk*

Verbální zpětná vazba (je možné i po jednotlivých technikách):

„Který styl chůze ti byl nejpříjemnější?“

„Jaké to je, když máme prezentovat sami sebe? Co je na tom náročného a co by nám pomohlo, abychom byli jistější?“

„Které zvuky byly příjemné, jak jsem se cítil?“ apod.

Verbální zpětná vazba nemá hodnotit, ale je vždy podkladem pro diskuzi. Platí pravidlo: každá odpověď je správná. Otevřenost a opravdovost v hudebních projevech nám dává možnost poznávat a přímo zažívat osobnost žáků, a tím pádem ji i lépe chápat a vést k hledání a využívání vnitřních zdrojů. Důležitá je i osobnost pedagoga, zvláště jeho opravdovost. Citlivost dětí se specifickými potřebami dokáže rozeznat pravdivost od přetvářky. Nejde tedy ze strany pedagoga o provedení dané techniky, ale o spoluprožití a vnitřní bytí v individuálním kontaktu s žákem nebo s celou skupinou.

Závěr

Rozmanitost hudby, ale i dalších expresivních metod dává možnost působit a rozvíjet i ty žáky, kteří nejsou zcela verbálně zdatní. Také je prožitek při využití těchto metod mnohem silnější. Poznání podpořené emocionálním zážitkem má trvalejší charakter. Umělecká exprese nabízí velký potenciál, jak působit na emocionální stránku osobnosti, ale lze ji využít i k výukovým cílům. Učení probíhá přes prožitek, vnitřní pochopení s následným propojením do reálného života a zařazením do struktur poznání. Využívání těchto metod může velmi podpořit propojení světů, které si lidé s PAS vytváří, aby se v nich cítili bezpečně, s reálným světem, protože se pro ně stane srozumitelnějším a pochopitelnějším.

Literatura

- Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál.
- Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra*. Brno: Masarykova univerzita.
- Felber, R., Reinhold, S., & Stuckert, A. (2005). *Muzikoterapie. Terapie zpěvem*. Hranice na Moravě: Fabula.
- Mátějová, Z., & Mašura, S. (1992). *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN.
- Nováková, J. (2013). *Biodromální vývoj jedinců s poruchami autistického spektra v kontextu podpory a vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Polínek, M., & Polínková, Z. (2016). *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ (předcházení problémům)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Thorová, K. (2006). *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál.

9 Podpůrné aktivity v hudební expresi u dítěte / žáka s mentálním postižením a poruchou autistického spektra

Lenka Kružíková

Úvod

Důležitost podpůrných aktivit v hudebněexpresivních přístupech je zcela jistě nezbytná. Jejich prostřednictvím pracujeme na přátelském vztahu, motivujeme žáka k činnostem a ovlivňujeme tak celý styl vedení hudebněexpresivního procesu. Ten by měl otevírat bezpečný a důvěrný prostor směřující k pokroku žáka ve stanovených cílech hudebněexpresivního programu, který by měl být tvořen s maximálním ohledem na jeho potřeby. U dětí a žáků s mentálním postižením (dále jen MP) a s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) volíme takové podpůrné aktivity, které pomohou rozvíjet jejich potenciál s ohledem na jejich specifické projevy chování. Podpůrné aktivity v hudebněexpresivním přístupu chápeme jako aktivity maximálního a komplexního rozvoje dítěte s navozením pocitů důvěry, bezpečí a jistoty. Jakým způsobem tedy dítě s MP a dítě s PAS podpořit v hudbě? Na tuto otázku se budeme snažit odpovědět a současně poukázat na metody práce s touto cílovou skupinou s doplněním notových materiálů, nezbytných pro adekvátní využití v praxi v inkluzivním vzdělávání.

9.1 Hudebněexpresivní proces

Jak je známo, hudba je velmi mocným podpůrným prostředkem. Ovlivňuje naše fyziologické i psychické funkce, pracuje s emocemi, vztahy, komunikací. Pro žáky s MP a žáky s PAS se hudba stává nejen prostředkem vyjádření se a poznání svého Já, pomáhá také adaptovat se na nové zkušenosti a zážitky. U dětí s PAS hudba vytváří most mezi světy. Tuto hudební zkušenost pak dítě může uplatnit i ve svých životních zkušenostech. Hovoříme tedy o bio-psycho-sociálním a spirituálním aspektu rozvoje člověka.

Jednou z možností podpory žáků s MP/PAS je využití hudebněterapeutických metod a technik. Níže představíme přístupy inspirované muzikoterapií/muzikofiletikou a použijeme jejich stěžejní myšlenky, ze kterých pak budeme vycházet v tvorbě podpůrných aktivit pro děti a žáky s MP a PAS.

Základem pochopení důležitosti odlišného vnímání hudby, jakožto podpůrného média, je objasnění pojmů **muzikoterapie** a **muzikofiletika**. Definice a vysvětlení pojmů hudebněexpresivní terapie, tedy muzikoterapie je celá řada (Bruscia, 1998; Bunt, 1994; Nordoff-Robbins, 1980 a další). Autorka se přiklání k definici dle American Music Therapy Association (AMTA), kterou v překladu uvádí Zeleiová (2007).

„**Muzikoterapie** je použití hudby k terapeutickým cílům znovuobnovení, udržení a zlepšení mentálního a fyzického zdraví. Je to systematická aplikace hudby řízená terapeutem v terapeutickém prostředí tak, aby se dosáhlo kýžené změny v chování. Hudba pomáhá jedinci v rozvíjení jeho celkového potenciálu a přispívá k jeho větší přizpůsobivosti. Muzikoterapie (MT) je plánovitě a kontrolovaně použití hudby k terapeutickým účelům s dětmi, mládeží a dospělými se zvláštními potřebami na základě sociálních, emocionálních, fyzických nebo duševních omezení.“ (Zeleiová, 2007, s. 28)

Muzikoterapeutický proces můžeme tedy charakterizovat jako strukturovaný a systematický podpůrný proces, do kterého zahrnujeme přípravu muzikoterapeutického programu, plánování muzikoterapeutické intervence, realizaci a evaluaci (Kružíková, 2013). Realizaci hudebněexpresivního programu popisuje také Šímanovský (1998), který poukazuje na následující strukturu lekce:

- rozechřívací část: pozdrav, náladoměr⁵, dynamické hry, pohybové aktivity, hry s rytmy,
- uvolnění a koncentrace: krátká relaxace, dechová cvičení, jógové techniky,

.....
⁵ Náladoměr je technika zjištění nálady skupiny nebo jednotlivce (Šímanovský, 1998, s. 25).

- hlavní činnost: část lekce korespondující se stanovenými cíli,
- reflexe: sdílení zkušeností, prožitků a dojmů z lekce v kruhovém posezení.

Muzikofiletika je v Čechách velmi mladým oborem, který se v současné době podrobněji definuje.

Muzikofiletiku charakterizujeme jako reflektivní, tvořivý a zážitkový přístup v pedagogickém procesu, který využívá muzikoterapeutických metod ve výchovně-vzdělávacím prostředí bez diagnostických metod a terapie. Muzikofiletika přirozeně podporuje zdravé sebevyjádření, osobní růst, sociální dovednosti a reflektivní aspekt (Holzer & Drlíčková, 2012). Podstatné odlišení muzikoterapie, muzikofiletiky a hudební pedagogiky je spatřováno v obsahu, cílech, struktuře, výsledném produktu, kompetencích a odborném profesním působení (Czech Music Therapy Association: Sekce muzikofiletiky, 2018).

Pro potřeby našeho textu tvoříme podpůrné aktivity v hudební expresi pro žáky s MP/PAS v oblasti inkluzivního vzdělání a generujeme tak základní myšlenky pro oblast podpůrného působení v praxi. Zároveň je třeba si povšimnout toho, jakým způsobem hledat u žáka ty hudební projevy, které mohou být předmětem právě podpůrného působení.

Základní myšlenky hudebněexpresivního podpůrného působení inspirované muzikoterapeutickým a muzikofiletickým přístupem:

- naplnění potřeby žáka, která je východiskem pro plnění stanovených cílů,
- cíle mohou být hudebního a především nehudebního charakteru,
- navození takového vztahu s dítětem a žákem, který je respektující, tolerantní, empatický, nemanipulativní,
- podpora v oblasti komplexního rozvoje žáka v bio-, psycho- a sociální rovině,
- hudba může být prostředkem na cestě k cíli, nikoli však pouze výsledným produktem.

Pro podporu v oblasti zaměření na pozorované hudební projevy žáka uvádíme pojetí muzikoterapeutů Wigrama a De Backera (1999, s. 100–102):

- hudební nástroj:
 - emoční přístup,
 - pozice těla vůči hudebnímu nástroji,
 - tradiční/netradiční držení,
 - mimika, gestikulace;

- styl hudební interpretace:
 - rytmická struktura,
 - deskripce melodických frází,
 - harmonická sekvence,
 - interakce mezi rytmem, melodií a harmonií,
 - zvukové schopnosti,
 - ticho a hudební pauzy,
 - pozornost vůči zvukovým stimulům,
 - schopnost poslouchat sebe i ostatní,
 - zvukový dialog;
- paralelní kreativní procesy:
 - malování, tanec, verbalizace;
- diagram pohybu v prostoru, důležité momenty hudební komunikace.

9.2 Rituál v hudební expresi jako forma podpory u žáků s mentálním postižením

Rituál v hudební expresi u žáků s MP/PAS vnímáme jako pomocný prvek hudebního i nehudebního charakteru. Označujeme jej za opakující se situaci, která symbolizuje pocity bezpečí, jistoty a jasnou strukturu. Rituály můžeme dělit na několik typů z hlediska časového využití v rámci setkání a z hlediska cílů: sociální, skupinové, úvodní, závěrečné, rozvíjející se v průběhu setkání a další (Pavlicevic, 2003). Stálé rituály se uvádí v muzikoterapii většinou na začátek a konec setkání, využívají stejné hudební nástroje, písňe nebo neverbální techniky. Pro žáka to v praxi znamená, že v první chvíli zažívá situaci, která je mu známá – dochází tak k minimalizaci úzkosti, pocitů strachu a nejistoty. Hudební pedagog má také čas na zpřítomnění v prostoru a čase. Důležitost rituálů u lidí s MP a PAS zmiňuje Lipský (2008, s. 68), jakákoliv změna může efektivní proces narušit, např. i změna barvy hudebního nástroje. Opačný názor zastává americká muzikoterapeutka a certifikovaná lektorka „*Music Together*“⁶ DePriest (osobní komunikace, 8. března, 2012). Ta tvrdí, že s ohledem na cíle a individualitu dítěte můžeme i rituály cíleně měnit, narušíme tím tak repetitivní strukturu a pomůžeme dítěti v postupné snadnější adaptaci na změnu. Pro inspiraci uvádíme příklady hudebních a nehudebních rituálů, které byly aplikovány v rámci muzikoterapeutické intervence u cílové skupiny klientů s MP/PAS. V obměně

6 „*Music Together – Bringing Harmony Home*“ je výzkumný hudebně-pohybový program pro děti raného věku s jejich rodiči, založený v USA. Zaměřuje se na hudební aktivity, které zohledňují vývojová hlediska přirozeného růstu jedince. Více na <http://www.musictogether.com>.

je lze použít pro žáky se SVP v inkluzivním vzdělávání i pro intaktní populaci. Rituál se stává tím hodnotnější, jestliže se žáci podílí na jeho tvorbě.

Příklady hudebních a nehupebních rituálů u dětí s MP/PAS:

- **Nehudební rituály:** sezení v kruhu, neverbální pozdrav (úsměv, oční kontakt, dotyk dle individuálních možností), pohybová aktivita – poskok s výkřikem, krátká taneční figura (žánr dle zájmu a preference žáka), společné tleskání.
- **Hudební rituály:** zvonění zvonečku/zvonkohra Koshi, jednoduchá a krátká hra na hudební nástroj, kontaktní písně (Hello / Good Bye songs, píseň o jméně), hlasový projev – brumendo, hudební pozdrav na známé melodie (např. W. A. Mozart – *Malá noční hudba* na text opakovaneého slova „Hello“), refrén oblíbené písně (dle preferencí žáka nebo skupiny).

9.3 Struktura hudebněexpresivního setkání

V souvislosti se strukturou hudebněexpresivního setkání pro děti a žáky v inkluzivním vzdělávání je nutno zmínit maximální přizpůsobení potřebám žáka, jeho aktuálnímu fyzickému a psychickému stavu, emocionálnímu rozpoložení a ochotě zúčastnit se jednotlivých her a technik pro plnění stanovených cílů. **Žáka do ničeho nenutíme, plně respektujeme jeho rozhodnutí o zapojení se – pravidlo dobrovolnosti a pravidlo STOP** je v expresivně terapeutickém přístupu základní normou. Struktura setkání by měla respektovat pozvolnou energetickou linii. To znamená, že po aktivizační pohybové technice nezařadíme hned relaxaci, ale použijeme např. přechodovou píseň⁷. Dáme tak žákovi prostor na tělesné a duševní zklidnění. Píseň ho zároveň zpřítomňuje v prostoru a čase. Jednotlivé části setkání pak obměňujeme dle aktuální situace, intuice a empatie. Část úvodního/závěrečného rituálu a kontaktních písní Hello / Good Bye Songs by však měla zůstat stejná z důvodu zachování potřebné struktury a hranic programu.

.....

7 Přechodové písně provázejí změnu činnosti, usnadňují adaptaci a emoční regulaci (Schwartz, 2008).

Doporučená struktura hudebněexpresivního setkání u žáků s MP/PAS:

- úvodní rituál,
- kontaktní píseň: Hello Song,
- warming-up,
- zklidnění po aktivizaci,
- plnění MT cílů,
- relaxace,
- kontaktní píseň: Good Bye Song,
- sdílení,
- závěrečný rituál.

Úvodní rituál může mít hudební i nehudební charakter. Setkání je na samém začátku, tudíž je nutná maximální podpora žáka – navození bezpečného, důvěrného prostředí. Úvodním rituálem může být píseň, zvonění zvonečku nebo zvonkohry Koshi⁸ či zvuk jiného hudebního nástroje dle preference dítěte. **Závěrečný rituál** může být totožný s úvodním, docílíme tak bezpečného ohraničení setkání.

Cíle: důvěra, jistota, bezpečí, struktura, kontakt, adaptace

Jako příklad uvádíme úvodní rituál muzikoterapeutické intervence s dívkou s PAS předškolního věku.

Bára, 5 let, nízkofunkční autismus

Pro Báru jsme společně zvolily jako úvodní rituál přesun po schodech ze třídy do muzikoterapeutické místnosti se zpěvem písně komponované přímo pro klientku (Kružíková, 2013, s. 106). Cílem je maximální podpora jistoty dítěte, usnadnění přechodu z činností ve třídě do muzikoterapeutického (dále jen MT) setkání – podpora adaptace, navázání kontaktu. Hudebně melodie koresponduje s pohybem po schodech nahoru, čímž propojujeme zkušenost zvukovou a motorickou (viz obrázek č. 1).

.....
8 Dostupné z <http://www.lecive-nastroje.cz/cs/eshop/zvonkohry/koshi.html>

Jdeme spolu do schodů

Arr. L. Kružíková

Moderato

Voice

D min C D min G C D min D min G

Jedna, druhá, jed-na, dru-há, jde-me spo-lu do scho-dů. Jedna, druhá,
ze scho-dů.

6 D min D min C D min D min C G

jed-na, dru-há, jde-me na-ho-rů. No-žky jsou dál, no-žky jdou
do-lů.

12 D min D min C D min C D min

dál, no-žky jsou dál stří-dá jed-na dru-hou.

Obrázek č. 1: Píseň *Jdeme spolu do schodů* (Kružíková, 2013, s. 106)

Kontaktní píseň⁹ je důležitou součástí MT setkání, reflektuje náladu klienta, zpřítomňuje ho v prostoru a čase, napomáhá rozvoji terapeutického vztahu. Mnohdy jsou kontaktní písně komponovány přímo pro konkrétního klienta a naplňují konkrétní potřebu. Pro děti a žáky s MP/PAS v inkluzivním vzdělávání můžeme využít totožné kontaktní písně jako v muzikoterapeutickém procesu, který je zde zmíněn. Odlišnost nacházíme ve vztahu, procesu, diagnostice a podrobně stanovených cílech.

Z typů kontaktních písní můžeme jmenovat dle Nordoff-Robbins (1980) **Hello Songs** (rituální písně na přivítání/pozdravení, jak se máš?), **Good Bye Songs** (rituální písně na rozloučenou), **Naming Songs** (písně o jméně, spontánně podporují klienta). Hello / Good Bye Song se opakuje při každém setkání – podporujeme tím tak pocity jistoty a jasnou strukturu setkání. Důležitým hudebním kontaktem může být i krátký hudební motiv, který aplikovala ve své muzikoterapeutické praxi Alvin (1978) při práci s chlapcem s PAS. Hudebním motivem stupnicové řady s textem „*Robert je skvělý chlapec*“ (viz obrázek č. 2). Alvin poukazuje na to, že hudební podpora pro klienta může mít i jednoduchou hudební strukturu. Důležité je sdělení, empatie a vyjádření podpory. Kontaktní písně můžeme také dělit dle hudebního přivítání, navázání a rozvoje terapeutického vztahu, vyvedení klienta z pasivity, aktivizace pozornosti, hudební podpory klientovy osobnosti a hudebního loučení na písně na přivítání, písně o jméně, písně aktivizační, písně na téma přátelství, vztahy, písně na rozloučenou (Kružíková, 2013).

9 Kružíková, L. Didaktika HV u SVP (v tisku VUP Olomouc).



Obrázek č. 2: Hudební motiv o jméně klienta (Alvin, 1978, s. 15)

Kontaktní písní můžeme i aktivizovat pozornost žáka, vyjadřujeme tím tak maximální podporu, která je hmatatelná i v hudebním provedení písně *Are You Looking at Me* (Morris, Willoughby, Schwartz, 2012).

Cíle: podpora, kontakt, komunikace, důvěra, vztah, sebeuvědomění

Matthew, 8 let, PAS

Kružíková (2013, s. 147) ve své disertační práci poukazuje na příspěvek dobré praxe americké muzikoterapeutky Morris písní *Are You Looking at Me* (obrázek č. 3). „Hudební charakteristika písně začíná 6/8 taktem, který je v průběhu změněn na 4/4 s návratem do původního, čímž aktivuje klientovu pozornost. Zároveň pracuje především s vyšší polohou tónů. Pomyslný melodický vrchol c² s korunou tedy reprezentuje nejvyšší melodický bod, který tvoří paralelní linii s nejvyšším bodem v obličeji – očima. S korunou muzikoterapeut čeká a dává klientovi možnost, aby oční kontakt ve svém pohybovém tempu vykonal. Nehudební charakteristika poukazuje na nehudební aspekty muzikoterapeutické intervence s dítětem s PAS. Píseň vznikala spontánně na základě aktivity klienta, který navázal oční kontakt s muzikoterapeutkou. Ta chtěla ještě více podpořit klientovo chování a začala zpívat. 6/8 takt je uzpůsoben tempu klienta. Začíná se otázkou, která symbolizuje navázání kontaktu a nabádá dítě k odpovědi (časový interval je hudebně ztvárněn čtvrtovou pomlčkou). Jednotlivé části obličeje si pak vyžádaly pohybovou změnu, na kterou Morris reagovala změnou tempa. Muzikoterapeutka melodicky vede klienta k očnímu kontaktu a nechává mu dostatečný časový prostor, aby na její zpěv reagoval.“

Are You Looking at Me?

Lee Morris

Chords: Dm7 G C Dm7 G C

Voice: Are you looking at me? Are you looking at me? Are you looking at me?
Am I looking at you? Am I looking at you? Am I

6 Dm7 G C Dm7 G C Dm7 G Am
loo-king at my nose, are you loo-king at my mouth, are you loo-king at my eyes? Are
loo-king at your nose, am I loo-king at your mouth, am I loo-king at your eyes? Am

9 Dm7 Dm7
you loo - king at me?
I loo - king at you?

Obrázek č. 3: Píseň *Are You Looking at Me?* (Morris, Willoughby & Schwartz, 2012)

Warming-up v hudební expresi reprezentuje aktivní část setkání a zaměřuje se na fyzickou a psychickou aktivizaci pohybem, zvukem, hlasem a hudebním nástrojem. Rozehřívací techniky připravují půdu pro plnění hlavního cíle. Důležité je aktivovat pozornost žáka a směřovat jeho koncentraci k hlavní části setkání, vyvážit energii a nezatížit žáka příliš. Hrozilo by tak snížení jeho schopností a dovedností. Hry a techniky warming-up taktéž pracují s energetickým ventilem, umožňují žákovi tzv. upustit páru a koncentrovat se v přítomnosti a čase.

Cíle: aktivizace, pozornost, koncentrace, tělesná a psychická energie, emoční abreakce

Dívka s Williamsovým syndromem

Zesnulý muzikoterapeut, spoluzakladatel kreativní muzikoterapie Nordoff (1999), improvizoval na téma *lenivý jarní den* pro dívku s Williamsovým syndromem. Cílem bylo posílit její pozornost a aktivitu v rámci celého muzikoterapeutického setkání. Dívka si píseň velmi oblíbila, jelikož muzikoterapeut empaticky demonstroval její chování s vtipem a radostí v hudbě. Melodický oktavový skok „No! No!” přidává dramatický důraz, který je nečekaný a vybudí klientovu pozornost. Melodická linka je výsoce kontrastní a koresponduje s terapeutickým cílem písně – aktivizace klientovy pozornosti. Muzikoterapeut často pracuje s oktavovou polohou a nečekanými harmonickými a melodickými zvraty.

Don't Go to Sleep in Music

P. Nordoff

Allegro, well accented

Voice

Don't go to sleep in mu - sic! No! No! Don't go to sleep to - day! Stay a -

Piano

f

* More detached than staccato

5

wake! and sing a song! and beat the drum! Just stay a - wake! No!

5

9

Don't go to sleep in mu - sic! No! No! Don't go to sleep to - day!

9

Pno.

sfz

Obrázek č. 4: Píseň *Don't Go to Sleep in Music* (Nordoff, 1999, s. 18)

Zklidnění po aktivizaci napomáhá zvýšení koncentrace před hlavní částí setkání. Délka trvání se odvíjí od potřeby žáka. Zklidnění po aktivizaci může být píseň, dechové cvičení, uvolňující pohybová nebo instrumentální hra.

Cíle: zklidnění, relaxace, koncentrace, aktivizace

Plnění cílů tvoří hlavní část setkání, uskutečňuje se pomocí těch metod, které žáka směřují k maximálnímu pokroku, motivují ho k akci a podněcují jeho kreativitu.

Cíle se stanovují s ohledem na případné konzultace s dalšími odborníky: pedagog, asistent, psycholog, speciální pedagog, logoped, fyzioterapeut, doktor, rodinní příslušníci. Cíle dělíme na dlouhodobé a krátkodobé. Krátkodobé cíle fázujeme na dílčí, konkrétní kroky, volíme hudebněexpresivní metody, které naplňujeme pomocí technik a her. Důležité je si uvědomit, že podpůrné hudebněexpresivní působení nemusí být nutně monotematické. Hry a techniky volně kombinujeme se zapojením dalších múzických oblastí: oblast výtvarná, dramatická, tanečně pohybová. Tímto pak oslovujeme širší záběr žákových dovedností, multisenzoricky jej vedeme k pokroku. U žáků s MP/PAS vytváříme hudební činnost tak, aby se v ní lépe orientovali. Tím podporujeme jejich jistotu a minimalizujeme pocity úzkosti. Obvyklou otázkou v praxi bývá u žáků s PAS řešení stereotypizace. Často se nabízí primární cíl, ke kterému se mnozí pedagogové urputně upínají, a tím je právě struktura, která vyhoví opakujícímu se stereotypnímu chování. Mnohdy si však pedagog neuvedomí, že tím žáky vede ve zkonstatěném, direktivním přístupu, který kreativně žáka nepodněcuje, neučí ho přirozeně se přizpůsobit a vhodně a bezpečně se adaptovat na nové a neočekávané zkušenosti.

Cíle: odvíjí se od potřeby žáka, můžeme je základně stanovit v oblasti motoriky a koordinace; kognitivních funkcí; sociální komunikace a emoční stability a adaptace

Albert, 7 let, PAS

Albert docházel na individuální muzikoterapeutickou intervenci, byl velmi hudebněkreativní, velmi rád improvizoval na klavír, vymýšlel písně a hudební příběhy. Cíle MT byly stanoveny v oblasti koncentrace a pozornosti, hranic, kooperace, regulace stereotypů. Osvědčila se technika řízené hudební improvizace. Ta spočívá v tom, že vytváříme pravidla hudební hry, které dítě dodržuje – např. hrajeme a improvizujeme pouze na černé/bílé klavíry, na jednom tónu (vyznačeném barevnou samolepkou pro snadnější orientaci v oktávách), dvou tónech (v rámci celé klaviatury, včetně oktávových poloh, s využitím veškerých hudebněvýrazových prostředků). Následným krokem byla práce s hudebním příběhem. Na začátku bylo zvoleno téma, o čem příběh bude, a pak Albert začal ke zpěvu improvizovat na klavír. Muzikoterapeut se v tuto chvíli hudebně přidá a volně reaguje hrou na klavír a zpěvem. Dochází tak k maximální podpoře a motivaci. V průběhu společné improvizace muzikoterapeut volí techniky empatie, strukturování, vyvolávání, přesměrování¹⁰. Albert opakoval několikrát stejný hudební motiv, muzikoterapeut reagoval imitací rytmického modelu, synchronizoval svou hru s hrou dítěte, reflektoval emoční náboj společné hry. Pro podporu jistoty a určování hranic bylo využito hry na piano a rytmické kotvení, díky kterému dochází k organizaci improvizace. Pro regulaci stereotypů byly zařazeny techniky přesměrování: modulace, uvedení změny, přerušení.

10 Klasifikaci improvizčních technik podrobněji zpracoval Bruscia (1998), v překladu ji uvádí Kantor, Lipský, Weber a kol. (2009, s. 185–194).

Relaxace je klidovou částí setkání, kde dochází ke zklidnění fyziologických funkcí. Relaxace může probíhat aktivní i receptivní formou s realizací hudebního poslechu, hudební interpretace, hudební improvizace, masáže. V relaxační fázi často pracujeme s tělem, uvědomujeme si vědomě části svého těla, hluboký a klidný dech. Velmi podnětná je také neobvyklá hra na vodu¹¹.

Cíle: uzemnění, zklidnění fyziologických funkcí, dech, mapování tělesného schématu

Sdílení je neméně důležitou součástí hudebněexpresivního setkání. Posiluje komunikační dovednosti žáka a prohlubuje kontakt ve skupině. V rámci reflektivního procesu sdílení je důležité nastolit přátelskou, podpůrnou, nehodnotící atmosféru. Jedině žák, který cítí důvěru ve skupinu, bude chtít sdílet i své prožitky a názory. Žáky nenutíme vyjadřovat své postřehy, pouze jim tuto možnost nabídneme a respektujeme pravidlo dobrovolnosti.

Cíle: sebeuvědomění, reflexe, komunikace, kontakt

9.4 Systém hudebního komponování jako forma podpory

Hudební komponování poskytuje účinný nástroj, jak ovlivnit pokrok a rozvoj dítěte a žáka. V podpůrném komponování pro klienty v MT nejde pouze o hudební myšlenku, kterou naplňujeme. Vycházíme z jeho potřeby a cílů, které stanovujeme (Morris, Willoughby & Schwartz, 2012). Hudba pak plně koresponduje s cílem, doplňuje ho, názorně žáka provází a motivuje. Nepřizpůsobujeme pouze tóninu, dynamiku, agogiku písni, ale také melodické kroky, intervalové skoky. V praxi to znamená že, jestliže vytváříme píseň o tělesném schématu, dodržujeme posloupnost pozic těla s výškou melodie. Klienta pak hudba sama vede a napomáhá tak jistější orientaci pozic částí těla v prostoru¹². Metrum a takt, ve kterém je píseň komponována, by měly zohledňovat celkový nádech skladby. V Čechách je naše hudební populace zvyklá na dvoudobé a třídobé metrum. Hudební pedagog by se ovšem neměl bát ani metra pětidobého¹³.

Jistým obohacením je využití církevních modů, jejichž podrobnější rozpracování, návodné harmonizace a ukázky improvizací publikoval Nordoff (1998). Hudební zkušenost žáka by měla být do hudebního komponování promítnuta. U žáků s MP/PAS proto zařazujeme repetované tóny, opakované rytmické struktury, stereotypní melodické figury – reflektujeme tím tak hudebněexpresivní proces. Birnbaum (osobní

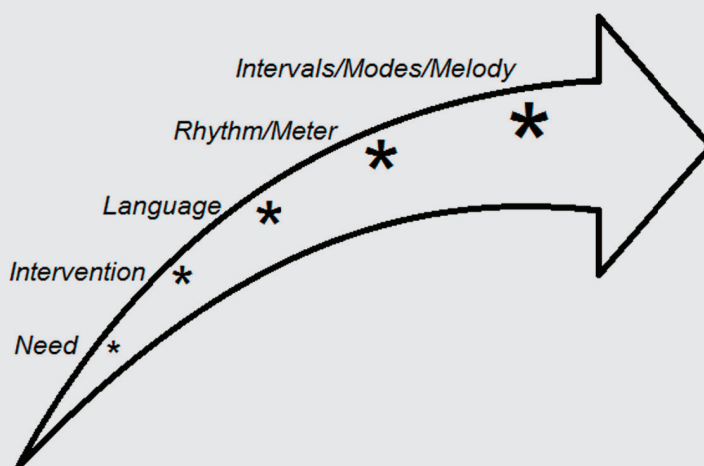
11 Nachystáme misky a hrníčky s vodou. Žáci na vodu hrají tím způsobem, že ji různě přelévají, šplouchají, vytváří zvuky kapek. V praxi se tato technika osvědčila se skupinou žáků s MP (spektrum středně těžké mentální retardace) a v individuální MT intervenci u žáků s PAS.

12 Podrobněji viz publikace *Hudební didaktika u žáků se SVP v inkluzivním vzdělávání* (Kružňáková, 2020).

13 Podrobněji viz publikace *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce* (Friedlová, 2020).

komunikace, 4. května, 2012; in Kružíková, 2013) hovoří o tzv. „careful listening“ – pokud nasloucháme klientově hudbě pozorně, můžeme zaznamenat různé hudební exprese, vokalizaci, pohyby a odpovědi na hudební impulzy. Komponování písňe přímo pro dítě s MP/PAS vychází primárně z jeho potřeby, vytyčeného cíle, následně vymýšlíme text. Na tyto části již navazují hudební kroky – metrum a rytmus, tónina, melodie a intervaly (viz obrázek č. 5). V inkluzivním vzdělávání můžeme dát prostor skupinovému komponování žáků s podporou pedagoga. Komponovaná píseň může být také použita jako dárek pro žáka nejen se SVP.

Creating a therapeutic song



Obrázek č. 5: „Creating a therapeutic song“ (Morris, Willoughby & Schwartz, 2012)

Nela, 6 let, těžké kombinované postižení/DMO

Pro potřeby dítěte byla komponována píseň v rámci individuální MT intervence. Východiskem potřeby bylo poznání těla, jeho zvědomění, práce s tělesným schématem v prostoru, sebeuvědomění a podpora Já. Text byl zvolen systematicky od hlavy po palce u nohou se závěrem „*Tohle všechno jsem Já*“. Sudé metrum bylo zvoleno pro snadnější orientaci klientky¹⁴. Melodie jde souběžně s pozicemi těla tak, aby dítě vedla a motivovala. Píseň je možno aplikovat u různých cílových skupin. Podrobněji je píseň *Tohle všechno jsem Já* popsána v publikaci *Hudební didaktika pro žáky se SVP v inkluzivním vzdělávání* (Kružíková, 2020).

.....
¹⁴ Oproti tomu u kompozic psaných v 3/4 taktu dochází k aktivnějšímu propojení pravé a levé hemisféry.

9.5 Hudební principy pro podporu žáka s postižením

Hudba je v rámci expresivního přístupu prostředkem k dosažení cíle, který je stanoven na začátku hudebněexpresivního programu. Na rozdíl od hudební pedagogiky, která kladé důraz na výkonovou složku (výsledným produktem je tedy výkon žáka), je hudba v muzikoterapii chápána jako podpůrný prostředek v procesu na cestě k cíli (ten může být buď naplněn, nebo ne, v tom případě dochází ke změně cíle nebo rozdělení na dílčí krátkodobé cíle, které je klient schopen zvládnout). Tato myšlenka je pro podpůrný hudební proces stěžejní. Upouštíme tedy od zkosnatělého direktivního a výkonového hudebněpedagogického procesu a vnímáme hudbu jako multismyslové médium. Hudební principy pro podporu žáka s postižením představují využití hudebněvýrazových prostředků (pro potřeby tohoto textu se budeme blíže soustředit na rytmus, melodii, harmonii, dynamiku, zvukovou barvu).

Rytmus v hudebněexpresivním podpůrném procesu symbolizuje strukturu, organizaci v prostoru a čase. Svými opakovanými rytmickými strukturami usměrňuje chaotické postupy dítěte s postižením, povzbuzuje jeho jistotu a etabluje hranice. Nehovoříme tedy o rytmu jako o direktivním nácviku rytmických vzorců, které jsou předmětem hudební edukace, nýbrž o jeho využití ke splnění nehudebních cílů. Rytmická hudební improvizace může být metodicky vedena a použita k podpoře rozvoje dítěte. „Konstrukční prvky hudby jako opakování nebo variace podporují paměť prostřednictvím vědomého vnímání a rozpoznávání zvuků, melodií, rytmických vzorů nebo fyzických pohybů [...]“ (Orff in Plahl, Koch-Temmig, 2008, s. 46). Rytmus může mít mnoho podob i v běžném životě – rytmická chůze, srdeční tep, denní biorytmus, atd. Otázkou spojitosti chůze a hudební rytmické podpory se zabýval Bunt (1994), který tento moment definuje jako „*rhythmic entrainment*“ (tedy rytmické strhávání). Hudbou motivuje klienta k pohybu, čímž rozvíjí synchronizaci chůze se zvukem.

Vnímání symbolů u dětí s PAS, které reprezentují časovou délku rytmického úseku ve spojení s pohybem a hudebním schématem, podrobně rozpracovala Alvin (1978). Ta zároveň popisuje metodický návod hudebního kontaktu s dítětem s PAS v souvislosti relace hudby a řeči. Nejprve jméno dítěte melodizuje na dvou tónech (velká tercie, malá tercie nebo čistá kvarta). Při práci s hlasem u dětí s PAS využívá i podporu dechu, držení dlouhého tónu, ladění a modulaci jejich hlasu na jednotlivých hláskách (AH, UH), což směřuje mimo jiné k hlasovému progresu.

Melodie je nejzásadnější složkou hudebního procesu, tvoří výraz skladby, a z tohoto důvodu se velmi často stává hodnotícím prvkem. Dále koresponduje s psychologickým stavem člověka, oslovuje emoce, kotví v realitě, prostoru a čase. Zpěv pro dítě navozuje specifickou atmosféru bezpečí a důvěry, prohlubuje vztah. V MT intervenci muzikoterapeuti vymýšlí různé melodické struktury přímo pro konkrétní klienty, intuitivně pracují s hlasem a hledají tak melodické cesty k maximální podpoře klienta.

Nutno také maximálně zohlednit hudební preference dítěte, jedině tak nám zpěv poslouží pro navázání a rozvoj kontaktu. U dětí s těžkým kombinovaným postižením je i melodie hlasu a intonace zásadním komunikačním kanálem. Hlas tedy není jen „hudební nástroj“, ale vyjadřuje především podporu, empatii a jistotu. Všechny tyto aspekty se odrážejí i v hlasovém tónu.

Natálie, 6 let, nízkofunkční autismus

Dívka v rámci muzikoterapeutické intervence reagovala pouze na vysoké frekvence. Při poslechu vyšší polohy hlasu, stabilní melodie, dlouhých tónů ve stylu bel canto i rockmetalového zpěvu se výrazně zklidnila, soustředěně poslouchala, pohybově se zastavila. Velmi citlivě se také pracovalo s prostorem a akustickou odezvou. (Kružíková, 2017)

Harmonie a její využití v hudebněexpresivním přístupu by měla splňovat především fundamentální úroveň harmonického základu z důvodu jasné orientace pro žáky s MP/PAS. K tomuto názoru se přiklání i Bunt (1994) podle kterého je percepce komplexního harmonického vyjádření pro některé klienty s těžkým MP zcela nadbytečná. Příliš mnoho změn může toto dítě vnímat jako velmi znepokojující. Složitě harmonické struktury jsou většinou pro tuto cílovou skupinu příliš matoucí a podporují nejistotu, proto kotvíme strukturu v základních harmonických funkcích. Orff (1990) vnímá základní harmonické funkce (tóniku a dominantu) jako dualitu determinovanou v životních zákonitostech (např. den – noc, muž – žena, slunce – měsíc). Subdominanta vytváří překvapující emocionální aspekt.

Hudební pedagog by se neměl bát ani využití církevních modů. S jejich harmonizací a praktickými ukázkami improvizací pracuje Nordoff (1998) a světově uznávaný muzikoterapeutický model Kreativní muzikoterapie Nordoff-Robbins. Uvádějí aplikaci hudebních archetypů, jež jsou odvozeny od pentatonických stupnic a systematicky pracují s harmonizací dětské melodie. Dětský nápěv G – E – A – G – E Nordoff harmonizuje s ohledem na změnu rytmu, tóniny, variaci melodie (Nordoff & Robbins, 1980).

V hudebněexpresivním přístupu **zvuková barva** souvisí s hlasem nebo preferencí hudebních nástrojů a zahrnuje následující hudební faktory, které definoval Bunt (1994) v rámci MT pozorování klienta:

- mentální příprava zvuku, tzv. vnitřní slyšení,
- překrývání zvuků,
- výškové odchylky zvuku v důsledku vibrata,
- míra hudebních dovedností a zkušeností hráče na hudební nástroj,
- rezonanční kapacita hudebního nástroje a okolního prostoru,
- míra hlasitosti,
- harmonický kontext.

Barva hlasu se vztahuje především ke kontaktu, promítají se do ní emoce. Z tohoto důvodu je právě zpěv pro dítě tím nejzásadnějším aspektem podpory jeho vývoje. Formou specifické hudební podpory jsou **ukolébavky**. V důsledku emočního ladění, kdy maminky vyjadřují svým dětem lásku, bezpečí, empatii a důvěru, je pro ukolébavky typická vyšší hlasová poloha (kolísání intenzity tónu), pomalé tempo, časté repetice, sestupná melodická linka, hudební jednoduchost (Šímanovský, 1998).

Barva hudebních nástrojů, které se v hudebněexpresivním přístupu používají, souvisí s hudebními kompetencemi a dovednostmi nástrojové interpretace hudebního pedagoga nebo muzikoterapeuta. [...] *Aktivizaci klientovy pozornosti můžeme navodit zprostředkováním zvuků obvyklých i neobvyklých hudebních nástrojů. Muzikoterapeut by se měl snažit odpoutat od vlastních preferencí hudebních nástrojů a nabídnout klientovi různé typy tak, aby rozšířil klientovy hudební zkušenosti a rozvíjel jeho multisenzorické vnímání* (Kružíková, 2013).

Dynamika aktivizuje pozornost klienta, motivuje ho k akci, podporuje jeho rozhodnost, externalizuje emoce, může pomoci vyjádřit vzdor a upustit energetický ventil žáka se SVP. S ohledem na hudební historii dítěte je nutné brát v úvahu kontraindikace. Např. zvuky vysoké intenzity mohou vyvolat leknutí, třes, škubnutí, zacpání uší. Může se ale také projevit úzkost, strach, afektivní reakce pláče, vzteku.

Se všemi hudebními vyjadřovacími prostředky bychom měli pracovat obezřetně a zároveň myslet na to, že hudba je mocným intervenčním prvkem pronikajícím do nejhlubších mozkových struktur. Obezřetná aplikace dynamiky je nutná zejména u dětí s těžkým a hlubokým kombinovaným postižením, u dětí s PAS a u dětí raného věku. S dynamikou souvisí také pojem „**ticho**“ – motivuje k činnosti, provokuje k aktivitě, umocňuje relaxační a klidový stav. Mnohdy je ticho podpůrným prostředkem a empatickým vyjádřením respektu. Velmi důležitou úlohu hraje ticho především v receptivní muzikoterapii. Zde je důležité poskytnout žákům s MP/PAS dostatek času v tichu pro umocnění hudebního i nehudebního vnímání (tzn. nechat hudbu pomalu doznít, nevypínat hned, nechat čas ke vstřebání zvuků, nenaléhat, ale dát dítěti prostor a odpovědnost k rozhodnutí, co samo potřebuje). Zároveň bychom měli mít na paměti, že ticho může u dítěte se SVP vyvolat pocity úzkosti, strachu, nejistoty či agrese.

Závěr

Hudba je mocná ve svém vyjádření, u klientů se speciálními vzdělávacími potřebami zastupuje podpůrnou roli – umožňuje jim totiž plnohodnotné sebevyjádření. To probíhá na verbální a především neverbální úrovni (prostřednictvím hry na hudební nástroje, zpěvem/hlasovým/zvukovým projevem). Hudebněexpresivní proces nabízí širokou škálu podpůrných aspektů, které můžeme využít v praxi s dětmi a žáky s mentálním postižením a poruchou autistického spektra v inkluzivním vzdělávání. Podpůrné aspekty práce v hudební expresi vyzdvihují základní myšlenky muziko-

terapeutického a muzikofiletického přístupu, které přispívají k progresivnímu komplexnímu rozvoji cílové skupiny. Při aplikaci hudebních principů u dětí a žáků s MP a PAS by měl hudební pedagog pracovat obezřetně a dbát současně na kontraindikace, které mohou některé zvuky, skladby, hudební nástroje vyvolat (pocity úzkosti, strachu, neklid, třes, agrese, další afektivní reakce).

Záměrem textu bylo také poukázat na zahraniční přístupy (byť muzikoterapeutické), kterými se lze v hudebněpedagogické praxi inkluzivního vzdělávání inspirovat. Autorka uvádí americký model komponování a přemýšlení nad hudbou (pro dítě, žáka s postižením), které je odlišné od českého prostředí. V rámci podpůrných aktivit hudební exprese je možné využít notové materiály v textu, případně příklady z praxe (kazuistické ukázky).

Literatura

- Alvin, J. (1978). *Music Therapy for the Autistic Child*. New York: Oxford University Press.
- Bruscia, K. E. (1998). *Defining Music Therapy*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Bunt, L. (1994). *Music Therapy: An Art Beyond Words*. New York: Brunner Routledge.
- Friedlová, M. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzivní výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Holzer, L., & Drlíčková, S. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kantor, J., Lipský, M., Weber, J., et al. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.
- Kružíková, L. (2013). *Kontaktní písně v muzikoterapii. Komparace hudebního materiálu aplikovaného v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí* (Nepublikovaná disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Kružíková, L. (2017). Vliv hlasu při muzikoterapeutické intervenci u vybraných klientů. In I. Sobotková, D. Heller & A. Slezáčková (Eds.), *Psychologické dny 2016* (s. 145–157). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kružíková, L. a kol. (2020). *Hudební didaktika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lipský, M. (2008). *Podpůrně vývojová muzikoterapie u dětí od tří měsíců do tří let*. (Nepublikovaná diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Morris, I. B., Willoughby, S., & Schwartz, E. K. (2012). *Modes, Meter and Meaning: Composing Therapeutic Songs in Early Childhood*. Baltimore: MAR-AMTA Conference.
- Nordoff, P. (1998). *Healing Heritage: Paul Nordoff Exploring the Tonal Language of Music*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Nordoff, P. (1999). *Themes for Therapy. From the Nordoff-Robbins Center for Music Therapy at New York University*. New York: Carl Fisher, LLC.
- Nordoff, P., & Robbins, C. (1980). *Creative Music Therapy*. New York: Nordoff-Robbins Center for Music Therapy, New York University.

- Orff, G. (1990). *Schlüsselbegriffe der Orff-Musiktherapie: Darstellung und Beispiele*. München: Psychologie Verlags Union.
- Orff, G. (2008). Musitherapie und Entwicklung von Gestaltbewußtsein beim Kind. I. Frohne-Hagemann, Music und Gestalt. Klinische Musitherapie als integrative Psychotherapie (37–48). Paderborn: Junfermann. In Ch. Plahl & H. Koch-Temmig, *Musiktherapie mit Kindern. Grundlagen – Methoden – Praxisfelder*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Pavlicevic, M. (2003). *Groups in Music: Strategies from Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schwartz, E. K. (2008). *Music Therapy and Early Childhood: A developmental Approach*. Phoenixville: Barcelona Publishers.
- Šímanovský, Z. (1998). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Šímanovský, Z. (1998). *Uspávanky*. Praha: Ogme.
- Wigram, T., & De Backer, J. (1999). *Clinical Applications of Music Therapy in Developmental Disability, Paediatrics and Neurology*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Zeileiová, J. (2007). *Muzikoterapie, východiska, koncepty, principy a praxe*. Praha: Portál.

Aplikované zkratky v textu:

MP – mentální postižení

MT – muzikoterapie/muzikoterapeutické

PAS – poruchy autistického spektra

DMO – dětská mozková obrna

Žák se SVP – žák se speciálními vzdělávacími potřebami

10 Hudebněexpresivní přístupy u žáků s narušenou komunikační schopností

Renata Mlčáková

Úvod

Představit a charakterizovat specifika žáků s narušenou komunikační schopností je výzvou, neboť každý žák je osobností nezaměnitelnou s žádným jiným žákem. A dle našich zkušeností žák s narušenou komunikační schopností očekává – tak jako každý jiný –, jak se mu bude ve škole dařit, v čem bude „dobrý“, co na něm učitelky a učitelé ocení, co nového se dozví a naučí, co jej zaujme... A je na učiteli, na jeho pedagogickém umění, znalostech a schopnostech uplatňovat (nejen) výukové a hodnotící metody, aby dokázal aktivně i tvořivě zapojit žáky do školního i mimoškolního dění. Na něm záleží, jakou atmosféru ve třídě spolu s žáky vytvoří, zda chce a dokáže hledat, najít, pojmenovat a rozvíjet silné stránky všech dětí, rozvíjet u nich radost z poznání nových informací, dovedností, resp. kompetencí, ale také trpělivost v každodenní školní práci i obohacující kreativitu.

10.1 Charakteristika žáků s narušenou komunikační schopností

Žák s narušenou komunikační schopností může mít školní práci ztíženu např. z důvodů rozmanitých specifíků v mluvení, čtení, psaní, matematice, v oblasti kognitivních i exekutivních funkcí, emocionality apod. Školní práce je z velké míry založena na práci s jazykem v mluvené, čtené i psané formě, nezřídka se předpokládá kvalitní schopnost naslouchat učiteli, porozumět jeho sdělení, naučit se číst a rozumět textu z učebnice, písemně zpracovat přečtený text, výstižně i srozumitelně ústně nebo písemně vyjadřovat své nápady a odpovědi, formulovat otázky, napsat zápis

do sešitu a využívat zápis k osvojování učiva, řešit a vytvářet numerické příklady a slovní úlohy, psát slohové práce a prověrky, orientovat se na mapě a řada dalších aktivit. V uvedených oblastech se mohou u žáků s narušenou komunikační schopností objevit specifické potíže.

Můžeme předpokládat, že žák s narušenou komunikační schopností zřejmě nebude ve škole úplně spokojený, pokud často, rozumějme např. téměř každý den, ve škole nebo doma uslyší: „Čteš pomalu, zaměňuješ písmena v psaní diktátu, nedáváš pozor, vrtíš se, otáčíš se v lavici, nepíšeš velké písmeno na začátku věty, píšeš nečitelně, nedaří se ti naučit témata ze zeměpisu, neumíš vyslovit a napsat anglická slovíčka, máš stylistické nedostatky ve slohové práci, mluvíš moc rychle, mluv pomaleji a v klidu...“ Kdo rád slyší, že to či ono neumí? Kdo se rád věnuje činnosti, která se mu nedaří nebo se mu daří méně než ostatním, případně na ni musí vynakládat mnohem větší úsilí?

Jaká mohou být specifika žáků s narušenou komunikační schopností? Zobecnění není na místě, neboť záleží na mnoha individuálních okolnostech, např. na typu narušené komunikační schopnosti, od něhož se také zpravidla mohou odvíjet přístupy ke klientům. Není však cílem tohoto textu podrobně popsat všechny typy komunikačních obtíží a s nimi související další témata. Zájemcům doporučujeme studium odborné literatury, např. Kerekrétiová a kol. (2016), Dvořák (2007), Lechta a Králíková (2011), Mlčáková (2011).

K typům narušené komunikační schopnosti, s nimiž se žáci ve škole potýkají, patří zejm. tyto:

- artikulační a fonologické poruchy,
- koktavost,
- breptavost,
- vývojová dysfázie,
- elektivní mutismus,
- dysartrie,
- poruchy hlasu,
- specifické vývojové poruchy školních dovedností,
- huhňavost,
- kombinované poruchy řeči,
- symptomatické poruchy řeči.

V případě **artikulační poruchy** je narušena výslovnost některé hlásky nebo více hlásek. Klient hlásku, kterou nemá motoricky osvojenou, nahrazuje jinou, pro něj snadnější hláskou, hlásku vynechává nebo tvoří vadně, tedy na nesprávném artikulačním místě nebo nesprávným způsobem. Uvažujeme-li o **poruše fonologické**, klient hlásku v jednoduchých slovech umí vyslovit a používá, avšak ve slovech víceslabičných, slo-

žených, slovech se shluky souhlásek hlásku správně nepoužívá. Klient pak produkuje některá slova se změněnou hláskovou strukturou, než očekáváme, objevují se např. redukce souhláskových shluků, epenteze (nadbytečné vkládání hlásek do slova).

Syndrom **koktavosti** charakterizují dysfluence při mluvení (neplynulosti – např. spastické prodlužování hlásek, spastické opakování hlásek, slabik, slov, přerušovaná slova), které jsou doprovázeny nadměrnou námahou při artikulaci (např. zjevným fyzickým úsilím při překonávání bloků) a psychickou tenzí během promluvy. Člověk s koktavostí mívá své problémové hlásky a slova, která mu činí potíže, může mít tendenci se těmto hláskám a slovům vyhýbat, měnit pořádek slov ve větě, aby snížil riziko ztráty kontroly nad svou řečí. Klient nemívá potíže s porozuměním.

Při **breptavosti** můžeme u žáka pozorovat rychlé, případně proměnlivé tempo řeči, místy nezřetelnou artikulaci, případně obtíže při formulaci myšlenky. Objevují se intraverbální (uvnitř slov) a interverbální (mezi slovy) akcelerace (zrychlování) nebo repetice (opakování) prvních slabik a slov.

Vývojová dysfázie je řazena mezi vývojové poruchy jazyka. Vývojová dysfázie se projevuje ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené, v různé míře zasahuje porozumění i produkci řeči.

Dítě má obtíže v sémantickém zpracování informace, bývají přítomny dysgramatismy v promluvě i vlastní psané expresi a další specifické obtíže. Objevuje se vysoká komorbidita zejm. se specifickými poruchami učení v oblasti psané řeči a matematiky, s poruchou pozornosti s hyperaktivitou.

Elektivní mutismus znamená nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která je podmíněna psychogenně (psychicky), jde o reakci na zátěžovou situaci, zvažovány jsou osobnostní dispozice. Nemluvnost je vázána na určitou situaci, prostředí, osobu. Objevuje se poprvé zpravidla u dětí předškolního věku a mladšího školního věku, ale v některých případech mohou obtíže přetrvávat až do dospělosti. Klient nemívá potíže s porozuměním.

Dysartrie může mít podobu vývojových i získaných obtíží, které zasahují koordinaci a činnost orgánů, které se podílejí na tvoření hlasu a řeči. Jedná se o narušení motorické realizace řeči v oblasti respirace, fonace, rezonance, artikulace a prozódie na podkladě organického poškození nervového systému. Klient nemívá potíže s porozuměním, ale může být přítomna porucha polykání (dysfagie).

Poruchou hlasu rozumíme odchylku ve výšce, síle a kvalitě hlasu vzhledem k věku, pohlaví a společensko-kulturnímu prostředí. Poruchy hlasu se vyskytují samostatně nebo např. s dysartrií, koktavostí aj. Mohou být součástí somatických onemocnění (choroby plic, průduškové astma aj.). Základním příznakem je chrapot. Rizikové je přetěžování hlasivek při mluvení, při zpěvu při nevhodné hlasové technice, při onemocnění hrtanu, při hormonálních poruchách, po operacích hrtanu aj.

Oblast **specifických vývojových poruch školních dovedností** je popsána v příslušné kapitole.

Při **huhňavosti** je narušen zvuk řeči, je narušena rezonanční vyváženost mezi oralitou (rezonancí dutiny ústní) a nazalitou (rezonancí dutiny nosní). Je-li rezonanční vyváženost narušena, vzniká huhňavost ve smyslu hypernazality (zvýšená nosovost) nebo hyponazality (snížená nosovost). V důsledku orofaciálních rozštěpových vad vzniká palatolálie.

Kombinované poruchy řeči představují kombinaci několika typů narušené komunikační schopnosti (např. koktavosti a breptavosti, koktavosti a artikulační poruchy, poruchy hlasu a artikulační poruchy).

Symptomatické poruchy řeči doprovázejí jiné dominující postižení, narušení nebo onemocnění, objevují se např. u osob s mentálním postižením, se sluchovým postižením, se zrakovým postižením, s poruchou autistického spektra, s psychickým onemocněním aj.

10.2 Metodika hudebněexpresivních přístupů u žáků s narušenou komunikační schopností

Hudebněexpresivní prvky zpestří školní práci nejen pedagogům, ale především žákům s narušenou komunikační schopností.

S hudebněexpresivními prvky, které dále popíšeme, má autorka této podkapitoly příznivé zkušenosti v oblasti rozvoje a harmonizace respirace (dýchání), fonace (tvorby hlasu a měkkého hlasového začátku), rezonance (zvuku hlasu), artikulace, prozódie, klidného tempa řeči, rozvoje a porozumění čtení (zejm. textů písní), rozvoje pojmenování, naslouchání, paměti, pozornosti, vnímání a produkce rytmu, exekutivních funkcí, muzikality.

Doporučujeme zařazovat hudebněexpresivní aktivity ve škole ve výuce alespoň jednoho vyučovacího předmětu, pokud možno denně, nejlépe po dobu alespoň 5–10 minut, což může být v konečném součtu i 50 minut týdně a 200 minut za měsíc specifické činnosti. Efektivita hudebněexpresivních přístupů se pak zvýší.

Z hudebněexpresivních činností, které autorka příspěvku ve výše zmíněném časovém modelu s radostí uplatňovala v rámci logopedické intervence v základní škole logopedické, ale také v modifikované podobě ve své privátní speciálněpedagogické logopedické praxi, si některé nyní uvedeme.

Tvorba vlastního zpěvníčku „Písničky“

K uplatňování hudebněexpresivních prvků si děti vytvořily vlastní zpěvníček „Písničky“.

Ke vzbuzení zájmu dětí o písničky před zahájením tvorby zpěvníčku autorka dětem zazpívala a zahrála na klávesy písničky různých žánrů. U některých písniček přidala rytmické podbarvení v tempu a stylu písne (např. *Tři citrónky* podbarvila volbou swing & jazz, jazz 1 z nabídky rejstříku kláves), čímž se staly písne pro děti ještě přitažlivějšími.

Tvorba zpěvníčku byla společně s žáky zahájena výrobou „desek“, resp. složky na písničky. Složku formátu A4 jsme vytvořili z bílého výkresu formátu A3, který jsme přeložili napůl. Každý žák si složil svoji vlastní složku na písničky, vybranou pastelkou si ji podepsal a napsal na ni název „Písničky“. Společně s dětmi si svoji složku s písničkami založila i autorka příspěvku. Vlastnoručně připravenou složku si každé dítě postupně plnilo listy formátu A4 s písničkami (notací i textací), které vybírala a na velikost formátu A4 zvětšovala a kopírovala autorka příspěvku (ukázky listů zobrazuje obrázek č. 1). Do zpěvníčku si děti vždy přidávaly tu písničku, kterou se začaly učit zpívat. Uvedme si několik příkladů písniček, které se žáci naučili:

- *V zahradě na hrušce.*
- *Jedna dvě, Honza jde.*
- *Sedí liška pod dubem.*
- *Kočka leze dírou.*
- *Prší, prší, jen se leje.*
- *Žabka* (Ilja Hurník).
- *Jdu cestou necestou* (Miloš Krkoška a Václav Bárta).
- *Kampak běžíš, ježku* (Skoumal & Šrut, 1999, s. 24).
- *Když jde malý bobr spát* (Skoumal & Vodňanský, 1999, s. 26).
- *Sandály* (Skoumal & Frynta, 1999, s. 57).
- *Dělání* (Uhlíř & Svěrák, 1995, s. 160).
- *Honky Tonky Blues* (Šlitr & Suchý, 1995, s. 83)
- *Tři citrónky* (Já, písnička 1, 1995, s. 103).
- *Veselé Vánoce* (Vomáčka & Borovec, 1995, s. 116)



Obrázek č. 1: Ukázky listů s písničkami

Zpěv nové písně z vlastního zpěvníčku „Písničky“

Zpěvu nové písně předchází seznámení s písničkou, doporučujeme následující postup:

- Učitel písničku zazpívá a zahraje na klavír, klávesy či jiný hudební nástroj, žákům rozdá list s notací a textací písně. Žáci naslouchají a někteří se již obvykle sami bez vyzvání spontánně přidají ke zpěvu učitele, což učitel podporuje pozitivní zpětnou vazbou:

„Líbí se mi, že se Tomáš a Jana ke mně přidali a zpívali se mnou.“

„Těší mě, že se Jirka s Vojtou ke mně připojili a také zpívali.“

- Pak se učitel může zeptat dětí, zda písničku již slyšely, zda ji znají a již ji zpívaly nebo ji zpíval někdo u nich doma nebo kde a koho ji slyšely zpívat.
- Učitel se zeptá, jakou má písnička náladu, jak ji děti vnímají, jestli je radostná, veselá nebo smutná, pomalá nebo rychlá, o čem se v písničce zpívá, např. kdo v písničce vystupuje, co dělá apod.

Obměnou a zpestřením hry na klavír je hra učitele (případně i žáka, žáků) na kytaru, na klávesy, na akordeon, na housle, na klarinet, na flétnu, na xylofon či metalofon, na bicí nebo na jiný hudební nástroj. Hra učitele nebo žáka na nástroj je osvěžením výuky, poutá pozornost i vnímání žáků a doporučujeme ji zařazovat denně v různých vyučovacích předmětech, např. při expozici nových pojmů.

Příklad z praxe: Každý výukový den autorka se svými žáky (nejčastěji se jednalo o žáky 1., 2. nebo 3. ročníku) v základní škole logopedické zahajovala různými hudebněexpresivními prvky. Např. po společném ranním pozdravu na začátku vyučování se zeptala žáků (ještě ve stoje): „Kolik písniček máme ve složce „Písničky“?“ „Kolik už umíme písniček?“ „Kdo dnes vybere píseň, kterou si zazpíváme?“ Jeden (pokaždé jiný) žák vybral písničku z vlastního zpěvníčku, a celá třída se přesunula do hudební učebny ke klavíru nebo klávesám, každý žák si s sebou nesl svůj zpěvníček „Písničky“. Všechny děti měly před sebou notaci i textaci písně a každé dítě mělo své místo (dle výšky a polohy svého hlasu) v „třídním sboru“. Následovaly otázky: „Jaká je písnička?“ Např. rychlá, pomalá, veselá, smutná. „O čem se v písni zpívá?“ Odpovědi žáků autorka respektovala a obvykle je nijak neusměrňovala, případně je dále rozvíjela doplňujícími otázkami, neboť informovaly o tom, jak se liší vnímání nálady písně u jednotlivých žáků a o tom, jak žáci textu písně rozumí apod. Žáci zpívali sborově, po menších skupinách, trio, duo případně sólo.

Ztvárnění písně na různý způsob

- Zpěv písně s rytmizací na tělo (dle modelu učitele nebo nápadů žáků).
- Zpěv písně s jemnou hrou na ozvučná dřívka (různé velikosti), kastaněty, rumba koule, tamburínu, triangly (různé velikosti), činelky, bubínky atd. Se silou zvuku, volbou a zapojením nástrojů v taktech pracujeme šetrně a umírněně, nadměrná hluchnost by byla kontraproduktivní.
- Zpěv písně na vybranou slabiku (např. „PÁ“), učitel/žák hraje na klavír či jiný nástroj.
- Zpěv písně na vybranou slabiku (např. „PÁ“) s rytmizací na tělo, učitel/žák hraje na klavír či jiný nástroj.
- Zpěv písně doprovázený pohybem učitele na místě, žáci se mohou připojit, ale mohou i „jen“ pozorovat.
- Zpěv písně doprovázený pohybem žáků na místě dle jejich vlastní tvorby, ale žáci mohou i „jen“ pozorovat.
- Zpěv písně doprovázený pohybem učitele po místnosti, žáci se mohou přidat, ale mohou i „jen“ pozorovat.
- Zpěv písně doprovázený pohybem žáků po místnosti dle jejich vlastní tvorby. Děti mohou i „jen“ pozorovat, nemusejí se pohybovat.
- Ztvárnění písně pohybem dle vlastní tvorby žáků. Kdo chce, může sám ukázat, jak hudbu a píseň cítí. Podpoříme kreativitu a spolupráci.
- Během zpěvu a doprovodu písně na hudební nástroj může učitel pracovat s dynamikou, zesilovat a zeslabovat, např. ke konci písničky.

- Během zpěvu a doprovodu písně na hudební nástroj může učitel pracovat s agogikou, zařazovat tempové změny, např. zpomalovat v průběhu písně, zrychlovat ke konci písničky.
- Variant zpěvu písně s doprovodem na hudební nástroj, s prvky rytmizace, pohybu je nespočet.

Učitel se může zeptat žáků, co se jim líbilo, který pohyb učitele/spolužáka se jim líbil, co konkrétně je zaujalo. Někteří žáci mají v oblibě dynamické nebo agogické změny, zjistíme si, co se jim líbí, neboť žáci učitele vždy obohacují. Nabízí se pozitivní zpětná vazba ze strany učitele směrem k žákům: „Zaujalo mě, jak Honzík dokázal zrychlovat a zpomalovat tempo písničky.“ „Mám radost, že Hanka hrála na ozvuč-ná dřívka lehounce.“ „Líbí se mi Jardův nápad s hrou na rumba koule v písni Tři citrónky.“ „Oceňuji, jak jste se dokázali vzájemně vyhýbat při pohybu po místnosti.“ „Líbilo se mi, jak Jana vyjádřila svým pohybem píseň Žabka.“ „Těší mě, že jste zpívali lehce a jemně.“

Několik ukázek artikulačních, rytmických, hlasových a intonačních chvilek

Před „startem“ našich chvilek zjistíme a osvěžme představy a znalosti dětí o **správném držení těla ve stoje, v sedě, při zpěvu**. Podnětné informace i nápady přinášejí např. knížky *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací* (Tichá, 2004), *Hrajeme si s písničkou* (Šimanovský & Tichá, 2012), *Jóga v denním životě* (Mahéšvaránanda, 2014) nebo *Učíme děti zpívat* (Tichá, 2009).

Zkusme zjistit, zda děti poznají a umí ukázat samy na sobě (později i na druhém), kdy je držení těla správné a kdy ne. Zapojme pozitivní zpětnou vazbu: „Líbí se mi, jak Hanička umí rovně sedět.“ „Vidím, že Honzík se narovnal jako tanečník.“ Nenápadně a s laskavostí učme děti pozorovat, jak zrovna stojí nebo sedí. Po tomto osvěžení správného držení těla můžeme zkusit některé z dále uvedených krátkých činností.

Fonace vokálů „ú-í“ s pohybem paží (ve stoje, v sedě, s pohybem paží)

Klientovi/žákům předvedeme jemné nasazení hlasu při artikulaci a fonaci samohlásky (vokálu) „ú“, pak vázaně přejdeme („hlasem se zhoupneme“) k samohlásce „í“. Dobu artikulace s fonací samohlásky „ú“ přizpůsobíme možností klienta, v našem provedení obvykle vokál „ú“ zní 3 sekundy a vázaně bez nového nasazení hlasu přecházíme k vokálu „í“, který zní také přibližně 3 sekundy. Bez obav respektujeme, a je to na místě, možnosti klienta. Aktivněji klienta zapojme, je-li to v jeho možnostech, zkusme přidat pohyb paží při fonaci „ú-í“ a doprovodíme pohybem z připázení

(při „ú“) do vzpažení (při „í“) (viz obrázky č. 2, 3, 4, 5). Může-li klient stát, cvičme ve stoje. Polohu horních končetin a těla dětem ukažme, sami předvedme a děti se obvykle přidají samy. Pro větší názornost můžeme vokály „ú“ a „í“ napsat na logopedické zrcadlo, na papír, na flipchart, na tabuli apod. a pod každou hlásku nakreslit schéma postavy s polohou horních končetin.



Obrázek č. 2: „ú“
s pohybem paží
do vzpažení



Obrázek č. 3:
„í“ do vzpažení



Obrázek č. 4: „í“
s pohybem paží
do připažení



Obrázek č. 5:
„ú“

Fonace vokálů „ú-ó-á-é-í“ s pohybem paží (ve stoje)

Klientovi/žákům předvedeme vázanou fonaci vokálů „ú-ó-á-é-í“. Po jemném nasazení hlasu při artikulaci a fonaci samohlásky (vokálu) „ú“ vázaně přejdeme k samohlásce „ó“, pak pokračujeme „á-é-í“. Dobu artikulace s vázanou fonací samohlásek „ú-ó-á-é-í“ přizpůsobíme možnostem klienta, v našem provedení obvykle vokál „ú“ zní 1–2 sekundy a vázaně bez nového nasazení hlasu přecházíme k dalšímu vokálu „ó“, který zní také přibližně 1–2 sekundy a každý další vokál zní přibližně stejnou dobu. Bez obav samozřejmě respektujeme možnosti klienta.

Aktivněji klienta zapojme, je-li to v jeho možnostech, zkusme přidat pohyb paží při fonaci „ú-ó-á-é-í“ a postupně doprovodíme pohybem z připažení přes upažení do vzpažení (viz obrázky č. 6, 7, 8, 9, 10). Může-li klient stát, cvičme ve stoje, vyhovuje-li více poloha v sedě, cvičme v sedě. Polohu horních končetin a těla dětem ukažme, sami předvedme a děti se obvykle přidají samy. Pro větší názornost můžeme řadu vokálů „ú-ó-á-é-í“ napsat na logopedické zrcadlo, na papír, na flipchart, na tabuli apod. Pod každou hlásku můžeme nakreslit schéma postavy s polohou horních končetin.



Obrázek č. 6:
„ú“



Obrázek č. 7:
„ó“



Obrázek č. 8:
„á“



Obrázek č. 9:
„é“

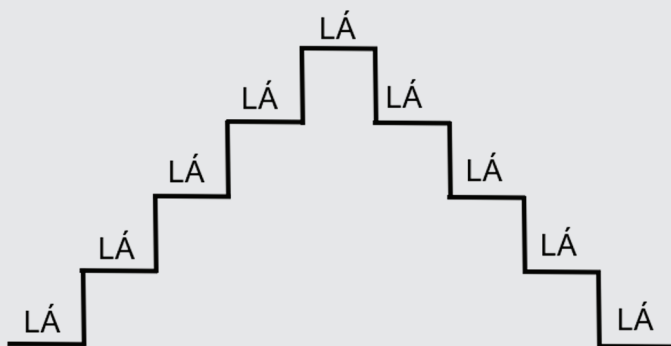


Obrázek č. 10:
„í“

Schůdky I (v sedě, ve stoje, z dřepu do stoje a zpět do dřepu, s pohybem paží)

Na tabuli nakreslíme schůdky (viz obrázek č. 11) a zkusíme za současného ukazování na daný schůdek nejprve bez klavíru společně procvičovat přiměřeně klidným tempem (pro představu se jedná o tempo cca 90 úderů za minutu na metronomu nebo online metronomu) lehkým hlasovým začátkem vzestupnou vázanou intonaci na 5 slabik „LÁ“ a bez pauzy na 4 slabiky „LÁ“ pokračujeme sestupně. Vznikne řada „LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ“. Polohu tónů můžeme ukazovat také rukou před tělem (ruku držíme ve vodorovné poloze) a pohybujeme jí směrem vzhůru a dolů (jen v rovině svislé) v souladu se směrem melodie vzestupně a sestupně.

Procvičování zpestříme hrou tónů vzestupně a sestupně např. na klavír, na klávesy, na akordeon, na xylofon či metalofon za současného zpěvu slabiky „LÁ“. Dle možností klientů přidejme změnu polohy těla, např. začněme z dřepu, pokračujeme do stoje a opět se vracíme do dřepu. Obměňujeme polohu paží, např. jako u fonace vokálů „ú-ó-á-é-í“ s pohybem paží. Strídíme slabiky a zařazujeme také např. „PÁ“, „BÁ“, „MÁ“, „FÁ“, „VÁ“, „TÁ“, „DÁ“, „NÁ“, „SÁ“, „ZÁ“, „CÁ“, „ŠÁ“, „ŽÁ“, „ČÁ“, „ŤÁ“, „ŘÁ“, „ŇÁ“, „JÁ“, „KÁ“, „GÁ“, „CHÁ“, „HÁ“.

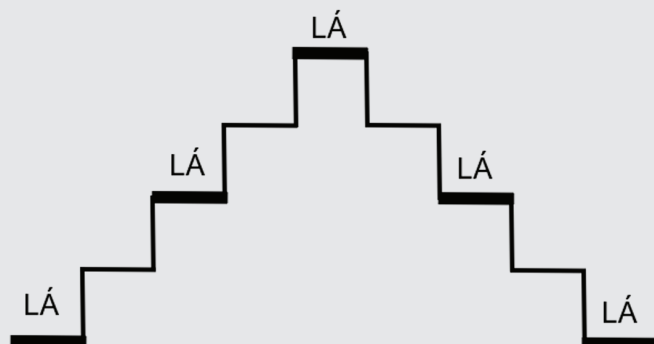


Obrázek č. 11: Schůdky I

Schůdky II (v sedě, ve stoje, z dřepu do stoje a zpět do dřepu, s pohybem paží)

Po zvládnutí Schůdků I zkusme Schůdky II. Na tabuli nakresleme schůdky (obrázek č. 12) a zkusme za současného ukazování na daný schůdek (vyznačený tučně) nejprve bez klavíru společně procvičovat mírně svižně (pro představu se jedná o tempo cca 105 úderů za minutu na metronomu nebo online metronomu) s lehkým hlasovým začátkem vzestupnou vázanou intonaci na 3 slabiky „LÁ“ a na 2 slabiky „LÁ“ pokračujeme sestupně. Vznikne řada „LÁ-LÁ-LÁ-LÁ-LÁ“. Polohu tónů můžeme také ukazovat rukou před tělem (ruku máme ve vodorovné poloze) a přesouváme ji

směrem vzhůru a dolů (jen v rovině svislé) v souladu se směrem melodie vzestupně a sestupně.

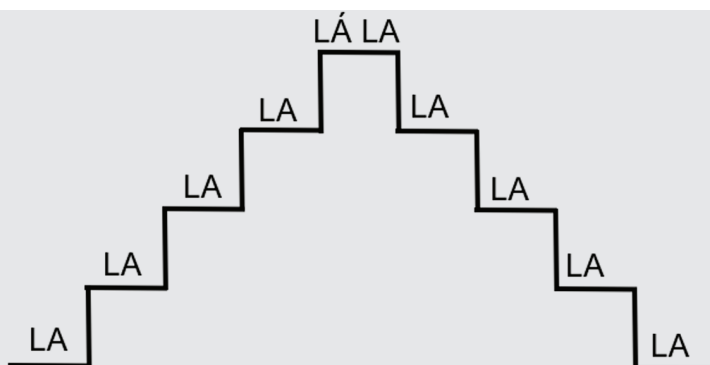


Obrázek č. 12: Schůdky II

Schůdky III (v sedě, ve stoje, s pohybem paží)

Činnosti a obměny jsou obdobné jako u předchozích, zpíváme svižně (pro představu se jedná o tempo cca 190 úderů za minutu na metronomu nebo online metronomu). Tentokrát vznikne zpívaná řada slabik „LA-LA-LA-LA-LÁ-LA-LA-LA-LÁ“ (obrázek č. 13).

Schůdky můžeme nakreslit na logopedické zrcadlo, na papír, na tabuli, poskládat z dřevěk apod., děti navrhnou a vybírají slabiky, znázorňují je barevnými magnetickými písmeny, sami dopisují slabiky.



Obrázek č. 13: Schůdky III

Závěr

Uvedli jsme několik návrhů artikulačních, rytmických, hlasových a intonačních chviliek včetně návrhů práce s písničkou. S uvedenými aktivitami máme dobré zkušenosti u klientů s narušenou komunikační schopností, neboť námi popsané aktivity mohou podpořit jemnou vázanost a kvalitu artikulovaných hlásek a slabik, uvolnění a zvětšení čelistního úhlu, pohotovost k dynamickým a agogickým změnám v intonaci za současné harmonizace respirace, fonace, rezonance, artikulace i prozodie. Aktivity mohou přispět např. k harmonizaci pohybu s promluvou, příjemné aktivizaci pozornosti, paměti, klidného tempa řeči, porozumění čtení textů písní, pojmenování, naslouchání, vnímání a produkce rytmu, exekutivních funkcí, dodržování určitého systému – pořádku při práci, ale také muzikality a kreativity klientů.

Literatura

- Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Kerekrtiová, A., et al. (2016). *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lechta, V., & Králíková, B. (2011). *Když naše dítě nemluví plynule*. Praha: Portál.
- Mahéšvaránanda, P. (2014). *Jóga v denním životě pro děti a mládež*. Praha: Mladá Fronta.
- Mlčáková, R. (2011). Osoby s narušením komunikační schopnosti. In J. Michalík, *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 409–497). Praha: Portál.
- Skoumal, P., Šrut, P., Frynta, E., Vodňanský, J., & Prachatická, M. (1999). *Kdyby prase mělo křídla*. Praha: Egmont.
- Šímanovský, Z., & Tichá, A. (2012). *Hrajeme si s písničkou. Zpěvník s návody na hry pro děti*. Praha: Portál.
- Šlitř, J., & Suchý, J. (1995). Honky Tonky Blues. In *Já, Písnička 1*. Cheb: Music Cheb.
- Tichá, A. (2004). *Hlasová výchova v dětském sboru prostřednictvím her a motivací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Tichá, A. (2009). *Učíme děti zpívat. Hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál.
- Uhlíř, J., & Svěrák, Z. (1995). Dělení. In *Já, Písnička 3*. Cheb: Music Cheb.
- Vomáčka, J., & Borovec, Z. (1995). Veselé Vánoce. In *Já, Písnička 1*. Cheb: Music Cheb.

11 Metodika tanečně expresivního přístupu – primitivní exprese

Jaroslava Dosedlová

Úvod

Množství uplatňovaných tanečních či pohybových intervencí, které jsou zakotveny v různých teoretických rámcích a realizovány v rozmanitém kontextu, vede k nutnosti jednotlivé přístupy lépe teoreticky vymezovat. V první řadě potřebujeme odlišit **tanec, terapeutický tanec a taneční psychoterapii**.

Tanec se od prostého pohybu liší tím, že k němu přidává expresivní složku, výraz. 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. Tanec sám o sobě však není psychoterapií, i když mnoho lidí profituje z jeho různorodých pozitivních účinků. Příkladem tanečních aktivit mohou být lidové tance, afrotance, orientální tance, flamenko, moderní výrazový tanec atd.

Přístupy vědomě pracující se somaticky zaměřenými intervencemi označujeme 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, které se budeme věnovat dále v textu, nebo autoestima flamenca (volně přeloženo sebeúcta flamenka), španělský směr využívající expresivitu a skupinové účasti flamenka.

Taneční a/nebo pohybová psychoterapie musí splňovat výše uvedená kritéria kladená na psychoterapii obecně. Využívá tance a pohybu jako hlavního psychologického prostředku, který má pomoci náhledu, (sebe)uvědomění a případné rekonstrukci neadaptivních stereotypů. Příkladem může být tanečně pohybová terapie dle Americké asociace taneční terapie (Zedková, 2012), Pesso-Boyden terapie (Pesso & Boyden Pesso, 1994), koncentrativní pohybová terapie (Gräffová, 1999) nebo psychogymnastika (Junová, 1975).

Primitivní exprese se jako terapeutický tanec vyvíjí ve Francii od r. 1970. Navazuje na práci americké tanečnice, choreografky a etnoložky Katherine Dunhamové, která se inspirovala tradičními kmenovými tanci a jinými původními rituály. Členem její skupiny byl haitský tanečník Herns Duplan, který tento styl přenesl do Francie. Dále ho rozvinula a teoreticky rozpracovala francouzská psychoterapeutka France Schott-Billmannová.

Primitivní exprese je technika inspirovaná původními kmenovými tanci doprovázenými hrou na buben. Přejímá jejich důležité atributy objevujících se ve všech kulturách: významnou úlohu skupiny, kontakt se zemí, rytmickou přesnost, opakování pohybů a hlasový doprovod.

Nejde o to kopírovat nějaký kmenový tanec v jeho nezměněné podobě. Schott-Billmannová (1991, s. 5) o tom říká: *„Nechceme jednoduše reprodukovat prastaré nebo exotické techniky, aniž bychom chápali jejich smysl vyplývající z kontextu. Takto přenesené techniky by ve své čisté podobě našim současníkům nevyhovovaly, ani by k nim nepromlouvaly. Je nutné je nejprve znovu prohlédnout ve světle nových poznatků, „přeložit“ je do moderní řeči a přizpůsobit je citlivosti a potřebám naší kultury. Hlavním problémem tkví v tom, že tradiční formy (léčivých) tanců tvoří součást náboženských systémů, které jsou naší západní civilizaci velmi vzdálené.“*

Moderní primitivní exprese je tedy ve Francii místo do exotického animistického náhledu na svět zasazena do rámce strukturalismu a psychoanalýzy. Protože však působící terapeutické prostředky mají univerzální platnost, nebudeme se v dalším výkladu odvolávat jen na psychoanalytickou interpretaci.

11.1 Metodické zásady primitivní exprese

Připravenost pedagoga

Pro realizaci určitého přístupu z oblasti terapeutického tance není potřeba absolvovat ucelený psychoterapeutický výcvik, ale je samozřejmě žádoucí, aby se pedagog seznámil s *teorií a praxí konkrétní tanečně terapeutické formy*, v tomto případě primitivní exprese. Vhodné je též rozšíření vzdělání směrem k dalším na tělo orientovaným psychologickým přístupům (bodyterapiím).

Primitivní exprese probíhá ve skupině, z toho hlediska je vhodné zamyslet se i nad účinnými faktory stylu vedení skupiny. Yalom (1999) charakterizuje základní

čtyři úkoly pro vedoucí seberozvojových nebo terapeutických skupin, které se odrážejí v jejich chování:

- *emoční stimulace* (podněcování, konfrontování, modelování v podobě osobního riskování a značného sebeodhacení),
- *pečování* (poskytování podpory, náklonnosti, chvály, ochrany, vřelosti, přijetí, opravdovosti, zájmu),
- *prisuzování významu* (vysvětlování, interpretace, poskytování kognitivního rámce pro změnu, převádění pocitů a zážitků do myšlenek, vsazování dění z výcvikových aktivit do kontextu reálných situací),
- *výkonná funkce* (stanovování hranic, pravidel, norem, cílů, řízení času, určování tempa, zastavování, schopnost zakročit, navrhování postupů).

Pečování a prisuzování významu má dle výše uvedeného autora lineární vztah k pozitivnímu výsledku, u emoční stimulace a výkonné funkce platí pravidlo zlaté střední cesty. Ideální vedoucí je tedy takový, který ve vysoké míře poskytuje péči a prisuzuje význam dění a umírněně poskytuje emoční stimulaci a výkonnou funkci.

V hodinách primitivní exprese není prisuzování významu vyžadováno, ale i tak je rozvoj vztahu mezi vedoucím a členy skupiny pro úspěch terapeutického tance zásadní.

Úkolem vedoucího je vytvořit prostředí psychologického bezpečí, podporovat kreativitu, autenticitu, empatii, hravost a možnost experimentovat s pohyby, nehodnotit a hodnotit 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 své účastníky referenční, prisuzují jí vysokou subjektivní důležitost a vnímají pro sebe narůstající míru potenciální sociální opory.

V *primitivní expresi je vedoucí aktivní*, má předem připraven scénář hodiny s jednotlivými pohybovými sekvencemi, které předvede účastníkům a spolu s nimi je provádí. Podle Schott-Billmannové (1994) vedoucí 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 (účastník primitivní exprese) si nemusí vymýšlet, co bude dělat, může se plně odevzdat výzvám přicházejícím zvenčí. Odpočine si tak sám od sebe a uvolní se. Zmíněná taneční terapeutka ostře vystupuje proti přemrštěnému individualismu dnešní doby. Ukazuje, že radost se rodí z pospolitosti. Primitivní exprese není davo-

vé šílenství bez pravidel; naopak, každý je nucen podřídít se jasným požadavkům. Nehraje si na divocha, ale hledá věčná lidská témata zakódovaná do pohybů vycházejících ze všech kultur světa. Na vedoucího však naopak tento přístup klade značné nároky, musí být schopen připravit si lekci tak, aby byla pestrá a opravdu nabízela účastníkům širokou paletu pohybových vzorců s různorodou prožitkovou odezvou.

Velikost a uspořádání skupiny

Primitivní exprese není pravou skupinovou terapií, protože ve svém prvním plánu nepočítá se skupinovou dynamikou a jejím vývojem. *Primitivní exprese je spíše terapií kolektivní, která využívá interpersonálních interakcí.* Společně prováděná energizující taneční aktivita zvyšuje skupinovou kohezi a spolu s akceptujícím a povzbuzujícím vystupováním vedoucího tvoří základ atmosféry psychologického bezpečí.

Počet účastníků se pohybuje od 10 do 30 dle velikosti sálu. Menší počet účastníků než 10 již není vhodný z hlediska snížené dynamiky skupiny, větší než třicetičlenná skupina může ztrácet přehlednost, kompaktnost a atmosféru blízkosti potřebnou pro pocit bezpečí.

Skladba účastníků ve skupině může být velmi různá. Primitivní exprese se provádí v homogenních i heterogenních skupinách (z hlediska pohlaví, věku nebo diagnózy).

Dobré zkušenosti jsou s **heterogenními skupinami**, kde jsou muži i ženy různého věku a mezi intaktní účastníky jsou zařazeni i někteří se specifickými poruchami či obtížemi. Primitivní exprese zapojuje všechny členy skupiny, ale přitom jsou jednotliví členové skupiny při tanci na sobě vzájemně relativně nezávislí. 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. Děti či dospělí se specifickými obtížemi jsou tak součástí skupiny, i když reagují poněkud odlišně. Často pro ně toto přirozené neverbální přijetí znamená významnou emocionální korektivní zkušenost.

Zkušenost z praxe: Součástí skupiny, kterou vedla Schott-Billmannová v Paříži, byla autistická dívka, která prošla již mnoha skupinami, ale žádnou nebyla akceptována. Až početná skupina „primitivních tanečníků“ její přítomnost unesla. Tuto toleranci dle mého soudu umožňuje velký počet účastníků, jednoduchost prováděných pohybů, malá subjektivní závislost jednotlivých tanečníků na ostatních členech skupiny a přesné vedení.

V **homogenních** skupinách dětí, adolescentů nebo dospělých z hlediska věku nebo pohlaví nedochází většinou k žádným obtížím. V homogenních skupinách pacientů (autorka čerpá ze svých zkušeností se skupinou mladých psychotiků v remisi) je dobré zapojit zdravé asistenty, aby ve skupině zůstal zachován pozitivní pohybový vzor v dostatečné míře.

Podílení se na skupinovém tanci, neverbální kontakt s ostatními a také neverbální přijetí ostatními může být samo o sobě korektivní emoční zkušeností. Schott-Billmannová (1994, s. 237) chápe skupinu na svých expresivních 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.

Materiální a technické zabezpečení

- prostorný sál odpovídající svou kapacitou počtu účastníků,
- podlahová krytina a tepelné podmínky umožňující pohyb bez obuvi (bosky),
- technika pro reprodukci hudby, pokud nespolupracujeme s hudebníky.

Hudba

- africké bubny,
- binární rytmy (2/4, 4/4),
- pravidelný, dobře uchopitelný rytmus,
- nahrávka bez zpěvu či vokalizace

Jako hudební doprovod je používána hra na bubny kongo a/nebo djembe, případně další bicí nástroje. Ideální je živě hraná hudba, která využívá izo-principu, spontánní synchronizace rytmu a tempa hudby s pohyby tanečníků (Kantor, 2013). Ne vždy však máme příležitost spolupracovat s hudebníky. V tom případě využíváme reprodukovanou hudbu. Platí následující pravidla při výběru hudby:

- Doprovod bubnů je v rytmu 2/4 nebo 4/4. Dubar (1995) tyto rytmy považuje za spontánní projekci našich fyziologických pochodů nebo jiných významných dějů, které mají párovou podobu – bdění a spánek, nádech a výdech, noc a den atd. Binární rytmy považuje za primární a ukazuje jejich stálou působivost na politických sloganech dnešní doby nebo na dětských ukolébavkách, které jsou právě v těchto rytmech.
- Rytmus by měl být pravidelný a snadno „čitelný“, v hudbě by se neměly objevovat rytmické nepravidelnosti.
- Hudba na nahrávce by neměla být doprovázena zpěvem, výkřiky či vokalizací. (Chceme, aby vokalizovali a zpívali účastníci naší skupiny, kterou vedeme. Pokud by byly vokalizace součástí nahrávky, snižovala by se ve skupině motivace k jejich aktivní produkci.)

Sedlák (1990) shrnuje starší i novější výzkumy, které jednomyslně potvrzují, že rytmické cítění není pouhým nasloucháním a zpracováním časového průběhu hudby,

ale je provázáno současně probíhajícími *pohybovými reakcemi organismu*. *Psychofyzilogický 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 (vytūkávání 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.

Zvuk bubnů, který je blízky srdečnímu tlukotu, reaktivuje životní sílu a energii. Dle psychoanalytické školy je to proto, že lidem nabízí zvukovou lázeň blízkou zážitku plodu vnímajícího tlukot matčina srdce.

V jednom rytmu se sjednocuje celá skupina, unisono tančí a zpívá a jedinec vnímá svou identitu skrze účast na skupinovém dění. Rytmus zve tělo k pohybu, podněcuje, aktivizuje a zároveň vyvolává pocit bezpečí.

Pohybové sekvence

Pohybové sekvence primitivní exprese charakterizuje:

- jednoduchost, rytmická pravidelnost a opakování,
- podpora pocitu uzemnění (groundingu),
- párovost (binarita), symetrie a komplementarita,
- navození mírného transu,
- symbolika v pohybu a spjatost s emocemi,
- ritualizace,
- to, že jsou zadávány ve velké míře vedoucím skupiny.

Jednoduchost a opakování

Taneční sekvence primitivního výrazu jsou jednoduché, protože se odvíjejí od prosté chůze. Jsou snadno přístupné i netanečníkům. Navíc se mnohokrát opakují, takže se člověk brzy může přestat soustřeďovat na posloupnost kroků a gest a věnovat se spíše jejich provedení – dává jim hloubku, výraz a smysl. I ti, kteří odjakživa tvrdí, že tančit neumějí, zjistí, že vlastně tančí. To je motivuje k další práci.

Grounding (uzemnění)

Prvním úkolem tanečníka na hodině primitivní exprese je přebrat rytmus svýma nohama, energicky přešlapovat z nohy na nohu a tepat při tom zem. Má cítit, že je spjat se zemí, že je pevně pod nohama, že se o ni může opřít a získat její podporu.

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 účastníkovy 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 podporují speciální cvičení vycházející např. z bioenergetiky nebo i určitá kvalita hlasu (Lowen, 2002; Vašina, 1999, 2013; Schott-Billmann, 1994).

Binarita

Primitivní umění se vyznačuje párovostí. V primitivní expresi začíná střídavým podupáváním obou nohou a šíří se na všechny ostatní části těla. Pohyby jsou zdvojeny, jsou identické, symetrické nebo komplementární.

Binární rytmus můžeme zachytit jak na fyzické, tak na psychické úrovni. Na fyzické ho představuje např. pravidelné přenášení váhy při chůzi nebo práce svalů antagonistů. Co se týká psychické úrovně, Schott-Billmannová (in Bruni, 1993, s. 64) se ptá: *„Není snad lidská bytost jako tanečník balancující mezi protiklady, které ho tvoří nebo ho ničí (život/smrt, dobro/zlo, tělo/duše, bláznovství/rozum, příroda/kultura atd...)?“*

Pohyby sdružené v symetrické nebo komplementární dvojice přinášejí cvičícímu pocit uspokojení a harmonie.

Mírný trans

Rezonující a postupně se zrychlující rytmus bubnů, opakování kroků a gest a radostná atmosféra ve skupině vedou k mírné změně vědomí. Lehký trans je žádoucí, protože zvyšuje zaujetí každého účastníka pro činnost, rozpouští obrany, ostýchavost a strach z trapnosti, ze zesměšnění. Rozrušení racionální cenzury umožňuje pustit se v pohybovém a hlasovém projevu pokaždé o něco dále, hlouběji. Podvědomí se otevírá pro přijetí nabízených symbolických vzorců jednotlivých cvičení. Trans snižuje únavu a naopak zvyšuje radost z pohybu.

Symbolika v pohybu

Nabízená gesta jsou archetypy, které umožňují vzbudit a vyjádřit všechny univerzální lidské city: lásku, nenávisť, hrdost atd. Každý je přijímá na pozadí své osobní historie, která jim dává jedinečnost. Styl provedení tak nese stopy subjektivního životního příběhu (Schott-Billmann, 1991).

Pohyb je spjat s emocemi a odráží se v něm vnitřní život člověka. Vedoucí nabízí takové pohyby, které jsou napojeny na základní emoce nebo na činnosti, kterými se člověk během své evoluce zabýval dlouhé tisíce let – lov, rybolov, zemědělství. 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).

Hřejivá atmosféra a mírný trans umožňují přehrávat i vážné jevy (např. agresivitu nebo sexualitu) s nadhledem a humorem. To, že tanečník něco předvádí jenom „jako“, nijak nesnižuje účinnost takového cvičení. Během tance dochází k neverbálnímu odreagování emocí a je podporována seberealizace.

Rituál

Celá lekce primitivní exprese má určité charakteristiky rituálu. Její struktura, ani samotné pohybové sekvence se příliš nemění, všechno má svůj řád a svůj čas. Lidé, kteří chodí do hodin primitivní exprese pravidelně, vnímají opakující se motivy a začnou jejich opakování dokonce vyžadovat. Rituální stereotyp je skupinovou záležitostí a má úzký vztah k obřadu. Stereotypizace navykklých úkonů v dané posloupnosti je důležitá pro jeho správný průběh. Lidem dává pocit sounáležitosti a vytváří působivou atmosféru sdílení emocí. Jako všichni lidé oddávající se rituálu věří, že jejich obřad má transcendingý význam, že jsou jeho prostřednictvím spojeni s něčím, co je samotné přesahuje, co dodává sílu jejich snažení a propůjčuje hlubší smysl jejich životu.

Vokalizace

Všechny pohybové sekvence jsou provázeny hlasovou produkcí, která je tvořena citoslovci a slabikami („ššš, *dam, ha, ta, sa, dý, ja*“) nebo krátkými zpívanými melodiemi („*a – mari – jé, a – mari – já, e – ja – lá*“). Vokalizace by neměly tvořit součást žádného jazyka a neměly by nést denotativní význam (tedy nepoužívat např. „*a-hoj, seš nej, hej rup*“). Protože si při vybraných cvičeních účastníci tvoří vlastní pohyb i hlasový doprovod, je třeba je s touto podmínkou seznámit předem nebo v průběhu cvičení.

Hlasový doprovod je psychologicky vysoce účinná, obecně uskutečnitelná a pro jedince velmi přirozená činnost. I jednoduchý zpěv je dobrým dechovým cvičením, rozšiřuje hrudník a zvyšuje vitální kapacitu plic. Navozuje relaxaci svalstva, které již dlouho využívá logopedie při nápravě koktavosti. Zlepšuje nejen obecnou hudebnost, ale rytmem, intonací a barvou obohacuje i řečový projev (Sedlák, 1990). Hlas tanec doplňuje a činí z něj širší zážitek jak pro tanečníka, tak pro diváka. Podtrhuje pohyb, zdůrazňuje ho a spolu s ním má velkou abreakční sílu – sílu uvolňovat emoční napětí. Tvoří samostatnou kapitolu aktivní muzikoterapie.

Důležitý je také dialog mezi terapeutem a sborem, který vzniká hlasovou alternací (terapeut předzpěvuje jednu melodii, sbor mu odpovídá jinou).

Zkušenost z praxe: Naše kultura nepodporuje v současné době hlasové projevy při tanci, pro řadu účastníků může být vokalizace vnímána jako nepřirozená. Je na vedoucím, aby skupinu v daném směru neustále motivoval a trval na přítomnosti hlasových projevů.

11.2 **Struktura hodiny primitivní exprese dle F. Schott-Billmannové**

Úvodní aktivity

Lekce probíhá v prostorném sále a trvá většinou 90 minut. Účastníci se převléknou do pohodlného oděvu, pokud to podmínky umožňují, jsou bosí, aby lépe cítili kontakt s podlahou. Jejich počet se pohybuje v rozmezí mezi třiceti až čtyřiceti. Většinu tvoří lidé, kteří nevyhledali terapeutickou pomoc a do primitivní exprese chodí z vlastního zájmu. Menší část (cca 5 osob) tvoří pacienti, kterým účast na seancích doporučil jejich terapeut. Pokud jejich psychopatologické symptomy nejsou výrazné, nikdo neví, kdo byl označen za pacienta a kdo ne.

Úvodních 20–30 „rozehřívacích“ minut nedoprovází žádná hudba. Lidé se volně procházejí po prostoru, protahují se, zívají, uvolňují se. Svět slov je nahrazován neverbální komunikací. Vedoucí zadává různé styly chůze (v předklonu, široce a těžce jako medvěd, lehce ve výponu, z pomalé chůze zrychlovat až téměř do běhu a zase zpomalovat až do zastavení, ostře měnit směry na tlesknutí atd.). Následně se účastníci postaví do řad proti vedoucí a procvičují jednotlivé části těla. Soustředí se hlavně na vertikální a horizontální tělesnou osu a trénují rovnováhu. Posilování a procvičování všech svalových skupin je důležité pro dobrou koordinaci pohybů, pro pocit, že své tělo ovládám a nejsem naopak ovládán vlastní tělesnou nemohoucností.

Určitým mezičasem je krátká střední fáze. Lidé si sednou do kruhu a začínají uvědoměle pracovat s rytmem. Posílají si po kruhu rytmické motivy, skandují svá jména, vzájemně se vyvolávají. Snaží se přitom nepřerušit stálý rytmický proud. Pak se vše uklidní a je čas na krátká verbální sdělení — oznámení o zajímavých akcích, seminářích, divadelních představeních.

Hlavní aktivity

Konečně si jeden nebo dva hráči na africké bubny připraví své nástroje a začíná hlavní část hodiny primitivního výrazu. Velmi intenzivní rytmus a krásný dunivý zvuk bubnů rezonuje v těle a přímo nutí k pohybu. Vychází se z jednoduchého přešlapování z nohy na nohu, ke kterému se postupně přidávají pohyby paží, poskoky, chůze do všech světových stran, otáčky kolem své osy, gesta znázorňující setí, sklízení, rybolov, odhazování, přijímání, hlazení něčeho, sekání a švihání, napodobování zvířat. Lidé při některých cvičeních procházejí mezi sebou a zdraví se krátkou pohybovou sekvencí. Každou úlohu doprovází hlasová produkce – úsečné slabiky „ha, ha“, „ta, sa“ nebo krátké zpívané melodie. Všechna cvičení zadává vedoucí, každé z nich je upřesněno a předvedeno. Očekává se tedy, že všichni budou cvičit totéž. Prostor improvizace není otevřen, ale přesto si každý najde svůj osobní styl. Pohyby symetricky zaměstnávají pravou i levou polovinu těla, mnohokrát se opakují a zrychlují jednak tím, že se nejdříve cvičí na čtyři doby, pak na dvě a pak každý pohyb na jednu dobu, jednak tím, že hudebníci neustále zrychlují tempo.

Atmosféra se stupňuje, euforie narůstá, pohyby nabývají na intenzitě, skupina se cítí být sjednocena — v té chvíli se blíží závěrečný chór.

Závěrečné aktivity – polyfonický sbor a improvizace

Všichni začínají v kruhu stejnou pohybovou variací se stejným hlasovým doprovodem. Vedoucí však postupně každé čtvrtině kruhu přidělí jinou variaci ve stejném rytmu. Zní velký polyfonický sbor. Lidé opustí své místo v kruhu a procházejí mezi sebou, každý se svou variací, kterou předvádí ostatním. Rytmus se neustále zrychluje, vzrušení dosahuje vrcholu a v jednom okamžiku na pokyn vedoucí chór přejde do závěrečné 2–3minutové improvizace. Každý se ponoří do svého vnitřního rytmu a bubny nechá znít skrze své tělo. Tančí tak, jak cítí. Zvlášť v této závěrečné fázi je patrný vstup do transového stavu. Na poslední pokyn Schott-Billmannové všichni přeruší svůj volný tanec, a aniž by vypadli z rytmu, rozvibrují všechny části svého těla až do nejvyššího napětí. Hlasový doprovod stoupá, sílí a zlomí se až s posledním úderem do bubnů. Zdá se, že hudebníci jsou na tanečníky napojeni a naopak. Všichni zhluboka vydechnou, uvolní se a pomalu se vracejí zpátky do běžného všedního dne.

Bylo by možné připojit krátkou relaxaci, ale skupina, ke které jsem patřila, si to nepřála. Chtěli si uchovat získanou energii a zdálo se jim, že relaxace by je o ni připravila.

Neprobíhalo ani sdílení prožitků ve skupině. Je třeba si uvědomit, že Francie byla na přelomu 20. a 21. století stále dosti silně psychoanalyticky orientovaná. Pacienti přicházeli ke svým terapeutům a většinou u nich absolvovali individuální sezení s důrazem na verbální komunikaci. Pokud se terapeut domníval, že by klientovi mohla být prospěšná některá z neverbálních technik, doporučil mu účast v příslušném kurzu. Počítalo se s tím, že klient probere své prožitky až zase na verbálním sezení se svým psychoanalytikem. Expresivní přístupy byly chápány jen jako doplňkové, podpůrné aktivity.

11.3 Možné modifikace v rámci struktury hodiny

Úvodní aktivity

Lekci je možné zahájit cviky vycházejícími z bioenergetiky a dalších somaticky orientovaných přístupů, které jsou zaměřeny na podporu dýchání, energetizaci a grounding.

Příklady energetizačních dechových cvičení:

- Stojíme ve výpadu, váha je na přednožené pokrčené pravé noze, levá noha je natažená vzadu, obě chodidla jsou celou plochou pevně na zemi. Pravá natažená paže je předpažená dlaní nahoru, levá paže je zapažená, dlaň směřuje dolů. S ná-

dechem opisují naše paže velké kruhy (pohyb jako při kraulu naznak), díváme se za pravou paží a těžiště zároveň přesouváme z pravé nohy na levou. Levá noha se při přesunu váhy pokrčuje v koleni, pravá špička se zvedá do flexe, pata pravé nohy zůstává opřena na zemi. S výdechem dokončujeme kruhy pažemi, vracíme těžiště zpátky na pravou nohu a končíme ve stejné poloze, v jaké jsme začínali. Opakujeme 3–5 × (dle individuální potřeby), pak cvičíme totéž na levou stranu (levá noha začíná vpředu ve výpadu, levá ruka je předpažená dlaní nahoru atd.).

- Nadechneme se, zadržíme dech a razantně poplácáme oběma dlaněmi celé tělo od hlavy až po kotníky. Poté razantně vydechneme se zvukem opřeným o bránici (jako karatisti). Chvilu v tichosti volně dýcháme a pozorujeme děje, které probíhají v těle. Podle potřeby můžeme opakovat.
- Stojíme ve stabilním postoji, nohy jsou rozkročeny, kolena mírně pokrčená. S nádechem zvedneme před tělem dva „paprsky energie“ nad hlavu (vzpažíme, jako kdybychom zvedali a natahovali dva imaginární provázky), s výdechem se orosíme „zlatým deštěm energie“ (paže jsou stále nad hlavou, prsty znázorňují pohyb jako při rozprašování kapiček), s nádechem dovedeme natažené paže do upažení s dlaněmi vzhůru, s výdechem energii „vyvážíme“ (paže se v upažení mírně zvedají a klesají, balancují jako ramena váhy), s nádechem nabereme energii do náruče (paže z upažení opisují kruh, jako kdybychom chtěli obejmout např. velkou kytici) a s výdechem energii „vmasírujeme“ do solárního plexu (masírujeme krouživě oběma dlaněmi oblast břicha). Opakujeme dle potřeby.

Příklady cvičení zaměřených na grounding

- Procházíme se bosky po sále, zaměřujeme pozornost na svá chodidla, vědomě je odvíjíme při chůzi, chodíme velmi pomalu nebo naopak rychle, pohybujeme se s představou chůze v mechu nebo v písku, snažíme se cítit svá chodidla jako široká a stabilní, naše chodidla se mohou potkávat s chodidly jiných lidí, můžeme se chodidly pozdravit.
- Ve vzpřímeném stoji přenášíme váhu ze špiček na paty, na vnější i vnitřní hrany, aniž bychom ukročili, s nádechem zvedáme prsty nohou, s výdechem opět pokládáme.
- Ve stoji spatném, kdy chodidla jsou rovnoběžně u sebe, střídavě zvedáme a zase pokládáme paty, prošlapáváme; chodíme po prostoru po špičkách, po patách, po vnějších i vnitřních hranách.
- Skáčíme na místě, dopadáme měkce na celá chodidla, kolena pruží.
- Protáhneme nárt (propneme špičku a položíme ji na zem, prsty nohou leží opřené na podlaze svou horní stranou, uvědoměle protahujeme nárt, aniž bychom nohu vytáčeli nebo vtáčeli do strany).

- Ve vzpřímeném postoji pokrčíme prsty na nohou a snažíme se takto „vyhrabat důlek v zemi“ za současného zvukového doprovodu, výrazné dechové frekvence a zvyšujícího se úsilí.
- Ve dvojici: jeden si klekne, položí své dlaně na nártý stojícího člověka a opře se do nich svou vahou, poté výměna.

Hlavní aktivity

PŘÍKLADY POHYBOVÝCH SEKVENCÍ

- Vymezení vlastních hranic

Skupina stojí v řadách proti vedoucímu a jde směrem k němu. Začínáme prostými 8 kroky vpřed a 8 kroky vzad, poté přidáme jednoduchý pohyb a vokalizaci, která pohyb doprovází.

Na první 4 doby jdeme vpřed a díváme se před sebe, levá ruka je předpažená, pravá upažená, dlaně zvednuty jako bariéry. Na druhé 4 doby jdeme stále vpřed, výmění se ruce – levá je předpažená, pravá upažená. Doprovázíme slabikou „ha“ při každé první době 4/4 taktu (jako kdybychom ukazovali „tady jsou mé hranice, tady je mé výsostné území“).

Na další 4 doby jdeme vzad (vracíme se pozadu) a obracíme pohled do stran, ruce po stranách měkčeji přitahujeme k tělu, jako kdybychom někoho zvali k sobě, doprovázíme vokalizací slabikami např. „dý-ja“ na 1. a 4. dobu, na poslední 4 doby sekvence postupujeme stále vzad, ruce se vymění.

Obměny: pohybová sekvence se provádí do všech čtyř světových stran, účastníci s tímto druhem pohybu procházejí mezi sebou, je možné vytvořit kruh.

Cvičení nese implicitní význam: *mám jasně vymezené hranice, ale když chci, mohu si kohokoliv pozvat k sobě.*



Obrázek č. 1: Pohybová sekvence „vymezení hranic“

■ **Sekání dřeva** (nácvik energických, razantních, rozhodných, silných pohybů)

Skupina stojí v řadách proti vedoucímu a jde směrem k němu. Začínáme prostými 8 kroky vpřed a 8 kroky vzad, poté přidáme jednoduchý pohyb a vokalizaci na téma „*sekáme dříví a vyrušili jsme hada*“.

Na první 4 doby jdeme vpřed a díváme se před sebe, obě ruce jsou spojeny v pěst, kterými sekneme na 1. dobu jako sekerou, přidáváme slabiku „*dam*“. Na druhé 4 doby totéž na druhou stranu, stále jdeme vpřed.

Na dalších 8 dob jdeme vzad (vracíme se pozadu), trochu se předkloníme, ruce jsou spojeny dlaněmi a vlnovitým pohybem předvádíme hada s doprovodem „*ssssss*“.

Obměny: pohybová sekvence se může zrychlit provedením na 4 doby, provádí se do všech čtyř světových stran.

Cvičení je přínosné především pro inhibované, sociálně pasivní členy skupiny, kteří se neumí prosadit nebo bránit. Pohyb znázorňující sekání se jim zpočátku bude zdát nepřírozený, ale pokud ho časem nacvičí (i s příslušným hlasovým doprovodem), tato zkušenost spojená s emočním prožitkem může podpořit schopnost asertivity těchto lidí v běžných sociálních situacích každodenního života.



Obrázek č. 2: Pohybová sekvence „*sekání dřeva*“

■ **Cesta pro vodu** (podpora sebeúcty, pozitivně prožívané především ženské atraktivity a sexuality, hravosti a spontaneity)

Skupina stojí v řadách proti vedoucímu a jde směrem k němu. Začínáme prostými 8 kroky vpřed a 8 kroky vzad, poté přidáme jednoduchý pohyb a vokalizaci, která pohyb doprovází.

Na prvních 8 dob jdeme vpřed, na 1. dobu zvedneme na hlavu imaginární nádobu s vodou, na 8. dobu ji položíme šikmo stranou před

sebe (vokalizace „áááááá-ja“, „á“ nasadíme na 1. dobu a držíme, „ja“ na 8. dobu).

Na další 4 doby jdeme vzad (vracíme se pozadu) a střídavě do stran na každou dobu imaginárně stříkáme vodu „ca-ca-ca-ca-ca-ca-ca-ca“. Na poslední 4 doby sekvence postupujeme stále vzad a otíráme si „mokré“ ruce o boky se zvukem „mmmmmm“.

Obměny: účastníci s tímto druhem pohybu procházejí mezi sebou, potkávají se, předvádějí se, mohou „cákat“ vzájemně na sebe.

Cvičení vede členy skupiny k sebedpřijetí a k přijetí vlastní sexuality, učí prezentaci pozitivních stránek osobnosti a případného svádění hravou formou.



Obrázek č. 3: Pohybová sekvence „cesta pro vodu“

■ Úspěšný lov (podpora self-efficacy, maskulinity)

Skupina stojí v řadách proti vedoucímu a jde směrem k němu. Začínáme prostými 8 kroky vpřed a 8 kroky vzad, poté přidáme jednoduchý pohyb a vokalizaci na téma „jdeme na lov, stopujeme zvíře, hodíme oštěpem, skolíme kořist, vezmeme ji do tábora a máme radost z úspěšného lovu“.

Na první 4 doby jdeme vpřed, stopujeme zvíře s oběma rukama před sebou (můžeme před sebou imaginárně nahmatávat terén zleva doprava) a vokalizací „éééééé“. Na 4. dobu je příprava hodu oštěpem (slabika „sa“), na první dobu další fráze hodíme štěpem se slabikou „véééééé“.

Na další čtyři doby se vracíme zpět a nahazujeme kořist na záda s vokalizací „he-he“. Na poslední 4 doby sekvence zaujmeme vítězný postoj, prezentujeme sebe jako úspěšného lovce se slabikou „ja“.

Metodická poznámka: Abychom mohli házet oštěpem pravou rukou, je třeba začít „stopovat“ směrem doleva.

Obměny: pohybovou sekvenci si mohou účastníci předvádět vzájemně při volném procházení po prostoru.

Cvičení vede členy skupiny hravou formou k pozitivnímu sebepřijetí, k vnímání vlastní účinnosti a k hrdosti z dobrého výkonu. Je vhodným mužským doplňkem ženské cesty *pro vodu*, ale mohou z něj samozřejmě profitovat obě pohlaví.



Obrázek č. 4: Pohybová sekvence „úspěšný lov“

V rámci modifikací původní struktury primitivní exprese se objevuje i více prvků improvizace. Můžeme si uvést některé příklady.

■ Den na farmě

Členové skupiny vytvoří hada a s rytmickou hudbou bubnů vyjdou do prostoru. První účastník v řadě si vymyslí a předvede pohyb, který znázorňuje nějakou činnost na farmě (trhání jablek, štípání dříví, sypaní slepicím, dojení, ale třeba i ochutnávání plodin nebo forma odpočinku). Důležité je, aby byl pohyb jednoduchý, jasně strukturovaný a doprovázený zvukem. Ostatní členové skupiny ho napodobí, takže všichni dělají totéž. Když chce první člen v řadě vystřídat, odběhne na konec hada a další v pořadí vymyslí svůj pohyb (svou činnost na farmě). Aktivita trvá tak dlouho, dokud se všichni členové skupiny nevystřídají ve vedoucí pozici.

Cvičení vede k pohybové kreativě, k odvaze být aspoň chvíli vedoucím skupiny, nabídnout svůj pohyb ostatním a k zážitku přijetí vzhledem k tomu, že každá individuální pohybová sekvence je přijata ostatními a je opakována celou skupinou. U přijímajících členů skupiny rozvíjí pohybovou empatii.

Metodická poznámka: Je potřeba, aby vedoucí opakovaně povzbuzoval prvního člověka v řadě k volnému (hadovitému) pohybu po prostoru, skupina má vždy tendenci uzavřít kruh, který v tomto případě nevyho-

vuje. Dále vedoucí motivuje všechny členy skupiny, aby svůj pohyb doprovodili zvukem.

■ *Vesničané u studny*

Skupina se rozdělí na dvě podskupiny se stejným počtem členů (pokud je členů lichý počet, může se vedoucí přidat). Vytvoří dvě řady proti sobě s prostorem mezi sebou, každý má na protější straně někoho do dvojice, se kterým během cvičení nejčastěji udržuje oční kontakt. Tyto dvě řady představují obyvatele dvou vesnic, kteří se setkali u studny, kam přišli pro vodu. Začíná improvizovaná komunikační hra s akcí a reakcí. Všichni převzou rytmus hudby a přešlapují do rytmu po celou dobu cvičení, i když stojí na místě.

Akce: Krajní člen jedné řady (jedné vesnice) vymyslí jednoduchou pohybovou sekvenci doprovázenou vokalizací. Je namířena (jako určitý druh výzvy) vůči příslušníkům druhé vesnice. Ostatní členové „jeho vesnice“ tuto sekvenci i se zvukem okamžitě napodobí, takže celá řada postupuje jednotně vůči druhé řadě. Každý udržuje oční kontakt se svým komunikačním partnerem „z druhé vesnice“. Když se celá řada přiblíží k druhé řadě na dotek, následuje reakce.

Reakce: „Obyvatelé druhé vesnice“, kteří dosud stáli a vnímali přibližující se řadu účastníků, mají v této chvíli možnost spontánně jakýmkoliv způsobem reagovat tak, aby vyzyvatele zahnali zase zpátky na jejich původní místo (opět nějakou pohybovou sekvencí se zvukem, aniž by se jich dotýkali).

Obě řady se vrátí na své místo a obnoví prostor mezi sebou. Začne akce vedená členem „druhé vesnice“ a spontánní reakce členů „první vesnice“. Cvičení trvá tak dlouho, dokud všichni členové skupiny ne-realizují svou akci. Akce je tedy řízená (celá skupina postupuje stejně a napodobuje jednoho svého člena), reakce je spontánní, neřízená, variabilní.

Velmi často jsou součástí akce i reakce agresivní prvky, které jsou však zasazeny do kontextu hry a jsou předváděny i přijímány s úsměvem. Hravý aspekt cvičení však nesnižuje jeho účinnost při odreagování agresivních impulzů.

Metodická poznámka: Vedoucí pomáhá skupině s rozlišením akce a reakce, sleduje, kdo z účastníků je na řadě se svou akcí. Dbá na to, aby každá pohybová sekvence byla doprovázena vokalizací.



Obrázek č. 5: Pohybová sekvence „vesničané u studny“ – akce řady vpravo



Obrázek č. 6: Pohybová sekvence „vesničané u studny“ – akce řady vlevo

Závěrečné aktivity

■ Rituál díkůvzdání

Skupina stojí v řadách proti vedoucímu. Začínáme prostými 8 kroky vpřed na 8 dob, 8 dob přešlapujeme z nohy na nohu na místě, 8 kroků vzad na 8 dob a opět přešlapujeme na 8 dob na místě. Zdravíme zemi kolem sebe, nebe nad sebou, celou tu krásu přijímáme do sebe a jsme vděční, že můžeme. Pohybovou sekvenci doprovází zpěv: „á-mari-jé, á-mari-já, é-ja-lá, é-ja-lá, á-mari-jé, á-mari-já, é-ja-lá, eja, é-ja-lá“.

Na první 4 doby jdeme vpřed, pravou rukou zdravíme zemi před sebou a směrem doprava („á-mari-jé“), na druhé 4 doby zdravíme levou rukou zemi před sebou a směrem doleva („á-mari-já“). Na další 4 doby přešlapujeme z nohy na nohu na místě a pravou rukou zdravíme nebe nad sebou („é-ja-lá“), na další 4 doby totéž levou rukou („é-ja-lá“). Následuje

chůze vzad na 8 dob, na první 4 doby uzavíráme krásu do sebe pravou rukou („á-mari-jé“), na druhé 4 doby levou rukou („á-mari-já“). Následuje 8 dob přešlapování na místě s lehkou poklonou vždy na 1. dobu („é-ja-lá, eja, é-ja-lá“). Ruce jsou volně překřížené před tělem, vymění se v závěru fráze, aby pravá ruka byla dále od těla a byla nachystaná k opakování celé pohybové sekvence zároveň s chůzí vpřed.

Obměny: pohybová sekvence se provádí do všech čtyř světových stran, účastníci s tímto druhem pohybu procházejí mezi sebou a vzdávají si úctu navzájem. Na závěr je vhodné vytvořit kruh, členové skupiny mohou pokračovat ještě chvíli v tanci i ve zpěvu bez doprovodu bubnů.

Tanec se zpěvem vytváří slavnostní atmosféru provázenou pocitem vděčnosti a spolupatričnosti.



Obrázek č. 7: Pohybová sekvence „rituál díkůvzdání“

■ Společný tanec v kruhu

Na závěr hodiny je možné přidat společný tanec skupiny v kruhu na melodickou skladbu podobného žánru (používám např. píseň *Pata Pata* od jihoafrické zpěvačky Miriam Makeby). Vhodná je veselá nálada písně, příjemná harmonie a relativně rychlé tempo, které umožní vnímat tuto skladbu jako vrchol celé hodiny. V tanci je důležitý kontakt mezi členy skupiny, účastníci se nemusí držet po celou dobu tance, ale držení za ruku v kruhu by mělo převažovat a v kontaktu by měla i celá skupina skončit. Je možné připojit nějaký závěrečný rituál – společné intenzivní dýchání v kruhu (je velmi přirozené, protože všichni jsou udýchaní) nebo rituální (řízené a pokaždé stejné) rozpojení kruhu.

Metodická poznámka: Dlouhé závěrečné verbální sdílení prožitků není v této chvíli nutné, používám jen rychlou zpětnou vazbu – každý člen skupiny ještě v těsném kruhu vyjádří jedním slovem pocit, se kterým hodinu končí. Hodina primitivní exprese je bezpečná, hravá a euforizující, takže se neobjevují negativní emoce. Pokud by tento screening

odhalil nepříjemné prožívání určitého člena skupiny, můžeme s ním hledat podstatu jeho nespokojenosti individuálně a snažit se společně o nápravu.

11.4 Efekt a možnosti využití primitivní exprese

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.

Specifickým účinkům primitivní exprese jsme se již věnovali u jednotlivých komponent a podmínek, které tento směr charakterizují a určují kvalitu jeho působení. Schott-Billmannová (1994) vnímá přínos primitivní exprese jako terapeutického tance obecně v následujících bodech:

Radost z funkční činnosti

Člověk disponuje tělem, které svým pohybem vchází do kontaktu s prostředím. Již mnozí mladí lidé nedostatečným pohybovým tréninkem ztrácejí se svým tělem kontakt a přibývajících léta na pružnosti nepřidají. Jde o to, aby si člověk ze všeho nejdříve své tělo uvědomil. Pak postupně opakovaným cvičením může zažít 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 tělesné schéma.

Integrace, jednota tělesna a duševna

Tanec je aktivita jak fyzická, tak psychická. Taneční pohyby emoce probouzejí nebo je vyjadřují. Sledujeme-li někoho při tanci, vyvolá to v nás afektivní reakci. Pokud sami začneme improvizovat, náš taneční projev uvolní něco z našeho psychického stavu. Pohyb je tedy jedním ze spojovacích článků vnitřního a vnějšího světa. Tanec představuje řeč, na které se sjednoceně podílí tělo i duše ve vzájemné harmonii.

Obnova pozitivního sebepřijetí

Objektivní tělesné schéma se velmi často liší od subjektivního obrazu těla člověka, který si vytvořil na základě zkušeností s okolím. Významnou zkušeností byl pohled naší matky v dětství, který značně ovlivnil tvorbu sebeobrazu. Hodina taneční terapie probíhá před pozornýma, a měli bychom říci, že i laskavýma očima terapeuta.

Aby došlo k restrukturalizaci sebeobrazu ve smyslu pozitivnějšího přijímání sebe sama, je nutno účastníkům nabídnout jednak taneční cvičení synchronizující jednotlivé tělesné části a jednak pohled odborníka, který jako zrcadlo bude odrážet hodnotu jejich osobností. Samozřejmě je potřeba vybrat cvičení relativně lehká, která jsou členové skupiny s to zvládnout. Pocit nadměrné obtížnosti by aktivoval jejich obranné mechanismy.

Autonomie

Uvědomění si sebe sama, pocit vlastní integrity a sebepřijetí může vést k osamostatnění. Pacient v mnoha cvičeních vchází do kontaktu s ostatními a v tanečním rozhovoru s nimi objevuje vlastní gesta, vlastní pohyby a vlastní postoje. Zároveň přijímá odlišnou taneční řeč ostatních. Naproti druhému si uvědomuje a potvrzuje svou vlastní existenci.

Tělesná symbolika

Tanec je řeč těla, která umožňuje symbolicky přenášet na scénu přání, touhy, myšlenky, obavy. Taneční sekvence může vybit nashromážděnou agresivní energii, vytančit můžeme svou radost nebo smutek. To vše se děje v neohrožujícím prostředí a v symbolické, tudíž přijatelné podobě. Skrze taneční výraz může pacient najít uspokojující abreakci a katarzi.

Sublimace

Terapeutický tanec je zároveň arteterapií. Nespokojuje se s gestem, které něco symbolizuje, snaží se objevit krásné symbolické gesto. Svým vlastním tělem se snažíme vytvořit umělecké dílo. Nepředpokládá se, že budeme dlouhá léta studovat obtížnou taneční techniku, která by našemu tělu měla dát ideální formu. Krásno v taneční terapii vyplývá spíše z autenticity, z opravdovosti pohybů, které se odvíjejí ze stavu jisté vnitřní svobody a klidu. Primitivní exprese jako terapeutický tanec je tedy částečně prací uměleckou (umění najít krásu svých pohybů) a částečně terapeutickou (objevení svého pravého já). Skrze uměleckou tvorbu pacient tvoří sebe sama (Schott-Billmann, 1994).

Terapeutický tanec 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. Je bezpečnou formou intervence, bezpečí však zaručuje svým přístupem vedoucí skupiny. Musí garantovat a může verbalizovat základní pravidlo terapeutického rámce – *je zakázáno ubližovat sobě nebo druhým*.

Obecně bychom mohli shrnout, že pozitivní vývoj při indikaci primitivní exprese jako 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 obtíží.

Literatura

- Bruni, C. (Ed.). (1993). *Danse et pensée. Une autre scène pour la danse*. Sammeron: Germs.
- Dubar, Ch. (1995). Danse, transe et rythme. *Dansons Magazine*, 18(1).
- Gräffová, Ch. (1999). *Koncentrativní pohybová terapie*. Boskovice: Nakladatelství Albert.
- 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* (s. 49–110). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 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.
- Lowen, A. (2002). *Bioenergetika. Terapie duše pomocí práce s tělem*. Praha: Portál.
- Pesso, A., & Boyden Pesso, D. (1994). *Slide Introduction to Pesso Boyden System Psychomotor*. Dostupné z <http://www.pbsp.com/slides/slides.htm>
- Sedlák, F. (1990). *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN.
- Schott-Billmann, F. (1991). L'expression primitive. *Lien social*, 114, 5–7.
- Schott-Billmann, F. (1994). *Quand la danse guerit*. Paris: La recherche en danse.
- Vašina, L. (1999). *Sanoterapie*. Brno: FF MU.
- Vašina, L. (2013). *Repetitorium sanoterapie pro klinickou praxi a zdraví podporující chování*. Brno: IMS.
- Yalom, I. D. (1999). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Zedková, I. (Ed.). (2012). *Tanečně pohybová terapie. Teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

12 Metodika výtvarně expresivních přístupů

Petra Potměšilová

Úvod

Exprese je považována za součást lidské komunikace. Umožňuje jedincům vyjádřit vlastní pocity tak, aby mohly být srozumitelné ostatním jedincům. (Komzáková & Slavík, 2017) Jedná se tedy o výrazový prostředek. Slavík (1997, s. 104–105) definuje expresi jako specifickou, citově zabarvenou a více nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka. Exprese je sice spontánní, ale má svůj řád, který vypovídá o struktuře vnitřního světa jedince. Lze tedy říci, že se jedná o nástroj individuality; jedinci umožňuje být jedinečným a tato jedinečnost se projevuje ve vztahu k druhým.

Slavík (1997, s. 104–105) charakterizuje expresi, a to zejména uměleckou expresi, jako zvláštní prostředek intuitivního ovlivňování mezilidského styku, nebo jinak vztahu mezi jedincem a komunitou. Petržalka (in Slavík, 1997) definuje expresi jako výraz, který je projektivním vyjádřením obsahu v mimických a pantomimických projevech, v neverbálních a verbálních hlasových projevech, v gestech, v pohybových vzorcích, ve výtvarných a muzických projevech i v produktech záměrné i nezáměrné činnosti člověka.

Exprese – výraz, vyjádření, odraz vnitřního světa.

Charakteristika pojmu exprese – výraz odkazuje na základní princip práce, který je využíván ve všech expresivních terapiích. Jednou z expresivních terapií je i arteterapie. V arteterapii **jedinec dostává možnost prostřednictvím výtvarných prostředků vyjádřit své vlastní pocity, nálady a stavy**. Další disciplínou, ve které je využívána práce s expresí, je artefiletika. Artefiletika je postavena na spojení exprese a reflexe

a je používána v oblasti školství. Obě disciplíny mají své teoretické zázemí a pravidla pro využití (viz níže).

12.1 Arteterapie

Arteterapie pro práci s klientem využívá výtvarných uměleckých forem. (Současná arteterapie v České republice a v zahraničí, 2000, s. 35) **Arteterapii lze definovat jako psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínu, která k léčebným cílům využívá formu a prostředky adekvátní uměleckých formám.** Dalley a Casse (1995, s. 9) definují arteterapii jako jeden z psychoterapeutických postupů, který se opírá o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Autorky se zmiňují o tom, že při arteterapii se nejedná o dokonalé, konečné dílo, ale především o proces tvorby. Jebavá (1997, s. 7) pak arteterapii charakterizuje jako týmovou práci, kde spolu spolupracují psycholog, psychiatr nebo pedagog. Arteterapie může pomoci psychologovi zpřesnit diagnózu a prognózu, ale především je zaměřena na rozvoj tvořivých schopností klienta a na jeho citový vývoj. Význam a hodnotu výtvarné práce lze spatřovat v procesu činnosti a v pozitivním vztahu mezi arteterapeutem a klientem. Liebmann (2010, s. 14) zdůrazňuje to, že v arteterapii **je preferované využití výtvarné tvorby jako prostředku k osobnímu vyjádření v rámci komunikace před esteticky uspokojivými výslednými produkty.**

Z výše uvedených definic vyplývá, že základním principem práce v arteterapii je využití klientova výtvarného projevu jakožto formy vyjádření pocitů, stavů, vnitřního světa a osobních témat.

V praxi je možné se setkat s různým pohledem arteterapeutů na další práci s klientovým výtvozem.

Zicha (1981) rozlišuje a definuje dva odlišné přístupy v arteterapii, a to terapii uměním a artpsychoterapii. Terapie uměním je podle něj postavena na samotném léčebném účinku tvůrčího procesu. Naproti tomu artpsychoterapie využívá nejen léčebného účinku tvůrčího procesu, ale práce je doplněna o reflexi a interpretaci artefaktu. Směr a způsob interpretace je pak dán tím, k jakému teoretickému směru se terapeut hlásí. Ve sborníku *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí* (2000) je ke zmíněné problematice uvedeno, že oba směry jsou sice v odborné literatuře odlišovány, ale v praxi mezi těmito koncepty není ostrá hranice, často se dokonce prolínají a doplňují.

Arteterapie má ve světě poměrně dlouhou a bohatou historii (např. Šicková-Fabrics, Casse a Dalley). **V České republice se začala využívat v 50. letech 20. století jako součást psychoterapie u klientů s duševním onemocněním.** Postupem času se její využití začalo přesouvat do oblasti pedagogiky, resp. speciální pedagogiky. Jak uvádí

Slavík (1999) **oblíba arteterapie vzrostla v 80. letech 20. století u studentů speciální pedagogiky**. Popularita arteterapie pak dále stoupala po revoluci v roce 1989.

V současné době je možné najít využití arteterapie ve třech základních oblastech: v psychologii, v pedagogice a v oblasti sociální práce.

Vzhledem k tomu, že se arteterapie začala více využívat právě v oblasti školství, bylo nutné upravit způsob jejího použití. Z tohoto důvodu vzniká nová disciplína, kterou nelze charakterizovat jen jako využití prvků arteterapie, ale jedná se o disciplínu, která má svoji vlastní teorii a principy svého používání v praxi. Tato disciplína se jmenuje artefiletika.

12.2 Artefiletika

Za duchovního otce artefiletiky je považován Jan Slavík, který v roce 1997 publikoval přelomovou knihu *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Tuto knihu lze považovat za základní z hlediska teoretické a následně i praktické charakteristiky artefiletiky. Autor uvádí, že **artefiletiku je možné definovat jako zvláštní pojetí výtvarné v širším slova smyslu expresivní výchovy**, která má stejně jako podobné edukační disciplíny (dramatická výchova, osobnostní a sociální výchova, muzikofiletika) interdisciplinární kontakt s expresivními terapeutickými obory a obrací se především k autentickému zážitkovému poznávání člověka a jeho kultury, k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti. (Slavík, 1997, 1999, 2015)

Slavík (1997, 2001, 2014) se zmiňuje o novém rozměru, který přináší artefiletika do výchovného procesu, a tím ji odlišuje od běžné výtvarné výchovy. Jedná se o reflexi ve spojení s konstruktivisticky pojatým dialogem. **Artefiletika tak dětem umožňuje poznávat umění v souvislosti s poznáváním sebe sama v kontextu kultury**. Dále pak umožňuje rozvíjet sociální kompetence žáků prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků. V artefiletice je vlastní umělecká tvorba žáků považována za první poznávací krok, na nějž pak navazuje druhý krok, a to reflexe a dialog mezi žáky. **Prostřednictvím reflexe a dialogu může docházet k novému poznání**. Artefiletika tak kromě vzdělávacích cílů v oblasti umění a kultury směřuje k rozvoji sociální a emoční inteligence a k etické kultivaci žáků. Lze tedy říci, že artefiletika se hlásí k tzv. pedagogickému konstruktivismu a k didaktickým směrům, které zaměřují výuku na rozvíjení kritického myšlení nebo tzv. myšlení vyššího řádu (učit se rozumět svým vlastním duševním procesům a pohnutkám). (Slavík, 2015)

Podle Slavíka (2015) artefiletika stojí na čtyřech základních principech:

1. spojení exprese a reflexe,
2. důraz na vztah mezi vzdělávací teorií a praxí,
3. explanační pojetí oboru,
4. konceptualizace.

První princip – spojení exprese a reflexe – odkazuje podle Slavíka (2015) na propojení tvorby a poznání, což je podstatou všech expresivních výchovných přístupů. **Reflexe umožňuje součinnost při zkoumání díla; dialog, který reflexi doprovází, je v artefiletice označován jako reflektivní dialog.** Ten je možné považovat za podstatu učení a poznávání, protože v rámci tohoto dialogu dochází ke sdílení znalostí a zkušeností.

Druhý princip je postaven na vztahu mezi vzdělávací teorií a praxí, což je v souladu se současným trendem nejen v humanitních vědách. Podle Slavíka (2015) je základem rozvoje výchovných teorií právě soustavná reflexe praxe.

V třetím principu – explanační pojetí oboru – se odráží snaha po teoretickém porozumění praxe. Slavík (2015, s. 5) v souvislosti s tímto principem uvádí, že učitel by měl žákům do potřebné hloubky vysvětlit, co a proč se dělá, to znamená, že by v praxi mělo docházet ke zkoumání a vysvětlování výchovně-vzdělávací reality (formulace námětů, norem a doporučení).

Slavík (2015) uvádí, že zkoumání konceptů a konceptualizace (čtvrtý princip) je oporou pro analýzu a vysvětlování výchovného procesu v artefiletice. **Koncept je možné charakterizovat jako moment obsahu, který si člověk dokáže uvědomit, pojmenovat a vykládat jako součást svého pojetí světa a svého bytí v něm.** Prekoncept je pak osobní přístup ke konceptu. (Slavík, 2015, s. 5; Slavík a kol., 2013, s. 64–67)

S konceptem je spojen **zážitek**, který má podle Slavíka (2015) čtyři obsahové roviny: **tematickou, konstruktivní, empatickou a prožitkovou.**

Tematická (významová) komponenta odkazuje na znakové přijetí toho, co je nám předkládáno; znamená to, že podnět ve vnímání vyvolává jednoznačnou odpověď. **Konstruktivní komponenta** odkazuje na zájem o formu a zpracování objektu; vnímání se zajímá o to, jak je objekt vytvořen. **Empatická (expresivní) komponenta** odkazuje na to, jak je autor v díle obsažen, jak je z něj cítit, jak je ho v něm možné vidět. **Prožitková komponenta** je závislá na momentálním stavu vnímatele a na předchozích zkušenostech; poukazuje na to, jak na vnímatele dílo působí.

NÁVRH PRO PRAXI

Komponenty zážitku lze velmi dobře pochopit např. při návštěvě galerie. Nechte děti, aby se procházely po galerii a zaznamenávaly to, co je na dílech zaujalo jako první. Při reflexi je možné diskusi zaměřit právě na to,

proč a co každého zaujalo. To, která komponenta zážitku „zvítězí“, záleží na několika faktorech:

- momentální stav jedince,
- předchozí zkušenosti,
- kontext, ve kterém je dílo umístěno.

Právě práce s kontextem může být zajímavá: domluvte se s dětmi, ať si každý přinese např. jeden kus ovoce. Poté jim zadejte, ať se pokusí ovoce výtvarně upravit – dát do takového kontextu, aby na první pohled nevypadalo „jen jako ovoce“.

Metodické zásady artefiletiky

Hlavním nástrojem artefiletiky je expresivní tvořivá úloha. Slavík (2013) uvádí, že v souvislosti s expresivní úlohou je potřeba se zaměřit na: konstrukci úlohy, účinnost úlohy, proces řešení a edukativní zhodnocení úlohy v personálním, sociálním a kulturním kontextu a kvalitu úlohy pro dosahování cílů. Z uvedeného textu vyplývá, že se pedagog jako první musí zaměřit **na přípravu tvořivé úlohy, nejedná se tedy jen o jakési jednoduché zadání výtvarné aktivity**. Úloha musí být promyšlená tak, aby splňovala výše uvedené: cíl a způsob, jak k cíli dojít, začlenění do učebního plánu a do společenské situace. K tomu, aby toto vše bylo splněno, musí mít pedagog potřebné kompetence a vhodné podmínky.

Základní principy v artefiletice se týkají několika oblastí:

1. připravenost pedagoga,
2. velikost a uspořádání skupiny,
3. artefiletický projekt,
4. hodnocení.

Připravenost pedagoga

Učitel, který využívá principů artefiletiky ve výchovně-vzdělávacím procesu, by měl být vzdělán v pedagogické práci s uměleckými aktivitami. Dále by pak měl mít hlubší metodickou průpravu přímo v artefiletice (např. zážitkový výcvik). Kromě odborných předpokladů jsou potřebné i osobností předpoklady jako:

- schopnost nadhledu nad řešenými otázkami,
- schopnost citlivého a uvážlivého vztahu k dětem,
- osobností vyrovnanost,
- vnímání vlastního odstupu a citlivých stránek vlastní psychiky.

(Slavíková a kol., 2015)

Velikost a uspořádání skupiny

Na základě zkušeností z praxe je možné říci, že ideální počet členů ve skupině pro artefiletickou práci je 12 až 16 členů. Tento počet členů umožňuje skupinovou dynamiku, současně však také umožňuje vytvořit pocit bezpečí, který je podstatný pro všechny expresivní výchovné přístupy. Tento počet také umožňuje i pedagogovi hlouběji poznat všechny členy skupiny.

Vhodným uspořádáním skupiny pro úvodní část a pro reflektivní dialog je kruh.

Kruh je symbolem rovnosti, bezpečí a vytváří pomyslné hranice mezi vnější realitou a artefiletickou situací.

Artefiletický projekt

Prvním krokem při tvorbě artefiletického projektu je vytyčení cíle, který by měl reagovat na potřeby dětí a kolektivu. Slavíková a kol. (2015, s. 191) navrhuje následující strukturu artefiletického setkání:

1. uvítání,
2. ledolamka,
3. ztišení,
4. motivační vstup,
5. výrazová hra,
6. reflektivní dialog,
7. závěrečný rituál.

Struktura artefiletického setkání se může upravit dle věku cílové skupiny; zůstat by však měly tři základní části: úvod – ledolamka, hlavní část – výrazová hra a reflektivní dialog a ukončení (ztišení a motivační vstup mohou splynout s hlavní částí).

Hodnocení

Hodnocení v artefiletice je velmi obtížné. Místo srovnávání a posuzování je vhodné používat komentáře a návrhy ve smyslu poučení. Komentáře umožňují pouze hodnocení toho, co vidíme, co se dělo, co kdo říkal, jaké byly reakce... Hodnocení ve smyslu poučení by mělo vést ke zhodnocení toho, co se událo. Dítě tak dostává možnost zamyslet se nad různými alternativami práce a rozhoduje se o dalším postupu.

Kromě výše uvedených principů je ještě vhodné se zmínit o vybavení, které je možné považovat za základní pro výtvarně expresivní setkání (dále jen základní sada)¹⁵:

1. technické zabezpečení:

- a) CD přehrávač,
- b) fotoaparát,
- c) počítač,

2. materiální zabezpečení:

- a) **papíry** (balicí papír, čtvrtky A3, čtvrtky A4, měkké papíry A4, barevné papíry měkké A4, krepové papíry),
- b) **barvy** (temperové, vodové, anilinové barvy, štětce, kelímky, paletky, tuše),
- c) **pastely, křídly, ...** (suché pastely, mastné pastely, voskovky, uhly, pastelky, akvarelové pastelky),
- d) **plastelína, hlína,**
- e) **ostatní** (připínáčky, kancelářské sponky, špejle, provázky, eurosložky, lepidla, izolepy, oboustranná lepicí páska, nůžky, sádrový obvaz, bavlnky, hadříky).

Artefietiku lze využít jak u dětí intaktních, tak i u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Následující dvě kapitoly obsahují metodická doporučení pro práci s dětmi s vybranými speciálními vzdělávacími potřebami. Nejdříve je uvedena stručná charakteristika daných speciálních vzdělávacích potřeb, dále pak ukázky výtvarně expresivních úloh a základní metodická doporučení. Úlohy jsou rozděleny na úvodní, hlavní a závěrečné.

Úvodní aktivity

Úvodní aktivity slouží k uvolnění a naladění dětí. Jsou to aktivity, které by měly být nenáročné, zábavné, které navodí pocit bezpečí, ale hlavně naladí na hlavní výrazové aktivity.

Hlavní aktivity

Jedná se o hlavní výtvarně expresivní aktivity – výrazové hry. Jejich cílem je rozvoj konkrétní oblasti pomocí exprese – tedy pomocí vlastního vyjádření a reflexe – tedy reflektivního dialogu jako možnosti získat zpětnou vazbu vlastního vyjádření.

Závěrečné aktivity

Závěrečné aktivity mají vést ke zklidnění a k relaxaci, jsou přechodem mezi dobou, kdy se děti věnují výtvarným projektům, a „reálným“ životem.

.....

¹⁵ Jedná se o příklad; materiál je vhodné přizpůsobit konkrétní výtvarné úloze a možnostem zařízení.

12.3 Metodika výtvarně expresivních přístupů u žáků se sluchovým postižením

Sluchové postižení spadá do oblasti senzorických postižení. Z vývojového hlediska může mít na dítě velký vliv. Podle Světové zdravotnické organizace je možné vymezit tři základní oblasti dopadu sluchové vady: **funkční oblast, sociální a emoční oblast a ekonomická oblast.**

Funkčním dopadem je myšlen vliv sluchové ztráty na utváření komunikačních dovedností, které pak mohou ovlivňovat možnosti vzdělávání. Sociální a emoční dopad se nejčastěji projevuje v omezeném přístupu ke službám a vyloučením z komunikace, což může vést až k pocitům osamělosti. Ekonomický dopad je patrný ve společnostech, které neuznávají rovnocenné právo na vzdělávání jedinců s postižením. V takovém případě se mezi lidmi s postižením objevuje vyšší míra nezaměstnanosti. (Potměšilová, 2015, s. 13)

Z pohledu výchovně-vzdělávacího procesu je podstatný právě funkční dopad. V této souvislosti čeští speciální pedagogové uvádějí následující charakteristiky: Potměšil (1999, s. 36) uvádí, že největší vliv sluchového postižení je možné vysledovat v sociálně-kognitivní oblasti, kam mimo jiné patří: *impulzivní chování, nedostatek sebeúcty, nedostatky ve vývoji empatie, neschopnost popsat momentální psychický stav a vysvětlit pocity, zpoždění v chápání některých prosociálních pojmů, zjednodušené až černobílé chápání povahových rysů a obtíže v koncepci interpersonálních vztahů.* Vágnerová (1993) v souvislosti se sluchovým postižením zdůrazňuje podnětovou deprivaci, která může ovlivnit komunikační kompetence, a tím i myšlení, které je spíše konkrétní.

U dětí se sluchovým postižením se lze v rámci výtvarně expresivního přístupu zaměřit na rozvoj komunikačních kompetencí, na rozvoj pojmů a myšlení a na rozvoj sociálních vztahů.

Zadání všech níže uvedených aktivit je pouze ilustrativní. Je vždy vhodné je přizpůsobit konkrétní skupině. Zadání je uváděno v přímé řeči a je doplněno o metodické poznámky, které jsou psané kurzívou.

Výtvarně expresivní cvičení a projekty

Uvedené návrhy aktivit – tvořivých her se osvědčily v praxi u dětí se sluchovým postižením. Aktivita jsou rozděleny na úvodní, hlavní a závěrečné; u každé aktivity lze najít čas potřebný pro realizaci, pomůcky, zadání a postřehy z praxe.

Úvodní aktivita

Úvodní aktivity umožňují u dětí vytvořit pocit bezpečí a připravit děti na jiný typ práce.

Posunovací kresba

Čas: 20 minut

Pomůcky: bílé papíry A4, podložky, pastelky, tužky, fixy

Zadání: Každý si vezměte jeden papír, podložku a něco, čím se vám bude dobře a rychle kreslit. Nyní máte cca 1 minutu na to, abyste na papír něco nakreslili. Je jedno co. *(Není potřeba dodržet 1 minutu, ale je vhodné se dívat na to, aby každý na papír něco nakreslil. Jakmile každý něco na papír nakreslí, je nutné říci STOP.)* Nyní pošlete svůj papír sousedovi po pravé straně a pokračujte v kreslení. *(Nechávejte vždy cca 10–20 vteřin. A takto nechte, aby každý papír oběhl celý kruh. Je dobré si sledovat jeden papír a pamatovat si jeho autora.)* Nyní máte před sebou svůj původní obrázek. Pokud chcete, můžete do něj ještě zasáhnout, upravit jej. Nyní můžete položit obrázky před sebe. *(Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám tvořilo, bavila vás práce či jste se nudili, jak se vám líbí váš obrázek, jak jste tvořili vy – zasáhli jste do každého obrázku, doplňovali jste, kreslili jste jednu stejnou věc do všech, vadilo vám poslat obrázek, vadilo vám zasahovat do dalších obrázků, ...)*

Postřehy z praxe:

- Aktivita je většinou zdrojem dobré nálady a pobavení.
- V rámci aktivity lze získat informace o „atmosféře“ ve skupině.
- Aktivita se využívá i jako první krok pro společnou – skupinovou tvorbu.
- Mohou se vyskytnout jedinci, kteří nechtějí svůj obrázek poslat dál a nechtějí ani zasahovat do obrázků ostatních.

Frotáž

Čas: 20 minut

Pomůcky: bílé papíry A4, pastelky, tužky, křídly

Zadání: Vezměte si papíry a materiál, kterým se vám bude dobře frotážovat. *(Zde je dobré se zeptat, zda všichni vědí, co je to frotáž. Pokud ne, v praxi se osvědčilo připomenout aktivitu – papír-tužka-mince.)* Nyní běžte a zkuste najít pět zajímavých věcí. *(Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám dařilo vyhledávat zajímavé podněty – očima, rukama, dařila se vám frotáž, co se vám líbí nejvíce, co vás překvapilo nejvíce u druhých, ...)*

Postřehy z praxe:

- Je dobré nejdříve dětem ukázat, jak se s jednotlivým materiálem pracuje.
- Je možné volit různá „témata“ frotáže: předměty denní potřeby, přírodniny, nápisy, víka od kanálů...

Hlavní aktivity

Uvedené aktivity umožňují rozvoj těch oblastí, ve kterých jsou děti se sluchovým postižením potenciálně oslabeny.

Rozvoj komunikačních kompetencí

Jak začínat komunikaci

Čas: 40 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Prosím vstaňte, nyní máte cca 5 minut na to, abyste se spolu potkávali a komunikovali. Když se s někým potkáte, zkuste se na něj podívat a přemýšlejte, zda a proč s ním chcete či nechcete komunikovat. Sledujte podněty, které jsou vám příjemné, které nepříjemné a zkuste i pozorovat reakce druhých na vás. Poté se posadte a přemýšlejte o tom, co jste prožili. Vezměte si výtvarný materiál a ztvárněte svůj pocit, dojem z prožité situace. (*Návrhy otázek pro reflexi: Jaké bylo vzájemné potkávání, čeho jste si všimli, co vám bylo příjemné, co nepříjemné. Jakou strategii jste volili vy sami. Jak se vám dařilo výtvarně vyjádřit vaše pocity, ...*)

Postřehy z praxe:

- Mohou se objevit nedorozumění či konflikty. Obojí je pak potřeba v reflexi prodiskutovat.
- V reflexi je vhodné přenést vyzkoušené situace do běžného života.

Reakce těch druhých

Čas: 40 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Zadejte všem stejné téma pro výtvarnou práci. V praxi se osvědčila témata, která umožňují různé výklady – např. téma „Zralost“. Po ukončení výtvarné práce a zpětném usazení do kruhu předejte účastníkům informaci o tom, že reflexe bude probíhat jinak. Postupně účastníci předloží svůj výtvar a ostatní jsou vyzváni k tomu, aby říkali vlastní postřehy a pocity, jak na ně dílo působí. Nakonec je pak vyzván autor, aby zareagoval na řečené, a může přidat i vlastní reflexi díla.

Postřehy z praxe:

- Zajímavá diskuse nad různým pojetím.
- U některých účastníků se může objevit pocit nejistoty z toho, jak jejich dílo bude interpretováno, většinou však zvítězí zvědavost.

Rozvoj pojmů a myšlení

Nejednoznačný podnět

Čas: 40 minut

Pomůcky: základní sada, část vybraného obrázku

Zadání: Máte před sebou část nějakého obrázku (všichni dostávají stejný). S obrázkem můžete různě pohybovat, až vám začne něco připomínat, vezměte si papír, obrázek nalepte a dotvořte. (*Návrhy otázek pro reflexi: To, co vás napadlo, byl první nápad, či se vám objevilo více řešení, jak se vám dařila realizovat vaše představa, když se podíváte na ostatní výtvary, který vás nejvíce překvapil, ...*) V praxi se nám osvědčilo používat takový obrázek, který lze označit za неодноznačný podnět. Nejčastěji je používán tento obrázek¹⁶:



Obrázek č. 1: Nejednoznačný podnět

Postřehy z praxe:

- Objevují se stále nová a zajímavá řešení.
- U dětí se sluchovým postižením se objevuje vyšší procento těch, kteří vytvoří neadekvátní řešení.

.....

16 Více informací k této úloze a k práci s неодноznačným podnětem v publikaci *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením* (Potměšilová, 2015). V této publikaci jsou uvedeny příklady řešení výtvarné úlohy.

PŘÍKLAD Z PRAXE

Děti se sluchovým postižením mohou mít problémy s abstraktním myšlením. Tato technika je právě postavena na abstrakci. Cílem je zareagovat na nejednoznačný podnět a najít originální řešení úlohy.



Obrázek č. 2: Originální řešení



Obrázek č. 3: Neadekvátní řešení

V rámci reflexe pak probíhá diskuse nad reakcemi. Tato diskuse je obohacující pro všechny – ukazuje na možné reakce, a tak může docházet k rozvoji abstrakce.

Práce s konkrétním pojmem

Čas: 40 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Všem je zadáno jedno společné téma např.: „Ticho, Radost, Bezpečí, ...“ (Návrhy otázek pro reflexi: *Jak se vám dařilo s tématem pracovat, napadalo vás více návrhů na ztvárnění, jak na vás působí ostatní výtvary,*)

Postřehy z praxe:

- Možnost rozvinout diskusi na téma významu pojmů.
- Vhodné převést získané zkušenosti do běžného života.

Rozvoj sociálních vztahů

Pro druhé

Čas: 40 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Vaším úkolem je nyní vytvořit něco, co by ostatním udělalo radost, co by je pobavilo, zpříjemnilo náladu... Tento úkol je dobré zadávat skupině, když už se trochu zná. (Návrhy otázek pro reflexi: *Jak se vám tato úloha dělala, co si myslíte, že těm druhým udělá radost, jak se vám daří dělat radost ostatním, co byste vy sami chtěli pro radost, ...*)

Postřehy z praxe:

- Zajímavé sdílení toho, jak vlastní představy odpovídají představám druhých.
- Možnost učit se říkat vlastní přání.
- Možnost učit se vnímat pocity druhých.

Oslava barvy

Čas: 60 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Každý si vyberte nějakou barvu, se kterou byste chtěli pracovat. Poté, co každý řekne nějakou barvu, rozdělte je do skupin podle stejných barev. Pokud je někdo sám, zeptejte se, zda chce zůstat sám, či je ochoten se připojit k jiné barvě. Vaším úkolem je nyní vytvořit oslavu této barvy, můžete vytvořit báseň, představení, obraz, ... (*Návrhy otázek pro reflexi: Jak probíhala vzájemná spolupráce, kdo byl vůdčí typ, zapojovali se všichni, jaké padaly návrhy, ...*)

Postřehy z praxe:

- Rozvoj schopností pracovat ve skupině.
- Informace o rolích ve skupině.

Závěrečné aktivity

Svíčka

Čas: 15 minut

Pomůcky: bílé papíry A4, bílé svíčky, anilínové barvy

Zadání: Každý si vezměte papír a svíčku a zkuste svíčkou malovat na papír. Až budete mít pocit, že jste namalovali to, co jste chtěli, vezměte si anilínové barvy a začněte je nanášet na papír. Sledujte, jak vystupují plochy, kde svíčka zanechala stopu. (*Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám tvořilo, měli jste jasnou představu, nechali jste svíčku jen klouzat po papíře, byli jste pak překvapeni, ...*)

Postřehy z praxe:

- Relaxační aktivita.
- Účastníci se zpravidla rozpovídají o dojmech i z předchozích aktivit.

Provázek

Čas: 15 minut

Pomůcky: papíry, provázek, temperové barvy

Zadání: Vezměte si papír, kousek provázku a temperové barvy. Zkuste si s provázkem pohrát a jeho pomocí nanášet barvu na papír. (*Návrhy*

otázek pro reflexi: Jak se vám to dařilo, co vás bavilo a nebavilo, zkusili jste si něco nového, ...)

Postřehy z praxe:

- Účastníci mají tendenci hledat různá řešení.
- Relaxační aktivita.

Metodická doporučení

Výše uvedené aktivity je nutné vnímat jen jako příklad, ukázkou a inspiraci. U každé aktivity je návrh zadání, které je možné upravit dle dané skupiny, a postřehy z praxe, které ukazují na význam, ale i potenciální rizika dané aktivity.

Základním problémem u dětí se sluchovým postižením jsou odlišné komunikační kompetence, které ovlivňují práci s pojmy, schopnost či neschopnost popsat své pocity a následně i vztahy s ostatními lidmi.

Dětem se sluchovým postižením je potřeba vše vysvětlovat, je potřeba komentovat dění a dotazovat se na to, zda pochopily instrukce. Výtvarně expresivní aktivity umožňují nejenom rozvoj pojmů, ale především umožňují pracovat s případnou komunikační bariérou.

V rámci exprese dochází k osobnímu vyjádření daného tématu, které je pak v rámci reflexe konfrontováno s dalšími osobními vyjádřeními. V rámci reflexe tak dochází k učení se, k získávání dalších pohledů na jedno téma. Tím u dětí se sluchovým postižením dochází k přirozenému rozvoji pojmů, a tím i rozvoji komunikačních kompetencí. Na konci každé reflexe je potřeba shrnout to, co zaznělo, a je vhodné se zeptat na to, co si děti odnášejí a co jim aktivita přinesla nového.

12.4 Metodika výtvarně expresivních přístupů u žáků s poruchami chování

Poruchy chování jsou velmi širokým pojmem. V odborné literatuře (např. Martínek, 2015), která se zabývá problematikou poruch chování, je možné najít různé pojmy a definice. Mezi základní pojmy patří delikvence, kriminalita, disociální, asociální a antisociální chování, specifické poruchy chování a poruchy chování¹⁷.

Na poruchy chování lze nahlížet i jako na formu obrany či volání o pomoc. Zpravidla se jedná o děti, které prožily nějaké trauma (např. rozvod, alkoholismus rodičů, domácí násilí, zneužívání, chudobu, ...)

Ať už se jedná o děti, které nejsou schopny reagovat na výchovné podněty, nebo o děti, které nemají dostatečně vhodné výchovné prostředí, je potřebné u těchto dětí rozvíjet pocit zdravého sebevědomí, důvěru, schopnost řešit problémy a zdravé sociální vztahy.

.....
¹⁷ Cílem této metodiky není definovat výše uvedené pojmy, zájemce o tuto problematiku je možné odkázat na výše uvedenou literaturu.

Výtvarně expresivní cvičení a projekty

Uvedené návrhy aktivit – tvořivé hry se osvědčily v praxi u dětí s poruchami chování. Aktivity jsou rozděleny na úvodní, hlavní a závěrečné; u každé aktivity lze najít čas potřebný pro realizaci, pomůcky, zadání a postřehy z praxe.

Úvodní aktivity

Cílem těchto aktivit by mělo být získání důvěry dětí a navození příjemného pocitu. Je dobré si uvědomit, že tyto děti se často pohybují v prostředí, které je pro ně nepřehledné a často chaotické.

Muchláz

Čas: 20 minut

Pomůcky: bílý papír A4

Zadání: Rozdejte každému jeden bílý papír A4. Máte před sebou bílý papír a vaším úkolem je pomocí papíru vyjádřit, jak se nyní máte. Můžete s papírem udělat cokoli. *(Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám tato aktivita dělala, nechyběly vám další výtvarné potřeby, věděli jste hned, co budete dělat, jak se vám dařilo vaši náladu přenést na papír, ...)*

Postřehy z praxe:

- Zpravidla se objeví otázka, zda je možné použít nůžky, pastelky, či další materiál. (Účastníci by neměli používat nic jiného než papír.)
- Další otázkou bývá, zda mají vyjádřit momentální stav, či jak se dlouhodobě mají. (Záleží na cíli aktivity a následujících aktivitách.)
- Technika může otevřít hlubší problém – pak je potřeba počítat s delším časem.
- Technika může přinést první informace o náladě ve skupině.
- Lze ji využít i jako formu odreagování – naučit děti přenášet „agresi“ do papíru – forma abreakce.

Zaznamenat zvuky

Čas: 20 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Každý si vezměte papír a libovolný výtvarný materiál. Běžte se na 10 minut projít a zaposlouchejte se do zvuků okolo sebe. Jakmile vás nějaký zvuk zaujme, zaznamenejte si ho na papír. *(Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám dařilo zaznamenávat zvuky, všimli jste si nějakých nových zvuků, které jste dříve nezaznamenali, vyráběli jste si zvuky sami, ...)*

Postřehy z praxe:

- Zpočátku se účastníci obávají toho, že není možné zvuky zaznamenat na papír.
- Při reflexi účastníci mluví o tom, že čas uběhl rychle.
- Jako pozitivní je zmiňováno to, že získali chvíli času pro sebe.
- U dětí s poruchami chování se zpočátku může objevit bezradnost nad získaným časem a možností být sám/sama se sebou.

Hlavní aktivity

Rozvoj sebevědomí a důvěry

U dětí s poruchami chování se paradoxně vyskytuje nízké sebevědomí, resp. nízké zdravé sebevědomí. Děti tuto nedostatečnost často nahrazují agresí, hulvátstvím či „machrováním“, což se na první pohled může jevit jako vysoké sebevědomí. Cílem níže uvedených aktivit je posílit pozitivní vlastnosti dětí a tím zvýšit jejich zdravé sebevědomí a důvěru v druhé.

Můj erb

Čas: 40 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Vezměte si libovolný výtvarný materiál, vaším úkolem je vytvořit vlastní erb. Erb rytíře vždy reprezentoval, byl znakem, který svého nositele charakterizoval. Přemýšlejte o tom, co je pro vás typické, co vás charakterizuje, čím jste výjimeční. (*Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám dařilo vytvořit erb, co považujete za zásadní, věděli jste hned, co ztvárníte, nedali jste na erb něco, co jste vymysleli, ...*)

Postřehy z praxe:

- Je dobré účastníky podporovat v tom, že každý má v sobě něco dobrého, něco umí, na něco může být pyšný.
- Může se objevit i to, že je někdo pyšný na „negativní“ věci – je potřeba na to zareagovat v reflexi.
- Je vhodnější, když se už skupina zná a je již vytvořeno bezpečné prostředí.
- Při každé reflexi je vhodné podpořit toho, kdo mluví.

Čeho si na mě váží

Čas: 40–60 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Každý si vezměte papír a sedněte si zpět do kruhu. Do kruhu vložte výtvarné prostředky. Postupně každý z vás položíte papír do kruhu a ostatní vám tam nakreslí či napíší milý vzkaz, může to být poděkování, může to být něco, čeho si na vás váží... Při každém položení

papíru je vhodné ostatní podporovat a znovu zopakovat instrukce o „milém vzkazu“. (*Návrhy otázek pro reflexi: Jaké jste měli pocity, když jste pokládali svůj papír do kruhu, měl někdo strach, jaké to bylo psát milé věci druhým, ...*)

Postřehy z praxe:

- Je vhodnější, když se už skupina zná a je již vytvořeno bezpečné prostředí.
- Pro některé děti je velmi vzácné slyšet „milé věci“, a tak neumí sami mluvit hezky o druhých.
- Pomocí této techniky mohou získat pozitivní zkušenosti s druhými lidmi, mohou si uvědomit svůj význam.

Schopnost řešit problémy

Děti s poruchami chování, na základě předchozích zkušeností, volí často nefunkční řešení problémů. Jedná se o řešení, která přinášejí jedincům „momentální uspokojení“ a zdánlivý pocit zvládnutí dané situace. Z dlouhodobého hlediska, vývoje jedince a jeho společenského začlenění se však jedná o řešení, která jsou negativní. Cílem níže uvedených technik je ukázat na funkčnost řešení a na význam jejich užívání v běžném životě.

Obraz, který nemám rád/a

Čas: 40–60 minut

Pomůcky: základní sada, obrázek

Zadání: Každý z vás má před sebou obrázek. Vaším úkolem je obrázek přetvořit, předělat, upravit tak, aby obrázek byl příjemný, veselý, dělal vám radost. Je možné vybrat jeden obrázek stejný pro všechny (např. Výkřik od Edvarda Muncha), je možné poprosit každého, aby si přinesl obrázek, který nemá rád. Také je možné vzít obrázek jednoho z členů skupiny, který znázorňuje jeho problém či trápení a ten okopírovat a rozdat všem členům skupiny. (*Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám s obrázkem pracovalo, napadlo vás řešení hned, nebo jste museli déle přemýšlet, jak na vás působí řešení ostatních, ...*)

Postřehy z praxe:

- Jedná se o burzu nápadů, jak řešit těžké problémové situace.
- Nejčastěji se objevují řešení: humor, přiřazení významu, vysvětlení situace a někdy i nefunkční řešení: skrytí problému.
- Při reflexi je vhodné se zmínit o tom, že se jedná o možnosti řešení problémů, a o tom, jak je to v reálném životě.
- Využití techniky je trojí (viz výše): první možnost odkazuje na obecnou práci s problémy. Při druhé variantě je možné získat

informace o strachu či problémech jednotlivých členů skupiny. Třetí varianta umožňuje nabídnout řešení konkrétnímu jedinci. Každý ze skupiny tak vlastně nabídne variantu řešení.



Obrázek č. 4:
Výkřik (E. Munch)



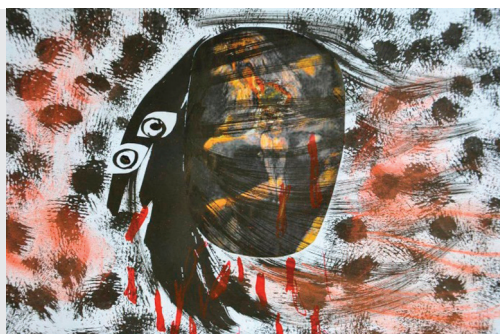
Obrázek č. 5:
Saturn požírající svého syna (F. Goya)

PŘÍKLAD Z PRAXE

Jak už bylo výše uvedeno, technika odkazuje na možná řešení problému. Důraz je dáván při reflexi na převedení do běžného života a na diskusi nad funkčními řešeními:



Obrázek č. 6:
*Funkční řešení
„význam strachu“*



Obrázek č. 7: *Nefunkční řešení
„ukrytí strachu“*

Jedním z příkladů funkčního řešení je to, když klient dá svým obavám konkrétní podobu (viz obrázek č. 6). V tomto případě se strach změnil

v údiv z toho, co postava vidí. Ukázkou nefunkčního řešení je obrázek č. 7. Klientka mluvila o tom, že se snažila obrázek stále překrýt, čím více ho překrývala, tím to bylo horší.

Linky

Čas: 40 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Každý si vezměte papír A4 a něco, čím se vám bude dobře kreslit. Papír si rozdělte na šest políček. Postupně vám budu říkat různé emoce, pocity či vlastnosti. Každou emoci, pocit či vlastnost ztvárněte linkou. Jedná se o váš dojem či zkušenost s emocí, pocitem či vlastností. V praxi se osvědčila tato šestice: zlost, láska, závist, bezpečí, nenávisť, klid. Při zadávání je dobré končit pozitivním pojmem. (*Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám tvořilo, co vám šlo dobře, co hůře, ...*)

Postřehy z praxe:

- Techniku je vhodné používat v době, kdy se už skupina zná.
- Při reflexi je potřeba stále dbát na bezpečné prostředí.
- Účastníci často začnou mluvit o osobních zkušenostech.
- Při reflexi je vhodné diskutovat nejen o osobních zkušenostech, ale také o tom, kde a u koho je možné hledat pozitivní emoce, pocity a vlastnosti a jak zacházet s těmi negativními.
- Různé pojmy přinášejí různá ztvárnění (např. pro někoho je symbolem bezpečí kruh, zatímco pro druhého je to symbol nebezpečí, pro někoho může být symbolem klidu čára, pro jiného je to symbol zlosti, ...)

Podpora sociálních vztahů

Dalším faktorem, který souvisí s poruchami chování, jsou nefunkční sociální vztahy. Děti s poruchami chování často pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Cílem níže uvedených technik je ukázat dětem co to jsou funkční sociální vztahy, k čemu je člověk v životě potřebuje a jak tyto vztahy budovat a udržovat.

Společná tvorba

Čas: 60–90 minut

Pomůcky: základní sada

Zadání: Vytvořte z účastníků skupiny o 5 až 6 lidech (záleží na velikosti základní skupiny). Každé skupině dejte jeden velký balicí papír (A1–A0). Máte před sebou papír. Nyní je vaším úkolem vytvořit na tomto papíru ideální místo pro společný život, místo, kde byste vy všichni chtěli společně žít. Můžete použít cokoliv, přinést si

třeba i přírodniny.... (Návrhy otázek pro reflexi: Jak se vám spolupracovalo, fungovali jste jako tým, kdo byl hlavní, kdo se zapojoval méně, kdo se nezapojil vůbec, jak probíhalo domlouvání, podařilo se všem prosadit svoje návrhy, co pro vás znamenalo to slovo „ideální“, ...)

Postřehy z praxe:

- Na techniku je dobré vyčlenit dostatek času (zpravidla je 60 minut minimum).
- Kromě základní sady je vhodné mít i různé krabičky (např. od léků, potravin,).
- Skupiny je dobré tvořit tak, aby účastníkům bylo ve skupině příjemně.
- V rámci techniky lze získat informace o rolích, které jedinci zastávají ve skupině.

Komunikace ve dvojicích

Čas: 40 minut

Pomůcky: papíry A4 a tužky

Zadání: Rozdělte se prosím do dvojic a do každé dvojice si vezměte jeden papír a jednu tužku. Sedněte si proti sobě a chytněte oba dva (obě dvě) tužku najednou. Od této chvíle nemluvte a začněte společně kreslit. Nedomlouvejte se nijak, prostě kreslete a sledujte reakce druhého. (Návrhy otázek pro reflexi: Jaké to bylo, proběhlo vše v pořádku, má někdo pocit zloby či vzteku, jak jste komunicovali, jak jste si předávali slovo, bylo pro vás důležité, kde jste drželi tužku, byl někdo dominantní, máte někdo podobnou zkušenost z reálného života, ...)

Postřehy z praxe:

- Technika může být zdrojem dobré nálady.
- Účastníci se v bezpečném prostředí učí pracovat s nedorozuměním a potenciálními konflikty.
- Při technice se může objevit konflikt, který je nutné v rámci reflexe rozebrat.
- Situace, které se objeví během techniky, je vhodné převést na reálné komunikační situace.

Závěrečné aktivity

Koláž

Čas: 40 minut

Pomůcky: základní sada, noviny, časopisy

Zadání: Vezměte si papír velikosti A3 a vyberte si časopisy a noviny. Vaším úkolem bude udělat koláž. Téma koláže může být různé, záleží na situaci. Příkladem může být „koláž dne“. (*Návrhy otázek pro reflexi: Jak jste postupovali, věděli jste, co budete dělat, nebo jste se nechali inspirovat až časopisy, ...*)

Postřehy z praxe:

- Technika děti většinou baví. Lze ji využívat pro různá témata.
- Technika je pro děti bezpečná, nemusí se bát, že nemají „výtvarný talent“.

Pozvat na limonádu

Čas: 20 minut

Pomůcky: papír A4, tužky

Zadání: Rozdělte se do dvojic. Jeden z dvojice půjde za dveře. Když v místnosti zbyde vždy jen jeden z dvojice, domluvte se s nimi na tématu – např. „Pozvat toho druhého na limonádu“. Poté požádejte, ať se vrátí všichni do místnosti. Od této chvíle prosím nepoužívejte verbální komunikaci (ani mluvenou, ani psanou, můžete jen kreslit), ale pro komunikaci používejte pouze papír a tužky. Až se dorozumíte, zůstaňte sedět a neříkejte nahlas, na čem jste se domluvili. Až se dorozumí poslední dvojice, teprve pak si sdělíme společně, co bylo obsahem komunikace.

Postřehy z praxe:

- Technika je zdrojem pobavení, příjemných pocitů a relaxace.
- Mohou se vyskytnout nedorozumění (nemožnost okamžité verbální korekce).

Metodická doporučení

Základním metodickým doporučením pro práci s dětmi s poruchami chování je vytvoření bezpečného a klidného prostředí. Děti s poruchami chování se často pohybují v prostředí, které je plné chaosu a různých ohrožení. Zklidnění dětí s poruchami chování a navození pocitu bezpečí je dlouhodobým procesem. Zpočátku se děti mohou smát a aktivity považovat za nesmyslné či dětské. Je potřeba trpělivě postupovat a především děti stále motivovat.

Dále je vhodné klást důraz na vytváření zdravých sociálních vztahů a zdravé sociální sítě. Děti s poruchami chování mohou být nedůvěřivé, či naopak velmi důvěřivé k druhým lidem; na základě předchozích zkušeností mají problémy tvořit

funkční vztahy a často si spíše vybírají patologické vztahy, které jsou jim známe a z jejich pohledu jsou tak bezpečné. Dalším problémem, se kterým lze v rámci výtvarně expresivních přístupů pracovat, je posilování zdravého sebevědomí. Děti s poruchami chování mají na první pohled vysoké sebevědomí, většinou se však jedná jen o jakousi masku. Výše uvedené principy výtvarně expresivních přístupů se mohou podílet na budování zdravého sebevědomí. V rámci reflexního dialogu děti dostávají zpětnou vazbu. Pokud je tento dialog veden vhodně, může vést právě k posílení sebevědomí.

12.5 Využití výtvarně expresivních přístupů v praxi

Arteterapie

V České republice se arteterapie využívá ve třech základních oblastech: v psychologii (resp. ve zdravotnictví), v sociální práci a ve speciální pedagogice. Jedná se o disciplínu, která klade vysoké nároky na ty, kteří ji ve své práci používají. Kromě osobnostních předpokladů a odborného vzdělání v psychologii či pedagogice je potřebné vzdělání přímo v arteterapii. Možnosti vzdělání v arteterapii jsou uvedeny na stránkách České arteterapeutické asociace: www.arteterapie.cz

Na těchto stránkách je možné najít nejen seznam dostupných a akreditovaných výcviků v arteterapii, ale i informace o činnosti asociace, přehled dostupných knih o arteterapii a seznam pracovišť, kde se arteterapie používá.

V oblasti psychologie (resp. ve zdravotnictví) se lze v České republice setkat s arteterapií např. v nemocnici či v doléčovacím zařízení. V tomto případě pracují jako arteterapeuti buď psychologové, psychoterapeuti nebo zdravotní sestry.

V oblasti sociální práce se arteterapie nejvíce používá u lidí se závislostí či jiným problémy, které mají dlouhodobý charakter. Arteterapie se využívá jak pro prevenci, tak intervenci. Lze ji využívat v různých poradenských zařízeních. V této oblasti pak mohou působit psychologové nebo sociální pracovníci.

V oblasti pedagogiky se arteterapie především používá ve speciální pedagogice. V obecné pedagogice se pak od 90. let 20. století více prosazuje artefiletika. Zde pak působí především pedagogové či speciální pedagogové.

Příklady využití:

Letní dům

Psychiatrická léčebna Šternberk

LogArte

Bližší informace je možné najít na: <http://www.arteterapie.cz/asociace/seznam-clenu>

Artefiletika

V současné době jsou žáci ve školách vzděláváni podle Rámcového vzdělávacího programu. Vymezení Rámcového vzdělávacího programu je možné najít ve čtvrtém odstavci § 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Z hlediska Rámcového vzdělávacího programu lze artefiletiku vnímat jako jednu z vhodných možností, jak naplňovat jeho koncepci a jeho cíle. Artefiletika ale především umožňuje reflektovat zájmy dětí a žáků, a to vše s ohledem na moderní trendy v umělecké a kulturní výchově u nás i v zahraničí. Artefiletika zároveň umožňuje vytvoření vhodného prostředí pro spojení uměleckých aktivit ve škole se vzdělávací činností v muzeích a galeriích.

Koncepce artefiletiky tak plně odpovídá pojetí Rámcového vzdělávacího programu nejen v rovině hlavních principů a cílů, ale i jeho základní struktury.

Příklady využití:

Mateřská škola Klubíčko, Příbram

Mateřská škola Hradec Králové – Věkoše

Mateřská škola Sluníčko, Vodňany

Bližší informace je možné najít na: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/>

Závěr

V textu byly popsány některé z možností využití výtvarně expresivních přístupů u vybraných cílových skupin klientů. Uplatnění prostředků výtvarného umění je širokospektrální a ve své teorii a metodologii značně eklektické. V praxi se potvrzuje jeho 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.

Literatura

Dalley, T., & Case, C. (Eds.). (1995). *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál.

Jebavá, J. (1997). *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum.

Komzáková, M., & Slavík, J. (2017). Expres jako experimentace mezi obrazy a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1). Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=159

Liebmann, M. (2010). *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál.

Martínek, Z. (2015). *Agresivita a kriminalita školní mládeže* (2nd ed.). Praha: Grada.

- Potměšil, M. (1999). *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna.
- Potměšilová, P. (2015). *Pojmotvorný proces u dětí se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Slavík, J. (1999). Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. *Speciální pedagogika*, 9(1), 7–19.
- Slavík, J. (2014). Artefiletika – expresivní tvorba ve službě osobnostnímu rozvoji. *Speciální pedagogika*, 24(4), 259–276.
- Slavík, J., et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky, 1.díl*. Praha: PedF UK.
- Slavík, J. (2015). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2015). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Současná arteterapie v České republice a v zahraničí. I. Sborník*. (2000). Praha: UK.
- Šicková-Fabrice, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (1993). *Variabilita a patopsychologie vývoje*. Praha: Karolinum.
- Zicha, Z. (1981). *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: PedF UK.

13 Metodika literárně expresivních přístupů (práce s literárními texty u dětí se SPU)

Pavel Svoboda

Úvod

Text obsahuje kromě metodiky literárně expresivních přístupů i nástin pedagogické diagnostiky zaměřené na literárně-jazykový screening dětí se specifickými poruchami učení. Tato diagnostika si však všímá nejen jejich gramatické a čtenářské úrovně, ale reflektuje i oblasti jejich zájmů. Kromě této diagnostiky obsahuje příspěvek i zásobník činností pro práci s prozaickým a poetickým textem, který se osvědčil u této skupiny integrovaných dětí.

13.1 Teoretické ukotvení

Literární výchova probíhající v rámci výuky humanitních předmětů na umělecky zaměřených školách by se měla vyznačovat mnohými moderními aspekty, zvláště pokud se jedná o práci s integrovanými dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. O významu literární výchovy pro rozvoj mladé generace není třeba dlouze diskutovat. Práce vyučujících v literární výchově se zúročuje až v plodech a finální sklizni, která obnáší nejen literární gramotnost jejich žáků, ale také jejich pozitivní vztah k českému jazyku a probuzení vlastní literární tvořivosti v oblasti prozaické i poetické.

Literární výchova má v kontextu školního vzdělávání vždy multidisciplinární charakter. To znamená, že její prvky se mohou objevit např. nejen při výuce dramatické výchovy, ale také třeba při výuce matematiky nebo hry na hudební nástroj. Je jasné, že v těchto případech se pedagog nemůže řídit pouze rámcově vzdělávacími nebo

školními vzdělávacími programy, které nemohou „pamatovat na všechno“. Kvalita výuky primárně vyučovaného předmětu a její propojení s literárními prvky pak spadá plně do kompetence pedagoga a úspěšnost a věrohodnost takové symbiózy pak záleží zejména na jeho fantazii a tvořivosti. Nezanedbatelnou úlohu zde sehrávají také improvizáční schopnosti vyučujícího, situační flexibilita a jeho literární erudice. V praxi to znamená schopnost rychlého vyhodnocení výukové situace, která přináší nějaký literární podnět, nalezení vhodného motivačního stimulu a jeho adekvátní rozehrání.

V případě výuky literárně zaměřených předmětů nebo tzv. humanitních předmětů je hledání těchto stimulů samozřejmě jednodušší. V těchto případech se pedagog může více řídit RVP či ŠVP, které konkretizují obsah nebo vyznačují sumu povinných nebo alespoň žádoucích kompetencí. I zde je však úspěšnost literární výchovy závislá nejenom na tomto povinném itineráři, ale také především na osobnosti samotného vyučujícího, který by měl působit svým příkladem zapáleného kantora, který rád čte, přednáší, píše a zná.

Úspěšnost literárního působení na školní populaci je však samozřejmě také transformována skrze sociální či zdravotní znevýhodnění integrovaných dětí. V kontextu s tímto aspektem vzrůstá význam přesné pedagogické diagnostiky zaměřené na literární obsah sledovaných jevů. Tuto diagnostiku si musí pedagog udělat sám, poradenská zařízení (PPP, SPC...) mu mohou pomoci pouze marginálně.

13.2 Literární diagnostika v kontextu inkluzivního vzdělávání

Pokud se pedagog chce dozvědět více o literárním potenciálu celé své třídy nebo jednotlivce, pak by se měl především zaměřit na následující okruhy literárních aktivit, které se týkají jak prózy, tak i poezie.

Především to je diagnostika samotné schopnosti číst, která přímo souvisí s tzv. čtenářskou gramotností. Sociální únosnost čtení je standardizována počtem přečtených slov za jednu minutu. Pokud tedy dítě přečte více než šedesát slov za minutu, pak lze říci, že již čte dostatečně dobře na to, aby mohlo přečíst a pochopit průměrně složitý český text. V poradenských zařízeních se takto měří úroveň hlasitého čtení, úroveň tichého čtení bývá u dětí samozřejmě vyšší. Mnoho dětí s dyslektickými problémy čte potichu mnohem lépe než v případě hlasitého čtení. Pedagog může orientačně posoudit úroveň jejich tichého čtení pomocí nějakého článku, který je pro děti zábavný a poskytuje dostatečné množství informací, na které se lze kontrolně zeptat. Kvalita pamětné reprodukce přečteného textu pak napoví, jak na tom dítě je s pochopením obsahu.

Autor uvádí níže ukázkou středně těžkého textu s přibližnými limity jednotlivých stenových pásem. Podle tohoto článku může pedagog orientačně posoudit kvalitu čtení svých žáků. Pásma byla stanovena na základě podobnosti vybraného textu se

souborem standardizovaných čtenářských testů profesora Matějčka a kol. (Matějček, 1987). (Konkrétně se jednalo o článek Krtek). Dítě by mělo text přečíst nahlas a pedagog změří počet správně přečtených slov za minutu. Začne měřit čas až poté, co dítě přečte celý nadpis.

■ ■ Zkušební text:

Královna koloběžka první (Jan Werich, kniha Fimfárum)

V jednom malilinkém království žili mlynář a rybář. Bydlili blízko sebe, pocho-pitelně u řeky. Neustále se přeli a svářili a soudili. Oba dva vodu potřebovali k živobytí, ale každý jinak. Tak jim život plynul v hádkách o vodu a v jiných schválnostech, zatímco řemeslo zahálelo.

Jednou se jedna z jejich nekonečných pří dostala od okresní soudní komory přes vyšší a vyšší až k Nejvyššímu soudu, a nakonec se odvolali ke králi.

Král byl mladý, hezký a celkem rozumný člověk. Byl svobodný, protože se chtěl oženit jen s chytrou ženou, a o chytré ženské je nouze. Konečně o chytré mužské zrovna tak.

Král pozorně vyslechl obě strany, nakoukl do kupy lejster a spisů a došel k ná-zoru, že příčina všeho není ani tak voda, jako spíš nedobrá vůle, pýcha, mali-chnost, zkrátka titěrnosti, kterými někteří lidé zkracují život sobě i druhým.

Článek má celkem 139 slov. Předpokládáme, že úroveň tichého čtení by byla ještě o jeden sten lepší. Při hlasitém čtení by tento uvedený text měl průměrný čtenář přečíst nahlas asi za 2 minuty a 20 sekund. Při tichém čtení by mu měly stačit průměrně 2 minuty.

Přibližný odhad čtenářského výkonu: (Počet správně přečtených slov za jednu minutu)

1. sten: 0–20 slov = Dítě se teprve učí číst, u staršího dítěte lze usuzovat na nějaké čtenářské problémy vyplývající buď ze SPU, ze špatných optických pomůcek, snížené rozumové úrovně atd. Dítě je schopno číst s dopomocí jednoduchý text. Ještě není schopno číst středně těžký text s porozuměním.

2. sten 21–30 slov = Čtení již začíná být plynulejší, dítě je schopno číst jednoduchý text (pohádky, říkadla, básničky...) samostatně a s porozuměním.

3. sten 31–40 slov = Zatím stále podprůměrný výkon, dítě je však již schopno číst pomalu text, který jej zaujme. Vhodné jsou komiksy, text pod motivačními obrázky nebo kratší povídky obsahující to, co dítě zajímá.

4. sten 41–55 slov = Pásmo širšího průměru ve své spodní části, dítě již může číst úspěšně středně těžký text.

5. sten 56–70 slov = Pásmo užšího průměru ve své nižší části, dítě může číst úspěšně i poměrně obtížný text.

6. sten 71–90 slov = Pásmo užšího průměru ve své vyšší části, bezproblémové čtení.

7. sten 91–115 slov = Pásmo širšího průměru ve své vrchní části.

8. sten 116–130 slov = Nadprůměr.

9. sten 130–∞ = Vysoký nadprůměr.

Poznámka: Tabulka nebere v úvahu věk dětí a posuzuje kvalitu čtenářského projevu pouze ve smyslu měření rychlosti hlasitého či tichého čtení.

Pokud by dítěti nestačily k přečtení celého textu ani 4 minuty hlasitého čtení (tj. výkon 2.–3. stenu), pak musí pedagog počítat s tím, že jeho čtenářské schopnosti jsou značně omezené. Tomu by měl přizpůsobit následně i výběr motivační literatury a tento aspekt zohlednit i v dalších literárních činnostech.

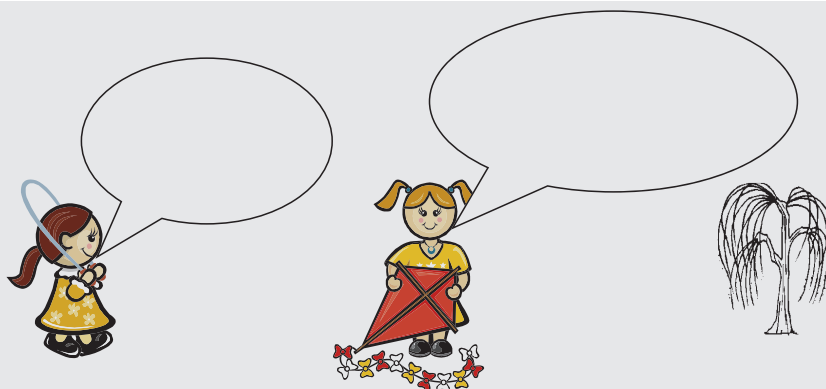
V případě, že chce pedagog orientačně posoudit kvalitu porozumění čtení, může se zeptat na obsah přečteného odstavce. Čtenářskou zběhlost může rovněž ověřit dotazy na význam méně obvyklých slov či slovních spojení, která se v textu vyskytují. Např: Co znamená slovo „svářili“? Co je to „živobytí“? Co znamenají slova „řemeslo, lejtstro, titěrnosti...“? Při odpovědích na tyto dotazy může získat přehled i o vyjadřovacích schopnostech dítěte. Naproti tomu nás již méně zajímá gramatická zběhlost v používání spisovného jazyka, správné používání mluvnických pravidel, psaní „y/i“ a některé další krkolomnosti, které dělají český jazyk tak těžkým. Upřednostňuje se však syntax ve smyslu tvorby rozvitých a vedlejších vět a schopnost vyjádřit přesně myšlenkové pochody. V rámci literární výchovy by tato schopnost měla být s dostatečnou péčí rozvíjena. Přitom by měl být kladen důraz na „jak to říct (napsat)“, nikoli na obsah psaného. Nehledáme obsahovou pravdivost zápisů, všímáme si stylu psaní. Význam těchto doporučení se umocňuje zejména při práci s dětmi se specifickými poruchami učení.

Dalšími aspekty, které ovlivňují literární potenciál dítěte, jsou jeho fantazie, tvořivost a odvaha psát. Nestačí mít bujnou fantazii a schopnost snít, je potřeba také něco vytvořit a nebát se to „dát na papír“.

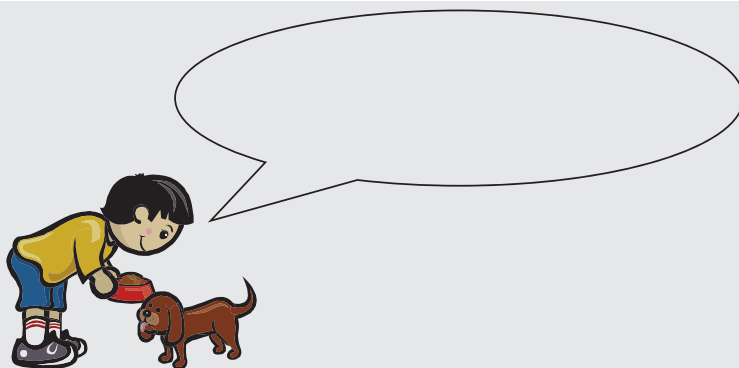
Literární kreativitu dětí můžeme „otestovat“ jednoduchým testem. Autor tohoto textu uvádí ukázkou, která byla aplikována u dětí prvního stupně ZŠ. Děti měly napsat do dialogových bublin libovolnou konverzaci.

Test literární kreativity pro děti 1. stupně ZŠ

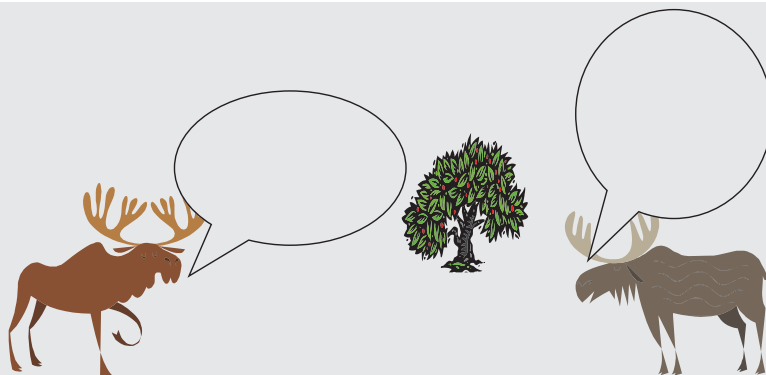
■ Bětka a Zuzka si přišly spolu hrát. Co si povídají?



■ Co říká Petr Matlafouskovi do ucha?



■ Co si povídají oba paroháči?



Při vyhodnocení tohoto testu se objevilo několik překvapivých poznatků. Značná většina dětí (kolem 90 %) se přísně držela obrázkových schémat. Tj. v dialozích se objevilo švihadlo, papírový drak, u Matlafouska žrádlo či jídlo a u sobů strom. Míra fantazie a literární zručnosti se dala orientačně posoudit jednak podle rozsahu dialogů a také, překvapivě, podle toho, nakolik se děti drží ilustrativních doplňků. Kreativnější děti „utekly“ od švihadel a žrádla a v dialozích se objevila úplně jiná témata.

U dětí druhého stupně ZŠ lze použít i následující dotazník, který poskytuje vyučujícímu další potřebné informace týkající se jejich čtenářské zběhlosti a směru literárních zájmů.

Dotazník preference literárních forem a obsahu

- Podtrhni anebo zakroužkuj svůj oblíbený žánr (popř. doplň)

báje a pověsti | bajky | balada | básnická sbírka | beletrie | červená knihovna | česká klasika | cestopis | citáty | deníkové záznamy | detektivka | detektivní komedie | detektivní povídky | detektivní román | dětská literatura | divadelní hra | divadelní hra – komedie | divadelní hra – tragédie | dívčí román | dobrodružný román | drama | encyklopedie | encyklopedie pro děti | esej | fantasy | fejetony | historické příběhy a pověsti | historický román | horor | hudba | humor | komiks | kriminální příběhy | legenda | literatura faktu | naučná literatura | novela | osobnosti | paměti | parodie na špionážní thrillery | poezie | pohádka | pověsti | povídka | příběh | příroda, zvířata | román | sci-fi | thriller-napětí-dobrodružství | záhady | ...

- Na které své tři oblíbené dětské knihy si pamatuješ?

- Které tři knihy tě v poslední době nejvíce zaujaly?

- Doplň následující věty:

Ve světnici, úplně v nejtemnějším koutě, seděl...

Na zvířecím sněmu nejprve...

Proletěl tudy takový malý...

Výsledky tohoto dotazníku rozkrývají učiteli oblast zájmů dítěte a rovněž jeho fantazijní potenciál. Je zajímavé rovněž sledovat, nakolik budou v souladu doplňovačky posledních tří nedokončených vět s preferenčními žánry a oblíbenými knížkami. Zdali se např. u dítěte, které uvádí mezi svými oblíbenými žánry sci-fi, objeví v posledních třech doplňovačkách Marťan, raketoplán nebo něco podobného. V takovém případě lze u dítěte předpokládat existenci silného profilování.

13.3 Možnosti práce s prozaickým textem

Autor v následujících dvou podkapitolách uvádí osvědčené techniky práce s prozaickým a poetickým textem, které jsou vhodné i pro rozvoj literární kreativity a osvojení si dalších funkcí českého jazyka i pro cílovou skupinu dětí se SPU. Některé uvedené techniky vyžadují uzpůsobení tempa tvořivé práce s ohledem na individuální schopnosti dítěte, v některých případech soutěživých úkolů je třeba řídit aktivitu dětí tak, aby nedocházelo k jejich zbytečnému stresování. Chválíme vše, za co lze pochválit, a to je v podstatě každý projev literární činnosti.

Slovní fotbal

Instrukce – Při této technice si nemusíme nic zapisovat, procvičíme si pouze svou paměť a oživíme svou slovní zásobu.

Děti sedí v kroužku a učitel (nebo některý dobrovolník) „vykopne“ slovo. Např. *bábovka*. Dítě po jeho levé ruce následně vymyslí vlastní slovo začínající na poslední dvě písmenka předchozího, tedy na *ka*. Nesmí však ono slovo říci přímo, nýbrž pouze opisem. Např. vymyšlené slovo *Karkulka* popíše jako děvčátko s červenou čapkou. (Tyto opisy nemusí být „technicky“ dokonalé, můžeme Karkulku popsat také jako „nosičku košíčků s bábovkou“, v případě nejasností si však můžeme pomoci uvedením počtu písmen atd.) Pokud máme s tvorbou nového slova problémy, pak si můžeme pomoci tzv. transkripcí – odstraníme nebo přidáme diakritická znaménka, anebo si pomůžeme inverzí – koncovou dvojici písmen obrátíme. Můžeme využít i obojího současně. Např. při vykopnutí slova *plášť* – zahlásíme transkripci i inverzi a řekneme: „Velká vlna.“ (*tsunami*).

Okamžité asociace

Učitel se postupně obrací na své žáky a vyřkne vždy nějaké slovo. Žák by na něj měl okamžitě a bezprostředně reagovat také jedním slovem. Oba dva následně zjistí, jaká asociace byla v této bezprostřední slovní odpovědi upřednostněna:

- Např:
- Silnice ➡ slepice: poetická asociace – rým + počet slabik (rytmus)
 - Svítání ➡ kohout: významová, dějová asociace
 - Zelený ➡ červený: zřejmě významová asociace (ale i rytmus)
 - Topení ➡ lopení: poetická asociace okamžitého nonsensu (i rytmus)
 - Babička ➡ dědeček: významová asociace (ale i rytmus)

Na základě těchto asociací můžeme opatrně usoudit, zdali děti upřednostňují spíše tradiční, rýmovanou poezii (poetické asociace), anebo zdali vytvářejí asociace na bázi významů a dějových podobností.

Z vyřčených slov můžeme poté vytvořit nějaký kolektivní krátký příběh.

Hry s písmeny

Hraní s písmeny, slabikami a slovy má ve školní práci podobný význam jako analogické aktivity, které probíhají v rámci literárně expresivních terapeutických přístupů. Jsou u dětí oblíbené a často vnáší do vyučování kromě jiného i elementární prvky humoru. Při poetickém hraní je ústředním bodem kreativního snažení žáků vznik a prezentace zvukomalebných, rytmických či sylabických, většinou také rytmizovaných veršů.

Učitel se může inspirovat nejrůznějšími nápady uvedenými v knihách autorů, kteří se zabývají tvořivým literárním psaním – Libuše Kubů (2007), Zbyněk Fišer (2001), Zuzana Pospíšilová (2010), Eva Schneiderová (2010) aj. Autor z těchto zdrojů vybral ukázky a doplnil je vlastními nápady:

- Vytvořte co nejvíce slov tak, abyste využili pouze písmena daného slova: mlok (kolo, kolmo).
- Zkuste najít co nejvíce slov, která jsou složena pouze ze souhlásek (smrk, krk, drb, zrn, trs, krb...).
- Napište větu tak, aby druhá (první, třetí apod.) písmena dávala nějaký smysl (Uličník Vojta usnul pod osikou.).
- Vytvořte co nejvíce slov, která mají shodnou předponu (nad-, pod-, do-, u-, ...).
- Najděte co nejvíce slov, která mají určitý počet stejných samohlásek (např. 5 a – abrakadabra...).
- Vytvořte co nejvíce slov, která budou mít stejnou příponu (Amsterdam, eidam).
- Která slova dávají smysl i opačně? (mez, sen, jelen, cep, bos, radar, kos...).
- Zahrajte si slovní domino (jinovatka, kaliště, těšení, Níhov, oviraptor, orobinec...).
- Složte vedle sebe slova tak, aby se lišila jen jedním písmenem (lov, val, vůl, lůj, jů, já, má, mám...).
- Zkuste si dávat podobné hádanky: Které zvíře obsahuje dvakrát písmeno o a jednu rostlinu? (Rosomák)
- Najděte slovo, které obsahuje všechny české samohlásky (padesátikoruny...).
- Vymyslete co nejvíce rostlin a stromů na začáteční písmeno l (lekín, lípa, líska, liána...).
- Která slova se liší pouze délkou hlásek? (paní – páni, kát – kat, dát – dat, Líba – líbá...)
- Vymyslete od každého písmene abecedy jedno město, horu, jméno...

- Najděte co nejvíce slov, která začínají a končí na samohlásku e (Ejpovice, ekonomie, ejhle...).
- Najděte synonyma či antonyma k určitým slovům (špunt – trpaslík – Goliáš).

Zajímavá jsou rovněž cvičení, která využívají i grafického ztvárnění. Schneiderová (2010) uvádí ve své knize *Jazykové hry a hříčky* následující příklady:

- **Napište písmena zvoleného slova do sloupku pod sebe, podruhé stejné slovo opačně. Doplňte mezi ně písmena tak, aby vzniklo na každém řádku nové smysluplné slovo:**

S po R
I nkous T
L etopi S
V ejc E
E lé V
S pácha L
T louc I
R ámu S

- **Sestavte pyramidu nebo roháček.**

M
M Á M
M U S Í M
M I N I M U M
M E T U Z A L É M
M R A K O D R A P E M
M O T O R I Z O V A N É M

Zvláštním způsobem zábavného a zároveň vzdělávacího využití textu jsou i *Cvičení pro rozvoj čtení* anebo *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení* (Svoboda, 2007, 2003). Tato cvičení jsou především zaměřena na nápravu očních pohybů dyslektických dětí a začínajících čtenářů, jejichž problémy v oblasti vizuálního vnímání týkající se vnitřní části zrakového analyzátoru (vedení zrakových nervů a CNS) může odhalit test OZOP (Svoboda, 2002). V procesu řešení těchto zábavných cvičení však také dochází ke stimulaci a zlepšování stavu fonemického vnímání a krátkodobé paměti. Děti si mohou při luštění zaznamenávat jednotlivá písmenka na pomocné linky, které jsou umístěny hned vedle jednotlivých cvičení. Ty zdatnější však mohou tato vyluštěná písmenka podržet ve své paměti a tyto pomocné linky nepoužívat.

Cvičení jsou koncipována tak, aby ve svých tajenkách ukrývala nejrůznější pojmy z živočišné, zeměpisné, dějepisné, literární a přírodovědné říše. Opět se zde upřednostňuje především zábavný prvek spočívající v téměř detektivní činnosti postupného odhalování ukrytých slov.

Ukázky cvičení:

- **Kolikátá písmena ve slovech musíte přečíst, abyste našli pohádkovou bytost? Napište její název.**

Dobrý člověk nesedí dlouho marně. Dokáže pracovat. _____

- **Víš, jak se jmenuje jedna z nejvyšších hor Beskyd? Můžeš to zjistit, když budeš číst písmena podle uvedeného pořadí čísel.**

M S K A R

Pořadí: 2153 _____

- **Pouze jedno z aut převáží správná písmena. Napiš jeho značku.**

I T U O Y S O K S T I A Z



- **Rozlušti název známé hvězdy.**

Dana hleděla na zebra.

★★★★ ★★☆☆☆☆ ★★ ★☆☆☆☆

- **Kterou bylinu nasbírala babička na louce? Zjisti a napiš podle uvedené šifry.**

Vytrhla opatrně zelený trn a uvázala malinkou mašličku.

Pořadí: 41121444 _____

- **Najdi podle smajlíka 😊 jméno pražského letohrádku.**

Z	H	A
V	D	Ě



■ **Záhadné nápisy a tajemný znak ☸ odhalí jméno starého hradu.**

Ohalam deruro kalal fevero mešeha unlota odýko uny.

dcddd☸ dcddd☸ ddcdd☸ cddddd

ddcddd☸ ddddc☸ ddcdd☸ dcd

■ **Pouze značka pavouka ☸ označuje platná písmenka. Čti je zleva doprava a objevíš jeho jméno.**

H	P		F	O		☸	☸		☸	☸	
	G	W			É		☸	☸			☸
A			K		O	☸			☸		☸
U			T		D	☸			☸		☸
O	N			Í		☸	☸			☸	
Z		R	K			☸		☸	☸		

Učitel může zadat dětem za úkol vymýšlení podobných příkladů s tajenkami. I tato činnost by pro ně měla být zábavná a zajímavá.

Hledání jiných významů slov

Mnohá česká slova, a nemusí se vždy jednat pouze o složeniny, vytvářejí či skrývají při bližší jazykové analýze úplně jiné významy. Pustíme se do hledání těchto skrytých významů...

Kolovrat – okamžik vrácení kola

Vinohrad – hrad, který za to může

Letohrad – létající hrad

Koprodukce – ohýbání kopru

Diagram – gram dietní potravy

Lenochod – chůze Leny

Koniklec – prostor pro odpočinek koně

Tyčinky – Ukázání na činky

Vstupné – zakázaný vstup

Halenka – Ha! Lenka!

Metropole – pole, po kterém jezdí metro

Karimatka – okořeněná matka

Krabice – samička od kraba

Pečivo – Peč! Ivo!

Stojan – 100 Jan

Intrikán – člověk oblečený v triku

Krejcar – carův bodyguard

Peruť – peruť

Někdy můžeme povolit fantazii uzdu a vytvářet volnější asociace, které již nejsou tak přesné, ale přesto potěší.:

<i>Karanténa – károvaná anténa</i>	<i>Antabus – autobus s antikoncepcí</i>
<i>Ostrava – ostrá tráva, ostrá strava</i>	<i>Parkur – park pro kuřata</i>
<i>Trampolínka – trampská polínka</i>	<i>Reprák – člověk, který repuje</i>
<i>Jednatel – jedna část telete</i>	<i>Automat – automatická prohra</i>
<i>Kabelka – kabel K</i>	<i>Krucifix – klející fix</i>
<i>Karamela – nehoda starých aut</i>	<i>Hrnec – cizinec, co je do všeho hrrrrr...</i>
<i>Plakát – plakát a kát se dohromady</i>	<i>Záhon – být za honem</i>
<i>Obchod – způsob chůze</i>	<i>Prsten – poukázání na část poprsí</i>
<i>Důchodce – duch otce</i>	<i>Puklinka – rovně vystřelený puk</i>
<i>Mamograf – graf mámy</i>	<i>Autogram – gram vozidla</i>
<i>Fukušima – fuk ušima</i>	<i>Sleva – zkratka slečny Evy</i>
<i>Klenot – malá nota namalovaná na sloním klu</i>	

V některých případech můžeme nápad zvýraznit vtipným popisem:

Hovnivál – vál, na kterém se zpracovává zvířecí trus pro stelivo.

UFON – reakce ženy, která čeká na svém prvním rande na vytouženého muže.

Bude zeměkoule – zbytečně přemrštěný pocit gravidní ženy.

Kniha – přechod z kniknutí v mocné poznání ha...kniha...kniha.

Anebo vytvořit hádanky:

Jak se jmenuje strašidýlko, které pospává v rákosí? (Rákosníček)

Jak se jmenuje pocukrovaná půda? (Cukroví)

Jak se nazývá měkká dýka zabodnutá v obrazu? (Dikobraz)

Jak se nazývá hromadná bouračka – (česko-anglický výraz) (Karamela)

Jak se nazývá vězení pro koně? (Koniklec)

Jak se říká neochlupenému gramu? (Hologram)

Jak můžeme nazvat kousek telecího masa? (Telegram)

Jak se nazývá přítulný pán? (Tulipán)

Jak se nazývají ovce v řadě? (Pásovec)

Jak se nazývá vědec, který se zabývá medem? (Medvěd)

Můžeme také pokračovat ve vymýšlení a v nalézání vtipných pořekadel:

Jak se u nás učí děti nedloubat se v nose: *Palec to nie górník a nos, to nie kopalnia.*

Kreativní práce s odbornými texty

Otevřeme některý z četných atlasů rostlin, ryb, zvířat, hub, hmyzu, láčkovců atd. a zkusíme zde nalezená krásná česká slova použít pro své vyprávění, popis, fejeton, dopis či pro další, libovolnou literární formu. Vybíráme si méně známá, půvabná a zemitě česká jména, která nejenom dokumentují krásu našeho jazyka, ale která v sobě obsahují i náboj tajemna, humoru, roztomilosti i exotičnosti.

Např: Ryby – ouklej, pruhatec, pletna, nosák, šmudlák, šupi, špíglák, bolen, ostroretka, ježdík, vlkouš, cípal, štitník, mník, štíhle, tloušť, jesen, červenopeřice, vousáč, candoš, úhořovec, merlan, perlín... (z *Velkého atlasu ryb*)

Příklad:

Na planetě Merlan

Tajemná bytost se pomalu sunula z pletny. Vypadala jak pruhatec. Nejdříve vytáhla svůj šmudlák a podívala se všemi třemi boleny do čtverce. Pak zašpiglala a tlouští se zavrtala do svého cípalu. Utřela mníkem nosák pod vousáčem a na červenopeřici si nasadila šupi proti perlínu. Sevřela ostroretku a s jesenem nasedla do ježdíku. Nasadila štitník proti oukleji, zařadila candoš a mník, mník, mník. Poskakovala s ježdíkem po úhořovci. Málem přejela vlkouše...

Minipříběhy

V poslední době si oblibu získávají soutěže v psaní SMSkových minipříběhů. I touto formou mohou učitelé i biblioterapeuti naplnit jeden z hlavních terapeuticko-edukačních cílů kterým je posílení zájmu o psaní a posílení schopnosti alespoň kratičkého tvůrčího sebevyjádření.

Ukázky typických SMSkových minipovídek sebraných na 2. stupni ZŠ:

Příklady:

- 1. *Byl jeden domek a nad ním kopeček. Na kopečku strom a nad ním mrak jako hrom. A pod stromem hrob, kopal ho zlatokop. Zlato však nenašel, dokonce hluboko do zemské kůry zašel. Pak do ní spad' – pro svou vlast pad'.*
- 2. *Byla jedna kráva a ta se jmenovala Stračena. Stračena byla nešťastná, protože neměla flíčky jako jiné krávy. A tak se rozhodla, že půjde na jatka. Konec.*
- 3. *Byla jednou jedna zoubková víla, která se jmenovala Anežka. Sbírala zoubky malým dětem. Děti dostaly za svůj zoubek nějakou korunku.*
- 4. *Žil, byl pes Rek, měl zlého pána, tak utek'. Šel do hor, našel jeskyni, v ní obří vejce. Tak ho hřál a vtom: křup a byl to varan. Hráli si spolu, varan rostl a ham – konec!*
- 5. *Byla jednou jedna princezna a ta měla tátu, který byl hrozně chamtivý. Jednou chtěl píšťalku, která přinesla déšť a vítr. Řekl, že ji vymění za zlato, ale chlapec byl chytrý a nenechal se přemluvit.*
- 6. *Byla jedna holčička a ta jednou řekla, že jde do lesa na jahody tak vyšla „šla a šla“. A uviděla hříbek druhéj a třetí a pak za chvíli co to slyším, nic, dech se mi zrychluje ano nedutám pomalu se otáčím já žába tak tebe jsem se bála žabko a dala jsem si jí také do košíčka a pak zas něco zašustlo, ale věděla jsem, že se už nemusím bát a podívám se za sebe a za mnou celá rodinka té žabky a oni najednou začali kvákat ale nevím co říkali ale podle mě říkali ať jim ju dám.*
- 7. *Byla jednou jedna kočka a ta měla černá očka. Když jednou lezla v noci ven, vylekala babku za plotem. Babka trhala tam kopřivy, aby neměla šediny. Kočka ji vylekala velice, až babku klepla mrtvice.*

Na uvedených příkladech je vidět, že děti na této základní škole (a pravděpodobně na školách v celé ČR) mají značné problémy s vyjádřením svých myšlenek v rámci standardních pravidel českého jazyka. Pokud se volně pustí do svobodného vyprávění, pak většinou musí výrazně porušit pravidla české syntaxe a nevěnovat pozornost takovým „detailům“, jako jsou strukturování vět a používání diakritických znamének. Pokud se již pustí v zápalu tvorby do vyprávění, pak zapomenou i na stanovená pravidla, která limitují počet použitých grafémů (viz ukázka č. 6).

Děti mají rovněž problémy se zahájením psaní. Ve všech případech se opřely o pohádková klišé: „Byla jednou...“, „Žil, byl...“ a jejich varianty. Děti rovněž přenášely do svých minipříběhů zřejmě vlastní, nedávno prožité skutečnosti (ukázka č. 3) anebo poznatky z učiva (ukázka č. 1 a 4). V minipříběžích se překvapivě objevily rýmy (ukázka č. 1, 4, 7), ačkoli nebyly podmínkou zadání. Zřejmě se zde do jisté

míry objevil formativní vliv školy, kde je většina krátkých literárních textů, s nimiž se děti v rámci literární výchovy setkávají, veršovaná. V SMSkových povídkách se rovněž objevuje motiv smrti (ukázka č. 1, 2, 4, 7), tato smrt je však nazírána se zřetelným odstupem a je pro žáky objektem sice zajímavým, avšak vnímaným pouze povrchně. Na ukázkách je také patrná absence výraznějších tvůrčích nápadů až zmatky a bezradnost (ukázka č. 1, 2, 5, 7). Více vlastního emočního projektování bychom našli snad pouze v ukázce č. 6, která však překročila „písmenkový limit“. (Svoboda, 2013)

Je vysoce pravděpodobné, že děti s diagnostikovanými poruchami učení budou mít s psaním podobných minipovídek podobné, ne-li výraznější problémy. To však neznamená, že by se této kreativní aktivity neměly zúčastňovat.

13.4 Možnosti práce s poetickým textem

Technika „osobních jmen“

Děti tvoří jednoduché rýmováčky či verše na svoje jména nebo přezdívky. Nejprve si napíší své jméno na papír, případně nějakou jeho zdvojnásobinu, a pak si vyberou variantu, kterou se pokusí vsadit do básničky.

UKÁZKA

*Jirka snědl sirku,
zapálila sirka Jirku.
A z tohoto megahicu
dostal Jirka zápal plicu!*

Limerik

Pokud dětem činí obtíže vymyslet básničku na své jméno, pak se mohou pokusit o limerik. Je to forma básně, která má údajně irský původ. Vznikla pravděpodobně v tamním přístavním městě Limerick a sloužila k obveselování námořníků v přístavních krčmách. Verše limeriků zachovávají neměnnou formu, která spočívá v opakování prvního verše v jemně obměněné podobě na konci básně. Skládání limeriků nevyžaduje většinou od svých tvůrců vynaložení velkého úsilí. Klasický limerik se skládá z pouhých pěti řádků.

UKÁZKA

*Maruška Pančelka z naší třídy
dostala k Vánocům žluté křídý.
Kreslila slova vyjmutá,
malamuta i mamuta,
Pančelka malířka z naší třídy.*

Haiku

Básnickou formu haiku vynalezli a zdokonalovali japonští básníci několik stiletí. Ustálila se na sedmnácti slabikách, které se naskládají do tří veršů, tradičně o 5, 7 a 5 slabikách. Kromě japonské formy haiku existuje i tzv. „haiku západní“, kdy se již striktně nedodržuje přesně požadovaný počet slabik. Měla by to být však v každém případě vzletná a půvabná zkratka básně, jejímž prostřednictvím vyslovíme něco obsažného anebo vytvoříme nějaký obraz. Tuto formu básně zvládají úspěšně i děti se SPU (Svoboda, 2007).

UKÁZKA

*Říčka nás chladí
Beránky schoulené
Šedánky z kamene*

Distichon

Skládá se z pouhých dvou veršů. Ty se mohou, ale nemusí rýmovat. Jsou jen jakýmsi poetickým krátkým sdělením, v němž se obvykle oba verše navzájem popírají. To však není podmínkou. Pokud chceme zadání disticha ještě více zjednodušit, tak první verš stanovíme společně.

UKÁZKA

*Pohled' za plotek sousedovi,
odhod' kostičku jeho psovi!*

Dithyramb

Synonymem moderního dithyrambu je vlastně pouhý poetický výkřik, ačkoli při svém zrodu ve starověkém Řecku byla tato forma básně poměrně složitou oslavnou ódou života. Můžeme si zahrát hru Na dithyramby. Stojíme s dětmi v kruhu a postupně dithyramby vyvoláváme. Nesmělé děti mohou spolupracovat potichu a pouze místo dithyrambu tlesknout (Svoboda, 2007).

UKÁZKA

Žabičkám dopřejme nejarové jaro!

Technika překladu

Mezi zajímavé a velmi kreativní techniky patří i „překlad“ cizího textu do češtiny. Děti si hrají na překladatele a vymýšlí básničku pouze na základě svých pocitů, případně dodržují rytmus neznámého textu. Následující finská básnička popisuje ve skutečnosti měsíce kalendářního roku, děti však většinou vytvoří odlišný, ale také zajímavý „překlad“.

UKÁZKA

Kuukausiloru

*Tammi-, helmi-, maaliskuussa
lunta maassa, lunta puussa.
Huhtikuussa kevät herää,
toukokuussa linnut kerää.*

Lóro nahoru!

*Mám doma papouška Lóru,
nechce nám lítat nahoru.
A nechce otvírat pusú,
koupíme raději husu.*

Protiklady

Protiklady nejlépe vyniknou, když děti rozdělíme do dvojic a každému v těchto dvojicích přidělíme nějaké protikladné téma. Např. voda × oheň.

Jeden ze dvojice pak vymýšlí „hořlavou“ básničku, druhý pak vytváří básničku „vodní“.

Obě básničky by měly obsahovat pravidelný rým AAAA, ABAB nebo ABBA.

UKÁZKA

*Hořela babičce na půdě sláma,
máma to viděla, byla však sama.
Běžela pro pivo do pivovaru,
aby i to pivo dosáhlo varu.*

*Vodník se vyčvachtal v zeleném lavoru
a měl pak umyté bělavé uši.
Chechtal se příšerně na řece na voru
protože uloupil Rusalce duši.*

Výsledná báseň pak vznikne prostřídáním jednotlivých řádků.

*Vodník se vyčvachtal v zeleném lavoru,
hořela babičce na půdě sláma.
A měl pak umyté bělavé uši,
máma to viděla, byla však sama.
Chechtal se příšerně na řece na voru,
běžela pro pivo do pivovaru,
protože uloupil Rusalce duši,
aby i to pivo dosáhlo varu.*

V některých případech vzniknou opravdu zajímavé a vtipné texty, které děti pobaví a zaujmou.

Báseň k masáži

Výuku uměleckých předmětů můžeme proložit i relaxačními přestávkami. V takovém případě můžeme děti motivovat vytvářením veršů, které doplňují relaxační masáže prstů (vhodné zvláště u dětí s dysgrafickými projevy).

UKÁZKA

*Malinký pavouček s dvaceti nožkami
vyšplhal po ruce na malíček,
a pak se rozhodl s patnácti nožkami
omotat provázek prsteníček.
Tohle to však ještě nebude hotové,
musí se rozběhnout po prstech dál,
motá si vlákénka po tyčkách prstíků,
uplete kolem nich pavoučí*

Zvukové koláže

Zkuste si ve třídě vytvořit vlastní orchestr zvuků. Děti si lehnou na karimatky do kruhu kolem vás tak, že natočí svá chodidla směrem k vám. Při každém vašem doteku pak opakují nějaký zvuk, verš anebo nějaké sousloví. Tyto reakce jsou vázány pouze na vaše doteky. Pokud tedy přestanete s mačkáním vystrčených nohou, tak i zdroj zvuku ztichne. Celá takto řešená zvuková koláž by měla mít zvolené téma a měla by být podmalována hudebním pozadím. Např. při zvolení tématu *les* se obvykle propojují zvuky různých zvířat, řeč houbařů, šumění větru, houkání sovy, atd. Zkuste si vytvořit se svojí třídou podobnou koláž.

Záměny hlásek

Vtipná poezie často vzniká i z obyčejné záměny hlásek. Ve svobodném prostoru básnění si můžeme dovolit ledaco. Můžeme např. napodobovat řeč zvířat, mluvu dětí v mateřské škole, někdy stačí i pouhé záměny ostrých a tupých sykavek anebo znělých a neznělých fonémů. Náš humor by však měl být laskavý. A proto bychom namísto známého: „Marženo, ržekni rž“ spíše uvedli něco podobného jako: „Já už to neunesu, zalesu do lesa a odsud už nevylesu“. Na co jste si vzpomněli vy? Anebo zkusíte něco vlastního?

Básnické tanečky

Rytmus tance může značnou mírou podpořit i básnickou kreativitu. Na základě hudebního podkladu vznikají často velice zdařilé hudební texty. Anebo naopak – některé básně přímo vybízí ke zhudebnění. Stačí uvést např. *Auld Lang Syne* skotského básníka Roberta Burnse (*Valčík na rozloučenou*) anebo báseň *Variace na renesanční téma Václava Hraběte*. Zkusme si nyní představit rytmus nějakého známého tance a doplnit jej verši. Jako ukázka nám poslouží sloka zdařilého textu Josefa Fouska *Valčík pro ovečky*: Děti mohou předvádět ovečky nebo tancovat ve valčíkovém rytmu (Svoboda, 2007).

Valčík pro ovečky

Ovečky ovečky travičku spásejte
s hlavičkou sklopenou po celý den
ve stádě pokorně pospolu šlapejte
uprostřed ohrady a nikdy ven
Občas vás podříznou a kožich sundají
skopové zavoní po krajině
beránka vezmou vám na trhu prodají
zůstane zvoneček na pěšině

(Halberštát, 2010)

13.5 Nejčastější problémy objevující se v rámci literární výchovy

Mezi problémy týkající se literární výchovy můžeme zařadit především nechut ke čtení, která je často logicky doprovázena sníženou schopností číst. Příčinou bývá málo podnětné rodinné prostředí dětí, které se zužuje na sledování televize, sezení u počítačů a hraní videoher. Moderní média mají rovněž podíl na prezentaci násilí a nevkusných programů. To vše se následně promítá i do literární tvořivosti dětí, které pak např. při doplnění pohádky sklouznou do oblasti násilí a hrubostí. Pro pedagoga z toho vyplývá nutnost využívat nápadité motivace a spoléhat se na trpělivou práci, která v mnohých případech supluje to, co se v rodinách a v naší moderní digitální společnosti trochu zanedbalo.

Nechť tato skromná metodika přispěje alespoň malým dílem ke zlepšení tohoto stavu. Její autor věří také tomu, že poskytne učitelům i jiným zájemcům novou inspiraci pro práci s literárním textem. Inspiraci, která se zúročí v práci s dětmi se SVP a bude užitečná a zábavná zároveň i pro všechny jejich spolužáky...

Závěr

V textu byly popsány některé z možností využití literárně expresivních přístupů ve školním vzdělávání. Uplatnění prostředků literárního umění je širokospektrální a ve své teorii a metodologii značně eklektické. V praxi se potvrzuje jeho 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.

Literatura

- Dočekalová, M. (2006). *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada.
- Fišer, Z. (2001). *Tvůrčí psaní*. Brno: Paido.
- Halberštát, J. (2010). *Stavitelé chrámu poezie*. Praha: Agentura Krigl.
- Kubů, L. (2007). *Tvořivý sloh vážně i nevážně*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Matějček, Z., et al. (1987). *Zkouška čtení*.
- Pospíšilová, Z. (2010). *Hádky a hříčky nejen se slovíčky*. Praha: Portál.
- Schneiderová, E. (2010). *Jazykové hry a hříčky*. Praha: Portál.
- Svoboda, P. (2013). *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Svoboda, P. (2007). *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Svoboda, P. (2007). *Cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál.
- Svoboda, P. (2003). *Zábavná cvičení pro rozvoj čtení*. Praha: Portál.
- Svoboda, P. (2002). *Orientační zkouška očních pohybů (OZOP – test)*. Bratislava: Psychodiagnostika Bratislava.
- Vodičková, M. (2006). *How to Read and Study Literature*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Werich, J. (1992). *Fimfárum*. Praha: Albatros.

Resumé

Publikace *Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání* se zabývá možnostmi využití specifických edukačních postupů využívajících tzv. uměleckou expresi. Tyto postupy jsou přitom popisovány v kontextu uplatnitelnosti u dětí a žáků s výraznými obtížemi v adaptaci na školní prostředí (zejména z důvodu přítomnosti zdravotního postižení). Nejvíce pozornosti je věnováno žákům s mentálním postižením a s poruchami autistického spektra, ale také se sluchovým a zrakovým postižením či narušenou komunikační schopností. Přesahem je rovněž částečné zaměření na budování školního klimatu, vstřícné atmosféry a dobrých vztahů mezi žáky intaktními a znevýhodněnými.

Vlastní obsah je sestaven z několika relativně samostatných, avšak vzájemně kompatibilních textových celků, které mají tendenci zasadit danou problematiku do rámce inkluzivního předškolního a základního vzdělávání. Všechny tyto celky jsou propojeny společným fenoménem, kterým je umělecká exprese v kontextu edukace, prevence, terapie. Liší se hlavně v typech a formách uměleckých prostředků – od divadelních, hudebních, výtvarných, tanečních až po poetické a literární. Tyto jsou popisovány jak z teoretického hlediska, tak také doplňovány praktickými metodickými návody, postřehy, zkušenostmi.

Publikace je určena jako základní studijní literatura pro studenty pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie a dalších příbuzných oborů, využít ji může rovněž široký okruh odborníků z praxe – zejména pedagogů a speciálních pedagogů škol mateřských a základních včetně pracovníků školských poradenských zařízení.

Summary

The publication called *Methodology of Expressive Approaches in Pupils with Special Educational Needs in terms of Inclusive Education* deals with possibilities of using specific educational procedures using so called artistic expression. These procedures are depicted in the context of children and pupils with major difficulties and their abilities to adopt to school environment (especially because of their physical disability). The most attention is given not only to pupils with mental disability, autism spectrum disorders but also to pupils with hearing or visual impairment or with communication disabilities. As a significant spillover we can consider also a partial focus on building school climate, friendly atmosphere and good relationships between intact and handicapped pupils.

The actual content is comprised of several relatively independent text units which are, however, mutually compatible. These text units tend to put the given issue in the context of inclusive pre-school and primary education. All these text units are interconnected by a common phenomenon that is the artistic expression in the context of education, prevention and therapy. They differ mainly in types and forms of artistic means – theatrical, music, artistic, dancing ones and also poetical and literary ones. These means are depicted from the theoretical point of view and they are also accompanied by practical methodology manuals, observations and experience.

This publication is intended to be basic study literature for students of pedagogy, special pedagogy, psychology and other associated subjects. It can also be used by a wide range of practical experts – especially pedagogues and special pedagogues working at kindergartens and elementary schools, including workers at school consulting facilities.

Autorský kolektiv

Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.

Vystudoval speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, v dálkovém studiu pak dějepis (na Filozofické fakultě UJEP v Brně) a v rozšiřujícím studiu výchovnou dramaturgii (na DAMU v Praze). Působil řadu let jako učitel na zvláštní škole a jako učitel dramatického ateliéru vyšší odborné školy umělecké. V současné době působí na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde se věnuje psychopedii, speciálněpedagogické gerontagogice, dramice a dramaterapii, které také vyučuje v zahraničí (na univerzitách v Nizozemí, na Slovensku, v Řecku a ve Španělsku). Mimo to pracoval jako dobrovolník v Psychiatrické nemocnici v Kroměříži a nyní v Domově pro seniory Hrubá Voda. Je autorem a spoluautorem řady odborných publikací (např. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*, *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, *Psychopedie* aj.) a učebnic pro intaktní žáky i žáky s mentálním postižením (např. učebnic dějepisu a výchovy k občanství pro základní školy a základní školy praktické). Je vášnivým cestovatelem a ctitelem hard rocku.

Doc. Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.

Působí jako docent na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Oblasti profesního působení: speciální pedagogika, hudební pedagogika (se zaměřením na osoby se SVP), muzikoterapie. Těžiště jeho vysokoškolské práce spočívá v přípravě studentů v oblasti somatopedie. Kromě výuky realizoval a publikoval výzkumy v oblasti uměleckých terapií/muzikoterapie

a v oblasti vzdělávání žáků s těžkým stupněm SVP. Tématu integrace umění do vzdělávání se věnoval především jako třídní učitel v rehabilitační třídě a v řadě dalších institucí rezortu školství a sociálních služeb (a doposud ji rád využívá také u vysokoškolských studentů). Aktuálně připravuje mezinárodně orientované magisterské studium muzikoterapie na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Mgr. et Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.

Působí jako odborná asistentka na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V oblasti vědy a výzkumu se zaměřuje na problematiku osob se zrakovým postižením. V praxi pak působí jako instruktor prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením a zrakový terapeut v oftalmologické ordinaci.

MgA. et Mgr. Alena Paláčíková

Absolvovala Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci a obor výchovná dramatika na DAMU Praha.

Dlouholetá lektorka a programová vedoucí Sdružení D, učitelka literárně-dramatického oboru v ZUŠ Žerotín Olomouc. Věnuje se propojování dramatické výchovy, divadelní tvorby a interaktivních vyučovacích technik se společenskovední problematikou. Má bohaté zkušenosti v práci s dětskými a mládežnickými divadelními kolektivy, se kterými získala řadu ocenění na celostátní úrovni. V letech 2008–2010 se např. s inscenacemi zúčastnila celostátní přehlídky dětských divadel „Dětská scéna“, scénáře těchto inscenací byly následně publikovány. Od roku 1990 se také pravidelně věnuje lektorské činnosti a zasedá v porotách regionálních i národních divadelních přehlídek. V roce 2010 vedla např. seminář pro studenty výchovné dramatiky na DAMU Praha, byla lektorkou celostátní přehlídky studentského divadla „Nahlížení“, celostátní přehlídky LDO ZUŠ. Je členkou odborné rady pro dětské divadlo a přednesl při Artama v Praze. V roce 2001 publikovala knihu *Tygr v oku aneb O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*, jejíž nové vydání se v tomto roce připravuje.

PaedDr. Lubomír Holzer

Je přední český profesionální muzikoterapeut, profesionální umělec (hudba, film, divadlo, divadelní režisér, textař a libretista, básník), šamanský a slovanský badatel, průvodce meditací a stavů Jednoty, etnomuzikolog, doktor speciální pedagogiky, hudební teoretik, hudební psycholog a supervizor. Profesionálně se zabývá muzikoterapií více než dvacet pět let. Během tohoto času vytvořil vlastní muzikoterapeutickou metodu – Celostní muzikoterapii Lubomíra Holzera – CMLH (muzikoterapeutická

praxe více než 22 000 hodin). Kořeny jeho muzikoterapie sahají do roku 1983. Vyučuje na FF, PdF a FZV Univerzity Palackého v Olomouci.

Od 4. června 2017 je rovněž předsedou Evropské asociace celostní muzikoterapie, z. s. (EACM), což je muzikoterapeutická oborová organizace sdružující muzikoterapeuty a sympatizanty s celostním přístupem v muzikoterapii z několika evropských zemí. Profesionálně působil v divadle Semafor, v muzikálech *Drákula* a *Pěna dní* uváděných v Praze. Více než patnáct let působil v profesionálních jazzových orchestrech Kontraband Milana Svobody a OPSO Pavla Klikara. L. Holzer garantuje, vede a lektoruje kurzy celostní muzikoterapie na ICV FF UP v Olomouci. Na UP v Olomouci učí od roku 2003. Je autorem mnoha odborných článků a statí.

Mgr. Zdeňka Polínková

Působí jako speciální pedagog a psycholog ve sdružení Za sklem, pracujícím s lidmi s poruchami autistického spektra (PAS). Učí jako externista na PdF UP a CMTF UP v Olomouci. Vystudovala obor psychologie – sociální politika na FSS MU v Brně a speciální pedagogiku v Olomouci. Pracovala jako speciální pedagog ve Středisku výchovné péče a jako školní poradenský pracovník. Působí jako lektorka muzikoterapie. Je výcvikovou lektorkou dobrovolníků v programu 5P a zde působí také jako supervizor.

Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.

Je absolventkou oboru speciální pedagogika a hudební výchova a doktorského studijního programu hudební pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci, na Karlově Univerzitě v Praze absolvovala obor edukační muzikoterapie. Pracuje v Olomouci jako muzikoterapeut u dětí s mentálním postižením a u dětí se zvýšeným sociálním rizikem. Na katedře hudební výchovy Univerzity Palackého v Olomouci působí jako odborná asistentka se zaměřením na hlasovou výchovu a hudební pedagogiku dětí raného věku. Současně jako externí lektor vyučuje na Ústavu speciálněpedagogických studií a Ústavu porodní asistence UP. V rodinných a mateřských centrech také vede hudební setkání pro děti a maminky. Věnuje se lektorské činnosti v oblasti hudební výchovy a muzikoterapie, případně v jiných oblastech směřujících k podpoře a rozvoji dítěte.

PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Působí jako odborná asistentka na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Věnuje se oblasti edukace a logopedické intervence u osob s narušenou komunikační schopností, zejména se zabývá specificky narušeným vývojem řeči, podporou příznivého vývoje porozumění i produkce řeči, problematikou artikulačních a fonologických poruch, grafomotorikou, počátečním čtením a psaním, specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, poruchami plynulosti řeči a prací s rodinou se členem s komunikačními obtížemi. Hlavní oblastí její výzkumné činnosti je logopedická intervence u dětí, žáků a studentů s narušenou komunikační schopností. Působí také jako koordinátorka pro studenty se specifickou poruchou učení a s narušenou komunikační schopností v Centru podpory studentů se specifickými potřebami na Univerzitě Palackého v Olomouci.

PhDr. Jaroslava Dosedlová, Ph.D.

Působí od r. 1997 v Psychologickém ústavu FF MU v Brně, kde přednáší sociální psychologii, transakční analýzu a vybrané psychoterapeutické směry (taneční a imaginativní). Ve výzkumu se zaměřuje na témata sociální kognice (optimismus/pesimismus) a psychologie zdraví. Taneční terapii 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.

Doc. PhDr. Petra Potměšilová, Ph.D.

Je vedoucí katedry křesťanské výchovy na Cyrilometodějské teologické fakultě a docentkou pro obor speciální pedagogika. Jejím odborným zájmem je problematika sluchového postižení, psychologie jedinců s postižením, arteterapie a artefietika. Před nástupem na Univerzitu Palackého pracovala jako učitelka na střední zdravotnické škole pro sluchově postižené a v mateřské škole pro sluchově postižené. V rámci různých projektů se věnuje výtvarně expresivní práci s dětmi se sluchovým postižením a s dětmi s poruchami chování. Dále se pak věnuje poradenské činnosti pro studenty Univerzity Palackého.

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Působí jako odborný asistent na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Zabývá se zejména metodologií speciálněpedagogického výzkumu, speciálněpedagogickou diagnostikou, biblioterapií a pototerapií. Je tvůrcem zábavně-edukačního muzea Oživlého modelářství – iiland ve Šternberku. Dříve působil jako učitel, vychovatel či jako diagnostický pracovník v ZvŠI v Moravské Třebové, dále v ZŠ Černá Voda, VDO Vidnava, OU + SOU Vidnava, LŠU Vidnava, HDL Luže-Košumberk, SpRŠ Lanškroun, OU Žamberk, PPP Svitavy, PPP Olomouc.

Mgr. Oldřich Müller, Ph.D. (ed.)

Metodika expresivních přístupů u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Jazyková redakce Bc. Michal Zych
Technická redaktorka Jitka Bednaříková
Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Vydala 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 978-80-244-5669-0 (online: PDF)
VUP 2020/0012 (online: PDF)
DOI: 10.5507/pdf.20.24456690