

Manuál a metodika

tvorby školních vzdělávacích programů ZUŠ
pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Martin Dominik Polínek – Michal Růžicka



Univerzita Palackého v Olomouci

Manuál a metodika tvorby školních vzdělávacích programů ZUŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Martin Dominik Polínek
Michal Růžička



Olomouc 2020



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



Tato publikace 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.

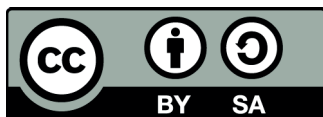
Recenzovali:

Mgr. Martina Hniličková

Mgr. Jan Bradáč

Cizojazyčné překlady:

Dominik Lipovský



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

© Martin Dominik Polínek, Michal Růžička, 2020

Translations © Dominik Lipovský, 2020

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2020

DOI: 10.5507/pdf.20.24456751

ISBN 978-80-244-5675-1 (online : PDF)

Obsah

Úvod	5
1 Reflexe stávajícího rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání	7
1.1 Proinkluzivní fenomény stávajícího RVP	7
1.2 Sporné fenomény stávajícího RVP v perspektivě inkluzivního vzdělávání	8
1.3 Návrhy na inovace RVP základního uměleckého vzdělávání	10
2 Dílčí výzkumná šetření související s inkluzivním základním uměleckým vzděláváním	13
2.1 Potenciál ZUŠ k naplňování základních psychických potřeb žáka	13
2.2 Specifika integračních představení jako potvrzení uměleckých předpokladů žáků s jinakostí	14
2.3 Integrační potenciál základního uměleckého vzdělávání	16
2.4 Preventivní potenciál základního uměleckého vzdělávání	17
2.5 Žák s poruchou autistického spektra pohledem rodiče	20
2.6 „Preventivní devatero“ aneb metodická doporučení pro rozvoj zdravé osobnosti žáka na ZUŠ	24
3 „Handicap friendly“ aneb vzájemné inspirace pedagogů ZUŠ v rámci inkluzivního základního uměleckého vzdělávání	27
3.1 Metodické poznámky k inovaci RVP z perspektivy inkluzivního přístupu	28
3.2 Fenomény inovace ŠVP s ohledem na posílení inkluzivity základního uměleckého vzdělávání	36
3.3 „Inkluzivní dvacatero“ pro tvorbu ŠVP	38
4 Pět pohromadě aneb koncept wellbeing jako nástroj pro zkvalitnění výchovy a vzdělávání	40

5 „Paraestetické“ přístupy v inkluzivním základním uměleckém vzdělávání	44
5.1 Účinné faktory terapeutických přístupů využitelné na ZUŠ	45
5.2 Příklad dobré praxe: Teatroterapeutický proces pohledem herce s Aspergerovým syndromem	46
5.3 Metody využitelné pro výuku na ZUŠ (nejen) v rámci inkluze	48
 Závěr	 55
Zvláštní poděkování	55
Resumé	56
Summary	56
Sumario	56
Použitá literatura	57
Věcný rejstřík	59
Jmenný rejstřík	59
Informace o autorech	61

Úvod

Publikace je určena především pro pedagogy a vedení základních uměleckých škol, ale i pro rodiče žáků těchto škol a také pro experty z oblasti speciální pedagogiky, zvláště pro školské poradenské pracovníky a experty ze školských poradenských pracovišť. Publikace nemá za cíl stát se jakýmsi doslovným návodem, resp. ukázkou tvorby školního vzdělávacího programu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale měla by sloužit spíše jako inspirace a podnět k inkluzivnímu přístupu v oblasti základního uměleckého vzdělávání. V rámci daného textu vycházíme z několika výzkumů v oblasti inkluze (integrace) na ZUŠ, které autoři prováděli v posledních deseti letech. Publikace se opírá především o aktuální akční výzkum zaměřující se na inkluzivní umělecké vzdělávání, který byl realizován v rámci projektu IMUZA¹. Dalším podkladem pro tuto knihu jsou zkušenosti autorů v rámci dlouhodobé praxe v umělecké činnosti s jedinci s jinakostí.

Záměrem publikace je rozšířit perspektivu pedagogů v přístupech k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby byli schopni v rámci stávající situace v českém školství nastavit a realizovat konkrétní školní vzdělávací programy pro potřeby žáků s jinakostí.

Obsah publikace vychází také ze stávajícího Rámcového vzdělávacího programu pro ZUŠ (Stárek a kol., 2010), ve kterém jsou obsaženy základy inkluzivních přístupů k žákům v základním uměleckém vzdělávání. Text by neměl být chápán jako snaha o vytvoření nového RVP, ale jako rozšíření a konkretizování inkluzivních tezí obsažených ve stávajícím rámcově vzdělávacím programu. Publikace se tak nesnaží o nastínění systémových změn v rámci základního uměleckého vzdělávání, ale reflektuje současnou praxi vzdělávání na základních uměleckých školách v České republice.

Nedílnou součástí publikace jsou také ukázky konkrétních metodických přístupů využitelných ve vzdělávání žáků s jinakostí² na základních uměleckých školách, jakož i příklady dobré praxe v dané oblasti a příklady dobré praxe inkluzivního vzdělávání na konkrétní ZUŠ s nastíněním konkrétní případové studie.

.....

1 Blíže viz www.imuza.upol.cz.

2 Termín žák s jinakostí je užíván jako obecnější pojmenování, které zahrnuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky s potřebou podpory ve vzdělávání (dříve označované jako žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním a zdravotním postižením), jakožto i žáky, kteří do daných kategorií oficiálně nespádají (často proto, že rodiče škole neposkytnou o žákovi adekvátní informace), ale jejich specifika vyžadují od učitele zvláštní přístup.



1 Reflexe stávajícího rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání

Martin Dominik Polínek

Stávající Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (dále RVP ZUV) je, jak již bylo v úvodu avizováno, svým charakterem dokumentem, který nabízí poměrně velký prostor pro inkluzivní přístupy v rámci základního uměleckého vzdělávání, byť je žákům s jinakostí věnováno nemnoho konkrétních tezí. Následující kapitola se pokusí:

- Upozornit na ty části RVP, které mohou být podporou inkluzivního přístupu na ZUŠ.
- Navrhnout aktualizaci kapitol týkajících se žáků s jinakostí dle současně platné legislativy.³

1.1 Proinkluzivní fenomény stávajícího RVP

Již celkový charakter RVP směřuje k inkluzivnímu přístupu⁴ v základním uměleckém vzdělávání, což je jasně deklarováno v principech, na nichž je založen a skrze něž koresponduje se strategií vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR. Konkrétně se jedná o **princip „rovného přístupu k uměleckému vzdělávání na základních uměleckých školách“** (Stárek a kol., 2010, s. 10).

Mnohdy se vede polemika o tom, co má základní umělecké vzdělávání přinášet. Mezi pedagogy na ZUŠ se objevují názory typu: *„ZUŠ má především přinášet umělecké vzdělání, nedělejme z ní terapii.“*⁵ V dané větě jistě zaznívá část pravdivého argumentu. Posláním ZUŠ, jak se dočteme v RVP, je skutečně poskytnutí základů uměleckého vzdělání, ale fundamentální teze odkazuje na to, že důraz v daném vzdělávacím procesu je dán **„především na pěstování potřeb-**

3 Stávající RVP pro ZUŠ byl koncipován na základě dnes již neplatné legislativy. Vycházel např. z vyhlášky 73/2005 Sb., kterou v současnosti nahrazuje vyhláška 27/2016 Sb.

4 Inkluzivním přístupem je míněn takový stav, kdy škola i společnost jsou nastaveny takovým způsobem, že žákova jinakost nejenže není překážkou pro jeho vzdělávání, ale vzdělávat žáky s jakoukoli jinakostí je normou školy a není nutno daného žáka speciálně začleňovat (integrovat).

5 Parafrázovaný názor pedagoga ZUŠ, který autor zaznamenal v rámci semináře o žácích s jinakostí na ZUŠ.

ných vlastností a žádoucích životních postojů žáků prostřednictvím vlastní tvorby a setkávání se s uměním“ (Stárek a kol., 2010, s. 10). Z této základní teze jasně vyplývá, že **dle RVP je umění prostředkem, nikoli cílem pedagogického působení na ZUŠ. Cílem se tak stává především rozvoj osobnosti žáka.**

Z perspektivy vzdělávání žáků s jinakostí jsou tedy irelevantní obavy, jestli žák zvládne ten který obsah učiva, důraz by měl být kladen spíše na možnosti jeho individuálního rozvoje.

Prozkoumáme-li dále **cíle základního uměleckého vzdělávání** (v části C RVP ZUV), zjistíme, že polovina těchto cílů se vztahuje k rozvoji osobnosti a motivaci žáka, nikoli k jeho odborné připravenosti v daných uměleckých oborech. Tyto cíle také výrazně korespondují s inkluzivním vzděláváním:

- „**Utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení.**
- **Motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.**“ (Stárek a kol., 2010, s. 13)

Propojíme-li tyto základní cíle s tezí rovného přístupu k uměleckému vzdělávání, můžeme dedukovat, že **RVP ZUV vybízí ZUŠ k vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu pro všechny žáky, tedy i s jinakostí. Jinak řečeno, apeluje na inkluzivní přístup v rámci základního uměleckého vzdělávání.**

V rámci tvorby ŠVP jsou často diskutovány **klíčové kompetence**, resp. obavy učitelů, že žáci s jinakostí je nejsou schopni naplnit. Tyto obavy vyvrací RVP, když definuje podstatu základního uměleckého vzdělávání, kterou je **„vybavit žáky kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně, vzhledem k jejich osobnímu maximu, v dané etapě dosažitelná. Smyslem tedy není definitivní dosažení klíčových kompetencí, ale neustálé směřování k nim“** (Stárek a kol., 2010, s. 14).

Z předchozí definice je jasné, že stanovení **osobního maxima** není možné skrze obecně nastavená kritéria, ale pouze skrze individuální přístup k žákovi, což opravňuje nastavení individuálních cílů pro jakéhokoli žáka, tedy i pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

S naplňováním klíčových kompetencí se pojí také **hodnocení žáků**. V definici, kterou nám předkládá RVP ZUV, také nalezneme apel na individuální přístup, tedy na hodnocení v jistém smyslu subjektivní, nikoli generalizované. RVP přímo definuje: **„Způsob hodnocení i kritéria hodnocení si škola stanovuje ve školním vzdělávacím programu s ohledem na individuální dispozice a schopnosti žáka, zároveň však stanovená hodnotící kritéria musí reflektovat zásady obsažené v ŠVP a klíčové kompetence a očekávané výstupy stanovené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání“** (Stárek a kol., 2010, s. 59).

1.2 Sporné fenomény stávajícího RVP v perspektivě inkluzivního vzdělávání

V rámci výše uvedené definice však přeci jen můžeme narazit na určitý problém a tím jsou **očekávané výstupy**, které dle RVP vymezují **„minimální úroveň, které musí všichni žáci dosáhnout“** (Stárek a kol., 2010, s. 60). Tato poměrně striktní premisa se tak může dostat do rozporu z před-

chozími tezemi uvedenými v RVP. Samozřejmě záleží na nastavení očekávaných výstupů v ŠVP dané školy, ty ale musí reflektovat bazální očekávané výstupy stanovené RVP, které, byť jsou formulovány velmi volně a dovolují velkou variabilnost při tvorbě výstupů konkrétních ŠVP, přece jenom představují určitý práh, kterého nemusí být schopni „všichni žáci dosáhnout“, **což může směřovat proti základnímu principu rovného přístupu k uměleckému vzdělávání** na základních uměleckých školách. V rámci revizí RVP můžeme navrhnout následující inovaci: **očekávané výstupy vymezují střední úroveň, které by měla většina žáků dosáhnout.**

Za stávající situace je tedy třeba **formulovat očekávané výstupy tak, aby nebyly překážkou rovného přístupu k uměleckému vzdělávání, tedy ani pro žáky s jinakostí.**

RVP v kapitole 12.3, upřesňující podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, výslovně deklaruje, že „**na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah jednotlivých předmětů pro tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky formulovanými v RVP ZUV a skutečnými možnostmi těchto žáků**“ (Stárek a kol., 2010, s. 55).⁶

Stávající **metodická doporučení pro tvorbu ŠVP** vycházející z *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání* (Lisner, 2010) chápou žáky s jinakostí, resp. se speciálními vzdělávacími potřebami, jako takové, „u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálněpedagogickým centrem)“ (Lisner, 2010, s. 37). Tato definice neodpovídá dnešní situaci především ze dvou důvodů:

- nevychází z aktuální legislativy dané oblasti,
- nereflektuje realitu, kdy rodiče v naprosté většině základní umělecké škole nesdělí případnou diagnózu svého dítěte. (Často z obavy, že by dítě na školu nebylo přijato.)

V situaci před novelizací školského zákona se tak ZUŠ nacházely v patové situaci. Byly sice kompetentní u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přistoupit k tzv. individuální integraci, která mohla být realizována prostřednictvím tzv. individuálního vzdělávacího plánu (Lisner, 2010), ale tito žáci se de facto ve školách z výše uvedeného důvodu nevyskytovali, což nám dokládají výzkumy prováděné autorem z roku 2010 a 2011, kdy bylo na ZUŠ integrováno 0,01% žáků, což bylo desetkrát méně ve srovnání se základními školami, kde bylo integrováno 0,1% žáků (srov. Polínek in Finková, 2013; Polínek, 2012).

Současná legislativa může situaci pedagogům na ZUŠ výrazně usnadnit. Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, nově definuje žáky s potřebou podpory ve vzdělávání a vymezuje pět stupňů podpůrných opatření, přičemž doporučení školského poradenského zařízení (PPP a SPC) a informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka jsou vyžadovány až pro opatření druhého až pátého stupně.

Co se týká prvního stupně podpůrných opatření, **může škola na základě vlastní pedagogické diagnostiky zpracovat tzv. plán pedagogické podpory**, který dle vyhlášky 27/2016 zahrnuje zejména:

- popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- podpůrná opatření prvního stupně,
- stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu pedagogické podpory.

6 Zde je však nutné poznamenat, že současná legislativa nedovoluje upravovat výstupy vzdělávání pro žáky v rámci prvního stupně podpůrných opatření, na což je třeba brát zřetel při formulaci plánu pedagogické podpory.

Díky tomuto legislativnímu ukotvení není škola při zohledňování potřeb žáka s jinakostí závislá na informacích od rodičů ani na doporučení školského poradenského zařízení. Škola si tak může definovat podpůrná opatření prvního stupně naprosto samostatně.

I přes tuto možnost je naprosto stěžejní nastavit podmínky tak, aby se zvýšila důvěra rodičů v inkluzivní přístup školy. Metodická doporučení pro tvorbu ŠVP na ZUŠ vybízejí k naformulování postupů, které budou uplatňovány při vzdělávání žáků s jinakostí tak, aby bylo patrné, „co je škola schopna těmto žákům nabídnout a zajistit (zkušenosti, specifické podmínky, metody a činnosti, podpůrná opatření...)“ (Lisner, 2010, s. 37). Škola tak směrem k rodičům **může deklarovat svoji připravenost k inkluzivnímu přístupu ve vzdělávání.**

1.3 Návrhy na inovace RVP ZUV

Vzhledem a aktuálně platné legislativě považujeme za velmi důležité inovovat stávající znění 12. kapitoly části F RVP ZUV, která se zabývá vzděláváním žáků s jinakostí.

Stávající znění ⁷	Návrh inovace
12.1 Pojetí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v uměleckém vzdělávání	
Podobně jako ostatní obory vzdělání je i základní umělecké vzdělávání otevřené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro ně škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanovené školou v jejím ŠVP. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).	Podobně jako ostatní obory vzdělání je i základní umělecké vzdělávání otevřené žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro ně škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanovené školou v jejím ŠVP. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu: ■ narušené komunikační schopnosti, ■ sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání, ■ tělesného postižení, ■ poruch autistického spektra, ■ specifických poruch chování (souvisejících se syndromem ADHD), ■ specifických poruch učení, ■ odlišných kulturních a životních podmínek, ■ zrakového postižení, ■ mentálního postižení, ■ souběžného postižení více vadami.

7 Stárek a kol., 2010, s. 54.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb. a dále ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. RVP ZUV touto kapitolou doplňuje výše uvedené právní normy na úrovni kurikulárních dokumentů základního uměleckého vzdělávání, stanovuje zásady a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základním uměleckém školství a je současně východiskem pro tvorbu ŠVP v této oblasti.	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb. a dále ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. RVP ZUV touto kapitolou doplňuje výše uvedené právní normy na úrovni kurikulárních dokumentů základního uměleckého vzdělávání, stanovuje zásady a podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základním uměleckém školství a je současně východiskem pro tvorbu ŠVP v této oblasti.
12.2 Zásady vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	
Z důvodu zdravotního postižení nebo zdravotního či sociálního znevýhodnění žáků je třeba uplatňovat kombinaci speciálněpedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. Tyto metody nacházejí uplatnění zejména při rozvíjení klíčových kompetencí definovaných RVP ZUV, dále pak zlepšování sociální komunikace a specifických dovedností žáků. Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb a posuzování možností žáků se zdravotním postižením a zdravotním a sociálním znevýhodněním probíhá se souhlasem rodičů nebo zákonných zástupců žáka prostřednictvím školských poradenských zařízení zařazených do rejstříku škol a školských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra). Při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Přestože lze nalézt u jednotlivých skupin žáků se zdravotním postižením a zdravotním či sociálním znevýhodněním společné charakteristiky vzdělávacích potřeb a stejný druh speciální pedagogické podpory, je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci jako jednotlivci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší a že symptomy, kterými se daná postižení projevují, se mohou v průběhu vzdělávání měnit. Proto i výuka zahrnující speciální pedagogickou péči probíhá v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání.	U žáků s potřebou podpory ve vzdělávání je třeba uplatňovat kombinaci speciálněpedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. Tyto metody nacházejí uplatnění zejména při rozvíjení klíčových kompetencí definovaných RVP ZUV, dále pak při zlepšování sociální komunikace a specifických dovedností žáků. Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb a posuzování možností žáků s potřebou podpory ve vzdělávání probíhá se souhlasem rodičů nebo zákonných zástupců žáka prostřednictvím pedagogické diagnostiky realizované danou základní uměleckou školou a vytvořením plánu pedagogické podpory, příp. školských poradenských zařízení zařazených do rejstříku škol a školských zařízení (pedagogicko-psychologické poradny, speciálněpedagogická centra). Při plánování a realizaci vzdělávacího procesu je třeba vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků. Přestože lze nalézt u jednotlivých skupin žáků s potřebou podpory ve vzdělávání společné charakteristiky vzdělávacích potřeb a stejný druh speciální pedagogické podpory, je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci jako jednotlivci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší a že symptomy, kterými se daná postižení projevují, se mohou v průběhu vzdělávání měnit. Proto i výuka zahrnující speciální pedagogickou péči probíhá v souladu s principy individualizace a diferenciací vzdělávání.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami⁸

Žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním; vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a dále ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu:

- **narušené komunikační schopnosti,**
- **sluchového postižení a oslabení sluchového vnímání,**
- **tělesného postižení,**
- **poruch autistického spektra,**
- **specifických poruch chování (souvisejících se syndromem ADHD),**
- **specifických poruch učení,**
- **odlišných kulturních a životních podmínek,**
- **zrakového postižení,**
- **mentálního postižení,**
- **souběžného postižení více vadami.**

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je upraveno v § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a dále ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

.....
8 Stárek a kol., 2010, s. 63.

2 Dílčí výzkumná šetření související s inkluzivním základním uměleckým vzděláváním

Martin Dominik Polínek

Ještě než se budeme zabývat metodickými doporučeními pro tvorbu inkluzivních školních vzdělávacích programů na ZUŠ, tedy stěžejní částí tohoto textu (viz kap. 3), považujeme za nutné shrnout výsledky výzkumných šetření a studií, které autor v oblasti inkluzivního základního uměleckého vzdělávání realizoval v průběhu posledních deseti let. Výsledky studií dokazují nejen velký inkluzivní potenciál základních uměleckých škol, ale především naprosto unikátní místo ZUŠ v systému českého školství z hlediska zdravého rozvoje osobnosti jakéhokoli žáka a vyzdvihují výrazný potenciál ZUŠ přirozeně naplňovat základní psychické potřeby jedince, což je ve výchovně-vzdělávacím procesu naprosto stěžejní a co je výrazně oslabeno v rámci klasického školství, které mnohdy svým přístupem nepřispívá k rozvoji a naplňování psychických potřeb všech žáků, ba naopak u žáků s jinakostí je tradiční vzdělávací přístup často naprosto kontraproduktivní, co se rozvoje jejich osobnosti týče.

Kapitola má tak za úkol vyzdvihnout význam základního uměleckého vzdělávání a důležitost posilování inkluzivních přístupů v tomto jedinečném vzdělávacím systému.

2.1 Potenciál ZUŠ k naplňování základních psychických potřeb žáka

Principy a cíle ZVP ZUV jsou z velké části zaměřeny na rozvoj zdravé osobnosti žáka. Základní podmínkou tohoto rozvoje je naplňování základních psychických potřeb. Autor v této oblasti prováděl výzkum, který sledoval míru naplňování základních psychických potřeb v rámci tvůrčího procesu v paradivadelních disciplínách⁹. Domníváme se, že i když se jedná pouze o jeden

.....
⁹ Paradivadelní disciplíny jsou takové, které využívají umění k jinému než jen uměleckému účelu, tj. vzdělávacímu, výchovnému, terapeutickému. Dramatickou výchovu realizovanou na ZUŠ v rámci literárně-dramatických oborů můžeme k paradivadelním disciplínám přiřadit.

umělecký obor, můžeme předpokládat analogické výsledky v dalších oborech na ZUŠ, neboť divadelní umění je uměním syntetickým, tedy takovým, které v sobě sdružuje další umělecké disciplíny.

Výzkum se netýkal pouze ZUŠ, ale zaměřoval se obecněji na různé umělecké skupiny, u kterých byly realizovány paradivadelní aktivity. Nutno podotknout, že tyto aktivity vycházely z expresivně-formativních systémů, ve kterých se zaměřujeme na aktuální potřeby jedince, respektujeme jeho individualitu a kvalita procesu a prožitku je upřednostňována před podáním výkonu. Následující fenomény můžeme tedy předpokládat právě v takovém vzdělávacím procesu, který není zaměřen pouze na výkon žáka, ale upřednostňuje výše uvedené kvality¹⁰.

Na základě výsledků šetření můžeme předpokládat, že se v naplňování základních psychologických potřeb u žáků na ZUŠ (srov. Polínek, 2015; Polínek in Friedlová, Lečbých, 2014):

- **Nevyskytnou se významnější rozdíly mezi prožíváním dívek a chlapců**, ani v závislosti na věku či původu žáků.
- **Ne všechny psychologické potřeby se naplňují stejně** a úroveň jejich prožívání se mění v průběhu vzdělávání.
- Nejvíce se může projevovat **nenasycenost potřeby vnějšího ocenění**, což klade na pedagoga v této oblasti požadavek nastavit hodnocení tak, aby bylo podporující a žák zažíval vnější ocenění.¹¹
- Paraestetické přístupy¹² naplňují **základní psychologickou potřebu bezpečí**. Čím déle se se skupinou pracuje, tím více se naplňují základní psychologické potřeby. Dlouhodobost vztahu mezi pedagogem a žákem na ZUŠ se i z tohoto hlediska ukazuje jako velmi pozitivní faktor v rámci naplňování základních psychologických potřeb (blíže viz Polínek, 2015).
- V rámci paradivadelní práce mohou žáci daleko více vnímat úroveň nasycení svých psychologických potřeb. Žáci si tak mohou více uvědomovat to, čeho se jim nedostává, což je prvním krokem sebezdokonalování¹³.

Dílní výsledky šetření dokazují, že tvůrčí proces na ZUŠ má výrazný potenciál naplňovat základní psychologické potřeby žáků; můžeme tedy dedukovat, že základní umělecké vzdělávání může výrazným způsobem přispívat k rozvoji zdravé osobnosti, což je základním cílem vzdělávání vůbec.

2.2 Specifika integračních představení jako potvrzení uměleckých předpokladů žáků s jinakostí

Analýza záznamů divadelních performancí, které vznikly na základě integračních teatroterapeutických workshopů každoročně pořádaných Základní uměleckou školou Zlín (kde spolupracovali jedinci s problémovým chováním, jedinci s mentálním postižením, poruchou autistického spek-

10 Takové atributy vzdělávacího procesu předpokládáme, jestliže mluvíme o inkluzivním přístupu ve vzdělávání.

11 O nastavení hodnocení na ZUŠ v rámci inkluzivního přístupu podrobněji pojednáváme v kapitolách 1 a 3.

12 Takové, které obecně využívají jakýkoli druh umění nejen k estetickým cílům, ale i výchovným, vzdělávacím a terapeutickým.

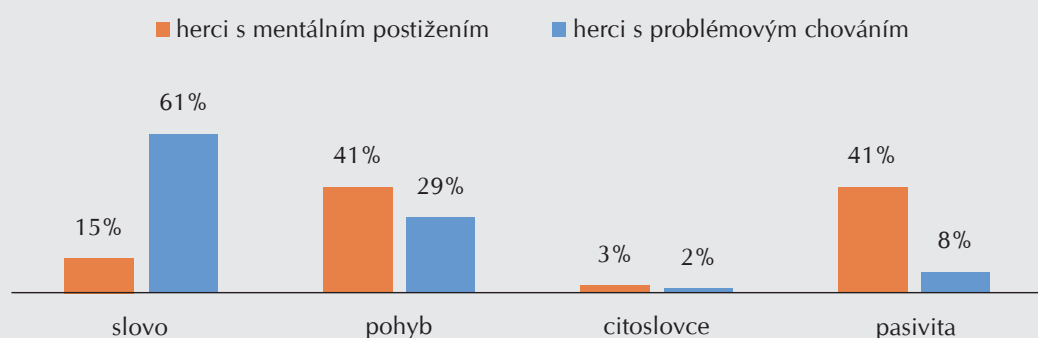
13 Pojmenování toho, co potřebuje žák s jinakostí, je základním předpokladem inkluzivního přístupu.

tra a intaktní¹⁴ žáci ZUŠ v rámci tvůrčí divadelní práce pod vedením zkušených teatroterapeutů), dokládá mimo jiné fakt, že žáci s jinakostí (např. mentálním postižením, mohou využívat daleko nosnějších divadelních prostředků než žáci zdraví.

Graf č. 1 (srov. Polínek, 2015) nám udává frekvenci jednotlivých typů divadelní exprese u herců s problémovým chováním a herců s mentálním postižením:

U herců s problémovým chováním převažuje verbální exprese nad neverbální a u skupiny herců s mentálním postižením je tomu přesně naopak. Mimoslovní vyjádření můžeme považovat v rámci divadelní práce za účinnější umělecký prostředek než slovo. Z toho vyplývá, že **herci s mentálním postižením se v této oblasti vyjadřovali umělecky efektivněji.**

U obou skupin **výrazně převládá jevištní interakce**, a to ve stejném poměru k sólovému projevu (3 : 2), z čehož můžeme usuzovat, že **obě skupiny jsou schopny rovnocenného sociálního kontaktu.** Přičemž neverbální složka v rámci interakce je vyváženější u herců s mentálním postižením, které více využívají slovo.



Obrázek č. 1 – *Formy divadelní exprese¹⁵*

Toto šetření ukazuje, že „kvalitní (umělecky nosné) divadelní představení není negativně ovlivňováno sníženou mentální úrovní a že je možné, a pro vyváženost verbální a neverbální složky představení dokonce **velmi přínosné, kombinovat herce s různými specifickými potřebami.** ... Zde je výzkumně potvrzen přínos inkluzivity nejen pro jedince se specifickými potřebami, ale také pro diváka, resp. pro kvalitu představení. Z výsledků výzkumu tedy můžeme dedukovat, že inkluzivní vzdělávání na základních uměleckých školách (viz níže) může být přímo úměrné estetické kvalitě vzdělávacího obsahu“ (Polínek, 2015, s. 88).

14 Žáci bez potřeby podpory ve vzdělávání.

15 Srov. Polínek, 2015.

2.3 Integroční potenciál základního uměleckého vzdělávání

Zatímco kapitola č. 3 vychází z akčního výzkumu vyhodnocovaného v roce 2010, následující data vycházejí ze šetření o deset let strašíc (blíže viz Polínek in Finková, 2013). Při jejich porovnávání můžeme konstatovat, že se v rámci inkluzivního základního uměleckého vzdělávání mnoho faktorů nezměnilo. Nicméně k významným změnám dochází v současnosti i díky změněné školské legislativě a můžeme předpokládat, že budou mít pozitivní vliv na zvyšování míry inkluzivních přístupů na ZUŠ.

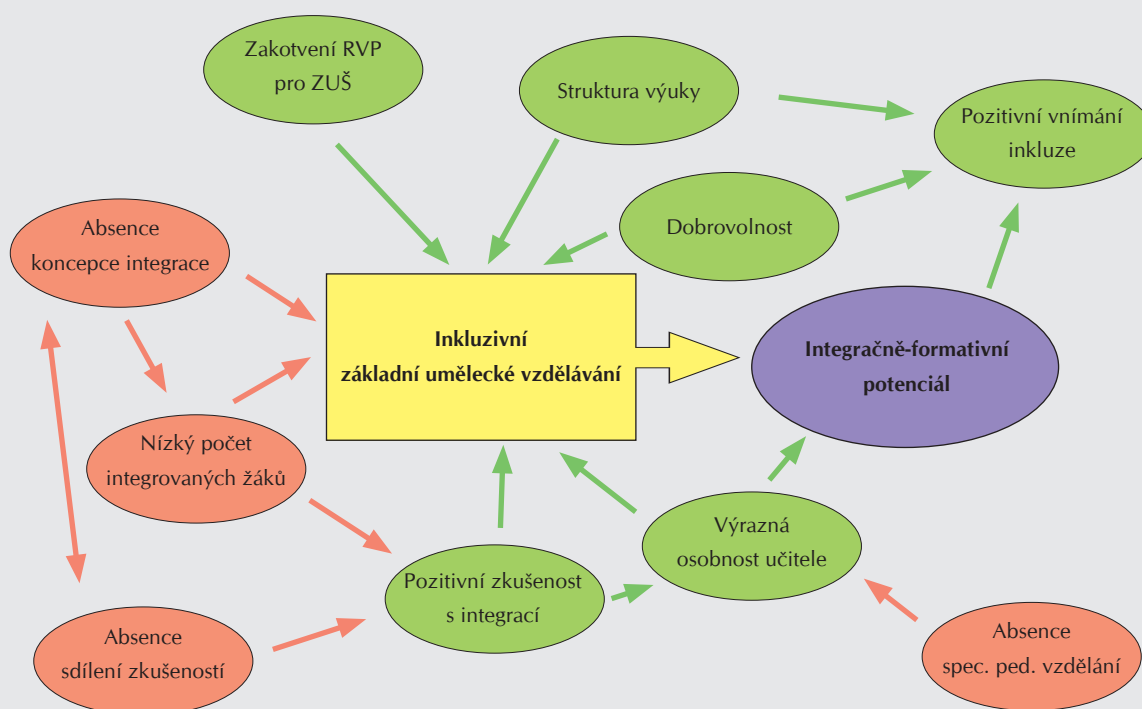
Následující charakteristiky nám vykreslují situaci před deseti lety (srov. Polínek, 2012; Polínek in Finková, 2013; Polínek, 2015), tedy dobu, kdy byl koncipovaný stávající Rámcově vzdělávací plán pro základní umělecké vzdělávání¹⁶:

- V porovnání s procentem integrovaných žáků na ZŠ byly ZUŠ hluboko pod průměrem a byly navíc výrazně překonány i procentem integrovaných žáků na SŠ a MŠ.
- Zaznamenali jsme velké rozdíly v četnosti integrovaných žáků s různým typem postižení, tzn. že **žáci s různým typem postižení neměli před deseti lety rovné příležitosti ke vzdělávání na ZUŠ.**
- Dle představ ZUŠ o nezbytných studijních předpokladech pro přijetí žáka se ukázalo, že **speciální potřeby žáka nemusí být zásadní překážkou pro přijetí do jednotlivých uměleckých oborů na ZUŠ.**
- Za základní překážku integrace byla považována **odborná nepřipravenost pedagogů ve smyslu neznalosti základů speciální pedagogiky** (srov. s kap. 3).
- **Školy minimálně spolupracovaly s rodiči** při nastavování podmínek výuky integrovaných žáků a téměř vůbec **nespolupracovaly se školskými poradenskými zařízeními.**
- V rámci **přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** se nevyskytovaly výraznější problémy.
- K podpoře integrace pedagogové ZUŠ **postrádali: další vzdělání a informace, spolupráci s kolegy v obdobné situaci, vyšší finanční ocenění práce.**
- Školy, které umožňovaly integraci dlouhodobě, **hodnotily zkušenosti s inkluzivním vzděláváním velmi pozitivně.**

Vedení ZUŠ bylo schopno definovat mnohá **pozitiva uměleckého vzdělávání žáků s jinakostí.**

Srovnáme-li následující model, který byl vykonstruován na základě analýzy dat získaných z šetření před deseti lety, s tím, který je vytvořen na základě současného akčního výzkumu (viz kap. 3.2), nenajdeme výraznější rozdíly.

.....
16 Nakolik se situace změnila v současnosti, nechává autor na posouzení odborného čtenářstva.



Obrázek č. 2 – Model ovlivňování inkluzivního základního uměleckého vzdělávání¹⁷

Oba modely můžeme využít při koncepci školních vzdělávacích programů, oba definují obdobné faktory, které na jedné straně podporují inkluzivní základní umělecké vzdělávání a na straně druhé jej znesnadňují. **Jedinou podstatnou kvalitativní změnou v současnosti může být fakt, že je situace inkluzivního uměleckého vzdělávání daleko detailněji a konkrétněji analyzována a že pedagogové mohou stavět na daleko více zkušenostech a příkladech dobré praxe než před deseti lety.**

2.4 Preventivní potenciál základního uměleckého vzdělávání

Další z výzkumů, které autor prováděl, vykresluje ZUŠ jako místo, které je v porovnání s klasickou základní školou daleko příznivější a zdravější, co se týče rozvoje osobnosti a výskytu rizikového chování, a nese v sobě výrazný potenciál primární prevence rizikového chování (blíže viz Polínek, 2015). Je to především místo, které mají žáci rádi, kde zažívají velmi libé pocity, dokonce ve větší míře, než předpokládají samotní pedagogové základních uměleckých škol a rodiče.

¹⁷ Převzato z Polínek in Finková, 2013, s. 37. Zelená barva ve schématu znázorňuje pozitivní vliv na inkluzivní umělecké vzdělávání a červená barva vliv negativní. Z obrázku je patrné, že převládaly faktory, které ovlivňovaly inkluzivní proces pozitivně. Klíčovým faktorem snižujícím míru inkluzivity byl nízký počet integrovaných žáků. Tento faktor byl však nejen příčinou, ale i důsledkem nízké míry inkluzivity ve vzdělávacím procesu na ZUŠ.

Můžeme tedy konstatovat, že **potenciál rozvoje zdravé žákovy osobnosti na ZUŠ je naprosto unikátní** v českém školském systému, a **je tedy důležité** zpřístupňovat základní umělecké vzdělávání především dětem, které mohou být v rámci běžného vzdělávání ohroženy z hlediska svého zdravého psychosociálního vývoje, tedy **zvyšovat inkluzivní charakter ZUŠ**.

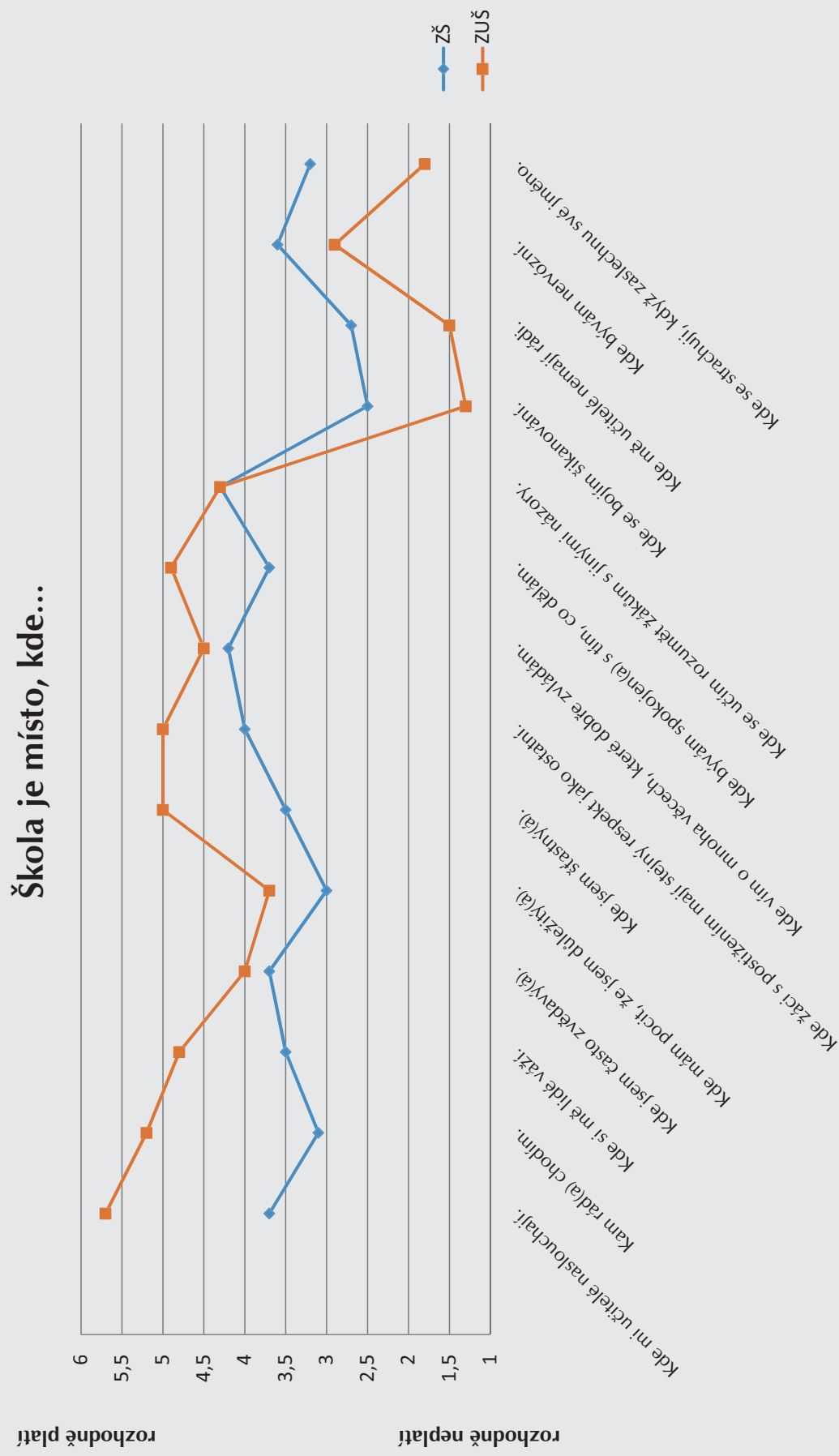
Obrázek č. 3 ukazuje výrazné rozdíly mezi základní školou a základní uměleckou školou v přítomnosti fenoménů, které tvoří zdravé, podnětné, preventivní a proinkluzivní prostředí školy. Velmi se přimlouváme za to, aby při inovacích školních vzdělávacích programů bylo k těmto atributům přihlíženo, zvláště při stanovování celkové koncepce daného vzdělávacího programu a dále pak ve formulaci očekávaných výstupů a hodnocení žáka. Samy o sobě jsou přirozenou součástí vzdělávání na ZUŠ, ale pokud je budeme cíleně posilovat, můžeme výrazně zkvalitnit proces inkluze v základním uměleckém vzdělávání. Mezi stěžejní charakteristiky posilující inkluzi, které jsou na ZUŠ výrazněji zastoupeny oproti klasické základní škole, řadíme (Polínek, 2015):

- **Naslouchání učitelů žákům a pozitivní vztah k nim.** Žák se stává subjektem (partnerem) v procesu výuky, což souvisí s přebíráním části odpovědnosti za sebe sama, s rozvojem zdravých vzorců sociálního chování, se vzájemným respektem a tolerancí. „Toto vše pak vede k rozvoji svébytné osobnosti, která respektuje potřeby druhých a dokáže s nimi spolupracovat. Naopak vzdělávací proces, kde je žák spíše objektem vzdělávání, tedy někým, kdo nemá vlastní vůli a je nucen pouze nechat se formovat zkušenějším expertem – pedagogem, rozvíjí spíše mocenské vztahové vzorce (tj. kdo komu podléhá), nerozvíjí vyšší psychické potřeby ani schopnost tolerance a spolupráce (Polínek, 2015, s. 99).
- **Žák prožívá libé pocity související se školou, resp. ZUŠ vnímá jako místo** kam rád chodí, kde je šťastný, kde je sám se sebou spokojený. Základní umělecké vzdělávání se tak může stát tzv. „**konkurenčním zážitkem**“, tedy takovým, který může konkurovat nezdravému trávení volného času (Polínek, 2015).
- **Žák se na ZUŠ cítí daleko bezpečněji, prožívá daleko méně obav než na ZŠ.** Pocit bezpečí je základní premisou zdravého školního prostředí.
- **V rámci základního uměleckého vzdělávání prožívají žáci tzv. „chtěný stres“**, který má příznivý vliv na organismus a zvyšuje schopnost adaptace. Ovšem „**stres nechtěný**“, který může mít výrazný negativní dopad na psychosomatický stav jedince, zaznamenáváme na klasických základních školách ve zvýšené míře.

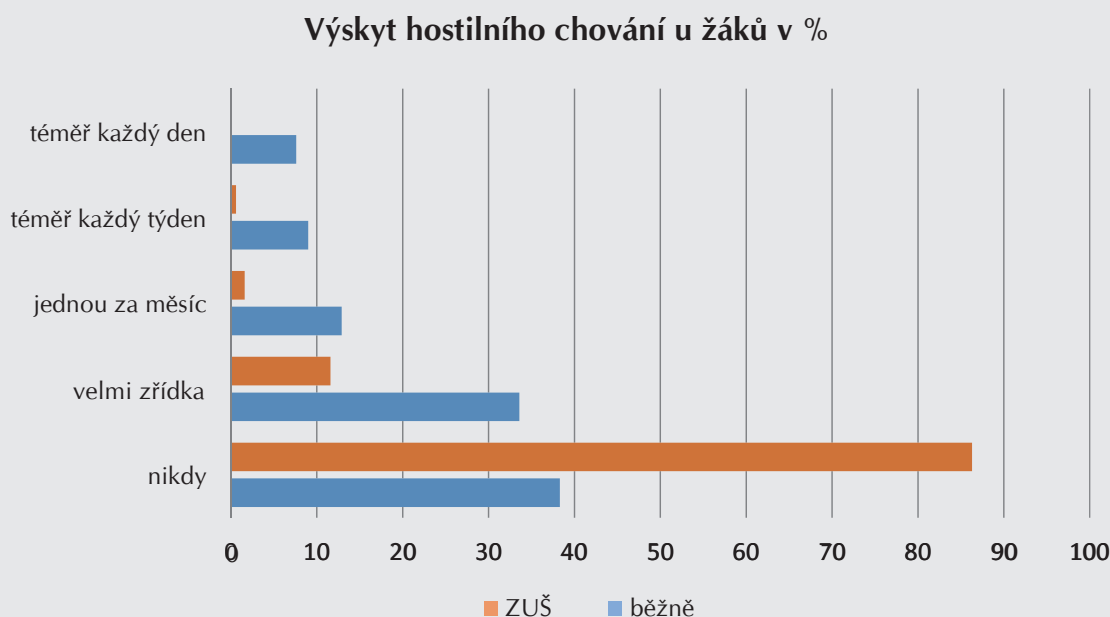
Šetření se dále zaměřovalo na **hostilní (agresivní, nenávistné) chování**. Následující graf (obr. č. 4) dokládá, že oproti běžnému životu je výskyt hostilního chování na ZUŠ výrazně menší.

Poznámka: Vystavení žáků prostředí s pozitivními vzorci chování, resp. takovému, kde je výskyt hostilního (agresivního, nenávistného) chování ojedinělý, přispívá k vytváření si vlastních prosociálních vzorců chování, které jsou spojeny s mezilidským kontaktem a které výrazně posilují inkluzivní prostředí (Polínek, 2015, s. 100).

Prostředí základní umělecké školy je daleko příhodnější pro vytváření pozitivních vzorců chování, a má tak přirozený inkluzivní potenciál samo o sobě.



Obrázek č. 3 – Srovnání hodnocení školního života na ZŠ a ZUŠ



Obrázek č. 4 – Srovnání výskytu hostilního chování na ZUŠ a v běžném životě

2.5 Žák s poruchou autistického spektra pohledem rodiče

Následující podkapitola vychází z výzkumu, který je v jistém smyslu protiváhou většiny šetření, na základě kterých byla publikace koncipována. Nabízí totiž pohled z jiné strany. Ze strany rodičů (potenciálního) žáka s jinakostí, resp. s poruchou autistického spektra (dále PAS), nikoli z pohledu pedagogů. Výsledky šetření se tak můžou stát cenným prostředkem vnímání inkluzivního základního uměleckého vzdělávání z jiné perspektivy.

Problematiku žáků s PAS jsme zvolili především ze dvou důvodů:

- Mnohdy se jedná o tzv. „skryté postižení“; např. mnozí jedinci s Aspergerovým syndromem se mohou v rámci zběžných kontaktů jevit naprosto normálně; pedagog pak přestane respektovat jejich jinakost v prožívání, uchopování sociálních kontaktů aj. Může tak nabýt naprosto mylného dojmu, že je vše v normálu, a žák s PAS přitom může prožívat danou situaci výrazně traumaticky.
- Žák s PAS může mít díky své jinakosti výrazné nadání v určitém uměleckém odvětví, ale jeho specifika mu často velmi komplikují rozvoj talentu. V jiném případě může být základní umělecké vzdělávání výrazným činitelem rozvoje zdravé osobnosti takového žáka.

„Pokud přijme pedagog ZUŠ rodiče jako ‚odborného partnera‘, bude mít jeho pedagogické působení daleko větší efekt a především se může zamezit nejrůznějším problémům vzniklým např. z nepochopení specifických projevů chování, nepochopení komunikačním kódům dítěte aj. Učitel může být pro rodiče, resp. pro rodinu dítěte se specifickými potřebami také velkým přínosem. Nejen že je profesionálně připravený na edukačně-formativní proces, ale jistým způso-

bem může být pro rodiče jakýmsi zprostředkovatelem pohledu zvenčí; v rámci základního uměleckého vzdělávání (na rozdíl od běžné základní školy) odpadá často jeho negativní stigmatizace coby nositele náročných, pro daného žáka mnohdy obtížně zvládnutelných, úkolů“ (Polínek, Polínková, 2016, s. 54).

Z šetření vyplývá několik skutečností, které mohou jednak dokreslovat skutečnou míru (ne)inkluzi ve vzdělávání na ZUŠ a jednak poukazovat na oblasti, ve kterých má základní umělecké vzdělávání potenciál rozvíjet žáka s PAS:

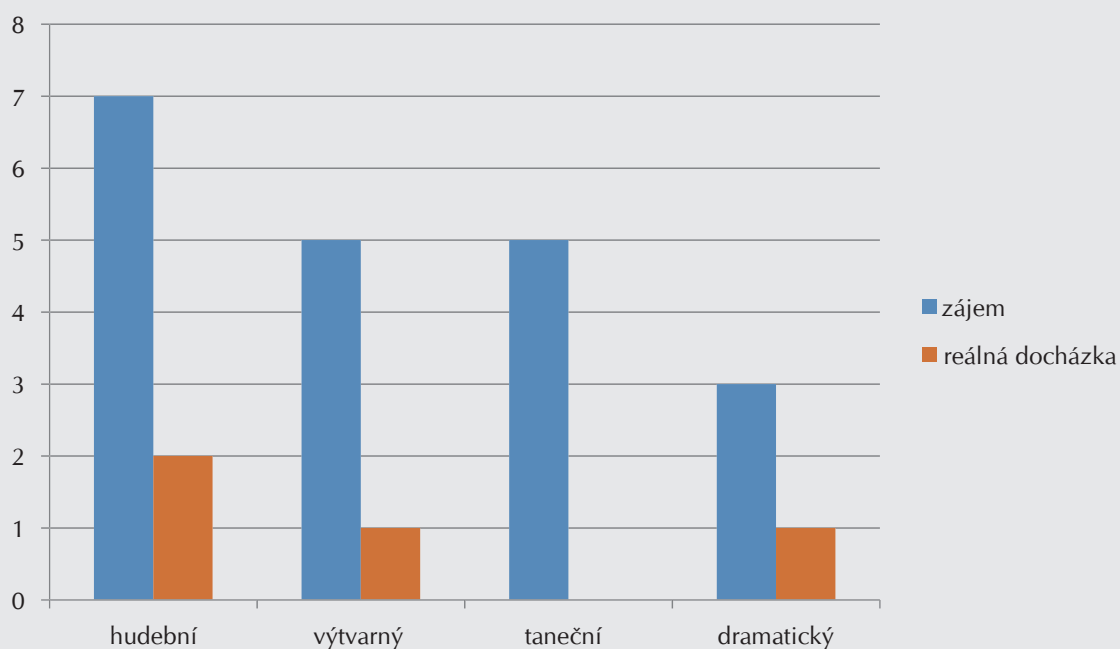
ZUŠ navštěvuje daleko méně žáků s PAS, než kolik má o základní umělecké vzdělávání zájem (viz obr. č. 5). Mnozí žáci tak přicházejí o, často unikátní, možnost rozvíjet se v oblasti svého nadání i jako osobnost celkově. Důvodem tohoto stavu může být několik fenoménů, a to jak na straně rodičů, kdy by výuka na ZUŠ mohla být další zátěžovou situací pro již často přetížený rodinný systém, tak i na straně školy – její nepřipravenost pro výuku daného typu žáků apod.

Rodiče předpokládají přínos pro dítě s PAS ve všech oblastech, které jsou uváděny v RVP, aniž by byli s tímto dokumentem seznámeni. Výrazně předpokládají přínos v oblasti seberozvoje skrze tvořivost a v oblasti rozvoje vztahů a komunikace. **Základní umělecká škola však ani v očích rodičů nesupluje sociálně-terapeutické zařízení, neméně důležité je vnímán i význam znalostí a dovedností získaných při výuce na ZUŠ** (Polínek, Polínková, 2016, s. 60). Také předpokládají **pozitivní vliv zátěžových situací** vyskytujících se v procesu základního uměleckého vzdělávání (např. veřejná vystoupení) na rozvoj adaptability svého dítěte. Další oblasti rozvoje, které rodiče dětí s PAS předpokládají nebo s nimi mají zkušenost, mohou posloužit pedagogům na ZUŠ jako vodítko, na co se zaměřovat při inovacích ŠVP:

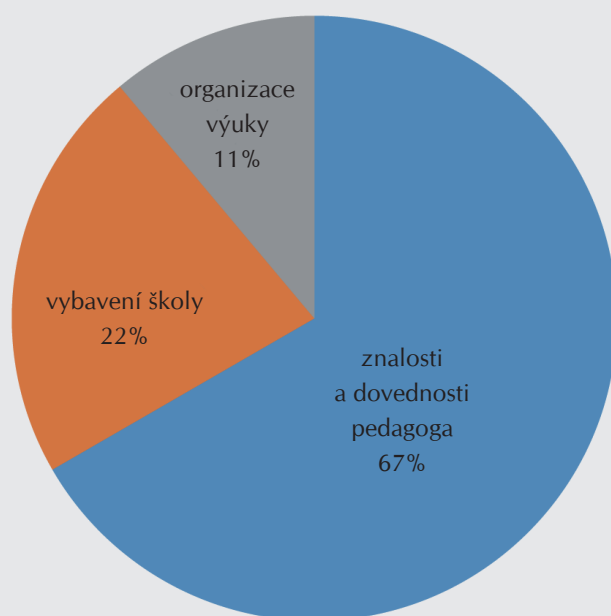
Oblasti, které mohou být v rámci základního uměleckého vzdělávání rozvíjeny, jsou konkrétně: **možnost vyjádření emocí; zvyšování kvality současného života dítěte; podpora volných vlastností; podpora potřeby seberealizace; zvyšování sebevědomí; podpora socializace; terapeutický přínos** (Polínek, Polínková, 2016).

Potřeby žáků s PAS ohledně základního uměleckého vzdělávání (pohledem rodičů) by se daly zobecnit na potřeby žáka s jinakostí. Šetření dokazuje významnost některých fenoménů pro inkluzi na ZUŠ a naopak jiné, pedagogy často přeceňované atributy uvádí jako méně důležité (viz obr. č. 6).

Jako nejdůležitější fenomén se opět potvrzuje osobnost učitele, naopak, co se vybavení školy týče, rodiče nepotřebují po škole nic mimořádného.

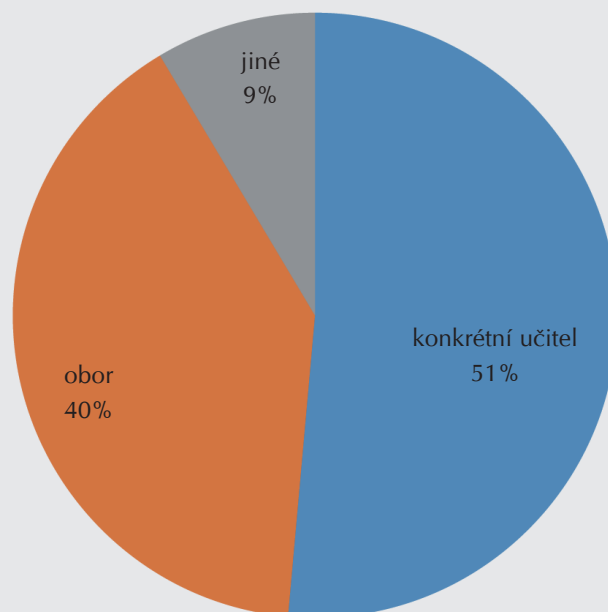


Obrázek č. 5 – Porovnání reálné docházky a zájmu o jednotlivé obory ZUŠ



Obrázek č. 6 – Poměr jednotlivých oblastí organizačně-výukových potřeb

Že je klíčovým faktorem pro úspěšnost žáka s jinakostí na ZUŠ opět osobnostně-profesní profil pedagoga, dokazuje i následující graf (obrázek č. 7), který shrnuje faktory, dle kterých se rodiče rozhodují pro vzdělávání svého dítěte na ZUŠ (Polínek, Polínková, 2016).



Obrázek č. 7 – Důležitost faktorů při rozhodování pro ZUŠ

Poznámka: Jak jsme již uvedli, **rodič dítěte s jinakostí může být pedagogovi nejefektivnějším poradcem a spolupracovníkem**. Inspirací může být odpověď jednoho z dotázaných rodičů, která dle autorů výzkumu (Polínek, Polínková, 2016) velmi názorně vystihuje vhodné osobnostně-profesní nastavení pedagoga při výuce žáka s poruchou autistického spektra:

- „Nenechte se zneklidnit tím, že můj syn bude zřejmě inteligentnější než vy.
- Neznamená to, že mu jde vše snadno, spíš naopak.
- Jednou zklamete jeho důvěru a už k vám nikdy nepůjde, nepromluví s vámi a nikdy vás nebude znát.
- V případě afektu se ho zeptejte na oblíbenou počítačovou hru a nechte ho vyprávět – uklidní se tím sám.
- Paradoxně velmi dobře čte lidské emoce, byť jich není schopen stejnou měrou, takže vycítí vaše rozladění či přetvářku a bude na to reagovat (většinou stažením se, nechce být nikomu na obtíž).
- Jeho sebevědomí je neustále podrobováno jeho vlastní brutální sebekritice. Pochvala je neocenitelná, avšak musí být myšlena upřímně (viz bod výše).
- Je inovátor – zřejmě dříve či později přijde s novým způsobem, technikou či vylepšením stávajícího.
- Nebude ve většině případů komunikovat s ostatními dětmi, ne proto, že by to neuměl, ale proto, že dokáže vyhodnotit, že většinou nenalezne shodné téma k rozhovoru.
- Hovoří přísně spisovnou, až zastaralou češtinou a velmi vnímá případné nelogičnosti v rozhovoru, dokáže ho to rozesmát, tedy si to neberte osobně, nesměje se vám, ale něčemu, co se vám podařilo říct (např. je to STRAŠNĚ pěkné).
- Je velký dobrák. Bude-li v jeho blízkosti někdo v nouzi, zejména mladší děti, bude první, kdo pomůže.
- Jestliže si vytvoří názor – už ho nemění. Je zbytečné mu čímkoliv argumentovat“ (Polínek, Polínková, 2016, s. 66–67).

2.6 „Preventivní devatero“ aneb metodická doporučení pro rozvoj zdravé osobnosti žáka na ZUŠ¹⁸

Na základě výsledků výzkumu, který se zaměřoval na prevenci rizikového chování za ZUŠ (viz kap. 2.4; srov. Polínek, 2015; Polínek, Polínková, 2016), jejich interpretace a porovnáním s dalšími relevantními teoriemi vznikla metodická doporučení pro pedagogy ZUŠ, která mohou napomoci rozvoji zdravé osobnosti žáka prostřednictvím základního uměleckého vzdělávání. „Tato doporučení byla souborně označena jako **Preventivní devatero pro ZUŠ** (Polínek, 2015, s. 108):

Preventivní devatero pro ZUŠ

- I. Tvořivost je vaším nejmocnějším nástrojem.
- II. Vězte, že žáci na ZUŠ skutečně rádi chodí a jsou zde šťastní.
- III. Nechte žáka kráčet samostatně, doprovázejte jej.
- IV. Rodiče jsou vaši nejbližší spojenci.
- V. Stres je dobrým pomocníkem, ale špatným pánem.
- VI. Řád, dlouhodobost a pravidelnost znamenají bezpečí.
- VII. Pečujte o dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem.
- VIII. Není až tak důležité, CO a JAK se učí, ale KDO učí.
- IX. Věřte, že ZUŠ je velkým konkurentem nezdravého života.“

Tato doporučení by bylo jistě dobré zohledňovat při tvorbě a inovacích školních vzdělávacích programů, neboť rozvoj žákovy osobnosti je jedním z kardinálních cílů základního uměleckého vzdělávání (srov. kap. 1). Následující text se pokouší na ně nahlížet konkrétněji tak, aby mohla být využita jako inspirace v rámci inkluzivního pedagogického procesu na ZUŠ.

I. Tvořivost je vaším nejmocnějším nástrojem.

Tvořivost, tvůrčí proces, kreativita, improvizace, motivace – to jsou fenomény spjaté s naplňováním nejvyšší základní psychické (meta)potřeby sebeaktualizace, která je ekvivalentem tzv. potřeby otevřené budoucnosti, jak ji nazýval Matějček (srov. Maslow, 2014; Langmeier, Matějček, 1968; Matějček, 2005). „Tvůrčí proces předpokládá zaměření se na přítomnost (při procesu tvoření díla) a také na budoucnost, kdy předpokládáme vývoj, posun..., resp. předpokládáme, že vznikne něco nového. Jedním z atributů zdravého systému (rodiny, kolektivu, vztahu...) je jeho schopnost růstu, dalšího vývoje, změny. Toto vše právě tvůrčí proces obsahuje“ (Polínek, 2015, s.108–109). Žáci s jinakostí a jejich rodiny často prožívají stavy neřešitelnosti reálné situace, „ale umělecká metafora má schopnost překonávat bariéry reálného života, a tak může žák s jinakostí „uvízlý“ v těžké životní, momentálně neřešitelné, situaci zažít pocit růstu, změny – pocit otevřené budoucnosti v oblasti umělecké tvorby. **Tvořivost tak podporuje vnitřní motivaci žáků k seberozvoji.**

.....
¹⁸ Podkapitola byla koncipována na základě publikace Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování (blíže viz Polínek, 2015, s. 108–113).

II. Vězte, že žáci na ZUŠ skutečně rádi chodí a jsou zde šťastní.

„Pokud je naplněna potřeba sebeaktualizace (otevřené budoucnosti), zažívá člověk pocity sebe-naplnění, štěstí, radosti. Z výzkumu vyplývá vysoká míra výskytu těchto pocitů u žáků spojených s prostředím základní umělecké školy, a to dokonce výrazně vyšší než u běžné základní školy (viz kap. 2.4). **Předpokládáme tak výraznou vnitřní motivaci žáků v rámci vzdělávacího procesu na ZUŠ.**

III. Nechte žáka kráčet samostatně, doprovázejte jej.

„Pokud chceme přimět žáka tvořit, musíme mu nejen vymežit, ale především poskytnout bezpečný prostor, **vnímat jej jako partnera, jako subjekt (nikoli objekt) výuky, tj. dovolit mu přijmout část odpovědnosti za svůj výchovně-vzdělávací proces.** Učitelova role tak nabývá původního významu pojmu paidagogos – ten, který doprovází. Doprovázet znamená přijmout směr, který určil žák, poskytovat rady, podporu a ochranu na cestě, resp. **podporovat u žáka v rámci vzdělávacího procesu pocity vlastní důležitosti (sebehodnoty) a nechat se částečně od něj inspirovat**“ (Polínek, 2015, s. 109–110).

IV. Rodiče jsou vaši nejbližší spojenci.

Rodiče vnímají mnoho pozitivních fenoménů v rámci základního uměleckého vzdělávání (na rozdíl od běžných volnočasových aktivit); v mnohých pohledech na dítě se s pedagogy ZUŠ shodují. „Pedagog může rodiči poskytnout informace o sociálních dovednostech žáka a může je vhodně usměrňovat, rodiče zase oceňují a očekávají vysokou míru individuálního přístupu k dítěti. Ve vnímání prostředí školy rodiče lépe odhadují prožívání svých dětí, a tak mohou být jejich podněty směrem k pedagogům velmi cenné“ (Polínek, 2015, s. 110). Ze zkušeností pedagogů vyplývá daleko větší míra otevřenosti rodičů, jestliže jsou, alespoň částečně, zapojeni do tvůrčího procesu. Buď formou spolupráce na vytváření vystoupení¹⁹ – např. pomoc při vytváření kostýmů a dekorací, nebo formou otevřené hodiny, kdy si rodiče mohou sami zažít práci např. v dramatickém, tanečním či výtvarném oboru. Takoví **rodiče se pak stávají cennými partnery v rámci výuky na ZUŠ a také pomocníky při předcházení ohrožení školním neúspěchem vycházejícím ze specifických potřeb dítěte.**

V. Stres je dobrým pomocníkem, ale špatným pánem.

Psychologické teorie uvádějí **pozitivní účinky stresu na rozvoj osobnosti** (např. zvyšování frustrační tolerance, zvýšení výkonu, zkoncentrování se) při určité míře nervozity; ovšem **je-li překročena optimální míra stresu, je jeho působení na jedince destruktivní.** „Zdravý“ stres, který je často atributem vystoupení před veřejností, může zvyšovat výkon žáků a danou chvíli ozvláštňuje jako jedinečnou, významnou. „Britská psychologie a pedagogika operují z pojmem carefrontation. Jedná se o složeninu z pojmů care – péče, confrontation – konfrontace (vystavení něčemu nepříjemnému), která popisuje pedagogicko-výchovný přístup spočívající v péči o vývoj jedince tím, že jej vystavuju náročným zážitkům“ (Polínek, 2015, s. 111). Ovšem je třeba být citlivý na různou míru frustrační tolerance u žáků s jinakostí, kteří mohou vnímat danou situaci naprosto odlišně a neúnosná míra jejich stresového prožívání je může naopak paralyzovat.

.....
¹⁹ Existuje mnoho příkladů dobré praxe, kdy jsou rodiče zapojeni např. do školních koncertů, neboť mnozí z nich jsou absolventy ZUŠ.

VI. Řád, dlouhodobost a pravidelnost znamenají bezpečí.

Bezpečí je nejzákladnější psychickou potřebou a tvoří bázi Maslowovy pyramidy potřeb; je tedy klíčové pro zdravý vývoj psychiky. Základními faktory budujícími pocit bezpečí jsou struktura (řád), pravidelnost a dlouhodobost. Není-li dostatečně naplněna potřeba bezpečí, je velmi obtížné budovat sociální vztah, pocit sebeúcty a je často velmi omezena schopnost tvořit (improvizovat). „Ukazuje se, že **nejistota může být pro dítě daleko destruktivnější než vystavení krátkodobému nepříjemnému zážitku**. Je tedy důležité při pedagogické práci dbát na jasné vymezení hranic, kompetencí, na strukturu a dlouhodobost. Významná ruská psycholožka a režisérka Natálie Popová pracující s herci s postižením tvrdí, že dítě není schopno tvořit, pokud mu nedáme strukturu. Této struktury dosahuje rituálem...“ Např. ohraničení výuky vstupním a výstupním rituálem může být velmi jednoduchou a účinnou metodou, jak zvýšit míru strukturovanosti, resp. bezpečí při výuce na ZUŠ. (Polínek, 2015, s 111–112).

VII. Pečujte o dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem.

V mnohých psychoterapeutických přístupech je vztah mezi terapeutem a klientem považován za nejdůležitější léčebný faktor. Obdobně můžeme usuzovat na to, že **prostřednictvím dlouhodobého a jasně vymezeného vztahu mezi pedagogem a žákem je možno pozitivně ovlivňovat jeho vývoj**. Pokud si uvědomíme, že, na rozdíl od klasické základní školy, je pedagogický vztah na ZUŠ budován dlouhodobě (mnohdy deset i více let), zjišťujeme jedinečný preventivně-výchovný potenciál vztahu mezi učitelem a žákem. Proto je důležité s touto skutečností počítat jako s významným nástrojem ovlivňování žáka.

VIII. Není až tak důležité, CO a JAK se učí, ale KDO učí.

Charakter základního uměleckého vzdělávání umožňuje větší volnost ve výběru obsahu učiva, metod a prostředků než na základní škole, kde jsou učitelé limitováni množstvím vědomostí, kterými by základní škola měla žáka vybavit. Pedagog na ZUŠ je tedy naprosto klíčovou osobou určující charakter, obsah i efekt výuky. **Klima vyučování je velmi výrazně ovlivněno právě osobností daného učitele**. Inkluzivním přístupem k základnímu uměleckému vzdělávání je už samotné uvědomění, že vzdělávání není cílem samo o sobě, ale že je pouze prostředkem ke kvalitnějšímu životu jedince, že není, v perspektivě vlivu ZUŠ na zdravý vývoj dítěte, klíčové, kolik toho naučím a co naučím, ale jak hluboce dítě ovlivním.

IX. Věřte, že ZUŠ je velkým konkurentem nezdravého života.

Základní umělecká škola je pro žáka dle výzkumů často spojena s pocity štěstí, spokojenosti a radosti a **mnohé situace na ZUŠ mají pro žáky charakter vrcholných zážitků, které mají potenciál měnit k lepšímu celou jeho osobnost**, a mohou tak konkurovat nezdravým vzorcům chování. Je např. naprosto neúčinné zakazovat dítěti trávení volného času na sociálních sítích; restrikce užívání návykových látek také nemají kýžený preventivní dopad na jejich zneužívání. Jednou z mála cest, jak dítě odklonit od nezdravých (rizikových) způsobů trávení volného času, je nabídnout mu tzv. konkurenční zážitek. Autor je přesvědčen, že **základní umělecké vzdělávání může dítěti tyto konkurenční zážitky v plné míře zprostředkovat**.

Poznámka: Preventivní devatero je možno doplnit k metodickým doporučením pro tvorbu inkluzivního školního vzdělávacího programu, která jsou formulována v kap. 3.3.

3 „Handicap friendly“ aneb vzájemné inspirace pedagogů ZUŠ v rámci inkluzivního základního uměleckého vzdělávání

Martin Dominik Polínek

Následující kapitola vychází z podnětů pedagogů základních uměleckých škol, resp. z ohniskových skupin, které byly součástí akčního výzkumu realizovaného projektem IMUZA²⁰. Setkání s učiteli a vedením ZUŠ (ohniskové skupiny) se zaměřovala především na téma inkluzivního základního uměleckého vzdělávání, resp. na potřeby pedagogů a vedení ZUŠ v rámci stávající situace v dané oblasti. Názory, nápady a podněty účastníků výzkumu byly podkladem pro následující text, který navazuje především na kap. 1 a klade si za cíl inspirovat pedagogy v rámci inovací ŠVP, resp. k inkluzivním přístupům ve vzdělávání žáků s jinakostí. Dále vycházíme z dalších výzkumů, které autor během posledních deseti let v dané oblasti prováděl (blíže viz kap. 2).

Ve své podstatě nenabádáme k žádným systémovým změnám v rámci základního uměleckého vzdělávání, ale naopak vycházíme ze stávající reálné situace a pokoušíme se nabídnout pedagogům a vedení ZUŠ podněty, jak posilovat inkluzivní přístup školy v rámci současných podmínek.

Obecně z dílčích výsledků výzkumu (blíže viz Svoboda, 2019) vyplývají tyto skutečnosti:

- **ZUŠ na rozdíl od ZŠ upřednostňují spíše zážitek dítěte** než striktní bazírování na naplňování osnov. (Tento fakt na jednu stranu není v rozporu s filozofií RVP ZUV, jejíž principy a cíle v mnohém akcentují rozvoj osobnosti žáka skrze zkušenost a zážitek; na druhou stranu je tento fakt důkazem proinkluzivního charakteru vzdělávání na ZUŠ.)
- **Osobnost samotných učitelů je jeden z nejúčinnějších faktorů** kvality výuky uměleckých předmětů. (Pro rozvoj osobnosti a individuální přístup ve vzdělávání je nutné vybudovat kvalitní vztah mezi učitelem a žákem. Charakter výuky na ZUŠ, kdy se učitel může v ideálním případě s daným žákem potkávat v průběhu i více než deseti let, kdy sdílí zájem o stejnou uměleckou oblast, je pro vytváření hlubokých vztahů ideální. Nutno však dodat, že připravenost učitelů (zvláště absolventů konzervatoří) v oblasti pedagogických a psychologických a speciálněpedagogických disciplín je mnohdy naprosto nedostatečná a učitel tak často nemá

20 Srov. www.imuza.upol.cz a Svoboda, 2019.

kompetence k budování kvalitního pedagogického vztahu, zvláště jedná-li se o žáka s jinakostí. Z čehož vyplývá, že osobnost učitele může na jedné straně podporovat inkluzivní přístup, ale na straně druhé naopak tento přístup komplikovat a devalvovat.)

- **Umění může být v rámci výuky na ZUŠ zdrojem posilování sebevědomí a socializace, neboť dává žákům možnost předvést se** před svými vrstevníky a veřejností; je třeba v tomto ohledu zdůraznit význam školních aktivit, které toto zprostředkovávají: veřejné koncerty, divadelní představení, výstavy aj. (Zde je třeba brát na zřetel mistrovství pedagoga, který je schopen najít cestu, jak do veřejné produkce zapojit jakéhokoli žáka, tj. i takového, jehož schopnosti v daném uměleckém odvětví nejsou příliš rozvinuté. Učitelé uvádějí mnoho takových příkladů z praxe, např. skladba „Dvě minuty ticha“, viz níže.)

3.1 Metodické poznámky k inovaci RVP z perspektivy inkluzivního přístupu

Následující kategorie vyplynuly ze setkávání s pedagogy a vedením ZUŠ v rámci ohniskových skupin akčního výzkumu projektu IMUZA, která se zaměřovala na téma inkluzivního uměleckého vzdělávání a na potřeby pedagogů související s danou oblastí.

Hodnocení žáků s jinakostí na ZUŠ

Co se týká hodnocení žáků, musíme vycházet ze skutečnosti, že mnohdy nemáme oficiální zprávu o tom, že jde o žáka s jinakostí. Nemůžeme tedy žáka podpořit v jiném než prvním stupni podpůrných opatření. Rodiče tyto skutečnosti při přijímacím řízení tají, často s obavou, že by dítě na školu nebylo přijato. Specifika dítěte se tak projeví až během školního roku. V této chvíli je možné vypracovat plán pedagogické podpory, který by zohledňoval specifické vzdělávací potřeby žáka a definoval i proces hodnocení. Je třeba dodat, že v rámci prvního stupně podpory nejdou upravovat pro daného žáka minimální výstupy.

Hodnocení by celkově mělo být nastaveno vzhledem k následujícím fenoménům²¹:

- Nevychováváme pouze budoucí umělce.
- Individuální přístup je pro nás ve všech oborech velmi přirozenou výukovou strategií; tj. jsme přirozeně inkluzivní, aniž bychom to tušili.
- Znamka samotná je nicneříkající.
- Má velký význam vést žáky k sebehodnocení²² a k vzájemnému hodnocení mezi sebou, což je proces, který nejen motivuje, ale především rozvíjí náhled na sebe sama a rozvíjí prosociální dovednosti, což jsou fenomény, které RVP vnímá jako stěžejní. Díky tomuto procesu může žák reflektovat svůj vlastní posun.

.....
²¹ Tyto fenomény jsou parafrázované výroky pedagogů ZUŠ.

²² Je velmi důležité v rámci sebehodnocení vést žáka k tomu, aby si pokládal správné otázky. Namísto jistě nejsou otázky: Co se mi nepovedlo? Proč to mám jiné než ostatní? Ale spíše otázky: Jak jsem spokojený se svým výtvozem, výkonem? Jak jsem si užil dnešní proces? Co mne překvapilo? Apod.

- Kapitola hodnocení by měla obsahovat více oblastí, měla by být strukturována tak, aby postihovala základní cíle uměleckého vzdělávání a vycházela z principů, na kterých je založen RVP ZUV (viz kap. 1). Splnění minimálních výstupů by mělo být v rámci hodnocení pouze jedním z mnoha kritérií, kterými mohou být např.: zapojení do soutěží, zapojení do projektů, dochvilnost, pravidelná příprava, schopnost práce v týmu, poctivost, spolehlivost aj.

Je nutno si uvědomit, že hodnocení musí být nastaveno tak, aby reflektovalo i specifika žáků s jinakostí, neboť ve většině případů nemáme možnost hodnotit tyto žáky jinak než standardním způsobem. Je tedy naprosto klíčové, jak si jej škola ve svém ŠVP nastaví. Základním principem je kombinace známek a slovního hodnocení a hodnocení „z více stran“, tj. čím více kategorií můžeme hodnotit, tím je větší pravděpodobnost, že postihneme i specifické oblasti, kterých může žák s jinakostí dosáhnout. Hodnocení je úzce spjato s formulací očekávaných výstupů²³.

Poznámka: Je velmi důležité v rámci sebehodnocení vést žáka k tomu, aby si pokládal správné otázky. Na místě jistě nejsou otázky: Co se mi nepovedlo? Proč to mám jiné než ostatní? Ale spíše otázky: Jak jsem spokojený se svým výtvozem, výkonem? Jak jsem si užil dnešní proces? Co mne překvapilo? Apod. Analogicky tak musíme usměrňovat hodnocení žáků mezi sebou. Např. Co vás nejvíc zaujalo? Jistě cítíme rozdíl mezi otázkou: Co udělal tvůj spolužák špatně? a instrukcí: Co by se dalo na výkonu spolužáka vylepšit, co byste udělali jinak? Správně zvolená otázka může být mocným nástrojem pedagoga, tak jako špatně položená může daného žáka naprosto demotivovat.

Principem je zaměřovat se v hodnotících výrocích a otázkách na subjektivní prožitek žáka, jeho postoje k danému výkonu (výtvozu) a na možnosti rozvoje, nikoli na nedostatky a porovnávání s druhými. Nacházet a rozvíjet „potenciál k růstu“.

Kontra-inkluzivní stereotypy ve vzdělávání

Takto nastavené hodnocení, doplněné sebehodnocením a vzájemným hodnocením žáků, může eliminovat **přežití stereotypy ve vzdělávání, jako je**

- **porovnávání se s druhými,**
- **zaměření se na chybu, na to, co nám nejde.**

Tyto stereotypy výrazně zpomalují proces inkluze v českých školách. Vzájemné porovnávání se a soutěžení žáků předpokládá nastavení jakýchsi obecných kritérií (často souvisejících s intelektem), kterých mohou dosahovat „standardní“ žáci, nikoli žáci s jinakostí. Jinakost je zde vnímána jako handicap, nikoli jako možnost nového poznání, jiného přístupu ke světu. Natalie T. Popová, jedna z nejvýznamnějších osobností světového inkluzivního divadla, tvrdí, že **intelekt se stal v naší společnosti jediným kritériem, skrze které hodnotíme ostatní lidi. Pokud tato**

²³ V této perspektivě může být variantou např. zrušení tzv. postupových zkoušek, které někteří ředitelé ZUŠ vnímají jako reliktní přežitek, který není škola povinna realizovat.

situace bude trvat a nezaměříme se např. také na kulturu těla, vnímání bytosti celistvě jako systému propojeného intelektu, těla, emocí, zkušeností a sociálních vztahů, nemůžeme o inkluzivní společnosti vůbec mluvit.

Klasický přístup výuky na základní škole je následující: Nejde mi matematika, zaměřím se na matematiku. Kolik jsi udělal v diktátu chyb? ... Ve své podstatě tak upevňujeme v dítěti tendence zaměřovat se na to, co bylo špatně, co mi nejde. **Naproti tomu základní umělecká škola má daleko větší možnosti, už ze svého zaměření, zabývat se tím, co žákovi jde, nacházet a rozvíjet jeho nadání. Je naprosto klíčové upozorňovat žáka na to, čeho dosáhl, nikoli na chyby a nedostatky. Tímto přístupem se nejen posiluje inkluze, ale především potenciál školy formovat sebevědomou osobnost, která rozumí svému nadání a je motivovaná se rozvíjet.**

Talent a nadání

Tato kategorie velmi úzce souvisí s předchozími dvěma. **Nadání** je pedagogy ZUŠ chápáno jako **to, co je jedinci přirozeně dané**. Nadání má každý žák jiné a v jiných oblastech. Pedagog by se měl snažit nalézat u každého žáka takové nadání, které je schopen rozvíjet, tedy **talent, který chápeme jako schopnost rozvíjet určité nadání. Je důležité hodnotit talent, tedy to, jak se žák rozvíjí, nikoli jeho nadání.**

Typy žáků na ZUŠ a pedagogovy strategie

Mluví-li pedagogové o různých typech žáků, můžeme zobecnit tři základní typy, z nichž každý má v rámci základního uměleckého vzdělávání své místo, ale vyžaduje od učitele jiný přístup²⁴:

- I. „Soutěživec“ – žák, pro kterého je účast v soutěžích, přehlídkách či výstavách výrazným motivátorem k rozvíjení talentu. Pedagog se musí přizpůsobit rychlejšímu tempu žáka.
- II. „Šedý průměr“ – žák se výrazně neposouvá ve svém talentu, zvládá očekávané výstupy; soutěže jej příliš nezajímají, ale baví ho chodit do ZUŠ. Tempo žáka je standardní.
- III. „Stálý začátečník“ – žák se neposouvá v talentu téměř vůbec, „stále začíná znovu“, ale je na ZUŠ spokojený. Pedagog se přizpůsobuje pomalému tempu.

Tyto typy rozlišují učitelé především z pohledu výkonů v dané umělecké oblasti, z hlediska prožitku žáka však v daných typech objevujeme to stejné: je spokojený, baví ho chodit na ZUŠ. Vzhledem k principům a cílům RVP ZUV jsou tyto pozitivní prožitky žáků stejně důležité jako výkony v dané umělecké oblasti. **Každý žák přistupuje k základnímu uměleckému vzdělávání po svém. Pro někoho je stěžejní výkon, pro jiného podnětné prostředí školy, zapojení se do kolektivu²⁵, vztah s učitelem aj. Ve chvíli, kdy jsou pozornost učitele a jeho hodnocení diferencovány do mnoha kategorií, kdy se nezaměřuje pouze na výkon, přestávají být jednotlivé typy žáků navzájem porovnávány a přestávají existovat „lepší a horší žáci“.** Takový fenomén pak můžeme nazývat inkluzivním.

Jinakost žáka jako možnost rozšíření uměleckého sdělení

Výše uvedená kategorie se zaměřovala na běžné žáky, tedy žáky bez specifických vzdělávacích potřeb. Je třeba poznamenat, že inkluzivní vzdělávání není totožné s integrací žáků s postižením, ale spočívá v respektování individuality, jinakosti, specifčnosti jakéhokoli jedince, resp. nejen

.....
²⁴ Touto typologií se nesnažíme vymezit dobrý nebo špatný typ, ale poukázat na různost v přístupech a na variabilitu žáků na ZUŠ.

²⁵ Dle zkušeností učitelů jsou mnozí žáci naprosto spokojeni, když mohou být zapojeni např. do orchestru byť jen s minimálním uměleckým výkonem (např. jedenkrát za koncert zahraje na triangl).

v respektování, ale i ve schopnosti postavit na těchto jinakostech strategie základního uměleckého vzdělávání.

Poznámka: Autor kapitoly se před několika lety zúčastnil v Moskvě konference zaměřující se na umělecké vzdělávání jedinců se specifickými potřebami. Ke svému překvapení zjistil, že základním tématem konference nebyla otázka, jestli a jak je možno umělecky vzdělávat člověka s postižením, ale jako stěžejní se diskutoval náhled na význam životní zkušenosti umělce s postižením pro umění jako takové.

Pokud vycházíme z pohledu světových expertů zabývajících se inkluzí v umění, můžeme chápat žáka s jinakostí jako někoho, kdo do umělecké tvorby a interpretace přináší své specifické životní prožitky, zkušenosti, svůj specifický pohled na svět, kterého „zdravý herec“ nemůže dosáhnout. Díky tomu rozšiřuje umění jako takové.

Jinakost může být pro uměleckou tvorbu a interpretaci vnímána spíše jako přínos, nikoli omezení.

Umělecká sebe prezentace žáka s jinakostí aneb skladba „Čtyři minuty ticha“

V případě, že stěžejní pro žáka s jinakostí není (jako v předchozím případě) umělecká tvorba, ale spíše zapojení se do společné práce, prezentace před spolužáky a veřejností, je na pedagogovi najít způsob, jak daného žáka zapojit. Umění je natolik variabilní a košaté, že v sobě přirozeně nese obrovský inkluzivní potenciál, tedy možnost najít v rámci uměleckého procesu místo pro jakoukoli žákovu specifickou.

Domníváme se, že **mistrovství pedagoga specializujícího se na umělecké vzdělávání spočívá ve schopnosti nacházet v rámci uměleckého procesu takové fenomény, které by buď v ideálním případě podporovaly talent žáka s jinakostí, tj. schopnost rozvíjet jeho specifické nadání, nebo alespoň umožňovaly zapojení jakéhokoli žáka do uměleckého procesu.**

Poznámka: Absolutní variabilitu umění dokládá např. existence skladby, kterou je schopen „zahrát“ úplně kdokoli. Její autor John Cage ji „napsal“ v reakci na komerční talentové soutěže a spočívá v tom, že hudebníci (často velmi slavné osobnosti z hudebního světa) zaujmou místa se svými nástroji a čtyři a půl minuty nic nedělají. Skladbu s názvem Cage Against the Machine před několika lety vysílala BBC jako vánoční speciál pod vedením jednoho z nejslavnějších hudebních producentů Paula Epwortha²⁶.

Žák se specifickými vzdělávacími potřebami versus žák ohrožený školním neúspěchem

Inkluzivní vzdělávání nemusí vycházet pouze z oficiálních zdrojů, resp. z povinné školní dokumentace (RVP ZV), ale může být podpořeno v rámci různých projektů, dalšího vzdělávání učitelů apod. (např. tzv. šablony). Analogicky tak nemusíme definovat pouze žáka se specifickými vzdělávacími potřebami tak, jak jej chápe školská legislativa, ale můžeme využít pojmenování „žák ohrožený školním neúspěchem“. Tento pojem již ve svém názvu odkazuje především

26 Čtyři minuty ticha: Skladba, která převálcuje hvězdičky v hitparádě [online]. 9. 12. 2010 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/kultura_hudba/cetyri-minuty-ticha-skladba-ktera-prevalcuje-hvezdicky-v-hitparade_201012091942_mzapotilova

k adaptaci žáka v dané škole a nezvýrazňuje jeho omezení a nedostatky. S tímto pojmenováním je možné operovat při vytváření vzdělávacích, preventivních a jiných projektů ve škole a je na samotné škole, jak si bude definovat ono ohrožení školním neúspěchem. Opět je vhodné se dívat na kontext vzdělávání žáka z více stran, např. vyplývá ohrožení školním neúspěchem:

- ze specifických materiálových a prostorových podmínek školy,
- z rodinné situace žáka,
- z charakteru třídního kolektivu,
- z osobnostních specifik žáka či učitele,
- ze specifických vzdělávacích potřeb žáka aj.

Pokud budeme uvažovat o ohrožení školním neúspěchem v širším kontextu, budeme moci lépe porozumět situaci žáka a navrhnout účinnější pedagogické prostředky, které budou školní neúspěch eliminovat. V první řadě je ale třeba si definovat, co rozumíme pojmem školní neúspěch.

Pokud vycházíme z principů a cílů RVP, musíme školní neúspěch chápat nejen jako nepřipravenost žáka po odborné stránce a neosvojení si základů vzdělání v daném uměleckém oboru, ale také jako nemožnost rozvíjet u žáka klíčové kompetence tak, aby dosáhl svého osobního maxima, jeho nemotivovanost k celoživotnímu učení a spolupráci s druhými, nemožnost vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu v rámci výukového procesu.

Kolektivní výuka versus individuální

Ukazují se značné rozdíly v potřebách vyplývajících z inkluzivního přístupu na ZUŠ nejen mezi organizací výuky (kolektivní a individuální), ale také mezi jednotlivými obory na ZUŠ. **Ze zkušeností pedagogů však nemůžeme říci, že by byl nějaký typ výuky, příp. výuka některého z oborů na ZUŠ výrazně proinkluzivnější.** V rámci individuální výuky se můžeme více zaměřit na osobnost daného žáka a specifický vztah pedagoga a žáka, v rámci kolektivní výuky můžeme využít faktorů skupinové dynamiky k prohloubení sociálních dovedností. V některých oborech lze lépe připravovat žáka s určitým typem postižení po odborné stránce, jiné obory více posilují jeho psychosociální kompetence. Záleží na preferencích a potřebách jednotlivých žáků a dané školy.

Připravenost pedagogů v oblasti inkluzivního základního uměleckého vzdělávání

Jak již bylo v úvodu kapitoly zmíněno, pedagog se v procesu inkluze stává jedním z nejdůležitějších účinných faktorů. Zdá se, že je pro posílení inkluzivního vzdělávání v současné situaci vhodnější zaměřit se primárně na osobnost a odbornost pedagoga (osvěta, příklady dobré praxe aj.), co se vzdělávání žáků s jinakostí týče, než na samotné žáky, a to ze dvou důvodů:

- odbornost a osobnost pedagoga jsou pro vzdělávání žáka s jinakostí klíčové;
- pedagogové sami vnímají v dané oblasti značné nedostatky, zejména ve speciálněpedagogických a psychologických oborech.

Klíčovým fenoménem je motivace pedagoga k prohlubování svých znalostí v daných oborech a chuť zdokonalovat se v inkluzivním přístupu k žákům s jinakostí. Tato motivace může být podporována dvěma cestami:

- Oficiální cestou může být např. zavedení tzv. **kariérního řádu**, ve kterém by bylo zakomponováno speciálněpedagogické vzdělávání. Nicméně tato „motivace shora“ je spíše **motivací vnější**, která není tak účinná jako motivace přirozená (vnitřní). Nároky na pedagogy se neustále stupňují, přibývá byrokracie, nároků na učitele i v oblastech, ve kterých není dostatečně kompetentní. Vnější motivace může být mnohdy kontraproduktivní, může přinášet negativní vnímání inkluzivních procesů.
- **Vnitřní motivace** vychází z potřeby, která vzniká ve chvíli, kdy učitel potřebuje porozumět konkrétnímu žákovi s jinakostí. Pokud pedagog v takové situaci ví, na koho se obrátit, kde získat potřebné vědomosti a dovednosti, jedná se o ideální, přirozený stav.

Poznámka: Faktem však zůstává, že i když je pedagog motivovaný a má chuť dané situaci porozumět, neexistuje v současnosti mnoho možností, kde může najít opravdu účinnou radu, pomoc, informaci. Školští poradenská pracovníci (školní psycholog a školní speciální pedagog) jsou na základních uměleckých školách raritou. Zkušenosti pedagogů ZUŠ se školními poradenskými pracovišti nejsou příliš dobré. Ze zkušeností učitelů ZUŠ vyplývá, že pokud se na takové pracoviště (PPP, SPC) obrátí, toto jim není schopno adekvátně poradit ani je podpořit, a to:

- z kapacitních důvodů, neboť v současné době jsou tato pracoviště primárně zaměřena na povinnou školní docházku;
- z odborných důvodů, neboť nedisponují specifickými metodikami pro základní umělecké vzdělávání (např. pro dítě se specifickými poruchami učení²⁷ existují např. didaktické pomůcky pro čtení, ovšem např. pomůckami pro čtení not, poradenské pracoviště nedisponuje).

Neohledě k faktu, že většina pedagogů se na takové poradenské pracoviště neobráť, neboť žák s jinakostí ve většině případů nemá oficiální status žáka se specifickými vzdělávacími potřebami.

Účinný způsob, kterým lze na tuto situaci reagovat, je ten, kdy paradoxně ZUŠ nasměruje školské poradenské zařízení otázkou: V čem konkrétně my, jako základní umělecká škola, můžeme být prospěšní pro daného žáka, v čem jej můžeme z pohledu školního poradenského zařízení rozvíjet?

Možnosti podpory pedagogů ZUŠ v rámci inkluzivního vzdělávání

Z diskuzí s pedagogy a vedením ZUŠ vzešlo několik velmi inspirativních návrhů, co se podpory inkluzivního uměleckého vzdělávání týče:

- **Vytvoření specializačního studia na pedagogické fakultě, resp. předmětu** pro pedagogy, který by se zaměřoval na inkluzivní základní umělecké vzdělávání.
- **Rotující speciální pedagog** – využití služeb školního speciálního pedagoga (příp. psychologa) na částečný úvazek²⁸. Praxe klasického základního školství je taková, že mnohdy jeden školský poradenský pracovník pracuje na částečný úvazek na více školách. V situaci ZUŠ by mohlo být výhodou, kdyby daný pracovník pracoval i na kmenové škole daného žáka s jinakostí.

27 Dislexie, disgrafie aj.

28 Což je pro školu finančně dostupnější a méně zatěžující.

- **Pedagog na ZUŠ se speciálněpedagogickým vzděláním** je další z možností, jak podpořit podmínky inkluze. Takový učitel může skloubit zkušenosti uměleckého vzdělávání s poznatky speciální pedagogiky na konkrétní škole a může být garantem inkluzivního charakteru jejího ŠVP.
- **Školní asistent (nikoli asistent pedagoga)** je pracovník, kterého může ZUŠ financovat z tzv. šablon, tj. projektů podporovaných MŠMT ČR, jeho činnost si škola může nadefinovat sama dle svých aktuálních potřeb v perspektivě vzdělávání žáků s jinakostí. Získání klasického asistenta pedagoga je pro ZUŠ velmi obtížné. Jednak je tento přidělován na základě doporučení školského poradenského pracoviště a jednak je, z hlediska časové dotace na ZUŠ, takové místo pro něj finančně naprosto nevýhodné.
- **Větší otevřenost ZUŠ pro systematické praxe studentů konzervatoří** je další možností, jak podpořit nedostatečnou připravenost absolventů konzervatoří v oblasti pedagogických a speciálněpedagogických dovedností. Je navíc obecně známo, že nejvíc člověk pronikne do problému, pokud jej má učit (předávat) jinému. Pokud budou pedagogové na ZUŠ vést praktikanty, budou nuceni daleko více přemýšlet nad strategiemi a přístupy i v rámci inkluzivního uměleckého vzdělávání.
- **Sdílení zkušeností a příkladů dobré praxe na sociálních sítích** může být v současné době velmi mocným nástrojem inspirace a motivace k inkluzivnímu vzdělávání. Zdá se, že je to velmi přirozená cesta, kterou učitelé ZUŠ využívají pro jiné příležitosti²⁹. Je tedy možné např. vytvořit otevřenou skupinu v rámci webového systému Facebook, kde by pedagogové sdíleli své názory a zkušenosti v oblasti inkluzivního uměleckého vzdělávání.
- **Využívání webových portálů** souvisejících s danou problematikou. Zde existuje nepřeberné množství webových stránek a portálů, které se vztahují k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání, příp. k inkluzivnímu umění jako takovému. Z mnohých můžeme jmenovat např.: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (www.cosiv.cz); projekt IMUZA: Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu vzdělávání (www.imuza.cz); Inkluze.cz aneb jak to děláme v Rytmusu (www.inkluzce.cz); Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (www.inkluzce.upol.cz); Otevřeno, organizace usilující o rozvoj vzdělávání (www.otevreno.org), Journal of Exceptional People (www.jep.upol.cz); Inkluzivní divadelní studio Krug (www.krug.ngo/teatr-pro); Tyátr ModroDiv (www.modrodiv.cz).

Poznámka: Poslední jmenovanou institucí je inkluzivní divadlo pracující s herci s poruchou autistického spektra³⁰. Toto divadlo úzce spolupracuje se ZUŠ Zlín, kdy se její absolventi a pedagogové stávají součástí daného inkluzivního divadelního souboru a kdy obě organizace dlouhodobě spolupřádají inkluzivní semináře a workshopy, kde mají možnost umělecky spolupracovat pedagogové ZUŠ, experti z pomáhajících profesí, klienti sociálních zařízení, žáci ZUŠ společně s žáky speciálních škol a zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pod vedením expertů z Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (dramaterapeutů, teatroterapeutů, speciálních pedagogů). Což může být také příkladem dobré praxe v posilování inkluzivních tendencí ZUŠ.

29 V situaci karantény v souvislosti s epidemií onemocnění covid-19, kdy musely základní umělecké školy přistoupit k distančnímu vzdělávání, vznikla velmi rychle na Facebooku otevřená skupina s názvem ZUŠ Distanční vzdělávání, kde pedagogové sdíleli své zkušenosti, nápady, výukové materiály, názory a všemožně se podporovali v nastalé složité situaci. Tato skupina měla po měsíční karanténě více než 2500 členů.

30 Činnost tohoto sdružení je možné sledovat na facebookových stránkách: www.facebook.com/Modrodiv/.

„Hlavou zeď neprorazíš“ aneb realita vzdělávání na ZUŠ

Výsledkem psychoterapie je situace, kdy klient přebírá odpovědnost sám za sebe. Tj. kdy si uvědomí realitu, ve které žije (byť často nepříznivou), ale za svou situaci neviní okolí, ani neočekává jeho změnu, naopak se snaží přizpůsobit a změnit sám sebe tak, aby se mu žilo lépe. Autor kapitoly vidí analogii své terapeutické praxe i ve zkušenostech s praxí pedagogickou. Učitelé často očekávají „změny zvenčí“, kritizují systém a dovolávají se systémových změn. Mnohdy jsou tyto postoje na místě, ale mnohdy přináší jen pocit frustrace a bezmoci. Za daleko konstruktivnější považujeme vycházet z daných realit a hledat řešení a inovace v mezích, které jsou vnějšími podmínkami určené, což je analogie klientova přebírání odpovědnosti za sebe sama.

Shrňme si teď realitu základního uměleckého vzdělávání z perspektivy inkluze, neboť je velmi důležité mít jasné vymezeny podmínky a limity, ve kterých se snažíme o inkluzivní základní umělecké vzdělávání³¹:

- Rodiče často škole nesdělí diagnózu žáka z obavy, že by jej základní umělecká škola nepřijala.
- Školská poradenská pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra) nejsou připravena na podporu žáka se specifickými vzdělávacími potřebami v oblasti základního uměleckého vzdělávání; resp. nejsou schopna poskytnout ZUŠ účinnou podporu.
- Česká školní inspekce je mnohdy nepřipravená být partnerem, nikoli „dozorcem“ pedagogů na ZUŠ v oblasti individuálního přístupu k žákům s jinakostí.
- RVP ZUV je svým celkovým směřováním výrazně proinkluzivní, ale oblast vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami reflektuje okrajově a neaktuálně vzhledem ke stávajícím legislativním předpisům pro danou oblast.
- Vzdělávání pedagogů ZUŠ v oblasti speciální pedagogiky a psychologie je mizivé, zvláště u absolventů konzervatoří.
- Základní umělecké školy často považují za kritérium kvality úspěch v soutěžích a odbornou připravenost žáků z hlediska vědomostí v daném uměleckém odvětví, a nikoli rozvoj psychosociálních kompetencí žáka a pozitivního sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve výuce, byť je na tyto fenomény v RVP apelováno.

Tento výčet nemá být vnímán jako kritika současného stavu, ale jako pojmenování oblastí, které je možné rozvíjet a inovovat tak, aby se posilovaly inkluzivní přístupy na základních uměleckých školách.

„Handicap friendly“

Domníváme se, že v procesu inkluzivního základního uměleckého vzdělávání je dalším stěžejním faktorem spolupráce školy a rodiče žáka s jinakostí. Z předchozího výčtu reálných skutečností vidíme, že existuje malá míra důvěry rodičů takových žáků k ZUŠ. Cestou, jak zvýšit míru důvěry, která je základním předpokladem účinné spolupráce rodiče se školou, může být deklarování připravenosti školy k výuce žáka s jinakostí a proinkluzivních postojů. K tomuto vybízí také RVP ZUV. Pojem „handicap friendly“³² je nápadem, který vzešel z řad pedagogů a vedení ZUŠ a spočívá v následujícím:

31 Nevybízíme samozřejmě k rezignaci na usilování o systémové změny, snahou je pouze pojmenovat realitu.

32 Záměrně využíváme pojmu handicap, který je sice zastaralou odbornou terminologií, ale v očích veřejnosti se srozumitelný. Obracíme se na rodiče, nikoli na experty v dané oblasti, proto je důležité zprostředkovat jim inkluzivní nastavení školy srozumitelně.

- Srozumitelně deklarovat, že škola počítá s jinakostí a že je připravená reflektovat individuální potřeby žáka. Pojmy jako inkluze, žák se specifickými potřebami jsou v očích laické veřejnosti nesrozumitelné nebo nesou negativní stigma.
- V rámci deklarace by škola mohla oslovit rodiče následujícím způsobem: „Je pro nás důležité vědět, pokud má vaše dítě nějaké specifické potřeby, jsme připraveni s nimi pracovat, ale musíme o nich vědět.“
- Nejde o to, aby ZUŠ aspirovala na schopnost splnit veškeré požadavky rodičů, vyjít vstříc naprosto všem, tj. nabídnout „perfektní inkluzivní servis“, ale aby deklarovala, že je připravena s rodičem komunikovat a spolupracovat jako s nekompetentnějším expertem na jeho dítě.
- Uvádět konkrétní příklady toho, co již škola v oblasti inkluze realizovala³³ (blíže viz kap. č. 1).

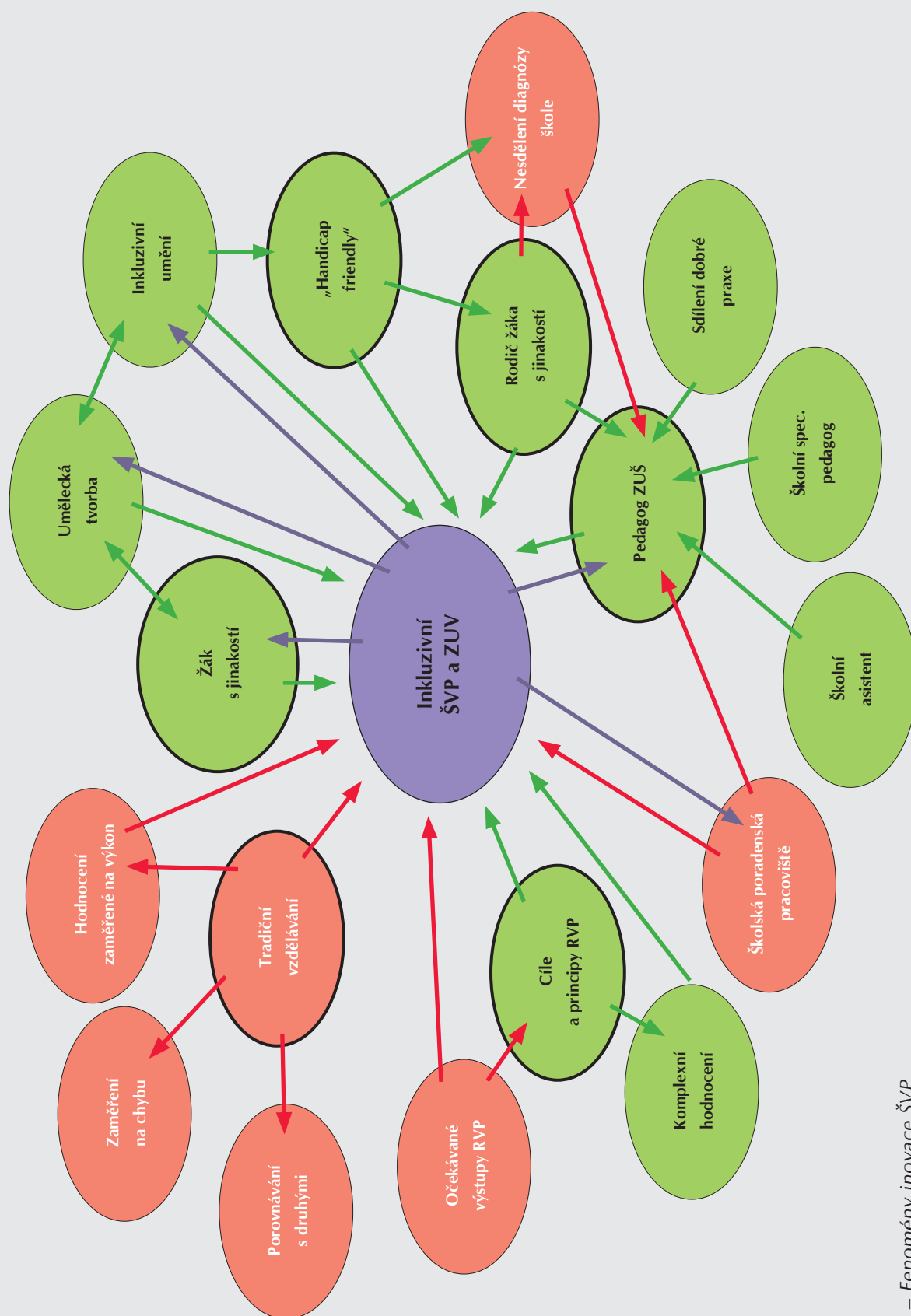
3.2 Fenomény inovace ŠVP vzhledem k posílení inkluzivity základního uměleckého vzdělávání

Na následujícím obrázku (č. 8) je mentální mapa vyjadřující faktory, které ovlivňují inkluzivní základní umělecké vzdělávání, resp. vytváření proinkluzivního ŠVP. Faktory označené červeně ovlivňují negativně inkluzivní proces a fenomény označené zeleně naopak i inkluzivnímu přístupu přispívají. Mezi základní faktory (v grafickém vyjádření zvýrazněné černými obrysy) patří:

- cíle a principy RVP ZUV,
- osobnost pedagoga na ZUŠ,
- rodič žáka s jinakostí,
- žák s jinakostí,
- fenomén handicap friendly,
- tradiční pojetí vzdělávání (jako faktor ovlivňující inkluzi negativně).

Vztahy mezi jednotlivými fenomény jsou naznačeny šipkami a jsou více rozepsány v textu publikace. Grafické znázornění je schematické a zjednodušující, neaspiruje na vyjádření všech skutečností a okolností tvorby školních vzdělávacích programů pro základní umělecké vzdělávání z perspektivy inkluze, ale má za cíl naznačit základní fenomény dané skutečnosti a demonstrovat jejich vzájemnou propojenost. Např. důvěra rodiče může být posílena přístupem „handicap friendly“ natolik, že sdělí škole diagnózu svého dítěte a ta pak bude moci daleko lépe nastavit individuální přístup a zohlednit specifické potřeby daného žáka.

33 Např. uvádět se souhlasem žáků s jinakostí a jejich zákonných zástupců konkrétní úspěchy školy na poli inkluzivního uměleckého vzdělávání.



Obrázek č. 8 – Fenomény inovace ŠVP

3.3 Inkluzivní dvacetero pro tvorbu ŠVP

Zohlednění níže uvedených metodických doporučení při tvorbě konkrétních ŠVP (zejména při nastavení hodnocení a formulaci očekávaných výstupů) může posílit inkluzivní přístupy v rámci základního uměleckého vzdělávání. Tato doporučení by neměla být chápána jako doslovné teze, které je nutné bezpodmínečně dodržovat, ale spíše jako podněty k inspiraci a k promýšlení vlastního inkluzivního přístupu školy (v rámci formulace ŠVP), příp. učitele a jeho osobitého pedagogického stylu:

- 1) Umělecké vzdělání je prostředkem, nikoli cílem pedagogického působení na ZUŠ.
- 2) Stávající charakter a praxe základního uměleckého vzdělávání nese výrazný inkluzivní potenciál.
- 3) Základním cílem pedagogického procesu na ZUŠ je všestranný rozvoj osobnosti žáka.
- 4) Umění dává mimo jiné možnost prezentovat se před druhými a tím může výrazně zvýšit sebevědomí žáka.
- 5) RVP ZUV vybízí ZUŠ k vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu pro všechny žáky; apeluje tak na inkluzivní přístup v rámci základního uměleckého vzdělávání.
- 6) Dle RVP ZUV není cílem dosažení klíčových kompetencí, ale neustálé směřování k nim vzhledem k osobnímu maximu žáka.
- 7) Formulujte očekávané výstupy tak, aby nebyly překážkou rovného přístupu k uměleckému vzdělávání, tedy ani pro žáky s jinakostí.
- 8) Rodič je nejpopovlanějším expertem na své dítě, spolupráce s ním je základní podmínkou inkluzivního vzdělávání.
- 9) Buďte „handicap friendly“: Deklarujte jasně, srozumitelně a konkrétně svoji ochotu spolupracovat s rodičem při vzdělávání žáka s jinakostí. Uvádějte konkrétní příklady dobré praxe, které se v dané oblasti podařily škole realizovat.
- 10) Osobnost učitele je v inkluzivním základním uměleckém vzdělávání klíčová.
- 11) Myslete na to, že učitel na ZUŠ má možnost vybudovat daleko kvalitnější a dlouhodobější vztah s žákem než učitel běžné základní školy.
- 12) Využívejte různých možností podpory pedagoga: vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky, školní speciální pedagog a psycholog, otevřenost praxím pro absolventy konzervatoří, sdílení zkušeností na sociálních sítích, využívání webových portálů aj.
- 13) Mistrovství pedagoga ZUŠ spočívá ve schopnosti nacházet takové fenomény, které by buď podporovaly talent žáka s jinakostí, tj. schopnost rozvíjet jeho specifické nadání, nebo alespoň umožňovaly zapojení jakéhokoli žáka do uměleckého procesu.
- 14) Dotazujte se školních poradenských zařízení na konkrétní možnosti a prospěšnost rozvoje žáka s jinakostí v rámci vzdělávání³⁴ na ZUŠ.
- 15) V hodnocení se zaměřujte na prožitek žáka, jeho postoje k danému výkonu (výtvaru) a na možnosti rozvoje nikoli na nedostatky a porovnávání s druhými. Čím více kategorií vaše hodnocení reflektuje, tím je inkluzivnější.
- 16) Žák s jinakostí může vkládat do umělecké tvorby své specifické životní zkušenosti, pohledy a prožitky, čímž může rozšiřovat umění způsobem pro „zdravého“ žáka nedosažitelným. Jinakost tak může být v umělecké tvorbě přínosem, nikoli omezením.

34 Zde je důležité apelovat na vzdělávání jako na proces a prostředek k růstu, nikoli na dosažení vzdělání jako na cíl.

- 17) Spolupracujte s dalšími institucemi, které se zabývají inkluzivním uměním.
- 18) Školní úspěch spočívá nejen v připravenosti žáka po odborné stránce a v jeho základním vzdělání v daném oboru, ale také v jeho motivovanosti k celoživotnímu učení a spolupráci s druhými, dále ve vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu ve výuce.
- 19) „Hlavou zed' neprorazíš.“ Vycházejte z dané reality a hledejte možnosti, řešení a inovace v mezích, které jsou vnějšími podmínkami určeny. Čekání na systémové změny „shora“ nemotivuje a přináší spíše frustraci.
- 20) Předmětem zájmu základní umělecké školy je spokojené a tvořivé dítě.

4 Pět pohromadě aneb koncept well-being jako nástroj pro zkvalitnění výchovy a vzdělávání

Michal Růžička

Potřeba tohoto prezentovaného nástroje vznikla na společné ohniskové skupině konzervatoří a základních uměleckých škol, a proto je text následující kapitoly uveden v obou metodikách, tj. metodice inovace ŠVP konzervatoří i metodice inovace ŠVP základních uměleckých škol.

Pět pohromadě



Obrázek č. 9 – Pět pohromadě

Stručný popis anglického originálu

Program Five ways to well-being vychází z teorie obohaceného prostředí a je inspirován principy kognitivně-behaviorální terapie. Důvodem pro aplikaci této metody v britských institucích bylo podle Aked a Thompson (2011) navyšující se procento osob s duševním onemocněním v populaci. Program byl postaven tak, aby mu rozuměl londýnský prodavač kebabu, imigrační úředník, či bankéř.

Tato metoda má primárně sloužit jako prevence duševních onemocnění, ale je také vhodná pro podporu osobnostního růstu žáků a studentů a také jako nástroj pro prevenci rizikového chování. Metoda je součástí kurikula řady škol, převážně ve Velké Británii či na Novém Zélandu. Pro inspiraci se může čtenář seznámit s obsahem následujících odkazů:

<https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/schools-wellbeing-week-pack.pdf>

<https://www.mayfieldsanc.catholic.edu.au/positive-education/the-five-ways-to-wellbeing>

Hlavní myšlenkou programu je pět aktivit: pohyb, učení se, všímavost (mindfulness), být součástí sociální skupiny a altruistické chování. K jejich naplňování může být klient motivován denně nebo v jiných časových celcích, a to vždy tak, aby cíle, které si stanoví, dokázal naplnit, a byl tak motivován pro jejich případné navýšení.

Jedná se o následující aktivity:

- **Zapoj se.** Je nesporné, že být nablízku a tvořit něco společně s ostatními je naší přirozenou potřebou. Jde o činnosti jako dobrovolnictví, členství ve skautu či jiné organizaci atd.
- **Bud' aktivní.** Tělesný pohyb má vliv na celkový pocit pohody. Člověk nemusí zrovna uběhnout maraton, stačí, když začne tím, že namísto tramvaje půjde do školy či do práce pěšky.
- **Všimni si (mindfulness).** Terapie všímavosti neboli mindfulness je součástí mnoha terapeutických škol. Motivuje nás k zamýšlení se nad sebou, nad věcmi kolem, nad světem.
- **Uč se.** Učení se jako trénink mozku napomáhá podporovat mozkový potenciál a regeneraci nervové soustavy.
- **Dej.** Je dokázáno (Gray, 2013), že altruismus a dělání dobrých skutků má pozitivní dopad na náš pocit štěstí.

Tento koncept autor textu uplatnil ve své terapeutické praxi. Ve spolupráci s dalšími odborníky byla tato metoda upravena pro prostředí studentů střední školy, respektive konzervatoře. Název programu i původních pět aktivit bylo přejmenováno, ale obsah zůstává podobný.



Obrázek č. 10 – Pět aktivit pro well-being

Inspiruj se

Jedná se o aktivity, které mají za cíl zpřítomnění, uvědomění si jedinečnosti okamžiku. Lze se inspirovat zdánlivými drobnostmi kolem nás nebo praktikovat náročnější cvičení. Techniky takzvaného mindfulness jsou aktuálně dobře dostupné. Čtenář se může inspirovat například na následujících odkazech:

<https://energievzivate.cz/>

<https://www.youtube.com/watch?v=qzR62JJCMBQ>

https://www.youtube.com/watch?v=QAg46ib9_sU

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Všímejte si krásných věcí – západ slunce, výhledy, umění, hudba apod., začněte s meditací mindfulness, jógou, nebo taiči, udělejte si čas na to, abyste mohli vidět, naslouchat a pociťovat věci kolem vás, uvědomujte si své pocity a myšlenky – sledujte je, více si uvědomujte přítomnost – ne minulost.

Zapoj se

Je známo, že izolace a samota nepříspěvají duševnímu zdraví. Motivujeme studenty, aby vyhledávali kontakty mimo sociální síť, nejlépe vytvářeli aktivity společně a učili se spolupracovat.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Každý den si najděte čas na vaši rodinu a přátele, zorganizujte výlet s přáteli, které jste dlouho neviděli, vypněte televizi a zahrajte si hru nebo si jen povídejte, promluvte dnes s někým, koho neznáte, věnujte část svého volného času vašemu okolí.

Dávej

Tato platforma nemusí být realizována pouze pomocí dobrovolnických aktivit nebo veřejně prospěšných akcí. Stačí motivovat své okolí k tomu, aby se na ostatní více usmívali a nezištně si pomáhali.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Poděkujte člověku, který pro vás něco udělal, zavolejte příbuznému nebo příteli, který potřebuje podporu nebo přítomnost někoho blízkého, pomozte cizímu člověku na ulici, neprocházejte kolem něho nevšímavě, nabídněte podporu a pomoc spolužákům, dobrovolně se přihlaste o činnost ve vašem okolí.

Poznávej

Náš mozek byl evolucí vystavěn tak, aby řešil, analyzoval, přemýšlel, učil se a všechny tyto aktivity jsou pro něj blahodárné. V rámci pedagogické praxe se jedná o motivaci poznávat věci mimo svůj profilový obor a rozšiřovat si tak své obzory.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Zapište se do kurzu, který vás zajímá, naučte se vařit něco nového, navštivte galerii nebo muzeum, vymyslete a zrealizujte nějaký kutilský projekt, spravte staré kolo, aktivně se zapojte do umělecké nebo hudební tvorby, dejte se na nový koníček.

Hýbej se

Stejně jako mozku dělá radost myšlení, tělu prospívá fyzická aktivita. Motivujeme studenty i k pohybu, který nemusí být primárně sportem. Chůze pěšky, doprava na kole atd.

Možné náměty pro tuto aktivitu podle zahraničního originálu:

Jděte pěšky, nejezděte autobusem, začněte chodit plavat do místního bazénu, staňte se členy posilovny nebo skupinového cvičení, začněte novou zájmovou činnost, nejlépe aktivní, zkuste saunování.

Koncept pěti pohromadě jako inspirace obsahové náplně aktivit

Filozofie zmíněných pěti nástrojů je vhodná pro nejrozumnější školou realizované projekty. V následujících kapitolách jsou uvedeny určité návodné techniky či aktivity. Nyní je můžete číst a vnímat v kontextu předchozího textu a přemýšlet, zda je v nich koncept pěti cest obsažen.

Tento koncept nemusí sloužit pouze jako náplň adaptačních kurzů či jiných aktivit s cílem rozvoje osobnosti žáka či studenta. Může být inspirací třeba pro školní výlet anebo pro pojetí celé výuky, jak je to naznačeno v manuálu, na který bylo dříve odkazováno. Vše záleží jen na kreativitě pedagogických pracovníků.

5 „Paraestetické“ přístupy v inkluzivním základním uměleckém vzdělávání

Martin Dominik Polínek

Termín „paraestetické“ přístupy je analogicky odvozen od přístupů paradivadelních (srov. Valenta, 2007)³⁵ můžeme je tedy chápat jako využití uměleckých prostředků k jinému než uměleckému účelu, tedy ke vzdělávání, výchově, léčbě a prevenci. Existuje zde velmi tenká hranice mezi rozvojem osobnosti metodami zážitkové pedagogiky a léčbou expresivními terapiemi (dramaterapií, muzikoterapií aj.). V rámci inkluze v pedagogickém procesu na ZUŠ ovlivňujeme žáka z mnoha stran:

- Poskytujeme mu vzdělání a dovednosti v dané umělecké oblasti.
- Rozvíjíme jeho osobnost celkově. – Zde se naplňují výchovné cíle.
- Pokud mluvíme o žáku s jinakostí, můžeme vysledovat v rámci základního uměleckého vzdělávání (srov. Polínek, 2012; Polínek, 2013; Polínek, 2015; Polínek, Polínková, 2016) občas i neuvědomovaný (sekundární) terapeutický efekt, kdy jsou např. kompenzovány jeho obtíže v oblasti socializace aj.

Je tedy namístě zabývat se účinnými faktory expresivně-formativních systémů (a psychoterapie vůbec), neboť jejich cíleným posilováním můžeme výrazně zefektivnit inkluzivní přístupy na ZUŠ.

Poznámka: Primární účel ZUŠ samozřejmě není terapeutický a inkluzivní vzdělávání se rozhodně nemůže zaměřovat s terapeutickou intervencí, ale vycházíme-li z definice zdraví Světové zdravotnické organizace, které je chápáno jako stav celkové tělesné, duševní a sociální pohody, nikoli jako nepřítomnost nemoci, můžeme s jistou mírou nadsázky usuzovat, že inkluzivní základní umělecké vzdělávání má potenciál zlepšovat zdraví žáků.

Následující kapitola vymezuje některé účinné faktory, které by bylo účelné zohledňovat při inovacích ŠVP, a dále uvádí ukázky konkrétních metod, technik a aktivit, které vycházejí z expresivních přístupů a dají se využít při výuce v jednotlivých oborech ZUŠ. Závěr kapitoly je věnován příkladu dobré praxe inkluzivních přístupů na konkrétní ZUŠ, kdy demonstrujeme případovou studii jedince s Aspergerovým syndromem a jeho posun v rámci dané spolupráce se ZUŠ.

35 Paradivadelní přístupy chápeme jako využití divadla k jinému než uměleckému účelu, tedy ke vzdělávání, výchově, léčbě a prevenci.

5.1 Účinné faktory terapeutických přístupů využitelné na ZUŠ

Kolektivní výuka vytváří klima, kdy se např. v dramatickém nebo v tanečním oboru vytváří velmi specifická skupina žáků, kteří mohou jiné pociťovat sounáležitost v rámci uměleckého vyjádření, mohou se navzájem motivovat a inspirovat k tvůrčí práci a často dochází k vytvoření hlubokých sociálních vazeb, které přetrvávají i po absolvování ZUŠ; můžeme posilovat faktory, které využívá např. skupinová terapie, resp. terapeutická komunita (srov. Polínek in Finková, 2013; Kalina, 2008; Polínek, Lipovský, 2019):

- **Attachment (přimknutí)** – v rámci tvůrčí spolupráce jsou velmi těsné a zároveň jasně orámované vztahy samozřejmostí. Klíčovou úlohu zde hraje pocit sounáležitosti – zapadnutí do bezpečné a podpůrné vztahové sítě.
- **Containment (obsahování/ohraničování)** je princip, kdy může klient projevit své pocity a problémy v bezpečném rámci komunity, která má schopnost obsáhnout tyto problémy – tolerovat projevy klienta, pomáhat mu je zvládat a unést. V divadelní práci mohou být tyto problémy „zašifrovány“ (bezpečně ohraničeny) např. v rámci uměleckého vyjádření, prostřednictvím odžití si situace v rámci vstupu do určité role, prostřednictvím metafor.
- **Zapojení** můžeme zjednodušeně chápat jako učení se prostřednictvím zpětných vazeb v mezilidských vztazích v rámci komunity. V kap. 3 pedagogové toto navrhovali jako jeden ze způsobů vzájemného hodnocení žáků. Pokud by takové hodnocení bylo pedagogicky vedeno s cílem posilovat zpětné sociální vazby, mohlo by mít i výrazně socializační charakter.
- **Jednání** je chápáno jako postupné přebírání odpovědnosti za sebe a své jednání. Důležité je zde, nakolik se žák podílí na spolurozhodování, akceptaci, podřízení se společnému rozhodnutí. Z výzkumů preventivního potenciálu na ZUŠ (viz kap. 2) vyplývá, že by žáci i rodiče přivítali možnost spolupodílení se na plánování pedagogického a tvůrčího procesu, např. mít možnost určovat, jaké skladby budou hrát apod. Pokud je žák subjektem (partnerem) ve vzdělávacím procesu, může do budoucna získat potřebné kompetence pro samostatnou a sebevědomou existenci, kdy si je vědom vlastní odpovědnosti i vlastních limitů.

Z expresivních přístupů má k výuce na ZUŠ nejblíže asi teatroterapie³⁶, systém, který stojí na hranici mezi léčbou, uměleckou tvorbou a proinkluzivními tendencemi. Můžeme ho chápat jako proces v rámci inkluzivního divadla. A. B. Afonin, jedna z význačných osobností v oblasti specifického divadla, vymezuje tři typy (2018), které korespondují se strukturou a náplní mnohých ŠVP literárně-dramatických oborů:

- **Sociální divadlo**, které chápe jako nejvíce současné a aktuální a které se, nejen formou, ale i obsahem zabývá sociálními otázkami. V tomto divadle se nepřetržitě setkává umění a společnost. Divák sociálního divadla je také specifický, tzn. je to sociálně aktivní divák, který je ochoten aktivně činit společenské změny, a sociální divadlo mu k tomu předkládá témata na jedné a způsoby řešení na druhé straně. Součástí sociálního divadla je také práce s marginálními sociálními skupinami (lidé jiného etnika, bez přístřeší apod.).
- **Inkluzivní divadlo** je takové, ve kterém hrají nejen lidé s postižením a zdraví herci, ale také osoby s nejrůznějšími specifiky (senioři, lidé jiných než divadelních profesí). Zde se klade důraz především na socializační a integrační cíle.

36 V rámci výtvarného oboru můžeme ekvivalentně využít přístupů arteterapie a především artefietiky a v rámci hudebních oborů můžeme využít např. metod vycházejících z kreativní muzikoterapie (blíže viz Kantor, Lipovský, Weber, 2009).

- **Osobité (specifické) divadlo** je, na rozdíl od inkluzivního, zaměřeno na umělecký efekt a naplňování terapeuticko-formativních cílů je efektem sekundárním. „Osobité divadlo dovolu- je vidět osobitou stránku osobitého člověka, jeho potřeby. ... Osobitost ‚osobitého‘ divadla spočívá v unikátním pohledu na svět, pohledu propojujícím archaičnost s aktuálností umění“ (Афонин, 2018, s. 36). Odlišit specifické divadlo od druhých forem můžeme i dle jeho tvorby. Jestliže se inscenace (představení) může obejít bez herců se specifickými potřebami, znamená to, že taková inscenace nepatří do oblasti specifického (osobitého) divadla. V rámci specifického divadla, dle Afonina (2018), hrají pouze herci s postižením.

Budeme-li při inovacích ŠVP definovat literárně-dramatický obor i z výše popsaných pohledů na specifické divadlo, zvýšíme tak míru inkluzivity tohoto oboru na ZUŠ.

Teatroterapeutické cíle se mimo jiné vyznačují **inkluzivním charakterem**, neboť cílové skupiny teatroterapie jsou často majoritní společností marginalizovány a velmi obtížně hledají způsoby komunikace s ní. Prostřednictvím paradivadelní tvorby mohou tyto skupiny navázat komunikaci s intaktními osobami, ať už se spolupracovníky při přípravě projektu, nebo s diváky výsledného divadelního představení (blíže viz Polínek in Müller, 2014).

5.2 Příklad dobré praxe: Teatroterapeutický proces pohledem herce s Aspergerovým syndromem

ZUŠ Zlín dlouhodobě vyvíjí aktivity v oblasti integrace a prevence v rámci svého pedagogického působení. Spolupracuje s odborníky z oblasti speciální pedagogiky, psychologie a expresivních terapií. Již více než patnáct let pořádá integrační teatroterapeutické workshopy aj. V rámci projektu IMÚZA navázala spolupráci s inkluzivním divadelním souborem ModroDiv. Tato spolupráce byla přirozeným vyústěním inkluzivních aktivit školy: Vedoucí inkluzivního souboru je zároveň pedagogem literárně-dramatického oboru; mnozí z žáků a absolventů školy působí jako asistenti a herci inkluzivního divadla. Pod záštitou ZUŠ Zlín vznikla na její půdě, za účasti pedagogů a žáků divadelní inscenace inkluzivního divadla ModroDiv, které pracuje s herci s poruchami autistického spektra (PAS). Inscenace byla vytvořena metodou plasticko-kognitivního stylu pohybu v režii Natalie T. Popové, přední světové expertky inkluzivního divadla, která je autorkou dané metody a vedoucí moskevského inkluzivního divadelního studia Kruh, jehož někteří herci asistovali při vytváření inscenace. ZUŠ tak měla možnost získat zkušenosti s prací s unikátní metodou (vhodnou i pro inkluzivní přístup v tanečním oboru), která je v České republice využívána systematicky pouze divadlem ModroDiv.

*Poznámka: **Metoda plasticko-kognitivního stylu pohybu** je svébytným systémem, který ve své práci uplatňuje jeho zakladatelka N. T. Popová, která propojuje umělecké cíle s rehabilitačními. To znamená, že v rámci divadelního představení je léčebný efekt pro herce vnímán se stejnou důležitostí jako estetické cíle směrem k divákovi (srov. Popová, 2013). Metoda je založena především na hluboké práci s tělem, jejíž principy vycházejí z ontogenetického vývoje a celostně propojují tělesné schéma s psychickým prožíváním a neurologickým vývojem. Tělesná úroveň se tak stává základním komunikačním prostředkem v rámci divadelního vyjádření. Úroveň tělesné komunikace je stejně přístupná jak intaktním hercům, tak i hercům s nejrůznějším typem jinakosti, na rozdíl např. od komunikace verbální, která může být limitující pro některé typy kognitivního postižení.*

Principem tohoto systému je práce s pohybovým stereotypem, který je prvním krokem k aktivizaci tvůrčího procesu. Formou stále se opakujících pohybových cvičení jsou aktivizovány vývojově nejstarší svalové oblasti a později se rozvíjí vnímání partnera na jevišti. Proces později pokračuje v rozvíjení tanečního pohybu a jeho využití k tvorbě divadelního představení v rámci tzv. plastického speciálního divadla. Velký důraz se při cvičeních klade na zvýšení tělesného prožívání. Za každým cvičením následuje vždy krátká relaxace, ve které si klient uvědomuje tělesné pocity vyvolané daným cvičením (srov. Popová, 2013).

Konkrétněji nám příklad dobré praxe může demonstrovat **případová studie** jednoho z herců s Aspergerovým syndromem,³⁷ který se zúčastnil tvorby výše popsané inscenace. Jedná se o muže ve věku 21 let, kterému byl Aspergerův syndrom diagnostikován poměrně pozdě (v 17 letech), předtím můžeme v anamnéze zaznamenat diagnostikovanou sociální fobii, suicidální pokusy, šikanu na základní škole. Klient dlouhodobě dochází na individuální terapii využívající gestaltterapie, expresivních terapií (především skazkoterapie, poetoterapie a biblioterapie). Dále zaznamenáváme více jak dvouleté období extrémní izolace. (Po suicidálním pokusu a hospitalizaci v psychiatrické léčebně nevychází z bytu a verbálně komunikuje pouze s terapeutem a mladším bratrem. Zaznamenáváme též extrémní fobii z dotyků a tělesného kontaktu.)

Později se daří terapeuticky izolaci zmírňovat a klient je schopen navštěvovat zařízení sociálních služeb pro jedince s PAS. Na počátku svého působení v inkluzivním divadle verbálně nekomunikuje, není možný ani fyzický dotyk, často se dostává do afektivních stavů spojených s hyperventilací. V rámci zmiňovaného divadelního projektu pod záštitou ZUŠ Zlín dochází k výraznému zlepšování jeho stavu. Klient začíná komunikovat nejen v rámci divadelního souboru, ale v poslední fázi je schopen v rámci divadelní inscenace recitovat své verše před diváky. Dále je postupně schopen fyzického kontaktu nejen s teatroterapeutem, ale i ostatními členy souboru. Je schopen zúčastňovat se společenských akcí i mimo divadelní působení, zapojuje se do dalších integračních akcí se žáky ZUŠ.

Analýzou nestrukturovaného rozhovoru s tímto hercem inkluzivního divadla ModroDiv definujeme základní fenomény vyskytující se v inkluzivní divadelní práci, které korespondují s obecnými specifiky teatroterapie a účinnými terapeutickými faktory (viz výše), které můžeme vysledovat i v rámci pedagogického působení na ZUŠ (blíže viz Polínek, Lipovský, 2019):

- **Containment (možnost bezpečně projevit své pocity v rámci komunity)** – „A hlavně jsem pochopil a uvěřil tomu, že vyjadřovat emoce navenek je správné. Pro nás lidi s PAS je těžké odhadnout, jak bychom se měli v nějaké situaci zachovat a jestli se zachováme dobře. S tím jsem měl problém, a tak jsem se raději dříve neprojevoval... já jsem ani nevěděl, že mám PAS. ... Každý jsme různý. Je důležité fungovat v celku, ale zas nezapomínat na jednotlivé individuality. Např. k jednomu si nemůžeš dovolit to, co k druhému.“
- **Attachment (přimknutí; pocit sounáležitosti)** – „Bylo to náročné uvědomit si, že jsme kolektiv a ne jednotlivci. To je důležité pro nás s PAS. My jsme hodně velcí individualisté, vzhledem k fungování v životě a zájmům. To je pro mne další zkušenost, že v divadle můžeme spolupracovat společně a nejsme jen vedle sebe. ... Můžu si teď říct ostatním, co se mi nelíbí a co mne trápí.“
- **Přebírání zodpovědnosti za sebe** – „Když režisér nevyhověl všem mým požadavkům, např. vynechal moji sólovou scénu, tak mne to v ten moment zranilo, ale postupem času jsem tomu porozuměl. ... Když nemyslel na mé potřeby, tak mne to nutilo začít vnímat kolektiv.“

.....
37 Respondent poskytl k uveřejnění výsledků informovaný souhlas.

- **Význam divadelní tvorby a jejího výsledku (attachment, inkluzivita)** – *„Pro mě je nepředstavitelné, že bychom nevystupovali. Jsme divadlo a i samotný vývoj divadla souvisí s představeními, které vychází z nás, z našich prožitků. Bez představení by to ztrácelo smysl a motivaci; neměl bych možnost zjistit, že jsem schopný hrát. Přišel bych o dobrý pocit, že jsem schopný udělat něco, co by ještě před nedávnem bylo nemyslitelné. Důležité poselství představení je ukázat jednotu. Diváci nevnímají jednotlivce, ale představení jako celek. A divák pak nevnímá: tenhle je autista, tento je herec, tento je psycholog. Na zkouškách má každý svoji funkci, ale při představení jsme všichni spolu.“*
- **Specifika vstupování do herecké role (estetická distance)** – Jednou z teatroterapeutických zásad je divadelní odstup. Pokud obsah inscenace vychází z životních zkušeností (příběhu) některého z herců, tak tento zásadně neztvárňuje sám sebe. Může si tak nejen zachovat bezpečný odstup, ale v rámci představení může mít možnost nahlédnout na svůj příběh z jiné perspektivy. *„Bylo pro mne velmi důležité vidět svůj příběh hrát jiného herce. Bylo to hodně posunující vzhledem k mé minulosti – šikaně. I když mi z toho nebylo úplně dobře, tak mne to spojovalo s diváky, že jim to není jedno. I když jsem v jedné scéně nemohl hrát ani jako spoluherec, jak to bylo pro mne těžké, na mé herecké sebevědomí to vliv nemělo. Prostě jsem si v ModroDivu začal věřit.“*

5.3 Metody využitelné pro výuku na ZUŠ (nejen) v rámci inkluze³⁸

Následující náměty pro aktivity posilující inkluzivní výuku v jednotlivých oborech základní umělecké školy mají za cíl posílit spíše psychosociální složku osobnosti (nejen) žáka s jinakostí. Aktivita je třeba brát pouze jako inspiraci pro vlastní pedagogickou práci učitele na ZUŠ, který je může využívat v souvislosti s mírou svých zkušeností v rámci zážitkové pedagogiky, s mírou znalosti žáka a důvěry ve vzájemném vztahu a také s ohledem na aktuální potřeby daného žáka, příp. skupiny žáků. Systematické uplatňování uvedených metod vyžaduje další vzdělání v expresivních terapiích nebo v psychoterapii. Aktivita vychází z autorovy terapeutické praxe (individuální gestaltterapie, divadelní práce s herci s poruchami autistického spektra v rámci inkluzivního divadla ModroDiv³⁹) a z pedagogické praxe (výuka vysokoškolských studentů v oblasti dramaterapie a výuka žáků literárně-dramatického oboru na ZUŠ). Aktivita nepředstavují vyčerpávající manuál v dané oblasti, ale nastiňují možnosti práce v rámci výuky jednotlivých oborů na ZUŠ.

38 Volně převzato z publikace *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování* (Polínek, 2015) a *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ* (Polínek, Polínková, 2016).

39 Blíže www.modrodiv.cz.

Metodické inspirace pro inkluzivní výuku literárně-dramatického oboru

Název:	MŮJ POHÁDKOVÝ HRDINA ⁴⁰
Cíl	Zvýšit uvědomění sebe, své životní role, integrace dosavadních životních zkušeností prostřednictvím pohádkové metafor.
Popis	Následující náměty na práci (vycházející z ruské skazkoterapie) používají pohádkovou metaforu jako bezpečný prostředek ke zkontaktování se i s nepříjemnými (znejišťujícími) fenomény života. Žák tak získá zkušenost, že řešení nepříjemných (znejišťujících) věcí nemusí být ohrožující, čímž se zvyšuje frustrační tolerance, celkový pocit jistoty a sebe-důvěry. Techniky můžeme využít nejen v rámci literární tvorby. Vzniklé texty mohou být také použity jako inspirace pro dramatický, taneční, příp. hudební tvůrčí proces.
Realizace	Úvodní rituál (kouzelný kamínek) – Žáci si po kruhu posílají kamínek a sdělují, v jaký kouzelný (pohádkový) předmět by se chtěli právě proměnit. Chůze prostorem (já jako...) – Skupina chodí prostorem a pohybem vyjadřuje situace zadávané učitelem (Např.: Já, když jsem byl malý v nemoci; já se svým dětským strachem; já první den ve škole; já a můj první vánoční stromek; já s pocitem vnitřní síly; já jako parazit; já procházející krajinou vlastních depresí; já a můj zdroj energie). Pohádkové vejce – Žáci leží v prenatalní poloze. Učitel vede řízenou imaginaci: „Představte si svůj život jako cestu, po které kráčíte, uvědomte si, na jakém místě cesty se právě nacházíte. Představte si, že se z ní stala pohádková cesta – pohádkové putování. Vy jste jako nenarozený pohádkový hrdina v kouzelném vejci. Uvědomte si, jakým jste hrdinou, co máte oblečeno, jaký máte úkol, v jaké části příběhu se nacházíte, zda-li jste dostali nějaký kouzelný dar, dobrou radu. Uvědomte si skořápku vašeho vejce – jakou má barvu, z jakého je materiálu, jakou má šířku, je-li průhledná. Nyní nastane čas, aby se hrdina vyklubal z vejce a vydal se po cestě, která je mu předurčena.“ Oživlá socha hrdiny – Každý se postupně naformuje do pozice typické pro svého hrdinu, resp. pro jeho aktuální situaci. Poté se začne pohybovat prostorem – uvědomuje si typickou chůzi, pohyby svého hrdiny. Potkávání hrdinů – Žáci se v rolích hrdinů potkávají a promlouvají k sobě v rámci své role. Mohou komukoli poradit, sdílet s ním, podarovat jej, příp. přijmout sami dar či radu. Galerie hrdinů – Žáci znovu vytvoří „sochu“ svého hrdiny, stojící na pomyslném piedestalu opatřeném nápisem: „Jsem hrdina, který v kontaktu s druhými objevil (získal, uvědomil si...) – Kdo chce, může tuto větu pronést nahlas. Střípek pohádky – Každý napíše na základě předchozích prožitků kousek pohádky související s jeho hrdinou. Dramatizace pohádky – Skupina jednotlivé pohádkové motivy propojuje v jeden příběh, který může zdramatizovat a inscenovat, příp. může vzniknout psaná pohádka. Závěrečný rituál (bedna splněných přání) – Žáci vystupují z rolí hrdinů – odkládají do imaginární bedny pomyslné kostýmy a rekvizity. Do bedny mohou dále dát jakýkoli kouzelný dar, příp. si cokoli, co si přejí, vytáhnout. Verbální reflexe – Slouží k pojmenování prožitků a zkušeností, k jejich fixaci, integraci a přemostění v reálnou situaci.
Poznámka	Při práci s pohádkovými metaforami je nutné respektovat jejich pohádkovost. Nelze je využívat k moralizování a není vhodné je příliš interpretovat. Jistá pohádková magičnost je právě oním účinným faktorem, který přináší bezpečí v kontaktu s náročnými situacemi.

40 Projekt byl vytvořen a mnohokrát aplikován autorem knihy (viz Polínek in Müller, 2014).

Název:	ARCHETYPÁLNÍ PŘÍBĚH⁴¹
Cíl	Zkontaktovat se s životními zkušenostmi projikovanými do literárního příběhu.
Popis	Následující projekt je využitelný např. v rámci literárně-dramatického oboru. Cílem je strukturovaně vytvořit a sdílet archetypální příběh, do kterého si žáci mohou projikovat své konkrétní životní zkušenosti, čímž se posiluje jejich sebeuvědomění. Vzniklé příběhy pak mohou být využity např. při tvorbě autorské divadelní (příp. taneční) inscenace.
Realizace	Chůze – Žáci chodí po místnosti, rovnoměrně zaplňují prostor, pedagog postupně instruuje: ■ Najděte si někoho ze skupiny, nedejte najevo, kdo to je, bude to váš „průvodce“, pokuste se ho následovat. ■ Najděte si jiného, který bude představovat „překážku“, té se můžete buď vyhýbat, nebo se s ní můžete konfrontovat, ale přitom stále následujte průvodce. ■ Najděte si člověka, který bude vaším „cílem“. Snažte se dostat k cíli, pracujte přitom s překážkou a stále následujte průvodce. ■ Běžte sami za sebe, aniž byste si všímali průvodce, překážky nebo cíle. Příběh ve dvojici – Jeden ze dvojice vypráví příběh, kde je hrdina, průvodce, překážka, cíl; druhý pak znázorní tyto ve čtyřech sochách (pozicích vlastního těla). Pak se role vymění. Příběh před skupinou – Jeden z předchozí dvojice vypráví před skupinou svůj příběh a druhý simultánně přechází mezi čtyřmi sochami. Čtyři rohy – Žáci chodí po místnosti, kde je každý roh zasvěcen průvodci, hrdinovi, překážce nebo cíli. V každém z rohů se mohou zastavit a prožívat, přemýšlet nad jednotlivými archetypy. Nakonec si zvolí ten z rohů, který je zasvěcen pro žáka nejaktuálnějšími z archetypů. (Vytvoří se tak čtyři skupiny.) Etudy ve skupinách – Každý ze skupin vypráví adekvátní část svého příběhu (např. ve skupině, která se sešla v rohu zasvěcenému překážce, se vyprávění soustředí na téma překážky, na typickou pózu, pohyb apod.). Posléze se všechny náměty propojí a vytvoří se etuda na dané téma. Etudy se pak přehrají před celou skupinou. Verbální reflexe – Slouží k prozkoumání (příp. dosycení) potřeb k uzavření tématu.
Poznámka	Míra hloubky a reflexe a její nasměrování jsou odvislé od konkrétního cíle, se kterým je projekt realizován. Reflexe se může úplně vypustit.

.....

41 Projekt byl transformován na základě workshopu s americkou dramaterapeutkou M. Hordemarskou (březen, 2014).

Metodické inspirace pro inkluzivní výuku hudebního oboru

Název:	HUDEBNÍ DIALOGY
Cíl	Vytvořit dialogický vztah mezi učitelem a žákem, odstranit nejistotu a strach.
Popis	Aktivita se může využít v individuální výuce hudebního oboru na ZUŠ. Důležité je vytvořit atmosféru „bytí“ bez jakéhokoli požadavku na výkon. V další fázi pak následují cvičení pracující s aktuálně vynořovanými tématy, zvl. jsou zaměřena na žákově vnímání sebe sama (svých emocí).
Realizace	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. Bavíme se o tom, co se mu na nástroji líbí, co mu nástroj připomíná. Předvádí s ním, co všechno nástroj dokáže. Společné hraní – Učitel zahraje nějaký rytmus a žák to po něm zopakuje. Zpočátku to jsou velmi jednoduché rytmické pasáže. Jestliže je již žák připraven, předá mu terapeut vedení a vymyslí si sám rytmické pasáže a terapeut opakuje. U mladších žáků lze propojit se známou písničkou či básničkou. Filmová muzika – Učitel vypráví příběh a společně jej s žákem dokresluje hrou na nástroj. Poté může následovat verbální reflexe. Hudební hádanky – Učitel i žák si připraví hudební vyjádření konkrétní emoce a navzájem ji hádají. Zpočátku si připravují „jak to budou dělat“. Postupně však nad tím přestávají přemýšlet a prezentují momentální nápady. Důležité je vedení k expresi vnitřních prožitků. Zvuk mého těla – Žáka krátkou relaxací uvolníme a potom obeháváme jeho tělo buď jedním, nebo více nástroji. Zpočátku začínáme u jednotlivých částí těla (ruce, nohy) a žák má sledovat, co se v jeho těle děje, jak reaguje na tyto zvuky. Opět po skončení verbalizujeme. Zahrej opak – Učitel hudebně ztvární nějakou náladu, emoci, žák má navázat opačně laděným projevem. Toto lze až u starších žáků, kteří dovedou rozlišovat dané emoce. Ale i mladší žáci zvládnou opaky, jako je rychlé × pomalé, hlasité × tiché, smutné × veselé, odvážné × bojácné. Hudební dialogy – Nejprve zhudebňujeme všední situace (setkání s kamarádem, domluva na odpoledne aj.). Postupně přecházíme k situacím, které mohou být pro žáka více problematické (nesplnění úkolu, posměch od spolužáků apod.). Návrhy daných situací (zvláště těch problematických) by měly vycházet od žáka, nikoli od učitele. Pracuje se zkrátka se situacemi aktuálními (přitažlivými) pro žáka. Tyto hudební rozhovory se mohou následně verbalizovat.
Poznámka	V dalších fázích volíme techniky posilující spolupráci a vnímání druhých (Polínková in Friedlová, Krahulcová, 2015).

Název:	ORCHESTR – I KDYŽ JSME KAŽDÝ JINÝ, MŮŽEME HRÁT SPOLU
Cíl	Předcházení xenofobnímu chování, nácvik tolerance a posílení spolupráce.
Popis	Projekt se může realizovat v rámci hromadné výuky na ZUŠ, jeho podstatou je následná reflexe, kdy si žáci pojmenují své zkušenosti z aktivity.
Realizace	Rozdání nástrojů – Žáci si vybírají svůj nástroj. Reflektujeme skupinovou dynamiku při vybírání nástrojů (případné konflikty, pokud dva chtějí stejný nástroj, a jejich řešení.) Sedí se v kruhu a postupně každý zahraje libovolný rytmus, který zopakuje soused po pravici. Žáci jsou instruováni tak, že volíme takový rytmus, který je schopen soused zopakovat. Hra vedená dirigentem – Učitel vede hru a podle jasného pravidla se postupně přidávají ostatní nástroje. Sólový nástroj – Hru vede jeden ze skupiny, ostatní doplňují. Sólový nástroj musí být slyšet nejvíce – ostatní se jím mají nechat vést. Společná skladba – Improvizuje se na vybrané téma, to je voleno učitelem či žáky. Rozloučení – Každý se svým nástrojem s ostatními rozloučí. Až dozní zvuk – Učitel (později mohou žáci) rozezvučí tibetskou mísu a ve chvíli, kdy dozní poslední tóny, končí sezení.
Poznámka	Vždy vedeme žáky k tomu, aby dokázali pojmenovat, co se dařilo, a jestliže se jim něco nelíbilo, tak aby to uměli pojmenovat. Vedeme je k přemýšlení, co by bylo potřeba změnit, aby se vše dařilo lépe. Z. Polínková (in Friedlová, Krahulcová, 2015) doporučuje zaměřit se při reflexi zvláště na následující 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? ■ Jak by vaše společná hra zněla, kdyby měli všichni stejný nástroj? ■ V čem obohacuje jinakost nástrojů celou hru? ■ Dá se to přirovnat i k jednání mezi lidmi?

Metodické inspirace pro inkluzivní výuku tanečního oboru

Název:	BAREVNÉ DÝCHÁNÍ A BĚŽEC MARATÓNU⁴²
Cíl	Naučit se pracovat s dechem jako technikou ke stabilizaci psychiky.
Popis	Dechová cvičení jsou základními technikami nejen v umělecké průpravě. Vnímání dechu nejenže obrací pozornost člověka k sobě samému, je také jakýmsi bazálním rytmem, bazální strukturou, která může souviset s potřebou bezpečí.
Realizace	Pohybové cvičení – Vedoucí předestírá následující představu, kterou žáci vyjadřují pohybem: „Představte si, že jste plícemi běžce maratónu. Váš běžec se připravuje ke startu, rozdýchává se, zadržuje dech, rozbíhá se, postupně narůstá zatíženost, až přichází dechová krize, běžec krizi překonává, nastoluje „druhý dech“, vbíhá do cílové rovinky, dobíhá, zpomaluje, vydýchává se...“ Imaginativní cvičení – Žáci leží uvolněně, vnímají svůj dech. Při nádechu vnímají chladný vzduch vstupující do dýchacích cest; tuto fázi si umocňují představou modré barvy, která do nich vstupuje. Při výdechu vnímají dech teplý, umocněný představou červené barvy vycházející z dýchacích cest. Variantou této relaxace může být představa vynořování se nad hladinu do sluncem zalitého prostoru při nádechu a noření se do tmavší, klidné vody při výdechu.
Poznámka	V. Oaklander (2010) k tomu poznamenává, že hluboké dýchání může pomoci zbavit se úzkosti a zažít pocity síly a podpory, které v náročné (znejišťující) situaci potřebujeme. Aktivity se mohou realizovat i v literárně-dramatickém, příp. hudebním oboru na ZUŠ.

42 Převzato volně dle Martince, 2003.

Název:	PLASTICKO-KOGNITIVNÍ STYL POHYBU⁴³
Cíl	Zvýšení uvědomění těla, rozvoj kognitivních schopností skrze pohyb.
Popis	Principem tohoto systému je práce s pohybovým stereotypem, který je prvním krokem k aktivizaci tvůrčího procesu. Formou stále se opakujících pohybových cvičení jsou aktivizovány vývojově nejstarší svalové oblasti a později se rozvíjí vnímání partnera na jevišti. Proces později pokračuje v rozvíjení tanečního pohybu a jeho využití k tvorbě divadelního představení v rámci tzv. plastického speciálního divadla. Velký důraz se při cvičeních klade na zvýšení uvědomění si tělesného prožívání.
Realizace	Vytírání podlahy – Žáci v předklonu provádí pohyb připomínající vytírání podlahy hadrem, který opisuje osmičku. Pohyb je veden z bederních svalů, nikoli z rukou. Červí pohyb – Žáci se pokoušejí pohybovat v lehu na zádech nebo na břiše bez použití rukou či nohou, pouze pomocí esovitého pohybu trupu. Žebřík – Cvičení rozvíjí tělesnou integraci. Žáci si kleknou těsně vedle sebe do pozice tzv. kočky. Vznikne tím jakýsi tunel, kde paže žáků představují příčky žebříku. Postupně všichni žáci prolézají „tunelem“ tak, že leží na boku a zachytávají se pažemi ostatních, jako by leželi po žebříku. (Ruka pracuje synchronně s nohou.) Každý, kdo proleze, se zařadí na konec „tunelu“ a ten, který je na jeho počátku, prolézá. Nemožný pohyb – Pracuje se ve dvojici, kdy jeden zafixuje nějakou část těla, druhý hledá možnosti pohybu kolem této fixované části. (Postupně se fixují různé části těla.) Toto cvičení je vhodné také jako prevence bezvýchodné situace. Pokládání rukou – Jedná se o párové cvičení, kdy první z dvojice položí postupně ruce na tělo druhého. Pak druhý položí ruce na tělo prvního, poté první změni polohu svých rukou a následuje změna polohy rukou druhého. Vše se opakuje dokola. Vzniká tak hluboký dialog, tanec. Důležité je, aby změny rukou doprovázel pohyb celého těla; změna rukou bez možnosti pohybu těla je bezpředmětná. Ruce by měly pohyb rozvíjet, nikoli blokovat. Tak a tlak⁴⁴ – Metoda pohybu nepatří k výše uvedenému systému, ale slouží k rozvíjení partnerského dialogu pohybem na jevišti. Pokud je cvičení často a koncentrovaně prováděno, je možné skrze něj posilovat dialogický vztah, neboť daný pohyb obsahuje obdobné principy jako např. verbální dialog (vnímání zprávy od druhého, vnitřní reakce na toto sdělení, vnější reakce s následnou odpovědí...). Základním principem jsou dva druhy pohybu: tlak a tah. Rozvíjení pohybu je následující: Jeden z dvojice je vodič, druhý je loutka. Vodič loutce dává pohybové impulzy (tahem, či tlakem). Loutka každý impuls rozvine do svébytného pohybu. Následuje výměna rolí. Oba ve dvojici jsou loutkou i vodičem, tj. oba vysílají i přijímají pohybové impulzy (tah a tlak). Vzniká tak jakýsi bezprostřední pohybový dialog vyjádřený jako impulzivní tanec. Relax ve dvojici – Cvičení bývá obvykle zařazováno na konci série výše uvedených cvičení. Kromě velmi intenzivní a příjemné relaxace napomáhá skrze vzájemný tělesný kontakt rozvoji vnímavosti vůči druhému. Cvičení se provádí následovně: Dvojice leží těsně vedle sebe na břiše, jeden se na druhého převálí tak, aby mu ležel zády na zádech (Při převalování začíná pohyb ze středu těla – tj. zvedá se pánev.), přičemž ten, co je nahoře, má hlavu na špiž toho dole. Dvojice v této poloze setrvává tak dlouho, jak je to oběma příjemné, poté je možná výměna pozic. Vracení se zpět (svalování a přetočení na břicho) začíná také pohybem středu těla.
Poznámka	Základním principem plasticko-kognitivního stylu pohybu je pomalé tempo. Za každým cvičením následuje vždy krátká relaxace, ve které si žák uvědomuje tělesné pocity vyvolané daným cvičením.

43 Volně převzato ze seminářů a publikací N. T. Popové. Viz Попова, 2010.

44 Čerpáno ze seminářů A. Afonina.

Metodické inspirace pro inkluzivní výuku výtvarného oboru

Název:	PROJEKCE⁴⁵
Cíl	Přijmout odpovědnost za sebe a své prožívání.
Popis	Technika pracuje s faktem, že člověk často nepřijímá odpovědnost za své jednání a prožívání. Jeho vnitřní prožívání je často projíkováno na druhé. Např. se nekontaktují se svým hněvem, ale hněvám se na jiného člena skupiny. (Např.: „Nepovedla se mi kresba – může za to neschopný učitel, nebo špatný pastel.“) Tzn. že to, co by měl žák prožívat sám k sobě, prožívá vůči druhému. Technika se pokouší přisvojit si zpět své vlastní projekce. Stěžejní součástí aktivity je následná verbální reflexe, při které je nutné, aby žáci mluvili pouze o svém prožívání, nikoli o spolužácích, kteří byli inspirací pro vznik daných výtvarných děl. V žádném případě se nesděluje, z koho byly dané projekce „staženy“!
Realizace	Oblíbený... a ten druhý – Učitel vede žáky ke koncentraci a instruuje: „Představte si některého z vašich spolužáků, který je vám sympatický. Vnímejte, co prožíváte, když na něj myslíte. Zkuste si to představit jako jakýkoli obraz.“ Ponechá dostatek času na rozvinutí žákovy představy a pokračuje: „Nyní si představte spolužáka, ke kterému máte nejdál. (Ať již z jakéhokoli důvodu.) Také u něj pozorujte obraz, který vám vytane na mysli, když o něm přemýšlíte. Je důležité, abyste věděli, že nebudeme mluvit o tom, které konkrétní spolužáky si představujete.“ Dva obrazy, dvě metafory – Žáci obě představy výtvarně zpracují (každou zvlášť). Každý výtvarník pojmenuje metaforou složenou z podstatného a přídavného jména. (Např. zářivá květina, neprostupná mlha apod.). Je to moje, ne jejich – Učitel vede žáky k vnímání jejich dvou vzniklých výtvarných děl a nabádá je, aby (alespoň na chvíli) přijali představu, že tyto dva obrazy se ve skutečnosti netýkají druhých lidí (spolužáků), že je to jen jejich prožívání: „Zkuste si přivlastnit metafory a říct si např.: Já jsem zářivá květina a já jsem také neprostupná mlha. Co prožíváte v této chvíli? Uvědomujete si něco nového o sobě na základě tohoto experimentu?“
Poznámka	Předchozí postup je zde zařazen pouze pro inspiraci; není vhodné jej jako takový aplikovat v pedagogické práci, neboť se často stává, že zkontaktování se se svými odmítanými stránkami osobnosti může vést k hlubokým a často znejišťujícím prožitkům, ty se zpracovávají v následné psychoterapeutické práci. Zkušený pedagog však může navržený postup strukturovat a přizpůsobit (např. prostřednictvím nadsázky, humoru a hry) tak, aby prožívání nebylo natolik intenzivní. Použití obdobné techniky opět musí vycházet z aktuální potřeby žáků.

Shrnutí:⁴⁵

V kapitole jsou uvedeny aktivity, které mohou být využity při rozvoji osobnosti žáka. Aktivity jsou rozděleny dle jednotlivých oborů na ZUŠ. Jejich dělení není fatální, je spíše orientační; klíčem byl převládající druh umění v jednotlivých aktivitách. Byť popisované aktivity vychází spíše z terapeutických systémů, je možno je zkušenými pedagogy využít pro edukačně-formativní cíle. Je nutné si uvědomit, že se v rámci studia na základní umělecké škole jedná stále o vzdělávací proces, který by neměl mít léčebné (terapeutické) ambice. Je důležité mít na paměti, že kdykoli operujeme s ovlivňováním psychického prožívání žáka, je třeba velmi citlivě posuzovat danou situaci a je nutná velká míra pedagogické profesionality, zkušenosti a znalosti dané situace a žáka (blíže viz Polínek, 2015).

45 Převzato z Polínek in Růžička, 2013

Závěr

Manuál a metodika tvorby ŠVP ZUŠ pro žáky se SVP se snaží o metodické uchopení inovací vzdělávacích strategií v rámci školních vzdělávacích programů daných škol. Vychází z teoretických poznatků i praktických zkušeností autorů i pedagogů základních uměleckých škol. Reflektuje změny inkluzivního vzdělávání a navrhuje možné úpravy jak RVP základního uměleckého vzdělávání, tak následně i ŠVP základních uměleckých škol. Snahou publikace je přispět k vytvoření stabilního umělecko-vzdělávacího systému a prostoru pro rovné kreativní vyjádření žáků se SPV v rámci ZUŠ.

Závěrem uvádíme citát rodiče žáka s PAS, který dle autorů nejvíce vystihuje smysl posilování inkluzivního přístupu v základním uměleckém vzdělávání:

„Můj syn navštěvuje ZUŠ od svých osmi let, vždy měl velké štěstí na skvělé pedagogy, ke kterým si vytvořil velmi kladný vztah, jsem vděčna ZUŠ za jeho vzdělávání a podporu – pomohla mu najít i cestu ke spolužákům a částečně i k vrstevníkům, a to nemluvím o tom, že umění se stává prakticky jeho každodenní součástí!“ (Polínek, Polínková, 2016, s. 125)

Zvláštní poděkování

Mgr. Martině Hniličkové a Mgr. Janu Bradáčovi, kteří konzultovali text publikace z perspektivy pedagogů a vedení ZUŠ, a Dominiku Lipovskému za cizojazyčné překlady.

Resumé

Záměrem publikace s názvem *Manuál a metodika tvorby školních vzdělávacích programů základních uměleckých škol pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami* je rozšířit perspektivu pedagogů v přístupech k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby byli schopni v rámci stávající situace v českém školství nastavit a realizovat konkrétní školní vzdělávací programy z ohledem na inkluzivní přístup.

Obsah publikace vychází také ze stávajícího Rámcového vzdělávacího programu pro ZUŠ, ve kterém jsou obsaženy základy inkluzivních přístupů k žákům v základním uměleckém vzdělávání. Text by neměl být chápán jako snaha o vytvoření nového RVP, ale jako rozšíření a konkretizování inkluzivních tezí obsažených ve stávajícím Rámcovém vzdělávacím programu. Publikace se tak nesnaží o nastínění systémových změn v rámci základního uměleckého vzdělávání, ale reflektuje současnou praxi vzdělávání na základních uměleckých školách v České republice.

Summary

The publication *Manual and methodology for creating Primary Schools of Arts's School Education Programmes for pupils with specific educational needs* aims to widen the perspective of possible attitudes towards pupils with specific educational needs, so that the responsible teachers might be able to elaborate and effect particular school educational programmes based on inclusive attitude in terms of the situation in Czech educational system.

Its content builds on current Framework Education Programme for Primary Schools of Arts, which contains basics of inclusive attitudes towards pupils in primary art education. Text should not be seen as an intention to create new Framework Education Programme, whereas as an amplification and specification of the current one. Therefore, the publication does not seek to describe systemic changes in the area of primary art education, but reflects on the current practice at Primary Schools of Arts in the Czech Republic.

Sumario

La publicación *Manual y metodología por creación de programas de Primarias Escuelas de las Artes* intenta ampliar las perspectivas de los planteamientos que los educadores usan en el contacto con los alumnos con las necesidades educativas especiales, a fin de que fueran capaces de ajustar y efectuar los programas educativos escolares en el ámbito de sistema educativo de la República Checa.

El contenido de publicación viene de Programa Educativo General (PEG) para las Primarias Escuelas de las Artes, que contiene fundamentos de los planteamientos inclusivos para los alumnos en primaria educación de las Artes. Cabe decir que el texto no intenta construir un Programa Educativo General nuevo, sino ampliar y concretizar las tesis inclusivas contenidas en el PEG actual. Por lo tanto la publicación no intenta esbozar cambios en sistema educativo primario de Artes, sino refleja actuales prácticas de educación primaria de Artes en la República Checa.

Použitá literatura

- Aked, J. & Thompson, S. (2011). *Five ways to wellbeing. New applications, new ways of thinking*. London: NHS Confederation.
- Gray, A. (2013). *Homo sapiens addiction or reaction?*. London: HUM, United Kingdom.
- Finková, D. (2013). *Iniciační analýza podmínek inkluze u osob se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kalina, K. (2008). *Terapeutická komunita*. Praha: Grada Publishing.
- Langmeier, J. & Matějček, Z. (1968). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství.
- Lisner, L. (2010). *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Martinec, V. (2003). *Herecké techniky a zdroje herecké tvorby*. Praha: IPOS.
- Maslow, A., H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
- Müller, O. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada Publishing.
- Oaklander, V. (2010). *Třinácté komnaty dětské duše. Tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp.
- Polínek, M. D. (2012). Inkluzivní základní umělecké vzdělávání – potřeba, nebo utopie? In XIII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a I. Tyfopedická konference: Speciální a inkluzivní vzdělávání a role speciální pedagogiky. Sborník [CD/ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2014). Diagnosticko-saturační potenciál metod expresivních terapií v oblasti základních psychologických potřeb. In Fiedlová, M., Lečbych, M. *Společný prostor/Common Space 2014: Sborník příspěvků*. (s. 230–242). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. & Polínková, Z. (2016). *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. (2015). Gestaltdrama v etopedii. In Fiedlová, M.; Krahulcová, K. *Expresivní terapie pro pracovníky pomáhajících profesí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Polínek, M. D. & Lipovský, D. (2019). Various Specifics of Theatrotherapeutic Intervention in Work with Client Diagnosed with Asperger Syndrome. *Journal of Exceptional People*, 15, 81–89.
- Růžička, M. a kol. (2013). *Krizová intervence pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stárek, J. (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Svoboda, P. (2019). Children with special educational needs in the context of artistically focused education of the Czech Republic. *Journal of Exceptional People*, 14, 61–68.
- Valenta, M. (2007). *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Афонин, С. Б. (2018). *Особый театр как жизненный путь*. Москва, ИД Городец.
- Попова, Н. Т. (2013). Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей. Москва: Московский городской психолого-педагогический университет.

Internetové zdroje:

Čtyři minuty ticha: Skladba, která převálcuje hvězdičky v hitparádě [online]. 9.12.2010 [cit. 2020-04-30]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/kultura_hudba/ctyri-minuty-ticha-skladba-ktera-prevalcuje-hvezdicky-v-hitparade_201012091942_mzapotilova

Růžička Krizová intervence

<https://www.mentalhealth.org.uk/sites/default/files/schools-wellbeing-week-pack.pdf>

<https://www.mayfieldsanc.catholic.edu.au/positive-education/the-five-ways-to-wellbeing>

www.modrodiv.cz

www.imuza.cz

www.inkluzi.cz

www.inkluzi.upol.cz

www.otevreno.org

www.jep.upol.cz

www.krug.ngo/teatr-pro

www.facebook.com/Modrodiv/

Věcný rejstřík

RVP ZUV
Preventivní devatero
Paraestetické přístupy
„Handicap friendly“
Inkluzivní dvacatero
Wellbeing
Plasticko-kognitivní styl pohybu
ModroDiv
PAS
Inkluze

Jmenný rejstřík

Valenta, M.
Afonin, A.
Müller, O.
Růžička, M.
Polínek, M. D.
Polínková, Z.
Popová, N. T.
Matějček, Z.
Maslow, A.
Svoboda, P.

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Adresa: Příkrá 3569, Zlín 76001

E-mail: polinekm@seznam.cz

Název pracoviště: Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého

Doktor speciální pedagogiky, působí jako odborný asistent na Univerzitě Palackého v Olomouci, dále jako pedagog literárně-dramatického oboru na ZUŠ Zlín. Absolvoval psychoterapeutický výcvik v gestaltterapii. Provozuje soukromou terapeutickou a supervizní praxi v oblasti gestaltterapie, dramaterapie, teatroterapie a skazkoterapie. Pracuje s dospívajícími s problémovým chováním a s dospělými s psychickými problémy. Specializuje se na divadelní tvorbu s jedinci s jinakostí. Zakladatel a vedoucí inkluzivního divadla ModroDiv pro herce s Aspergerovým syndromem. Působí také jako pedagog a terapeut v zahraničí (Ruská federace, Španělsko aj.).

doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Adresa: Polívkova 5, Olomouc

E-mail: m.ruzicka@email.cz

Název pracoviště: Ústav speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého

Speciální pedagog, terapeut. Pracuje na Ústavu speciálněpedagogických studií na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého a v P-Centru v Olomouci. Odborná činnost se soustředí na oblast speciální pedagogiky pro osoby s poruchami chování a emocí, kognitivně-behaviorální terapii a dramaterapii.

Mgr. Martin Polínek, Ph.D.
Doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Manuál a metodika tvorby

školních vzdělávacích programů ZUŠ

pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Výkonný redaktor Mgr. Emilie Petříková
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Jazyková redakce Mgr. Vendula Kopecká
Technická redakce Mgr. Lenka Wünschová
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 978-80-244-5675-1 (online : PDF)
VUP 2020/0022 (online: PDF)
DOI: 10.5507/pdf.20.24456751