

Tvoříme společně

**Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy
k uměleckému vzdělávání**

Petra Šobáňová et al.

Olomouc

2018



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



Tato metodika 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, jenž je řešen na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Obsah

Úvodem	4
1 Umělecké vzdělávání v ČR	7
2 Společné vzdělávání: od integrace k inkluzi	19
3 Oborové předpoklady pro společné vzdělávání: koncept tvorby jako autentického projevu tvořivé a jedinečné osobnosti	32
4 Jinakost ve výtvarné výchově jako inspirace a pedagogická výzva	41
5 Výtvarná edukace žáků s mentálním postižením nebo s oslabením kognitivního výkonu	64
5.1 Metodika výtvarné výchovy dětí a žáků s mentálním postižením Milan Valenta	64
5.2 Vybrané metodické přístupy k žákům s mentálním postižením ve výtvarné výchově Jitka Jarmarová	85
5.3 Jiří: Umění jako prostředek edukace člověka s kombinovaným postižením Kazuistika Jiří Přivřel	92
6 Výtvarná edukace žáků s poruchou autistického spektra Petra Žváčková	119
6.1 Teoretický vstup do problematiky poruch autistického spektra	119
6.2 Projekt – představení konkrétních realizovaných edukačních aktivit se zapojením žáků se SVP Petra Žváčková	121
6.3 Projekt 150 zvířat Společné vzdělávání na základní umělecké škole Jakub Dlabal	128
7 Výtvarná edukace žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním... ..	146
7.1 Teoretický vstup do problematiky a vybrané aspekty výtvarné edukace žáků s tělesným postižením Petra Šobáňová	146
7.2 Jakub Kazuistika Milada Sobková	153
8 Výtvarná edukace žáků se zrakovým postižením	170
8.1 Teoretický vstup do problematiky výtvarné edukace žáků se zrakovým postižením Petra Šobáňová	170
8.2 Haptické modely pro osoby se zrakovým a tělesným postižením Zuzana Duchková	174
8.3 ORBIS SCULPTUS Tereza Axmanová	183
9 Výtvarná edukace žáků se sluchovým postižením	189
9.1 Teoretický vstup do problematiky psychologie jedinců se sluchovým postižením Eva Směšná	189
9.2 Umělecká tvorba a edukace lidí se sluchovým postižením Petra Šobáňová	194
Závěr	208
Použitá literatura	209

Úvodem

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

cílem naší metodiky, jež vychází v elektronické podobě v rámci projektu *Jedinečnosti uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání*, je podpořit učitele, aby byli lépe připraveni na začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky uměleckých oborů, konkrétně do výuky výtvarné výchovy. Kromě specifikace jednotlivých skupin žáků podle typu postižení a speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu výtvarné výchovy přináší metodika konkrétní doporučení k integraci a podpoře těchto žáků, tak aby se mohli plně účastnit expresivních i receptivních výtvarných aktivit. Metodika obsahuje jak konkrétní realizované projekty, tak kazuistiky. Jejich autoři nabízejí k dalšímu využití své bohaté zkušenosti, tak aby umělecké vzdělávání bylo inkluzivní a k prospěchu a rozvoji všech žáků bez výjimky.

Autorský tým je – kromě editorky – tvořen významnými osobnostmi teorie i praxe výtvarné výchovy; jeho součástí jsou i mladí, začínající učitelé, kteří usilují o to přistupovat ke společnému vzdělávání bez zbytečných a škodlivých předsudků. Autorský tým pracoval ve složení Milan Valenta, Jitka Jarmarová, Jiří Přivřel, Petra Žváčková, Jakub Dlabal, Milada Sobková, Petra Šobáňová, Tereza Axmanová, Zuzana Duchková a Eva Směšná.

Metodika postupně seznamuje čtenáře s vybranými aspekty uměleckého vzdělávání lidí s nějakou smyslovou, tělesnou nebo mentální jinakostí. Nejprve vymezuje pole uměleckého vzdělávání v ČR (kromě kontextu formálního zmiňuje – jako velmi významné – rovněž neformální vzdělávání) a problematiku společného vzdělávání. V této souvislosti objasňuje koncept integrace a inkluze a pozastavuje se nad některými diskutovanými aspekty proinkluzivních změn ve vzdělávacím systému ČR, resp. nad mýty a předsudky, jež provázejí probíhající diskusi o společném vzdělávání.

Důležitou součástí metodiky je vymezení oborových (výtvarně pedagogických) předpokladů pro společné vzdělávání, zejména je připomenut vlivný koncept tvorby jako autentického projevu tvořivé a jedinečné osobnosti. Tematizována je také jinakost a přístupy k fenoménu postižení / handicapu rozvíjené v disability studies a specificky jinakost ve výtvarné výchově, jež může být při optimálním přístupu pedagoga vnímána jako tvůrčí inspirace a pedagogická výzva.

Zvláštní kapitoly jsou postupně věnovány hlavními oblastem tematiky, tedy výtvarné edukaci žáků s mentálním postižením nebo s oslabením kognitivního výkonu, výtvarnou edukací žáků s poruchou autistického spektra, výtvarnou edukací žáků s tělesným postižením nebo

závažným onemocněním, dále výtvarnou edukací žáků se zrakovým postižením a s postižením sluchu.

Jednotlivé kapitoly vždy obsahují teoretický vstup do problematiky s obecnou charakteristikou dané skupiny s ohledem na možné problémy týkající se výtvarné edukace, sumarizací vhodných metodických přístupů k žákům s určitým postižením, příp. návrhy opatření v rámci uměleckého vzdělávání směřující k zajištění vhodných podmínek pro uplatnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Do všech kapitol je integrována řada příkladů dobré praxe, ať již se jedná o ukázky výtvarných projektů nebo dílčích edukačních aktivit se zapojením žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich fotodokumentaci nebo popis didaktických proinkluzivních opatření a způsob zohlednění potřeb dané skupiny žáků. Jednotlivá témata doprovázejí rovněž kazuistiky tvůrců s postižením. Jejich autory jsou pedagogické osobnosti z praxe, jež se na základě naší výzvy podělily o své jedinečné zkušenosti s výtvarnou edukací a doprovázením žáka s nějakou jinakostí na jeho cestě k uměleckému výrazu a sebevyjádření.

Kromě mnoha inspirativních příkladů je v metodice možné najít metodickou podporu jednak pro realizaci společného vzdělávání a jednak pro růst, případně proměnu vlastního pedagogického přístupu k žákům s postižením. Rádi bychom ukázali, že jinakost nemusí být problémem, ale spíše pedagogickou výzvou a zdrojem tvůrčího dobrodružství. Naším cílem bylo vyzdvihnout význam uměleckého vzdělávání a tvorby pro rozvoj všech žáků a nabídnout podněty pro zavádění potřebných didaktických opatření na podporu receptivních nebo expresivních aktivit všech žáků bez rozdílu.

V metodice zcela záměrně neoperujeme pojmem *arteterapie* a nezohledňujeme prizma tohoto oboru, jenž využívá výtvarné činnosti k psychoterapii různých typů klientů. Přestože je dnes arteterapie skutečně širokým a nepřehledným proudem přístupů, z nichž některé mohou mít blízko k projektům představeným v naší metodice, úmyslně nechceme automaticky spojovat mentální, smyslovou a tělesnou jinakost lidí s problémem – ať již s problémem sebepřijetí, se sociálními či emočními problémy nebo přímo s psychickým onemocněním. Na edukaci jedinců s postižením se díváme pouze z perspektivy vzdělávací – tedy z pohledu výtvarné a speciální pedagogiky. Tematizovat proto budeme zejména terminologii a klasifikaci postižení, problematiku společného vzdělávání, možné přístupy k lidem s postižením, problém rovnosti přístupů ke vzdělání, specifické projevy lidí s určitým typem a stupněm postižení, zásady komunikace s nimi a možnosti, příp. limity jejich výtvarné edukace – se snahou nabídnout možná řešení nebo metody tak, aby umělecké vzdělávání bylo skutečně otevřené.

Na lidi s postižením v naší metodice pohlížíme primárně jako na tvůrce, nikoliv jako na lidi s problémem. Snahou autorů-praktiků bylo nabídnout inspiraci také ostatním výtvarným

pedagogům, tak aby byly v co nejširší možné míře uspokojovány nejen edukační potřeby všech lidí, kteří o to stojí, ale také jejich potřeba sebezvoje, společenské a tvůrčí seberealizace a smysluplného využití vlastního uměleckého potenciálu.

Jménem autorského kolektivu –

Petra Šobáňová, editorka publikace

1 Umělecké vzdělávání v ČR

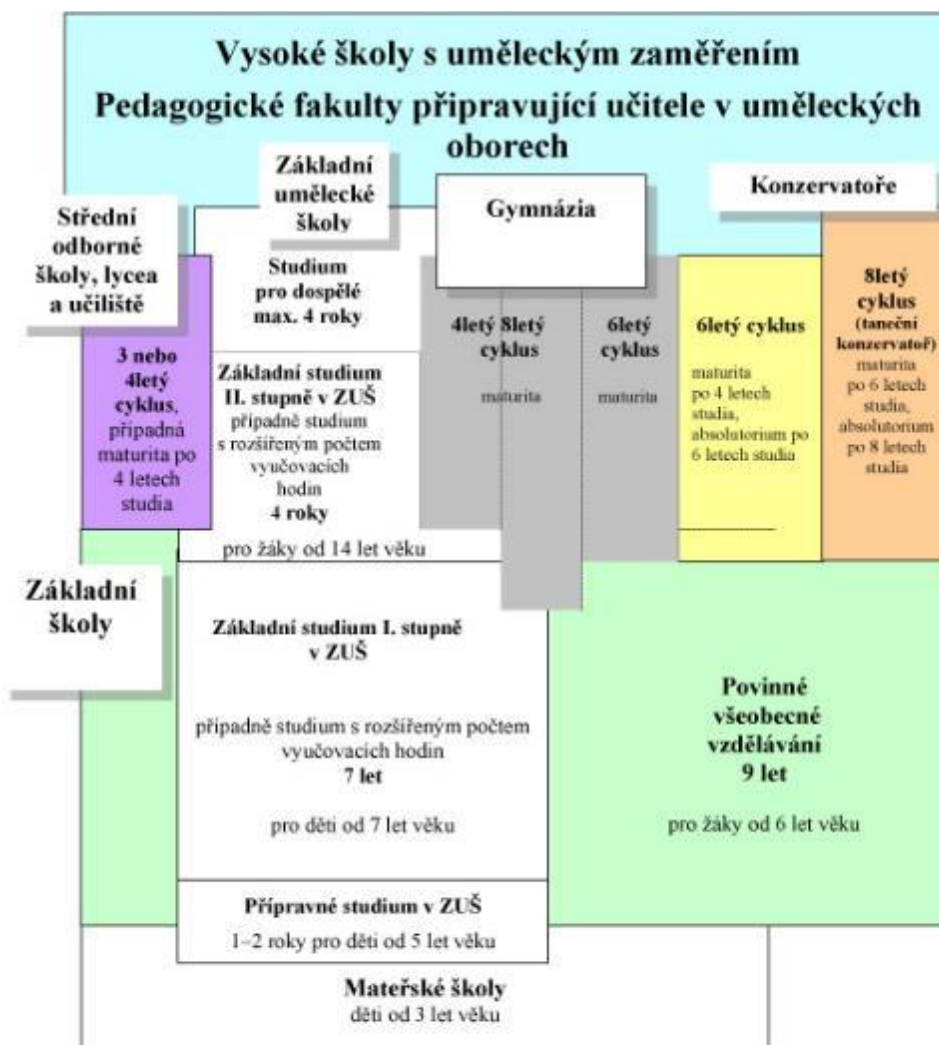
Umělecké vzdělávání, na něž se zaměřuje projekt Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání, je velmi širokou vzdělávací oblastí, jež zahrnuje jak formální vzdělávání (tedy působení specializovaných uměleckých škol a institucí, stejně jako umělecké vzdělávání v rámci všeobecného vzdělávání např. na základních nebo středních školách), tak široký neformální vzdělávací kontext, které dnes v ČR představuje velmi bohaté pole edukačního působení různých kulturních a vzdělávacích institucí, neziskových organizací, výtvarných studií a různých dalších subjektů.

Cílem uměleckého vzdělávání přitom může být jak příprava na profesionální působení v oboru volného nebo užitého umění (tomu se věnují umělecké školy různých stupňů), tak všeobecné vzdělávání v tradičních uměleckých oborech, jež jsou integrovány v národním kurikulu (jedná se o vzdělávací obory (zejména výtvarnou a hudební výchovu) vyučované na základních školách nebo na gymnáziích) nebo se pěstují v jiných vzdělávacích organizacích. Neformální umělecké vzdělávání, jež významně doplňuje působení formálních vzdělávacích institucí, je obvykle zaměřeno na rozvoj uměleckých dispozic jedince, na smysluplné trávení volného času dětí, mládeže i dospělých, na rozvoj kulturních kompetencí občanů apod. Nejde přitom pouze o expresivně zaměřené vzdělávání v uměleckých oborech a médiích, ale také o vzdělávání prostřednictvím umění, tedy o kultivaci receptivní složky umělecké výchovy.

Metodika, kterou právě listujete, se zaměřuje na vzdělávací obor výtvarná výchova, a to v celém širokém kontextu, který byl nastíněn výše. Mnohé z příkladů, kterými se budete moci inspirovat, přitom pocházejí právě z neformálního vzdělávání. Možná nemají neformální vzdělávací organizace tolik „vybroušené“ kurikulum a možná někdy staví více na intuici než na přesně formulované koncepci, přesto však není nadsazeným tvrzením, že právě v rámci neformálního vzdělávacího kontextu vznikla řada důležitých, ba přímo zásadních podnětů pro vzdělávání přátelské k dětem a dospělým s postižením. Zatímco na mnohých školách se teprve sbírají první zkušenosti poté, co byly do vzdělávacího systému zavedeny proinkluzivní prvky, v neformálním vzdělávacím kontextu vznikly a byly ověřeny mnohé propracované metodické přístupy k uměleckému vzdělávání osob s postižením. Nejlepším příkladem může být Axmanova technika modelování určená lidem se zrakovým postižením, příkladů však v této metodice najdete mnohem více. Společné mají mimo jiné to, že dané metodické přístupy vyvinuli a ověřili vysoce motivovaní učitelé a učitelky, kteří si vzali za svou jednu ze základních pedagogických zásad, jíž je zásada individuálního přístupu. Pokusili se najít a ověřit metody, postupy a strategie, které by konkrétnímu dítěti nebo klientovi umožnily účastnit se na uměleckém vzdělávání – ať už na rovině vlastní tvorby (tedy na rovině expresivní), nebo na rovině receptivní, která znamená požitky z účasti na kultuře a vnímání umění, aktivní účast na

umělecké komunikaci a na provozu umění např. v muzeích, galeriích, kulturních institucích nebo ve veřejném prostoru.

UMĚLECKÉ OBORY V RŮZNÝCH ÚROVNÍCH VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU



Obr. 1 Schéma zastoupení uměleckých oborů v rámci formálního vzdělávání v ČR, převzato z materiálů Národního ústavu pro vzdělávání

V naší metodice se neomezujeme pouze na některý ze zmíněných kontextů, i když příklady dobré praxe a kazuistiky pocházejí vlivem různých okolností např. z oblasti neformálního vzdělávání nebo ze speciálního školství či různě individualizované edukace. Nemusí to být vždy podstatné a mnohé z představených přístupů jsou jednoduše univerzální. Vyžadují podmínky, prostor pro výtvarnou výchovu, zapáleného pedagoga, příznivé tvůrčí klima. Přesto však považujeme za užitečné připomenout současný kurikulární rámec jednotlivých oblastí, protože umělecké obory na různých úrovních vzdělávacího systému – a samozřejmě i mimo něj – mají poněkud odlišné cíle a očekávané výstupy.

Nejprve stručně představíme oblast všeobecného vzdělávání, a to kontext vzdělávání předškolního a poté vzdělávání základního.

Mateřské školy – neposkytují stupeň vzdělání. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Výtvarné, hudební, pohybové a dramatické aktivity jsou realizovány v rámci pěti Vzdělávacích oblastí (Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět).

Zatímco v kurikulárních dokumentech pro základní vzdělávání je výtvarná výchova (spolu s výchovou hudební) koncipována jako samostatný vzdělávací obor a řazena do širší vzdělávací oblasti Umění a kultura (viz dále), v kurikulu pro předškolní vzdělávání je obsah organizován integrovaným způsobem do pěti široce pojatých vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti se nazývají (1) Dítě a jeho tělo, (2) Dítě a jeho psychika, (3) Dítě a ten druhý, (4) Dítě a společnost a (5) Dítě a svět. Již toto dělení naznačuje, že autoři kurikula postupovali při formulování obsahu „od dítěte“, nikoliv „od oborů“ a že uplatnili integrovaný přístup. V aktuálně platném dokumentu se zdůrazňuje, že „vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale které nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích. Obsah bloků by měl vycházet ze života dítěte, být pro ně smysluplný, zajímavý a užitečný. Realizace takovýchto bloků poskytuje dítěti širokou škálu různých aktivit a nabízí mu hlubší prožitek. Dítě tak nezískává jen izolované poznatky či jednoduché dovednosti, získaná zkušenost je komplexnější a stává se pro dítě snáze uchopitelnou a prakticky využitelnou.“ (RVP PV, 2004, s. 9)

Jakým způsobem je do vzdělávacího obsahu integrován obsah didakticky redukující oblast umění a kultury? Explicitně vyjádřen zde najdeme zejména akcent na zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace ruky a oka apod.) nebo rozvoj a užívání všech smyslů (viz vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo), které nacházejí uplatnění během konstruktivních a grafických činností nebo smyslových a psychomotorických her. Zdůrazňuje také důležitost pěstování kreativity a sebevyjádření dětí, stejně jako podpora duševní pohody

a rozvoj sebepojetí a sebenahlížení dítěte (viz vzdělávací oblast Dítě a jeho psychika). Explicitně se v oblasti Dítě a jeho psychika hovoří o rozvoji receptivních a produktivních dovedností, o grafickém napodobování symbolů a tvarů, hrách a činnostech zaměřených k poznávání a rozlišování různých smyslových podnětů s cílem rozvíjet a kultivovat smyslové vnímání dítěte. Zvláštní pozornost je věnována rozvoji tvořivosti: tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření. Vzdělávací nabídka oblasti Dítě a jeho psychika neopomíjí přímé pozorování přírodních, kulturních, ale i technických objektů a jevů s následným rozhovorem o výsledku pozorování, záměrné pozorování běžných objektů a předmětů, určování a pojmenovávání jejich vlastností a funkcí, manipulaci s předměty a materiálem a zkoumání jejich vlastností, hry a experimenty s materiálem, smyslové hry a další činnosti zaměřené na rozvoj smyslového vnímání a citlivosti, rozličné hry podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity), činnosti založené na práci s obrazovým materiálem a médií, činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů atd.

Vzhledem k tomu, že dětský výtvarný projev chápeme jako projev osobnosti a zdroj poznání sebe sama i svého okolí, konvenuje s námi sledovanou oblastí umělecké exprese i záměr kurikula podporovat děti v poznávání sebe sama, rozvíjet jejich pozitivní city ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebedůvěry) a dovednost umožňující pocity, získané dojmy a prožitky optimálně vyjádřit. Kurikulum vybízí rovněž k rozvoji a kultivaci mravního i estetického vnímání dětí, jejich cítění a prožívání, a to např. prostřednictvím spontánní hry, estetické a tvůrčí aktivity (nejen slovesné a výtvarné, ale i dramatické, literární, hudební, pohybové a další), činností vyvolávajících veselí a pohodu, úkolů s viditelným výsledkem (jímž může být např. umělecký výtvar dítěte), během nichž dítě může zažít úspěch. Vhodné je doplnit činnosti v mateřské škole aktivitami venku a v okolí, např. výlety do okolí, na kulturní akce, výstavy, edukační programy muzeí a galerií. Je potěšitelné, že v posledních dvou desetiletích se v České republice stále zkvalitňuje nabídka muzeí a galerií směrem ke školám a různým cílovým skupinám žáků. Využívání edukačních programů muzeí v předškolním vzdělávání je tak stále častější. Zájemcům o téma muzejní edukace a spolupráce muzea a školy lze doporučit práce Šobáňové (2012 a 2014) nebo studie Vavrdové (2005 a 2009).

Zvláštním způsobem se referenční oblast umění a kultury odráží ve vzdělávací oblasti nazvané Dítě a společnost. Autoři kurikula byli vedeni snahou zdůraznit důležitost společenských atributů a kulturních hodnot, do nichž má být dítě uvedeno prostřednictvím institucionálního vzdělávání. Učitelé jsou kurikulem pobízeni do iniciační role těch, kteří uvádějí děti do společnosti ostatních lidí a do světa materiálních i duchovních hodnot, jež lidskou společnost reprezentují. Úkolem pedagoga je nejen objasňovat a předávat základní hodnoty v tomto společenství uznávané, ale i rozvíjet prosociální a prokulturní postoje dětí. S expresivní

povahou výtvarných činností úzce konvenuje i důraz kurikula na pěstování schopnosti dětí „projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí“. (RVP PV, 2004, s. 26) Kurikulum v dané vzdělávací oblasti – kromě jiného – stanovuje cíl seznamovat děti se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije, vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností a základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat. Kurikulum dokonce explicitně zmiňuje rozvoj společenského i estetického vkusu.

Všechny tyto záměry se mají realizovat prostřednictvím bohaté vzdělávací nabídky zahrnující: „různorodé společné hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích, přípravy a realizace společných zábav a slavností (oslavy výročí, slavnosti v rámci zvyků a tradic, sportovní akce, kulturní programy apod.), tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu, receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének), setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě, [...], aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur (výtvarné, hudební a dramatické činnosti, sportovní aktivity, zábavy, účast dětí na kulturních akcích, návštěvy výstav, divadelních a filmových představení, využívání příležitostí seznamující dítě přirozeným způsobem s různými tradicemi a zvyky běžnými v jeho kulturním prostředí apod.).“ (RVP PV, 2004, s. 27)

Přestože právě představená vzdělávací oblast se referenční oblasti umění a kultura týká nejvíce, receptivní a produktivní výtvarné aktivity lze využít i při plnění cílů další vzdělávací oblasti Dítě a svět. Ta reprezentuje environmentální okruh témat a usiluje o to položit základy povědomí o okolním světě, o přírodě a procesech, které v ní probíhají. Při naplňování cílů, jako je poznávání prostředí, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu, lze účinně využít poznávací a expresivní potenciál dětského výtvarného projevu, jak dobře ukazují běžně realizované environmentální projekty využívající kresbu jako nedílnou součást edukace. Totéž platí o cíli vést děti k poznávání jiných kultur a rozvíjet jejich úctu k životu ve všech jeho formách nebo vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí. S tímto cílem ostatně úzce koresponduje jeden z důležitých proudů výtvarné výchovy, jímž je duchovní a smyslová výchova nebo pojetí reprezentované didaktičkou Věrou Roeselovou, jež na četných projektech přesvědčivě ukázala, že expresivní výtvarná tvorba dětí je neobyčejně účinnou cestou k poznávání sebe samého, druhých lidí a

světa okolo nás. (Viz Roeselová, 1997) Výtvarné činnosti jsou přitom využitelné jako základ nebo doplněk různých, kurikulem doporučených aktivit:

- přirozené pozorování blízkého prostředí a života v něm, okolní přírody, kulturních i technických objektů, vycházky do okolí, výlety (pozorování se přirozeně doplňuje kresebným záznamem pozorovaných jevů a objektů),
- přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě (příroda živá i neživá, přírodní jevy a děje, rostliny, živočichové, krajina a její ráz, podnebí, počasí, ovzduší, roční období – v praxi bývá založeno na recepci obrazového materiálu, včetně ukázek z pokladnice světového umění, a téměř vždy se práce na tématech doplňuje výtvarnými činnostmi),
- práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií (nelze nezmínit, že internetové i knižní zdroje jsou dnes tak bohaté, že kvalitativně proměňují podobu edukace),
- kognitivní činnosti (kladení otázek a hledání odpovědí, diskuse nad problémem, vyprávění, poslech, objevování – i zde patří k obsahově nejbohatším a nevyčerpatelným zdrojům pro kladení otázek a diskusi umělecká díla),
- praktické činnosti, na jejichž základě se dítě seznamuje s různými přírodními i umělými látkami a materiály ve svém okolí a jejichž prostřednictvím získává zkušenosti s jejich vlastnostmi (praktické pokusy, zkoumání, manipulace s různými materiály a surovinami – tvořivá práce s materiálem, zkoumání materiality, manipulace s tvárnými látkami a surovinami lze rovněž chápat jako výsostně uměleckou aktivitu),
- využívání přirozených podnětů, situací a praktických ukázek v životě a okolí dítěte k seznamování dítěte s elementárními dějovými srozumitelnými reáliemi o naší republice, pozorování životních podmínek a stavu životního prostředí, poznávání ekosystémů – i zde funguje prostá kresba nebo složitější výtvarná práce jako záznam osvojených skutečností a podnět pro jejich další zkoumání.

Kurikulum pro předškolní vzdělávání je samozřejmě pouze jednou ze součástí celého systému českých kurikulárních dokumentů, systému, jenž byl vytvořen tak, aby jeho jednotlivé části měly návaznost a byly ve vzájemném souladu. Přesto však kurikulum pro základní vzdělávání vykazuje oproti Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání řadu rozdílů a užívá poněkud odlišný pojmový aparát. Nejviditelnějším rozdílem je vymezení jednotlivých vzdělávacích oborů – vzdělávací obsah tedy není integrován pouze do širokých vzdělávacích oblastí.

Co se týká základních škol, podstatné je, že realizují stupeň základního vzdělání a jsou spojeny s povinností školní docházky. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Oblast Umění a kultura je jednou z devíti vzdělávacích oblastí. Zahrnuje vzdělávací obory Hudební výchova a Výtvarná výchova. Vzdělávací obsah oblasti Umění a kultura je v podobě vyučovacích předmětů zařazen jako povinná součást vzdělávání v 1. – 9. ročníku základní školy (1. – 4. ročníku osmiletého a v 1. a 2. ročníku šestiletého gymnázia). Dramatická výchova, Filmová/Audiovizuální výchova a Taneční výchova je zařazena do Doplnujících vzdělávacích oborů. Jejich vzdělávací obsah je možné realizovat na úrovni školních vzdělávacích programů jako další nepovinný vyučovací předmět, modul nebo kurz, případně jej integrovat do jiných vyučovacích předmětů. Uvedené doplňující vzdělávací obory vycházejí ze základní koncepce oblasti Umění a kultura. Na úrovni kurikulárních dokumentů je zpracován koncepčně pojatý a systematizovaný vzdělávací obsah vycházející ze všech základních druhů umění (výtvarné umění, hudba, dramatické umění, film/audiovize, tanec).

Do oblasti všeobecného vzdělávání patří rovněž gymnázia – realizují úplné střední vzdělávání všeobecného charakteru. Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G). Oblast Umění a kultura je jednou z devíti vzdělávacích oblastí. Vzdělávacími obory v oblasti Umění a kultura jsou Hudební a Výtvarný obor. Tyto obory jsou zařazeny jako povinná součást vzdělávání do 1. a 2. ročníku čtyřletého cyklu (6. a 7. ročníku osmiletého cyklu a 4. a 5. ročníku šestiletého cyklu), přičemž žák si volí jako povinný jeden z oborů. Součástí vzdělávacího obsahu Umění a kultura je integrující téma Umělecká tvorba a komunikace, jehož obsah je povinný pro všechny žáky. Vyučovací předměty vycházející z oblasti Umění a kultura mohou být zařazovány i do vyšších ročníků gymnázia a je možné, aby z těchto předmětů žáci v rámci školní části maturity vykonávali maturitní zkoušku. Dramatický obor a Filmový/Audiovizuální obor jsou zařazeny do Doplnujících vzdělávacích oborů. Jejich vzdělávací obsah je možné realizovat na úrovni školních vzdělávacích programů jako další, nepovinný vyučovací předmět, modul nebo kurz, případně jej integrovat do jiných vyučovacích předmětů. Uvedené doplňující vzdělávací obory vycházejí ze základní koncepce oblasti Umění a kultura. Na úrovni kurikulárních dokumentů je zpracován koncepčně pojatý a systematizovaný vzdělávací obsah vycházející kromě tance ze všech druhů umění (výtvarné umění, hudba, dramatické umění, film/audiovize).

Výtvarná výchova ve všeobecném vzdělávání

Vzdělávací oblast Umění a kultura

Výtvarná výchova je spolu s výchovou hudební řazena do vzdělávací oblasti Umění a kultura, která je v dokumentu charakterizována jako oblast umožňující žákům jiné než jen racionální poznávání světa a odrážející umění a kulturu jako jednu z nezastupitelných součástí lidské existence. Umění je zde chápáno „jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky. Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu. Součástí tohoto procesu je hledání a nalézání vazeb mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V tvořivých činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp.“ (Jeřábek & Tupý, 2013, s. 66)

Vzdělávací obsah oboru výtvarná výchova se během dvou staletí existence oboru přirozeně proměňoval, jak jsme viděli z přehledu názorů na cíle výtvarných činností a jejich smysl: původní technicistně zaměřené kreslení proměnily pedocentrické tendence 20. století se zájmem o dětskou psychiku a výtvarný projev dítěte. Při tvorbě vzdělávacího obsahu VV pro nově zaváděné Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV) se projevil vliv pluralitní postmoderní kultury, sémiotiky, vizuálních studií a progresivních proudů výtvarně pedagogického myšlení zabývajících se vizualitou. Specifika oboru vyjádřená v RVP ZV spočívají ve schopnosti pracovat s vizuálně obrazným vyjádřením a v experimentálním zacházení s ním. (Pastorová & Vančát, 2004) Žák se učí chápat fungování znakových systémů a uvědomovat si vlastní možnosti při jejich tvorbě a modifikaci. Praktické výtvarné dovednosti jsou součástí tvůrčího procesu, doplněného přirozeně o komunikační, resp. interpretační složku.

Obsahové domény VV

Na rozdíl od minulosti, kdy bylo učivo oboru členěno podle postupů, námětových okruhů či výtvarných technik, je vzdělávací obsah výtvarné výchovy v RVP ZV členěn do tří obsahových domén:

- rozvíjení smyslové citlivosti (obsahem této domény jsou činnosti umožňující rozvíjet žákovu schopnost „rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a

uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření“);

- uplatňování subjektivity (obsahem domény jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření a k vlastnímu uplatňování těchto osobních zkušeností);
- ověřování komunikačních účinků (obsahem domény jsou činnosti, „které umožňují žákovi utváření obsahu vizuálně obrazných vyjádření v procesu komunikace a hledání nových i neobvyklých možností pro uplatnění výsledků vlastní tvorby, děl výtvarného umění i děl dalších obrazových médií“). (Jeřábek & Tupý, 2013, s. 67)

Nejen v etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova tradičně postavena na tvůrčích činnostech, tedy na tvorbě, vnímání a interpretaci. RVP ZV upřesňuje, že prostřednictvím tvůrčích činností u žáků rozvíjíme „vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci“ a že v rámci výtvarné výchovy se k tvůrčímu procesu využívají vizuálně obrazné prostředky, a to „nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích. Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace“. (Jeřábek & Tupý, 2013)

Základní umělecké vzdělávání

Základní umělecké školy poskytují základy uměleckého vzdělávání v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru; neposkytují stupeň vzdělání. Do studia příslušného oboru jsou přijímáni žáci na základě prokázaných předpokladů (přípravné studium) nebo talentové zkoušky (studium I, a II stupně a studium pro dospělé). Studium daného stupně uměleckého oboru je zakončeno závěrečnou zkouškou, která může mít podobu absolventského vystoupení nebo vystavení výtvarných prací.

Kurikulárním dokumentem na státní úrovni je Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školy RVP pro ZUŠ. Výuka v základním uměleckém vzdělávání se řídí školními vzdělávacími programy (ŠVP). K jejich tvorbě byla vytvořena metodická podpora v podobě manuálu: Manuál pro tvorbu ŠVP v základním uměleckém vzdělávání.

Součástí českého vzdělávacího systému jsou rovněž konzervatoře. Konzervatoře poskytují stupeň vzdělání v rámci odborného uměleckého vzdělávání v hudebním, dramatickém a tanečním oboru. Přípravují žáky na profesní kariéru v oblasti umění jako výkonné umělce,

učitele v ZUŠ apod., případně na studium na vysokých školách s uměleckým zaměřením či na pedagogických fakultách.

Umělecké vzdělávání se realizuje také na specializovaných středních odborných školách, lyceích a učilištích, jež poskytují stupeň vzdělání v rámci odborného vzdělání. Podle typu odbornosti zařazují buď odborné vzdělávání přímo v daném uměleckém oboru (Umění a užité umění), či pedagogické vzdělávání (střední pedagogické školy a lycea), nebo tzv. Estetické vzdělávání jako všeobecný základ pro poznávání umění a kultury a pro upevňování a prohlubování si vědomostí z této oblasti získaných na základní škole (především z literatury a obecně kulturního přehledu).

Celé spektrum doplňují vysoké školy, konkrétně vysoké školy s uměleckým zaměřením, případně pedagogické fakulty. Jejich absolventi se uplatňují v uměleckých profesích (jako výkonní umělci – interpreti, výtvarníci, skladatelé, sborníčníci, herci apod.) nebo jako učitelé uměleckých oborů na různých typech škol. (S využitím materiálů Národního ústavu pro vzdělávání, 2019)

Charakteristika uměleckého vzdělávání a výtvarné výchovy

Vzdělávací oblast umění a kultura žákům všech stupňů nabízí jiné než jen racionální poznávání světa a reflektuje umění a kulturu jako nezastupitelnou součást lidské existence. Nejen v etapě předškolního a základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech, tedy na tvorbě, vnímání a interpretaci – i když je vzdělávací obsah formulován různě a je integrován do jinak nazvaných vzdělávacích oblastí vymezených kurikulem.

Kromě samotných výtvarných činností, jež rozvíjejí autonomní výtvarný jazyk dítěte tolik potřebný pro sebevyjádření a pro optimální emoční i kognitivní vývoj, je významnou složkou edukace rovněž seznamování s výtvarnou kulturou. Její připomínání, hlubší poznávání a prožívání by mělo prostupovat vyučování všech stupňů. Umění se může stát přímo tématem výtvarných aktivit nebo výtvarné aktivity dětí doplňovat jako ukázka možných kontextů, jako možnost porovnávat vlastní výpověď s výpovědí uměleckou, obecně lidskou. Pedagogové pracují s prožitky vyvolanými uměleckými díly, vybízejí k porovnávání vztahů mezi životem dítěte a uměním, mohou sledovat pohyb uvnitř žánrů a napříč historií. Na všech stupních vzdělávání je možné umění použít jako inspiraci, podnět k hledání asociací a souvislostí. Ukázky výtvarné kultury nejlépe doplňují úvahy učitele o námětu nebo výtvarném problému, jsou však také nosnou součástí mezipředmětově pojatých projektů – byť se primárně nesoustředí na vzdělávací obsah vyvěrající z umění a kultury.

Výtvarná kultura by měla především systematicky rozvíjet hluboký a celoživotní vztah žáků k umění v jeho různých podobách. Proto výuka většinou pojí budování vztahu k umění s vlastními výtvarnými aktivitami dětí. Umění a tvorba dětí se mohou dotýkat v různých souvislostech, jako je námět, atmosféra a vyznění díla, jednotlivé prvky výtvarného jazyka, typ malířského rukopisu, výtvarná technika apod. Komunikace dětské tvorby a výtvarné kultury přináší žákům i pedagogovi nové pohledy na svět a stává se postupně potřebou, protože probouzí silné zážitky. Jazyk uměleckého díla se podílí na utváření výtvarného vyjadřování dítěte. Při výtvarné aktivitě žák ztvárňuje své dojmy z uměleckého díla, detaily uměleckého artefaktu je možné volit k parafrázi, žák může zkoumat účinky prvků výtvarného jazyka. Objevuje principy některých výtvarných forem nebo hledá vyjádření motivované tvorbou některého z umělců. Teprve starší žáci na základních a středních školách se souvislou formou seznamují s historickými epochami, hledají cestu k soudobému umění, učí se pracovat s literaturou a internetovými zdroji. Ani zde by však nemělo být cílem pouhé podání přehledu a informací. Oblast kultury je totiž široká a není možné obsáhnout dopodrobna celou oblast světového a domácího umění, ale i uměleckého řemesla, užité tvorby, designu. Klíčové je proto budování vztahu k umění, schopnosti dílo vyhledávat, vnímat a rozumět mu.

Výchova uměním nabízí odstranění dosud přetrvávajících negativních rysů školního vyučování, jako je převažující práce s pojmy a verbálními schémata, a nikoliv s přímou smyslovou zkušeností. Formální vzdělávání někdy opomíjí skutečnost, že výchova je „činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci“ (Průcha, 2000, s. 14) a zaměřuje ji za podávání sumy informací a dat. Zvláště na vyšších stupních vzdělávacího systému se učitelé zaměřují spíše na předávání souhrnu poznatků, než na formování a kultivaci osobnosti, kterým se naopak věnuje výchova umělecká. Málo se klade důraz na realizaci výchovy ve smyslu formování jiné než racionální složky vědomí.

Jak je uvedeno v kurikulu, „úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je doplňovat rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhat zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení“. (RVP ZV, 2004, s. 7) Dalo by se říci, že toto vymezení lze v určité míře vztáhnout ke všem stupňům vzdělávání, jež tvoří vzdělávací systém České republiky. K takovýmto nosným podnětům umění nepochybně patří a při správném metodickém uchopení může obohacovat život dítěte nejen v průběhu jeho raných a předškolních let, ale i v průběhu let následujících. Předškolní vzdělávání by mělo „usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání“. (Tamtéž) K tomuto hodnotnému základu patří nejen umění a kultura, ale i

schopnost vlastní exprese, tolik cenná v současném technologicky pokročilém světě. Umělecké vzdělávání přitom uspokojuje nejen edukační potřeby, ale také potřebu seberozvoje, společenské seberealizace a smysluplného využití vlastního potenciálu.

2 Společné vzdělávání: od integrace k inkluzi

Tato kapitola se zaměří na objasnění kontextu společného vzdělávání, jehož metodická podpora v oblasti uměleckého vzdělávání je hlavním cílem projektu, v jehož rámci vychází metodika, již držíte v rukou. V metodice i v jejím názvu používáme pojem *společné vzdělávání*, protože podle našeho názoru nejlépe vystihuje výsledek všech kýžených integračních, proinkluzivních snah, v jejichž kontextu se nyní pohybujeme a o nichž dnes v České republice bouřlivě diskutuje nejen odborná učitelská veřejnost, ale i rodiče žáků, politici a běžní občané.

Připomeňme, že legislativní rámec společného vzdělávání je dnes tvořen zejména Vyhláškou č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 9. 2017. (Původní znění vyhlášky je možné najít zde: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)

Pod číslem 270/2017 byla tato vyhláška zveřejněna ve Sbírce zákonů novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jak uvádí MŠMT, změny nastolené legislativní úpravou si kladou za cíl vytvořit podmínky pro naplnění práva dítěte navštěvovat běžnou základní školu, a to nejlépe od první třídy v místě bydliště. „Inkluzivní škola přijímá všechny děti bez ohledu na jejich sociální situaci, vyznání, rodinnou konstelaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině a vzdělává je individuálně podle jejich potřeb. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos. Pouze když se mu v běžné škole nepodaří zajistit dostatečnou podporu, je umístěno do speciálního zařízení.“ (NIDV, 2019)

Společné vzdělávání – jako výsledek inkluzivního procesu – znamená praxi zařazování všech dětí do běžné školy (tedy do škol náležejících do tzv. hlavního vzdělávacího proudu, a nikoliv např. do speciálních škol). Škola by měla být na společné vzdělávání připravena a nemělo by v ní docházet k oddělování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami od ostatních dětí. Znamená to, že se v jedné třídě spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i většinové společnosti tato diverzita, heterogenní složení skupiny se považuje za přínos pro všechny žáky. Co se týká pedagoga, ten by se měl všem dětem věnovat rovnocenně – dětem, které to potřebují, obvykle v praxi pomáhají pedagogičtí asistenti. (NIDV, 2019) Asistent pedagoga podle legislativního vymezení poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole. Podle potřeby pracuje se žákem nebo s ostatními žáky podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a ve spolupráci s ním.

Mezi hlavní činnosti asistenta přitom patří:

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby ad. (Vyhláška č. 27/2016, 2016)

Pro realizaci společného vzdělávání zmíněná vyhláška definuje tzv. podpůrná opatření a upravuje pravidla jejich poskytování a financování. Podpůrná opatření prvního stupně přitom představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu. (Tato opatření nemají normovanou finanční náročnost.)

Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Je-li to třeba, na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka se mu poskytnou podpůrná opatření druhého až pátého stupně.

Podpůrná opatření jako důležitý faktor společného vzdělávání

Detailní **vymezení stupňů podpůrných opatření** lze najít přímo v textu vyhlášky, zde alespoň pro ilustraci uvádíme několik příkladů:

Podpůrná opatření prvního stupně –

jejich cílem je kompenzovat mírné obtíže žáka, např. pomalejší tempo práce nebo nepřiliš závažné obtíže ve čtení, psaní a počítání. Za drobné obtíže se považují nepřiliš závažné problémy se zapomínáním nebo také s koncentrací pozornosti – pomocí mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy lze přitom dosáhnout zlepšení. Ve vyučování se např. volí formy práce umožňující častější kontrolu a poskytování zpětné vazby žákovi, respektování pracovního tempa žáka nebo stanovení odlišných časových limitů pro plnění úkolů.

Podpůrná opatření druhého stupně –

jejich cílem je kompenzovat obtíže způsobené např. aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami žáka, problémy v počáteční schopnosti učit se a připravovat se na školní práci, nadáním, specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí, mírnými řečovými vadami, oslabením dorozumívacích schopností, poruchami autistického spektra s mírnými obtížemi, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáka, úpravy v organizaci a metodách výuky, v hodnocení žáka, ve stanovení postupu i forem nápravy a případného využití podpůrného opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu. Problémy žáka ve vzdělávání lze charakterizovat jako mírné. V praxi se většinou kompenzují využitím speciálních učebnic a speciálních nebo kompenzačních pomůcek, s podporou předmětu speciálně pedagogické péče a úpravami pedagogické práce. Metody výuky pomáhají např. překonávat nepřipravenost žáka na školu a z toho plynoucí selhávání ve školních dovednostech a typicky zahrnují intervence na podporu oslabených nebo nefunkčních dovedností a kompetencí žáka. Nastavují se taková kritéria hodnocení, která žákovi umožní dosahovat osobního pokroku. Užívá se různých forem hodnocení, jejichž kritéria respektují charakter obtíží nebo specifik žáka.

Podpůrná opatření třetího stupně –

kompenzují speciální vzdělávací potřeby žáka, jejichž charakter vyžaduje viditelnější úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravě školního vzdělávacího programu, v hodnocení žáka. Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci, v odůvodněných případech pak také úpravy obsahů vzdělání a výstupů ze vzdělání.

Charakter vzdělávacích potřeb žáka je nejčastěji ovlivněn závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči (dorozumívacích schopností), řečovými vadami těžšího stupně, poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, zrakovým a sluchovým postižením (slabozrakost, nedoslýchavost), tělesným postižením, neznalostí vyučovacího jazyka, dalšími obtížemi, které mají významný dopad na kvalitu a průběh vzdělávání žáka, případně je ovlivněn mimořádným intelektovým nadáním.

Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka je takový, že vyžaduje již i podporu práce pedagogického pracovníka asistentem pedagoga (pro maximálně 4 žáky), dále využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a využívání prostředků alternativní

nebo augmentativní komunikace podle potřeb žáka, podporu speciálně pedagogického centra v případě podpory nácviku prostorové orientace a využívání alternativních forem komunikace.

Co se týká metod výuky, jako příklad lze uvést, že zahrnují intervence na podporu oslabených či nefunkčních dovedností a kompetencí žáka, rozvoj řečových a poznávacích funkcí, nácvik sebeobslužných dovedností a sociálních kompetencí. Podporují sociální začlenění a vytváření pozitivních postojů kooperativního učení i akceptace těchto žáků jejich spolužáky. Dochází obvykle k úpravě obsahu vzdělávání žáka v dílčích oblastech, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám a zdravotním omezením nemůže zvládnout nebo je zvládá alternativním způsobem.

Podpůrná opatření čtvrtého stupně –

na základě diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb žáka dochází k významným úpravám v metodách a v organizaci vzdělávání, upravuje se obsah vzdělávání a výstupy ze vzdělávání, a to se zřetelem k rozvíjení schopností a dovedností žáka, ke kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Do individuálního vzdělávacího plánu žáka jsou zařazeny také předměty speciálně pedagogické péče, zaměřené na konkrétní potřeby žáka ve vztahu k typu jeho obtíží, druhu postižení a k jeho projevům. Podpůrná opatření tohoto stupně jsou určena zejména pro žáky se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením (včetně komorbidit), s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením, se závažnými vadami řeči, s poruchami autistického spektra, se závažným tělesným postižením. Dále pro mimořádně nadané žáky, kteří vyžadují výraznou individualizaci vzdělávání nad rámec příslušného stupně vzdělání, dosahují mimořádných výsledků a vyžadují i úpravy ve formách vzdělávání.

Metody výuky jsou výrazně ovlivněny charakterem a mírou obtíží žáka. Škola např. zajistí, aby nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým žákům byla výuka poskytována v jazycích, způsobech a prostředcích komunikace, které jsou pro žáka nejvhodnější a žákem preferované. Ve výuce se využívají prostředky augmentativní nebo alternativní komunikace, jež kompenzují projevy poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči, jazyka a psaní. Alternativní systémy komunikace se používají jako náhrada mluvené řeči. Při budování podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů je třeba využívat všech schopností a dovedností uživatele. Počítá se jak s alternativní komunikací v rámci systémů bez pomůcek (mimika, gestikulace, manuální znaky jazykové programy aj.), tak se systémy založenými na pomůckách typu systémů grafických symbolů (např. PCS, Bliss, piktogramy), komunikačních tabulek, technických pomůcek s hlasovým výstupem, počítačů se speciálním softwarem apod.

Podpůrná opatření pátého stupně –

reagují na speciální vzdělávací potřeby žáka, jejichž charakter vyžaduje nejvyšší míru úprav metod, organizace a obsahu vzdělávání. Daný stupeň opatření je směřován k žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení, zpravidla s kombinovaným postižením vyžadujícím vysokou úroveň podpory. Vzdělávání žáka v tomto stupni zpravidla vyžaduje úpravu pracovního prostředí, je možné využívat komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob nebo prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace. Žáci jsou obvykle vzdělávání s podporou asistenta pedagoga, speciálního pedagoga a druhého pedagogického pracovníka, často s přítomností další osoby důležité pro podporu žáka. Výuka je realizována speciálními pedagogy, případně s jejich intenzivní podporou.

Metody výuky respektují limity žáků a jejich reálné možnosti, směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u vzdělávaných žáků se zřetelem k podpoře motivace ke vzdělávání. U některých žáků je nutná výuka s podporou prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, s využitím potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice). Vzdělávací obsah je většinou modifikován a redukován vzhledem k možnostem žáků, je umožněno vzdělávání v mezích daných příslušným rámcovým vzdělávacím programem podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, podle upraveného školního vzdělávacího programu, prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu nebo vzdělávání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální. Úprava výstupů ze vzdělávání vyplývá z úpravy a především redukce a modifikace vzdělávacích obsahů. (Převzato z Vyhlášky č. 27/2016, 2016, další podrobnosti viz webové stránky MŠMT.)

Všechna vyhláškou stanovená podpůrná opatření mají za úkol odstranit překážky v učení plynoucí ze speciálních vzdělávacích potřeb či znevýhodnění konkrétního žáka. Jejich využití je nezbytné pro úspěch společného vzdělávání a naplnění práva všech dětí na vzdělání. Legislativní ukotvení rozšiřuje svobodu volby rodiče a žáka a explicitně zakládá nárok na potřebnou finanční podporu vzdělávání žáka s postižením, narušením nebo znevýhodněním v podmínkách běžných škol a školských zařízení. (Vzhledem k tématu naší metodiky dále necháváme stranou to, že daná vyhláška se týká rovněž vzdělávání žáků nadaných; zde se zaměřujeme zejména na vzdělávání žáků s mentální, smyslovou a tělesnou jinakostí.)

Naše metodika vzniká v době, kdy je inkluze tématem řady bouřlivých diskusí a kdy se stala politikem a nástrojem politického soupeření. Stalo se módou inkluzi kritizovat a napadat. V současné pohnuté politické a společenské situaci, kdy do mediovaného politického diskurzu běžně zasahují extremistické a populistické hlasy – mající bohužel širokou společenskou podporu – lze navíc sledovat znepokojivý jev argumentačního faulování, šíření polopравd a lží,

iracionality. Metodika zároveň vzniká v době, kdy je předčasné vyhodnocovat úspěšnost či neúspěšnost jak společného vzdělávání, tak organizaci celého procesu změny nebo navržených podpůrných opatření.

Realizace idey společného vzdělávání je v praxi jistě spojena s řadou problémů a dosud nevyřešených otázek, bohužel však také s mnoha mýty – jak už bylo naznačeno výše. Přehledně je shrnul předešlý ministr školství Stanislav Štech v textu nazvaném *Bludy kolem takzvané inkluze*. Považujeme za užitečné je zde zmínit, tak aby další diskuse byla racionální a hodnocení společného vzdělávání se zakládalo na faktech.

Štech (2017) připomíná, že plán společného vzdělávání je plánem skutečně dlouhodobým a jeho přípravou a postupnou realizací se zabývalo – ve shodě na hlavních zásadách – několik po sobě jdoucích vlád složených ze zástupců celého spektra politických stran. Z médií a dnešních politických soubojů si však člověk vytváří názor, že o ideji inkluzivního vzdělávání nepanuje – a ani nepanovala – shoda, což neodpovídá skutečnosti. Je přitom velmi nezodpovědné vzdělávací politiku stále měnit a vysílat směrem k veřejnosti a učitelům – klíčovým aktérům všech reforem – signál, že se záměry rezortu neustále mění v závislosti na aktuální politické reprezentaci a že je tedy zbytečné snažit se o jakoukoliv změnu a reformu, když ji nový ministr změní.

Stanislav Štech dále upřesňuje, že tzv. inkluze neznamena „povinné nahánění všech dětí s nějakým postižením do běžných škol“. Ve vyhlášce, z níž jsme zde obsáhle citovali, se naopak stanoví, že preferovanou formou je sice vzdělávání v běžné spádové škole, nicméně rozhodující je žádost rodiče nebo zákonného zástupce. Legislativa tak nezavádí „povinný transfer“ dětí do škol, kam nechtějí, spíše rozšiřuje svobodu volby rodiče, nově nutně podloženou odborným doporučením poradenského zařízení – a s jasně daným nárokem na finance na podporu dítěte v běžné škole. K tomu autor přidává statistiku dokládající, že se zdaleka nejedná o „všechny děti se zdravotním či jiným postižením“. První rok po zavedení změny, kdy téměř dvě třetiny žáků prošly tzv. rediagnostikou, se opatření dotkla „v zanedbatelné míře dětí se smyslovým postižením nebo dětí s lehkým mentálním postižením (v řádu stovek dětí na území celé České republiky). Děti s tělesným postižením se nedotkla vůbec. Výrazně přibýlo jen žáků se závažnějšími vývojovými poruchami učení a chování, které vůbec nesouvisejí s intelektem“. Společné vzdělávání se tak dotklo nejvíce žáků, kteří se již v běžných základních školách vzdělávají – došlo však k vymezení jejich podpory a zavedení finančního nároku z ní vyplývajících. Štech doplňuje, že není nijak dotčena možnost, aby žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kterému vzdělávání v běžné škole nevyhovuje nebo který není ani s podporu úspěšný, přešel na školu speciální.

Do probíhající diskuse se zvýšenou měrou zapojují také speciální pedagogové a někteří varují před ničením systému speciálního školství. Štech tuto obavu nesdílí a na statistických údajích z období před inkluzí dokládá, že žáků ve speciálních školách ubývá nezávisle na legislativní změně; se zavedením podpůrných opatření se dokonce úbytek žáků ve speciálních školách poněkud zpomalil. „Od září 2015 do září 2016 (rok před proinkluzivní novelou) jich ze speciálních škol do škol běžných přešlo 1549, opačným směrem z běžných tříd/škol do tříd a škol speciálních jich přešlo 2212. Co strašného způsobila novela? Ze speciálních škol do běžných přešlo od září 2016 do září 2017 1138 žáků (o 411 méně) a opačným směrem bylo speciální školství posíleno 2455 žáky (tedy o 243 více)!“ (Štech, tamtéž)

Rovněž podle Hečkové (2017) inkluze již léta fungovala (podle statistik MŠMT na 80 % škol) – avšak bez adekvátní finanční podpory státu. Přitom dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je v populaci okolo 10 %, tedy celkem necelých sto tisíc. A i před platností diskutované legislativní úpravy byly podle statistik přibližně dvě třetiny těchto dětí vzdělávány na běžných školách. To v praxi znamenalo, že zvláštní podporu podpůrných opatření dostávaly jen děti umístěné ve speciálních školách – kde se tradičně uplatňuje.

V dosavadní diskusi, v níž se vykreslují katastrofické scénáře škol zahrnutých dětí s postižením, mnohdy chybějí základní fakta: Hečková (tamtéž) upřesňuje, že např. i kdyby přestoupily do běžných škol všechny děti s lehkým mentálním postižením, jednalo by se podle statistik České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání přibližně o dvě děti na školu (průřezově všemi ročníky). Statistiky MŠMT ukazují, že po účinnosti novely přestoupilo na běžné školy jen něco málo přes dvě stovky dětí s lehkým mentálním postižením. (V ČR funguje asi čtyř tisíce základních škol). Podle Hečkové je zdrojem problémů právě vzniklá hysterie okolo inkluze, a nikoliv často zmiňovaná nepřipravenost škol nebo jiné problémy samotné praxe.

Dodejme, že je důležité uvědomit si fakt, že inkluze je ve skutečnosti dlouhotrvajícím procesem, jehož završení trvá obvykle nejméně 5–7 let Štecha (2017). Zatímco integrativní snahy zde existují již desetiletí, současná úprava nastavuje materiální a personální podmínky pro to, aby žáci s postižením či znevýhodněním „mohly z faktu společného „pobývání“ s ostatními spolužáky více vytěžit. Kvalitní výsledky jejich vzdělávání však závisejí na rozhodující fázi. Ta je dlouhá a taky nejcitlivější. Zkušenosti zemí, které tento civilizační krok provedly před námi, hovoří o fázi akceptace. Tedy přijetí faktu, že odlišné, leckdy nepříjemné nebo komplikované lidi není nutné izolovat a tvářit se, že v izolaci mezi sobě podobnými jim je přece lépe. V této fázi jsme právě nyní.“ (Tamtéž.)

Jedním z problémů tematizovaných v současné bouřlivé diskusi je kromě jiného problém výsledků vzdělávání a jejich měřitelnosti, stejně jako kvalita vzdělávání tzv. hlavního proudu,

do nějž jsou dnes snadněji a s podporou integrování žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve veřejné debatě se objevují obavy z toho, že se vlivem inkluze sníží již tak nepříliš vysoká kvalita našeho školství, že bude docházet k neúměrnému zatěžování učitelů, že inkluzí budou trpět děti s postižením i jejich spolužáci. Z úst nejvyšších představitelů dokonce zaznívají přirovnání žáků k autům v koloně (ta pomalejší, tedy žáci s postižením, brzdí ta rychlá, tedy žáky intaktní), představitelé speciálních pedagogů relativně brzy po legislativní změně hovoří o selhávajících žácích a o tom, že inkluze nefunguje – a selektivně přitom poukazují pouze na problémy, nikoliv na příklady dobré praxe. V pozadí řady vyjádření lze přitom najít volání po návratu k prý ideálnímu konzervativnímu modelu školy, v níž se žáci ještě pořádně učili a v níž se neexperimentovalo s údajným „sociálním inženýrstvím“ zavádějícím inkluzi, kompetence, soft skills, multikulturní výchovu, genderové ohledy nebo jinou údajně zhoubnou korektnost. Vidíme tak, že se většinou jedná nikoliv o věcnou diskusi o problémech (které přirozeně provázejí zavádění každé změny) a o tom, jak je řešit, ale spíše o ideový/ideologický souboj mezi dvěma názorovými tábory: mezi zastánci potřebnosti změn, kteří reflektují vývoj v pedagogice i kritické momenty dosavadního herbartistického pojetí výuky (oprávněně kritizovaného různými proudy reformátorů a jejich názorových škol) a hledají podoby školství, jež by odpovídaly současným potřebám a stavu světa, – a mezi těmi, kteří se změn obávají, považují je za neodpovědné experimentování vedoucí ke snížení kvality vzdělávání a domnívají se, že žádné podobné inovace potřeba nejsou.

Zdá se dokonce, že nepanuje shoda ani na tom, co je vlastně onou kvalitou vzdělávacího systému. Mohou být jejím hlavním ukazatelem různá mezinárodní srovnání výsledků žáků? Je známkou kvality uplatnitelnost absolventů na trhu práce? Nebo spíše subjektivně pociťovaná kvalita života, smysluplné společenské uplatnění lidí a schopnost absolventů škol vzít do vlastních rukou odpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijí?

Vrátíme-li se k diskutované inkluzi ve vztahu ke kvalitě školství a vzdělávacího systému, pak je třeba uvést – i při vědomí, že někdy srovnáváme nesrovnatelné – že nejen v žebříčcích mezinárodního šetření PISA, ale i v šetřeních kvality života (provádí je např. společnost Deloitte a vychází přitom z údajů o stavu společenského a ekonomického rozvoje a úrovně životního prostředí) se na předních příčkách opakovaně objevují severské země Evropy, jež jsou zároveň zeměmi, kde je inkluze již řadu dekád trvalou součástí vzdělávacího systému a v níž prakticky neexistuje speciální školství – spíše propracovaná speciálněpedagogická podpora všech škol, žáků a učitelů, kteří ji potřebují. A ještě je vhodné dodat, že asijské země, které v posledních letech žebříčky PISA ovládají, se (snad s výjimkou Singapuru) naopak v žebříčcích kvality života na vyšších příčkách neumísťují. Ukazuje se tak zřejmý fakt, že pouhá výkonnost nemusí být tím nejpodstatnějším ukazatelem a že kvalitu je potřeba pojímat komplexněji.

Tip na další studium:

Zkušenosti severských států z inkluze, stejně jako okolnosti jejího fungování přibližuje kniha Bohumila Kartouse, kterou doporučujeme všem zájemcům o problematiku.

Kartous, B. (2015). *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním*. Praha: EDUin, Dostupné z <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>

Ucelený pohled na problematiku lze najít v publikaci autorského kolektivu pod vedením Jana Michalíka.

Michalík, J., a kol. (2012). *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Zaměříme-li se na téma inkluze a společného vzdělávání ze širší perspektivy, pak můžeme při pohledu do historie přístupů společnosti k lidem s nějakou mentální, smyslovou nebo tělesnou jinakostí rozpoznat několik modelů. Ty se samozřejmě přímo promítaly a promítají také do vzdělávání. Více autorů (namátkou např. Fischer & Škoda, 2008, a další) uvádí tyto modely postojů:

1. Postoj represivní

(Znamená nálepkování člověka s postižením výhradně skrze jeho nedostatečnost; důsledkem nelichotivého statusu je takový člověk vnímán negativně, nevstřícně, je odmítán, opovrhován, je zdrojem strachu, pohoršení, nebo dokonce jsou na něm uplatňována skutečně represivní, ba násilná opatření ze strany systému, institucí, okolí apod.)

2. Postoj segregativní

(Jeho podstatou je vyloučení, segregace ze společnosti, oddělení od zbytku společnosti, která jedince s postižením vnímá různě na výše zmíněné škále přístupů od nechuti a pohoršení až k represí a násilí.)

3. Postoj charitativní

(Také zde se uplatňuje nálepkování, i když je myšleno „dobře“: člověk s postižením je zdrojem lítosti, soucitu, je považován za neschopného, za objekt péče, za nesvéprávného, za člověka automaticky závislého na pomoci druhých – třeba i bez reálného opodstatnění.)

4. Postoj humanistický

(Tento postoj bývá označován za „současný“, aktuální – a jeho principem je respektující pohled na člověka s postižením a respektování jeho důstojnosti; jsou vnímány jeho potřeby plynoucí z konkrétního znevýhodnění a je snaha uspokojovat tyto potřeby a znevýhodnění pokud možno eliminovat.)

5. Postoj rozvíjený v rámci disability studies

(Tento postoj je v mnohém blízký postoji humanistickému, protože i zde je respektována důstojnost člověka s postižením a jeho jedinečnost. Je zde však zpochybňován sám diskurz postižení, handicapu, nedostatečnosti. Poukazuje se na společenské mechanismy vylučování a stigmatizace lidí s „postižením“; postižení se dává do uvozovek, protože je považováno za společenský, ideologický konstrukt v opozici k normalitě, nikoliv za objektivní či biologický fakt. Důsledkem těchto kritických náhledů je např. ohled k jazyku a snaha o odstranění nálepek a zraňujících označení. Disability studies odmítají dívat se na lidi s tělesnou, smyslovou nebo mentální jinakostí jako na „ty druhé“, na ty, kteří se ostatním nepodobají. Disability studies hledají alternativu k dosavadnímu patologizujícímu přístupu a snaží se upozornit na sociokulturní souvislosti s potenciálem proměnit dosavadní diskurz tak, aby nikoho nestigmatizoval a nevylučoval. Mimo to disability studies zpochybňují, že je postižení/jinakost tragédií a kromě represivního a segregativního postoje ostře kritizují rovněž přístup charitativní, protože všechny bez rozdílu vycházejí z převahy, „moci“ těch, kteří odpovídají normě zdatnosti a způsobilosti. Odmítají považovat postižení za něco primárně negativního, za něco, co je třeba léčit a napravovat, čeho je třeba litovat. Postižení považují za normální a uvolňují cestu k tomu, aby mohlo být vnímáno třeba i pozitivně a aby se s ním jeho nositelé identifikovali s hrdostí.

Z uvedených přístupů je zřejmý posun, ke kterému ve společnosti dochází. Připomenutí některých faktů z (i poměrně nedávné) historie, které dokládají represivní nebo segregativní přístupy společnosti, v nás právem vzbuzují pohoršení – a tím sami zakoušíme to, co popisují autoři přispívající k rozvoji disability studies: totiž že handicap se skutečně vytváří diskursivně a pokud jej začneme blíže zkoumat, ztrácí svou původní jednoznačnost a nakonec se může zcela rozplynout (Goodley, 2011). Idea společného vzdělávání inspirovaná těmito přístupy staví na tom, že postižení není třeba vnímat jako pouhý nedostatek, jako problém, ale spíše jako rozdílnost – kterou máme nakonec všichni lidé společnou, protože nikoliv normalita, unifikovanost, stejnost jsou nakonec tím, co reálně zakoušíme.

Součástí těchto posunů jsou dlouhodobé integrativní snahy, jejichž cílem je původně segregované skupiny lidí zbavit stigma, odstranit diskriminaci a naplnit jejich právo na vzdělání a podíl na společenském dění. Dostupná analýza OECD přitom popisuje čtyři modely integrace (převzato od Vítkové, 2004):

1. **Medicínský model** – vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, což vede k medicínsky orientované péči. Cílem je překonání a léčba postižení. Speciálně pedagogická opatření, podpůrné vyučování a různé speciální terapie se provádějí ve zvláštních zařízeních. Integrace znamená reintegraci do běžné školy po předchozím vřazení do speciální školy. Toto pojetí nepožaduje změnu školského systému, nýbrž spočívá v přizpůsobení se dítěte stávající struktuře.
2. **Sociálně patologický model** – předpokládá, že základy integračních těžkostí nejsou biologické povahy, nýbrž sociální. V centru tohoto pojetí stojí otázka socializace a diskriminace podmíněné postižením. Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a musí být pomocí speciální terapie adaptováni a normalizováni.
3. **Model prostředí** – řeší otázku, jak se má škola změnit, aby to bylo ve prospěch postižených žáků. Tím, že jsou děti integrovány do běžné školy, se škola přizpůsobuje potřebám všech žáků. Tomu odpovídá školská reforma, která uvnitř vlastního rámce kurikula poskytuje diferencované nabídky všem žákům podle jejich vzdělávacích potřeb. To vyžaduje optimální materiální a personální vybavení stejně jako vytvoření sítě speciálních a základních škol. Přednost tohoto modelu spočívá především v mimoškolní oblasti, tzn. v oblasti sociální. Flexibilní částečná integrace se zde považuje za dobrý kompromis.
4. **Antropologický model** – nejde v něm v první řadě o zlepšení prostředí, nabídek a vybavení, nýbrž o lepší interpersonální interakci. Nejde také o to, že se postižení naučí tak dobře, jak je to jen možné, zacházet a žít se svým postižením, ale je také třeba respektovat jejich identitu a jedinečnost včetně jejich postižení. Důležité je realistické ohodnocení situace postižených. V protikladu k tradičním vyučovacím metodám znamená podpora a učení odhalení vlastní osobnosti se zdůrazněním interakce. Podle tohoto pojetí reformovaná škola respektuje všechny děti stejně jako diferencované nabídky podle individuálních potřeb.

Představené modely pracují s pojmem *integrace*, příp. *integrativní snahy*. V literatuře – a také v jazyce současného legislativního nastavení školství – se dnes častěji setkáváme s pojmem *inkluzie*. Národní ústav pro vzdělávání (NUV, [2008]) vztah mezi pojmy inkluze a integrace objasňuje takto: proces integrace charakterizuje spíše pomoc jednotlivci v začlenění do třídy a přizpůsobení se třídě, zatímco inkluze znamená vytvoření diferencovaných podmínek různým dětem tak, že všechny – přestože se svými schopnostmi liší – získají prostředí, které je optimálně rozvíjí – a přitom všichni pracují ve společné, výkonově heterogenní sociální skupině.

Z vymezení je zřejmé, že inkluzivní přístup vychází z předpokladu přizpůsobení edukačního prostředí samotným žákům – a nikoliv žáků požadavkům systému či prostředí. Ideou inkluze

je tak v souladu se současnými přístupy vytvářet přirozené, heterogenní skupiny žáků a akceptovat přitom nejenom dosavadní různorodost pohlaví, ale rovněž různost vzdělávacích potřeb, různost kognitivních, smyslových a tělesných dovedností, různost etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí atd. Inkluzivní vzdělávání umožňuje jednu školu pro všechny.

To ale samozřejmě neznamena, že např. pro všechny žáky jsou vhodné všechny obory. Jak uvádí většina odborníků, podstatné je racionální náhled a pochopení reálných hranic inkluze tak, aby byla přínosem pro všechny. Nejde tedy o vytýčení nějakých nereálných, utopických cílů – spíše o poskytnutí podpůrných opatření, tak aby v praxi fungovaly tyto základní principy:

- ke vzdělávání mají přístup všichni bez rozdílu,
- vzdělávání je snadno a bezpečně fyzicky přístupné,
- vzdělávání si mohou dovolit všichni, je ekonomicky dostupné,
- vzdělávání je poskytováno v odpovídající kvalitě, reaguje na potřeby měnící se společnosti, včetně odborného náhledu na potřeby zdravotně postižených i komunit z odlišného kulturního a sociálního prostředí. (NUV, [2008])

Vycházíme z předpokladu, že lidé s mentální, smyslovou nebo tělesnou jinakostí mají právo na vzdělání a rovnost šancí – a že je smysluplné usilovat o edukaci a rozvoj lidí, kteří mají určité zvláštní edukační potřeby a kteří pro svůj optimální rozvoj a realizaci co nejširší palety aktivit podle svého zájmu potřebují – obdobně jako všichni ostatní – podporu, podmínky, profesionální pedagogický přístup. Cílem je eliminovat znevýhodnění oproti většině populace a neprohlubovat omezující „nadvládu“ normality, dokonalosti, povinné výkonnosti. A nestavět na první místo neschopnost, problematičnost člověka, ale spíše jeho schopnosti.

Znevýhodnění samozřejmě implikuje specifické potřeby v oblasti fyzické, psychické nebo sociální – je-li však jejich zohlednění v edukaci možné, mělo by k němu docházet. Pro pedagogy to znamená hledání a aplikování speciálních edukačních metod, strategií a postupů – a potřebu přistupovat k výuce s otevřenou myslí a kreativně. „Intervence směřující k podpoře inkluze obsahují nespočet akcí směrem k vedení školy, pedagogům, práci s kurikulem i odbornou podporu. Obecně lze říci, že je důležité, aby vedení školy zavádělo, respektive podporovalo inkluzivní principy ve vzdělávání, stejně tak by pedagogové měli umět efektivně využívat všech dostupných nástrojů, které mají pro práci v oblasti inkluze k dispozici. To samozřejmě také souvisí s možnostmi práce s kurikulem směřující k podpoře žáků s podpůrnými opatřeními ve vzdělávání a také s odbornou podporou, kterou zde zajišťují zejména školská poradenská zařízení a pracoviště.“ (NUV, [2008])

Závěrem kapitoly ještě jednou připomeňme, že společné vzdělávání je výrazem hlubších sociálních změn v náhledech na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kritické teorie přesvědčivě poukazují na sociální rovinu postižení a upozorňují na vlivnost a sílu jazyka, označení, pojmenování – není divu, že např. v oboru speciální pedagogika dochází k velmi časté změně terminologie, která usiluje o to nebyt zraňující, nálepkující, postihující.

Nejenom v rámci kritických poststrukturalistických teoriích, jež jsou mnohdy vnímány jako extrémní, ale i v rámci samotné (speciální) pedagogiky se stále častěji tematizuje přístup společnosti ke znevýhodněnému člověku a kritickým způsobem se reflektují dosavadní postoje. Disability studies – podobně jakou současné nastavení našeho školství – nejenže odmítají vylučování, segregaci „jiných“ dětí, ale vůbec sám diskurz pohledu na lidi s tělesnou, smyslovou nebo mentální jinakostí jako na „ty druhé“, na ty, kteří se ostatním nepodobají. Proč by neměli být součástí hlavního vzdělávacího proudu – je-li to přínosné a možné? Koneckonců je to cesta k eliminaci dosavadního patologizujícího přístupu, k přirozené diverzitě bez neopodstatněné stigmatizace a vylučování. Tu pregnantně vyjádřila Lenka Hečková (2017¹), matka tří dcer, z nichž prostřední se narodila s Downovým syndromem a navštěvuje přípravnou třídu běžné základní školy: *„Můj názor je, že dítě vychovávané a vzdělávané vždy jen ve speciálním prostředí, nemá pochopitelně nejmenší šanci naučit se fungovat v běžné společnosti a běžná společnost nemá zase možnost naučit se ho přijímat takového, jaký je a bez předsudků.“*

¹ Lenka Hečková je právnička a spolupracovnice aliance Rodiče za inkluzi (<http://www.rodicezainkluzi.cz/>), výrok je převzat z rozhovoru nazvaného Rodiče a inkluze: Co vy na to? Viz portál *Inkluze: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi*.

3 Oborové předpoklady pro společné vzdělávání: koncept tvorby jako autentického projevu tvořivé a jedinečné osobnosti

V této kapitole se pokusíme nejprve rámcově naznačit teoretické podhoubí zakládající proinkluzivní charakter oboru výtvarná výchova a poté teprve – v kapitole následující – hlavní otázky výtvarné edukace dětí, mládeže nebo dospělých osob s tělesnou, smyslovou nebo mentální jinakostí. Tradiční speciálně pedagogickou perspektivu se pokusíme nahlížet v kontextu kritických teorií rozvíjených v rámci oboru disability studies, výtvarné pedagogiky a uměleckého pole.

Už v kapitole o struktuře a obsahu uměleckých oborů v rámci formálního i neformálního uměleckého vzdělávání jsme naznačili, že ve výtvarné výchově došlo již před desetiletími k významné paradigmatické změně, jež spočívala v obratu od edukace chápané jako výcvik výtvarně technických dovedností k edukaci respektující psychologické zvláštnosti žáků a pojímané jako iniciace tvořivých uměleckých činností.

Skutečně zásadní změnu v názorech na směřování oboru a jeho přínos pro rozvoj dítěte přinesla aplikace pedocentrických názorů objevujících se v 1. polovině 20. století. V náhledu na umění, ale i na chápání dětského výtvarného projevu a v názorech na jeho optimální vedení se stále více uplatňovaly psychologické teorie osobnosti a nové poznatky tohoto proudu se rozvíjejícího společenského oboru. Vlivnou se stala zejména psychoanalýza, jejímž středobodem je problém nevědomí, které se nepochybně projevuje i ve způsobu výtvarného vyjadřování konkrétní osobnosti. Popularitu si získala také tvarová psychologie a rozvíjely se i další psychologické směry.

Přínosem tohoto období bylo to, že se větší zájem konečně věnuje psychickým zvláštnostem dětí a jejich spontánní kresbě. Prosazuje se názor, že ve vyučování je nutné zohlednit specifika dětského výtvarného projevu a že je důležité poskytnout dítěti příznivé podmínky pro jeho přirozené zájmy, vývoj a vzdělávání. Výtvarná výchova se v souladu s těmito názory orientovala na větší podporu spontaneity dítěte a právě autentické výtvarné vyjadřování dítěte se stalo jejím cílem.

Víru v tvořivé schopnosti dětí nejlépe ilustruje dílo Gustava Friedricha Hartlauba *Der Genius im Kinde* (1922), v němž autor argumentuje své přesvědčení, že v nevědomých vrstvách osobnosti každého dítěte působí jakási mocná přírodní síla. Autor klade do kontrastu přirozený stav novorozence a nepříznivý duševní stav tehdejších dospělých Evropanů. Přínosem (výtvarné) výchovy by měla být podpora „vnitřní přírodní bytosti“ a ochrana přirozeného a autentického tvůrčího potenciálu v dítěti, který se projevuje např. sněním a jen zdánlivě neužitečnou hrou s představami a jejich zhmotněnými výtvarnými formami. Cílem je podržet v

osobnosti alespoň něco z duchovní síly samotné přírody, která je původcem tvůrčího uměleckého aktu. Pokud každé dítě disponuje přirozenými tvořivými schopnostmi, pak přínosem vzdělávání může být především ochrana a podpora těchto schopností. Je třeba o ně pečovat a nenarušovat je.

Proud tohoto způsobu uvažování o smyslu oboru a iniciaci dětské tvorby je dodnes velmi silný a myšlenky podobným těm Hartlaubovým se stále vracejí, ať již je jejich podnětem okouzlení projevem dítěte, anebo mystérium samotného uměleckého tvůrčího aktu. Read (1967) vysvětluje podobným způsobem specifickou sílu uměleckých děl. Jejím původem je podle něj skutečnost, že vyvěrá z „prapředstav“, „které se prodraly z nevědomých vrstev ducha a jsou účastny v uměleckém díle.“ (Read, 1967, s. 46) Blíže nespecifikovatelnou metodou se umělec napojuje na proud vycházející z oblasti jeho snů či nevědomí a z této skryté hloubky se vyživuje tvůrčí proces, jehož výsledek v podobě konkrétního artefaktu pak zasahuje citlivého recipienta. Silou umění je, že nabízí výklad naší existence: nevědomí „vnímá prastarou moudrost a cítí se posíleno v nikdy nekončícím boji proti chaosu. Ony pra-tvary v sobě nesou dokonce i čistě formální prvky, například kruh jako kompoziční forma obrazu, nebo rytmické opakování jako členění písně. Z těchto pra-tvarů pochází velká část moci, kterou daná díla působí na naši mysl.“ (Guardini, 2009, s. 38)

Byť jsou dnes podobné teorie nahlíženy střízlivějším okem a k dětskému projevu se přistupuje méně pateticky, trvalým plodem tohoto období zůstala snaha chránit přirozenost dětí a podpora autentického tvůrčího potenciálu v dítěti, jenž se nemusí projevovat pouze kognitivním výkonem, ale třeba i sněním nebo zdánlivě neužitečnou hrou s představami a jejich zhmotněnými výtvarnými formami. Sdílené přesvědčení, že každé dítě disponuje přirozenými tvořivými schopnostmi, má samozřejmě i stále aktuální metodický dopad: cílem vzdělávání dětí má být ochrana a podpora těchto autentických tvořivých schopností. Je třeba o ně pečovat a nenarušovat je – zvláště během raného dětství a předškolního vzdělávání, protože později se nezadržitelně vytrácejí.

Proud tohoto způsobu uvažování o smyslu výtvarných činností a iniciaci dětské tvorby je v českém prostředí dodnes velmi silný a dětskému výtvarnému projevu se věnovala a stále věnuje řada psychologů a didaktiků. Připomeňme Františka Čádu, který se zamýšlel nad významem spontánní dětské kresby (považoval ji za specifický druh řeči), zkoumal její diagnostické možnosti a formuloval zásady hodnocení dětských výtvarů i jejich odborného vedení (viz Čáda, 1918). Kromě Čády realizovali zajímavé pokusy také R. Čermák, L. Švarc, V. Příhoda, O. Chlup aj. Výzkumy i pedagogické experimenty potvrzovaly důležitost dětské exprese a její pozitivní vliv na optimální rozvoj individuality dítěte.

Hovoří se o spontaneitě dětského výtvarného projevu, jeho důležitosti a pozitivním vlivu na optimální rozvoj individuality dítěte. Tato témata se právem usazují v didaktickém diskurzu výtvarné výchovy natrvalo. Jejich prosazení však nebylo jednoduché, jak o tom svědčí polemiky v oborovém tisku – na jednu stranu se totiž žádá „vroucí pojetí dětské, přirozený výraz a vztah k přírodě, něha a prostota“, bez „stopy cviku a naučení se technice, která vede ke kráse povrchní a šablonovitě,“ na druhou stranu se obhájí nutnost kresebné a technické vyspělosti, bez níž není možné pokročilé výtvarné vyjadřování. (Kulháněk, 1923, s. 98)

Výtvarný projev vnímán – bez ohledu na to, která z mnoha teorií o jeho vzniku a zdroji je nejpřesvědčivější – „jako viditelné zvnějšnění psychických pochodů a neuromotorických reakcí, které mají svůj základ v dětské apercepci světa a v tom, jak individuum se chce „obrazivou cestou“ se světem vyrovnat“. (Uždil, 1974, s. 15) Citovaný teoretik zdůrazňuje, že výtvarný projev je provázán nejen se smyslovým vnímáním, ale i s celkem duševního prožitku. Přínosem dětských výtvarných činností je tak nejen žádoucí prostor pro sebevyjádření, ale i podněcování vnitřních tvořivých sil a rozvoj autentického vidění světa. Je zřejmé, že výsledky takto vnímané výtvarné edukace nelze poměřovat s nějakými objektivními měřítky pevně stanoveného výkonu, ale s individualitou jedince. Takto chápáná výtvarná edukace nepracuje s normou či normativitou, ale staví na autentickém vnímání a projevu žáka. Jeho originalitu a případnou výrazně viditelnou jinakost nejenže neodmítá, ale dokonce staví do centra a chápe jako zdroj inspirace a obohacení.

S výše zmíněnými názory úzce koresponduje tvarová psychologie a teorie německého uměleckého teoretika Gustafa Britsche, která přinesla nové podněty k řešení problému vzniku a podstaty výtvarné formy – a byla ve výtvarné výchově rovněž velmi vlivná. Také tento kontext zmíníme s ohledem na objasnění toho, že v rámci výtvarné edukace je mentální, smyslová nebo tělesná jinakost vnímána jako obohacení. Britschovy postřehy publikované zejména v publikaci *Theorie der bildenden Kunst* (Teorie výtvarného umění) z roku 1926 jsou v první řadě přehodnocením názorů na vnímání, které již „neznamená pouhou registraci, souhrn „smysly odrážených“ a intelektem pořádaných jednotlivostí, nýbrž vizuální pochopení a duchovní osvojení toho, co je vnímáno, což je duševní pochod, který tělo a ducha sjednocuje. V procesu vnímání se tak tělo zapojuje do zápasu o osvobození od pasivní danosti onoho fatálního rozštěpení rozumu a smyslů prostřednictvím aktivního vnímání a spoluutváření formy duchem.“ (David, 1993, s. 71) Klíčovými se pro Britsche a jeho následovníky stávají úvahy o duchovní podstatě uměleckého aktu, jehož paralelou je dětský výtvarný projev. Oba – výtvarný projev umělce i jednoduchá dětská čáranice – jsou podle tohoto autora osobní interpretací viděné a autenticky vnímané reality, interpretací ve formě koherentní výtvarné formy, odpovídající stupni vývoje daného aktéra tvůrčího aktu. Podstatou výtvarné tvorby je duchovní zpracování vizuálních vjemů – a není přitom opět nijak nosné uvažovat o nějakých

normativech. Dítě vytváří symbolická znázornění, kupř. v podobě barevných skvrn, a vydobývá je „z chaosu měnících se smyslových dojmů“. (Britsch, 1930, s. 20). Tato realizace sice vychází ze smyslového vnímání, ale je také bezprostředním a velmi specifickým intelektuálním aktem. Aktem, který má svoji vysokou hodnotu, pokud je autentický a pokud má smysl pro tvůrce.

Oproti dřívějším koncepcím, které usilovaly o imitaci (ať již estetických forem nebo přírodní skutečnosti) a její iluzivní zachycení (a které se de facto vždy pokoušely konstruovat optickou podobu nějaké skutečnosti), je za závažnější hodnotu, o niž je třeba usilovat nejen v umění, ale i ve výchově, považováno pochopení vztahů a autentické úsilí o interpretaci skutečnosti.

Myšlenky Britsche a jeho názorových souputníků úzce korespondují s vývojem výtvarného umění. Vazba na vizuální stránku reality zůstala v umění přítomna až do moderny (a v modifikovaných podobách se stále vrací), takže umění se stále zabývalo a zabývá zobrazováním přírody, avšak způsoby její reprezentace jsou oproti klasickému umění značně diferencované. Zcela nový způsob zobrazování objevil příkladně Cézanne, který jako jeden z prvních zproblematizoval vládnoucí pojetí „umění jako imitace“ a dospěl k názoru, že se umělecká tvorba nemá omezovat pouze na jednoduché, vnější napodobování světa. Svoji snahu vystihl takto: „Chtěl jsem kopírovat přírodu, ale nedařilo se mi to, ať jsem postupoval jakkoli. Uspěl jsem však, když jsem objevil, že přírodu je nutno reprezentovat jiným způsobem, totiž barvou. Přírodu nemůžeme reprodukovat, musíme ji reprezentovat.“ (Cézanne, cit. in Lamač, 1968, s. 31)

Dochází se k tomu, že umělecké snažení i jeho výsledky jsou jakýmsi druhem „duchovní asimilace ve tvary technických možností,“ jak se pregnantně vyjádřil významný český umělec František Kupka (1923, s. 166). Duchovní rozměr umění a tvůrčího aktu připomíná rovněž Herbert Read (1967), který objasňuje specifickou sílu uměleckých děl jejím původem v „prapředstavách, které se prodraly z nevědomých vrstev ducha a jsou účastny v uměleckém díle“ (Read, 1967, s. 46). Umělecká tvorba má metafyzický rozměr, týká se kulturních hodnot a společenských struktur, závažných skutečností lidské existence a existenciálních otázek, jež s sebou lidský život přináší.

Tento rozměr, jak jsou výtvarní pedagogové přesvědčeni, lze přenést také do výchovy a vzdělávání, které se uměním inspiruje. Reprezentuje-li umění univerzální lidskou zkušenost, pak je možné ji po nezbytné didaktické redukci předat také dětem, a to včetně dětí s postižením.

Dalším aspektem, který charakterizuje obor výtvarná výchova a který zakládá vstřícnost oboru vůči jinakosti, je tvořivost, resp. tvořivý charakter činnostně pojatého vyučování výtvarné výchovy. Také tvořivost staví na originalitě, ne-stejnosti. Uplatňování tvořivosti znamená, že žákům jsou předkládány praktické výtvarné úkoly, které iniciují autenticitu a originalitu jejich

výtvarného projevu a jsou stavěny jako problémové a otevřené. Kreativita, resp. tvořivost je výrazným znakem, kterým se člověk odlišuje od jiných živočišných druhů. Tvořivost je předpokladem plné seberealizace člověka a každý člověk je tvořivými schopnostmi vybaven, i když v různé míře anebo se zaměřením na jiné oblasti. (Spousta, 2008, s. 29) V diskurzu výtvarné výchovy se téma kreativity se objevilo v závislosti na četných výzkumech tohoto fenoménu, které přinesla druhá polovina 20. století. Právě detailní studium tvořivosti a rozpoznání její klíčové úlohy pro rozvoj kultury, vědy i průmyslu přispělo i k jistému docenění našeho vzdělávacího oboru, protože právě on byl vnímán jako jeden z mála, který tvořivosti dětí poskytuje prostor. Pro výtvarnou výchovu rozpracoval problematiku tvořivosti zejména výtvarný pedagog a teoretik Viktor Löwenfeld. Jeho práce *Creative and Mental Growth* (Tvůrčí a duševní růst) publikovaná v roce 1947 se stala vlivnou učebnicí výtvarné výchovy. Kromě tématu tvořivosti je věnována pojmenování a analýze fází tvůrčího uměleckého vývoje dětí. Přesvědčivě se zde poukazuje na těsné spojení všech složek psychiky dítěte s jeho výtvarným projevem, takže nejen estetický, ale i sociální, tělesný, duševní a emocionální růst se v „umění“ dětí přímo odráží.

O definování tvořivosti se v minulosti pokusilo mnoho různých autorů. Obvykle je chápána jako specifický komplex schopností, v nichž se uplatňují faktory kognitivní a motivační, stejně jako neintelektové rysy osobnosti (Nakonečný, 1998). Nejčastěji je tvořivost popisována jako způsobilost nacházet nové, dříve neznámé impulsy a nalézat pro nové problémy příhodná řešení (Henckmann, Lotter, 1995, s. 112). V užším smyslu jde o schopnost k tvůrčí produkci, jejímiž předpoklady jsou vysoká citlivost vůči změnám a schopnost přezkoumávat dosavadní rutinní postupy a přizpůsobovat je novým podmínkám (tamtéž). S tvořivostí se spojuje společensky hodnotná originalita, autonomie osobnosti a snaha po seberealizaci (Nakonečný, 1998, s. 107). V této souvislosti nelze nepřipomenout umělecký ideál moderny, který přesně odpovídá výše zmíněnému. Moderní dílo bylo chápáno jako originální výtrysk lidské individuality, výpověď o autonomním individuu, osobní seberealizace.

S tvořivostí úzce souvisí také tzv. divergentní myšlení. Představuje jednu z kategorií myšlenkových operací, které ve svém dnes již klasickém modelu struktury intelektu rozlišil Guilford (1956). Divergentní myšlení (na rozdíl od myšlení konvergentního) nesměřuje k jedinému možnému postupu řešení problému, naopak se zabývá vytvářením alternativ způsobů řešení. Guilford zdůrazňuje, že divergentní myšlení není totéž co myšlení kreativní, a to proto, že kreativita vyžaduje také citlivost k identifikování problémů, stejně jako schopnost jedince přehodnocovat své schopnosti, přetvářet své myšlení, reinterpretovat skutečnost a osvobodit se od fixace na jednoznačné řešení. (Kim, 2006, s. 4)

Přední odborník na výzkum kreativity, E. P. Torrance, ve své definici z roku 1966 zdůraznil ještě procesualitu tvořivosti. Tvořivost je podle tohoto autora procesem, během něhož se jedinec stává vysoce citlivým k různým problémům, nedostatkům či chybějícím elementům; identifikuje problémy, hledá jejich řešení, činí odhady, formuluje hypotézy týkající se identifikovaných problémů; opakovaně testuje své hypotézy a případně je upravuje; komunikuje o nalezených řešeních problému. (Torrance, 1966)

Uždil tvořivost chápe jako důležitou lidskou vlastnost, „která umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku, umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v tísní, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi. Znamená však také mít z vlastní vynalézavosti a vnitřní pohyblivosti uspokojení, hledat tu příležitost k osobnímu zadostiučinění, ke zdaru, který nemusí být doprovázen potleskem a uspokojuje právě jen mě samotného“. (Uždil, 2002, s. 104).

Všechny zmíněné složky tvořivosti se mohou bohatou měrou uplatňovat ve výtvarné výchově. Ze spojení konceptu tvořivosti s vlivnými uměleckými ideály moderny se vznikl požadavek, aby se respektovala autonomie osobnosti dítěte a umožnila jeho seberealizace. V edukačním procesu se pozitivně hodnotila zejména originalita výtvarného projevu žáků, jejich ochota přehodnocovat naučené postupy a myslet jinak, nebýt fixován na jediné řešení, ale naopak experimentovat, variovat, propracovávat svá výtvarná řešení. Ani zde není uvažováno vnější měřítko – vždyť míra tvořivosti dětské práce (tzv. „little creativity“) neznamena totéž co tvořivost v rámci uměleckého pole („big creativity“). Zatímco se společnost shodne na hodnotě mistrovského díla a jeho vlivu, dětská kresba může mít sice stejnou bázi, míru vlivu však jen stěží. Měřítkem je zde opět individuální pokrok, takže např. kreativita kresby dítěte s tělesným postižením může být vyšší než např. rutina profesionálního výtvarníka. Vždyť mnohé z projevů konkrétních tvůrců, které dále v metodice představíme, vznikly právě tak, že byly „vynalezeny“ a ověřeny nové cesty k výsledku, že bylo potřeba reagovat nešablonovitě na zadání výtvarné aktivity, že bylo třeba poradit si, experimentovat, vynalézat, objevovat a soustředit se plně na tvorbu. Poměrujeme-li z tohoto úhlu pohledu výtvarný projev dětí s postižením, u mnohých jsme mírou tvořivosti doslova ohromeni. Ani zde však samozřejmě neznamena výtvarná výchova automaticky tvořivost – právě v edukaci lidí s postižením se naopak setkáváme dosti často s rutinními pracovními činnostmi, s opakováním a příliš návodným vedením pedagoga – většinou ve snaze docílit líbivého, uspokojivého výsledku. Pochopíme-li však hodnotu autenticity a vlastního řešení žáka, vnější, často povrchní líbivost svou hodnotu naopak ztratí.

Uždil (1974, s. 27) připomíná, že „argumentace ve prospěch estetické a výtvarné výchovy počítala vždy s tím, že jejich působením jsou zasaženy širší sféry psychiky než jen ta, která souvisí s uměním a s jeho tvorbou“. Diskutuje-li se přínos našeho oboru, obvykle se

argumentuje „harmonizujícím, lidskou osobnost integrujícím vlivem tvořivých činností“ (tamtéž) nebo jejich pozitivním vlivem na hodnotový systém žáků a prohlubování etického rozměru jejich osobnosti. Umění a vyučování z něho sycené je pak možné chápat jako nástroj aktivizující činnost „smyslů, fantazie a tvořivosti člověka“, který se významně podílí na rozpoznávání a identifikaci principů uplatněných v tomto specifickém kulturním projevu člověka. „Jinak řečeno: umění je tu mimo jiné proto, abychom skrze ně lépe pochopili to, co uměním zdaleka není.“ (Uždil, 1974, s. 14) Můžeme to však vyjádřit i jinak: výtvarná výchova je místem, „kde se záměrně a soustředěně uplatňuje kulturní vliv“. (Slavík, 2001, s. 10)

Snad nejspíše se ve prospěch estetické výchovy vyslovil teoretik Herbert Read (1967) ve své obsáhlé monografii *Výchova uměním*. Rozvíjí Platonovu tezi, že umění by mělo být základem výchovy a celou knihou, která se stala klasickým dílem výtvarné pedagogiky, prolíná předpoklad, že umění má schopnost obnovovat vztah člověka ke skutečnosti, dosahovat jeho ztracené harmonie s vesmírnými zákony a přírodou. Na umění Read oceňuje schopnost syntézy „cítí a myšlení“ a právě toto specifikum – společně s již zmíněným harmonizujícím účinkem umění – ho vede k pevnému přesvědčení, že umění může sloužit jako model celého všeobecného vzdělávání. Uměleckou výchovu však nechápe pouze jako výchovu výtvarnou; zahrnuje do ní „všechny způsoby sebereprojevu, literární a básnický (slovní) právě tak jako hudební nebo sluchový, a znamená všestranný přístup ke skutečnosti“. (Tamtéž, s. 16)

Cíl výchovy má podle Reada dvě roviny: jednak sociální (rozvíjení společenského vědomí a vztahů jedince) a jednak individuální (rozvíjení jedinečnosti osobnosti). Výchova je totiž procesem nejen individuálním, ale zároveň i integračním, v němž se jedinečnost konkrétní osobnosti uvádí do souladu s celou společností. (Read, 1967, s. 13) Právě cíle společenské integrace jedince může podle Reada zásadně napomoci výchova estetického cítění, protože se v ní klade důraz na výchovu smyslů, „na nichž je založeno vědomí a posléze porozumění a usuzování lidského jedince. Ucelená osobnost se vytváří, jen pokud jsou tyto smysly uvedeny v harmonický a zvykem ustálený vztah k vnějšímu světu“. (Tamtéž)

Zde je důležité objasnit, co se v Readově uvažování rozumí smysly. Citovaný teoretik k nim přiřazuje nejen zrak, sluch či hmat, ale také vnímání vlastního těla a podvědomých vrstev „mentální osobnosti“, které prostupují na povrch ve formě různých představ a jsou „jedním ze základních prvků veškeré umělecké činnosti“. (Read, 1967, s. 17) Podstatné je, že tyto představy lze vychovávat, anebo s nimi výchovně zacházet. A co je předpokládaným přínosem tohoto pojetí? Zabrání se nevyrovnanosti lidí, jejich psychickým problémům a nebezpečnému vzdálení člověka od přírodní skutečnosti, které je důsledkem přeceňování intelektuálních měřítek ve vzdělávání i v celé moderní západní společnosti. Přínosem takto pojaté estetické

výchovy pak je kromě „zachování přirozené intenzity všech způsobů čítí a vnímání“ také vyjadřování citů, mentálních zkušeností a myšlenek sdělitelnou formou.

Hnutí za uměleckou výchovu, které se v různých časových obdobích stále navrácí, nabízí také odstranění přetrvávajících negativních rysů školního vyučování, jako je převažující práce s pojmy a verbálními schémata, a nikoliv s přímou smyslovou zkušeností. Argumentuje se tím, že školní vzdělávání často opomíjí skutečnost, že výchova je „činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci“. (Průcha, 2000, s. 14) Vzdělávání se zaměřuje spíše na předávání sumy poznatků, než na formování a kultivaci osobnosti, kterým se naopak věnuje výchova umělecká. Málo se klade důraz na realizaci výchovy ve smyslu formování jiné než racionální složky vědomí, tedy výchovy coby „vytváření mravních, estetických, tělesných a pracovních schopností, zájmů a návyků“. (Grecmanová et al., 1997, s. 65)

Přínosem výtvarné výchovy a dalších uměleckých oborů je pak vyvažování modelu postaveného především na rozvoji intelektových schopností. Umělecká výchova se stává činitelem výchovy ve smyslu antického *educatio*, jehož doménou je rozvoj kulturních dispozic, mravnosti, civilizovanosti. Vyvažuje, doplňuje a obohacuje vzdělávání ve smyslu *eruditio*, orientované na formování intelektu člověka – které tak rádo pracuje s normami, měřitelnými výsledky, porovnáváním.

Připomeňme, že právě v 60. letech se začala pozornost výtvarné pedagogiky a jejího výzkumu více obracet také k těmto žákům a skupinám tvůrců. Výzva k soustředěnější výzkumné činnosti se objevila v kontextu dalších řešených témat, k nimž patřilo místo výtvarné výchovy v životě jedince i společnosti, praktické pojetí výtvarné výchovy, didaktické, resp. metodické, problémy nebo právě speciálně pedagogický kontext. V 70. a 80. letech, jež byla hluboce poznamenána normalizací, se více rozpracovává téma výtvarné výchovy pro děti se specifickými potřebami (tehdejším jazykem „těžko vychovatelných“, „duševně narušených“, zrakově či sluchově postižených) a také téma arteterapie.

Právě proměna náhledu na smysl výtvarných činností a na jejich potenciál pro rozvoj každého jedince, stejně jako vývoj v umění, který zpochybnil dosavadní estetické hodnoty a inspiroval se v dětském výtvarném projevu nebo projevu neevropských kultur a lidí s duševním onemocněním, umožnily rozvoj didaktických přístupů, které se obracely na žáky s postižením nejen s pochopením a respektem, ale také jako na zdroj inspirativní jinakosti. A nikoliv jako na projev, který je nutně nějakým způsobem chybný, nedokonalý, nehodnotný. Potřebný kontext pro tuto proměnu přinesl přitom nejen naznačený vývoj výtvarné pedagogiky a teorie výtvarného projevu, ale také moderní umění odmítající veškeré normy a konvence a stavící na originalitě a autenticitě.

Klíčové teze výtvarné výchovy – jak ty představené, tak ty, které budou ještě dále zmíněny, tak platí univerzálně a není vlastně třeba promýšlet jiný, „speciální“ speciálně pedagogický rámec. To, co je potřeba, je vytvoření příznivých podmínek pro vnímání a tvorbu všech žáků, metodická podpora pedagogů, znalost problematiky (zejména případných zvláštních potřeb a specifických projevů žáků) a pedagogická kreativita – v podstatě stejná jako ta, jež je potřebná pro práci s běžnými žáky.

Úkolem je tedy nikoliv popírat existenci nějakého handicapu (*impairment*), ale spíše pokud možno eliminovat z něj plynoucí postižení (*disability*). Rozdíl mezi oběma polohami objasňuje Michael Oliver (1992), když vymezuje postižení jako nevýhodu či omezení aktivity, jež neplyne přímo z daného handicapu (např. faktu, že člověk není schopen přijímat zvukový signál), ale které je dáno současnou podobou, organizací a nastavením společnosti, jež jedince se smyslovou, tělesnou nebo mentální jinakostí vylučuje nebo na ni nebere ohled (tedy např. to, že neslyšící děti vystavujeme jazykové a kognitivní deprivaci vedoucí až k tzv. pseudooligofrenii – namísto toho, abychom s ním od raného dětství a pak také ve škole komunikovali znakovým jazykem a umožnili mu tak všestranný rozvoj.) Rámcové příklady takovýchto strategií, stejně jako zamyšlení nad fenoménem handicapu/postižení a jinakosti přinese následující kapitola.

4 Jinakost ve výtvarné výchově jako inspirace a pedagogická výzva

Ve společnosti tradičně existovaly vyloučené skupiny jedinců, kteří nebyli pokládáni za plnohodnotné a jejichž potřeby se ve veřejném životě ani ve vzdělávacích nebo kulturních institucích nezohledňovaly. K takovým skupinám patřili i lidé s různými handicapy, kteří byli v rámci tradiční industriální společnosti, dělíci jednotlivé sociální skupiny na „produkující“ (resp. produktivní, podrobněji viz Kolláriková, Pupala et al., 2001, s. 30) a ty druhé, nahlížení – v mnohém podobně jako děti a staří lidé – jako nenormální, méněcenní, jako někdo, koho je třeba segregovat. Nebyli považováni za plnohodnotné a jejich práva se příliš anebo vůbec nezohledňovala.

Postupná demokratizace společnosti i veřejných institucí, škol nebo muzeí a kulturních institucí spolu s novými poznatky a kultivací veřejného prostoru přinesla pozitivní trend zrovnoprávnění a zohledňování těchto dříve opomíjených skupin. Vychází se z práva lidí s postižením na vzdělávání a důstojnost – a také z celkové změny paradigmatu nahlížení společnosti na fenomén tělesné a mentální jinakosti. Inspirativní jsou v tomto směru nejen různé (speciálně)pedagogické přístupy, úsilí jednotlivců a organizací sdružujících lidi s postižením o rovnoprávnost a s tímto úsilím související aktivismus, ale i dekonstruktivní kritické přístupy široké skupiny humanitních a sociálních oborů, zejména oboru disability studies. Právě ony zpochybňují uspořádání, které máme tendenci vnímat jako přirozené, a odhalují jeho společenskou a dobovou podmíněnost. Zcela oprávněně se pak uvažuje o dvou rovinách postižení, které již zmíněný Michael Oliver (1992) rozlišuje jako *handicap* (*impairment* ve smyslu určité danosti) a z něj plynoucí *postižení* (*disability* ve smyslu druhotného, nikoliv nutného, proměnlivého, společností podmíněného omezení).

Zajímavé je, že slovník Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 89) se pokouší o totéž, tedy o rozlišení danosti a jejích následků vztažených ke společenským podmínkám, používají však oba pojmy obráceně. *Handicap* podle těchto autorů znamená „znevýhodnění jedince v důsledku jeho postižení (tělesného, mentálního, smyslového) nebo příslušnosti k určité skupině (např. etnické minoritě a z hlediska náboženství nebo sexuální orientace). Zasahuje jak vzdělávací dráhu postiženého jedince, tak jeho sociální vztahy. Míra handicapu závisí nejen na samotném postižení, ale i na podmínkách, které společnost k jeho vyrovnávání poskytuje“. (Podle druhu a míry může handicap kvalitu života postiženého člověka poznamenat fatálně, anebo může být jen drobnějším omezením. Důležité je, že důsledky handicapu lze např. vhodnými úpravami prostředí – nebo změnou přístupu – mírnit. Vezmeme-li jako příklad uživatele ortopedického vozíku (jichž podle centra Paraple (2009) každým rokem přibývá několik stovek v důsledku úrazů nebo onemocnění), ještě před dvěma desítkami let byl pro takového člověka samostatný pohyb ve většině našich měst nebo institucí velkým

problémem. Návštěva řady veřejných budov včetně škol tak byla pro lidi na vozíku buď zcela vyloučená, anebo spojená s mnoha útrapami – kromě architektonických bariér také kvůli chybějícím parkovacím místům nebo nevhodným toaletám. Dnes je situace mnohem lepší a díky rozšiřující se bezbariérovosti mohou lidé s pohybovým omezením nalézt snadno pracovní uplatnění i prostor pro své aktivity, zájmy a vzdělávání. Znamená to, že *disability* ve smyslu druhotného, z nějaké danosti plynoucího znevýhodnění se prakticky eliminuje.

V současnosti se – vedle zřejmě nejvíce neutrálního označení *tělesná* nebo *mentální jinakost* – oba pojmy, *postižení* i *handicap*, využívají a jejich rozlišování se může dále měnit, případně může nastat to, že budou nahrazeny pojmy jinými. Zmíněné pedagogické a filozofické přístupy obvykle k vyjádření oné jinakosti využívají různých označení, která si nesou řadu konotací, významových odstínů a která jsou – jak jsme viděli – v rámci speciální pedagogiky ve větším pohybu než v jiných oborech. Je to právě jeden z důsledků zmíněných kritických přístupů, které reflektují jazyk jako důležitý – a nikoliv bezpříznakový – činitel zakládající různé režimy nahlížení na lidi s postižením. Vždyť použitím určitých slov můžeme vyjádřit svou mocenskou převahu, opovržení, anebo respekt a úctu – jazykem můžeme také nálepkování omezit úplně a směřovat k (samozřejmě dočasné) neutralitě a kýžené bezpříznakovosti označení. Připomeňme, že v současnosti je doporučeno aplikovat přístup označovaný jako *ability first* nebo *person first*. Znamená to, že na žáka nemáme primárně pohlížet skrze jeho problém, neschopnost (*disability*), ale spíše skrze jeho schopnosti (*ability*), stavět na tom, co žák umí a zvládá, v čem vyniká, co je jeho pozitivní stránkou. Přístup *person first* se týká jazyka: nemluvíme o postiženém člověku, nýbrž o člověku s postižením; díváme se primárně na člověka, až pak reflektujeme jeho postižení.

K zamyšlení:

Z umění a výtvarné pedagogiky známe také opačné přístupy, tedy takové, které nějakou jinakost, menšinovost stavějí do popředí. Máme na mysli např. Deaf culture, Deaf art nebo třeba queer art a dále zmíněnou *crip culture*. Jde však o označení, která využívají a do popředí staví sami členové dané skupiny, ať již se jedná o Neslyšící, LGBT+ lidi nebo postižené. Původně omezující, determinující, nálepkující označení přijali jako součást své identity, jako výraz skupinové, menšinové hrdosti a postoje, kterým se se sebevědomím stavějí proti diktátu normality. Hrdé budování např. Deaf culture tak znamená, že členové této komunity se nechťejí dále podřizovat tomu, co většina z pozice své převahy považuje za normální a žádoucí a k čemu je dlouhou dobu „převychovávala“. U Neslyšících, kteří se považují díky svému jazyku a kultuře za jazykovou menšinu, a nikoliv za „postižené“, jde mnohdy bez nadsázky o odmítnutí zjevné jazykové diskriminace a dnes šokující, mnohde však dosud běžné praxe, kdy je dětem

ve školách zakázáno znakovat, musejí mít ruce za zády a věnovat úmorné hodiny učení se mluvené řeči, jejíž zřetelnosti mnozí stejně nedosáhnou a jejíž nedokonalost jen umocní onu *disability* ve smyslu druhotného postižení. (To platí dvojnásob u lidí, kteří se jako neslyšící narodili slyšícím rodičům a kterým byl jejich přirozenosti odpovídající, řekněme rodný jazyk odepřen – a kteří jen obtížně hledají svoji identitu a zdroj sebevědomí.) Na místo toho se Neslyšící soustředí na rozvoj komunikace ve znakovém jazyce jako jazyce primárním a na trénování schopnosti rozumět textu a psát, které jsou dnes v době digitální síťové komunikace skutečně potřebné. Vedle toho dané komunity pěstují kulturní projevy své jazykové menšiny, organizují festivaly a kulturní akce, angažují se – a odmítají být nadále považováni za nesvéprávné.

Přístupy vzniklé v rámci kritických poststrukturalistických teorií, které zpochybňují kategorii *postižení a handicapu* a pracují spíše s konceptem *jinakosti*, velmi dobře konvenují přístupům, které charakterizují současnou výtvarnou výchovu. Zatímco jinde mohou být vnímány jako extrémní a revoluční, v rámci výtvarné výchovy se jeví jako přirozené, protože vznikly postupnými posuny v teorii výtvarné edukace, stejně jako v její praxi.

Nejen výtvarná pedagogika, ale i sama referenční oblast výtvarné výchovy, umělecké pole, dosti často pracuje s principem odmítání normativů, překonávání konvence, tvořivého narušování stereotypů a vůbec s tematizováním a odmítáním stigmatizace, vylučování a konceptu stejnosti. Mohli bychom zde uvést nespočet příkladů uměleckých děl, jež uměleckými prostředky činí vlastně totéž co vzpomínaný obor *disability studies* (ve shodě s jemu příbuznými obory *gender studies* ad.): kriticky reflektují diskurz a provozované diskurzivní praktiky. Sám fenomén postižení, handicapu, stigmatu, ošklivosti, nenormality a vůbec jakékoliv jinakosti je oblíbeným tématem řady tvůrců a rovněž umělecká tvorba „jiných“ lidí je předmětem zájmu oboru již po dlouhá desetiletí. Uvedme alespoň malou zmínkou kontext *art brut*, *queer art* nebo *crip culture*, tedy umění a kultury lidí, kteří nějakým způsobem neodpovídají dobové společenské normě nebo většině a kteří skrze tvorbu a specifickou kulturu vytvářejí kulturu menšinové hrdosti, již sama většina nakonec uznává, obdivuje, zahrnuje do většinového diskurzu, nebo dokonce napodobuje.

Výtvarné projevy lidí s nějakou jinakostí dnes nejenže nejsou odmítány – naopak jsou zdrojem nadšení, zájmu, včetně neutuchajícího zájmu výzkumného a sběratelského. Nelze už uvažovat o nějakém odmítání či odsudku – naopak právě jinakost je dnes chápána jako zdroj inspirace a obohacení.

K zamyšlení

Zatímco ještě před několika desetiletími byli lidé s postižením vnímáni jako neatraktivní, odpudiví, zneklidňující, in-validní, diskurz odmítnutí vystřídal mnohdy diskurz heroizující, adorující takové lidi a prezentující je jako udatné hrdiny hodné obdivu, jako inspiraci. Eli Clare (1999) v daném případě hovoří o „supermrzácích²“ a přesvědčivě popisuje jak na něj – jako na muže s mozkovou obrnou – příběhy o inspirativních supermrzácích působí. Chtě nechtě si jej podmaňují a ve svém důsledku jsou devastační. Nejenže vytvářejí nové stereotypy, ale i ony posilují nadřazenost těch bez postižení a namísto pohledu na skutečného člověka opět vytvářejí stereotypní, nereálný obraz. „Dominantní příběh o „postižení“ by měl vyprávět o diskriminaci postižených, ne o inspirativním supermrzákovi, ne příběh typu věřte – nevěřte.“ Tyto příběhy totiž ve skutečnosti staví na předpokladu, že postižení a úspěch si protirečí, že nejsou možné, a proto vnímáme každého člověka, který se tomuto předpokladu vymyká, za hrdinu. „Věřit, že úspěch si protirečí s postižením, znamená spojovat s postižením bezmoc, a za takové spojení platí mrzáci hroznou cenu.“ (Clare, 2012, s. 224)

Zájem o jinakost ve výtvarné výchově zajisté souvisí také s proměnou umění samotného – vždyť tento současný diskurz zájmu o jinakost a hledání originality je výsledkem paradigmatického obratu umění, k němuž došlo od nástupu meziválečných avantgard a nástupu modernistických uměleckých směrů. Právě snaha o originalitu a jinakost, jedinečnost náhledu na svět a jeho zobrazení byla těmito směry společná a pozvolna proměnila také výtvarnou výchovu, která postupně opustila model vytváření dokonalých výtvorů nerespektujících psychologické zvláštnosti a zájmy dětí a nahradila jej modelem výtvarně tvořivých činností chápáných jako prostředek poznání a osobního výrazu.

To samozřejmě neznamená, že by výtvarná výchova byla ze své podstaty „inkluzivní“ a v praxi nemusela hledat optimální přístupy k lidem se znevýhodněním. Praxe vždy bývá jiná než teorie a dobový étos oboru, nicméně podstatné je to, že ideové překážky a potenciální problémy jako např. otázku standardizovaných výsledků, objektivně měřitelného výkonu, nutnosti razantních změn vzdělávacího obsahu u žáků s výraznějšími problémy apod. náš obor řešit nejenže nemusí, ale ani nemůže – aniž by popřel sám sebe. (Vzpomeňme na vymezení z předešlé kapitoly, konkrétně na koncept tvorby jako autentického projevu tvořivé a jedinečné osobnosti.)

² Tento pro většinu čtenářů vysoce nekorektní výraz spadá do diskurzu tzv. crip culture, kdy lidé s postižením přijímají do svého jazyka některá původně dehonestující, pejorativní označení, využívají jejich provokativnosti a s hrdostí a černým humorem se s nimi identifikují. Takto se Eli Clare označuje za kripla, mrzáka, pajdu apod. Takové „hrdé“ přejímání původně pejorativních slov a nadávek – a posuny jejich významů – můžeme sledovat i jinde, viz např. označení *queer*, *teplý*, nebo třeba *negro*, *negr* apod.

Veškerá podpůrná opatření, která v rámci výtvarné výchovy uvažujeme při realizaci společného vzdělávání nebo individuální tvorby člověka s postižením, se tak vesměs týkají úpravy pracovního prostředí a zajištění prostorových podmínek pro tvorbu, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace podle potřeb žáka (s cílem zabránit nepochopení podstatě výtvarné úlohy a umožnit reflektivní komunikaci), intervence na podporu oslabených či nefunkčních dovedností žáka, nácvik sebeobslužných dovedností nutných k realizaci výtvarných aktivit založených na práci s materiálem a nástrojem, kompenzace ve smyslu souboru speciálně pedagogických postupů a strategií, které pomáhají zlepšovat a zdokonalovat výkonnost a funkčnost jiných orgánů, končetin nebo funkcí, jež nejsou postiženy a nebo v menší míře. (Typickým příkladem ve výtvarné výchově je kompenzace ztráty funkčnosti horních končetin zdokonalením výkonu úst nebo prstů nohou, jež mohou držet kreslicí nástroj a zcela nahrazovat narušenou funkčnost rukou.) Jde tedy o náhradu postižené funkce, kdy například nahrazujeme nemožnost zrakového vnímání rozvojem funkcí v oblasti hmatové, sluchové, atd.

Snahou je rovněž účinná podpora sociální začlenění a vytváření pozitivních postojů kooperativního učení i akceptace těchto žáků jejich spolužáky – bez níž si např. nelze představit reflektivní dialog provázející uměleckou tvorbu a snad ani tvorbu samotnou.

Někdy dochází k úpravě obsahu vzdělávání žáka v některých dílčích oblastech – jedná se však výhradně o oblasti, které žák vzhledem ke svým vzdělávacím potřebám a zdravotním omezením skutečně nemůže zvládnout. Těžko např. může nevidomý žák pozorovat a analyzovat nějaký obraz, žák s výrazným postižením rukou bude těžko ovládat rydlo a vytvářet linoryt. Všestranně se naopak podporuje to, aby žák činnosti zvládl nějakým alternativním způsobem: zůstaneme-li u zvolených příkladů, pak je namístě připravit žákovi hmatový přepis obrazu nebo jiný hmatový exponát, žák s obtížemi úchopu a koordinace pohybů rukou může např. využít úchop ústy nebo počítač a může pracovat jiným nástrojem či médiem tak, aby podstata úlohy – např. černobílá negativní kresba – zůstala zachována.

Obsah vzdělávání a výstupy ze vzdělávání se tak mnohdy upravují, dané úpravy – vzhledem k charakteru tvůrčích úloh a nastavení očekávaných výstupů oboru výtvarná výchova – však lze většinou považovat jen za mírné. V praxi to obvykle vypadá tak, že úloha zůstává pro všechny žáky stejná a způsoby jejího naplnění jsou různé – dodejme, že by tomu tak mělo být i v případě, že je skupina složená výhradně z žáků „normálních“ – protože jinakost, originalita je (nebo by měla být) ve výtvarné edukaci tou jedinou normalitou a přirozeností.

Základem tedy zůstává snaha o rozvíjení schopností a dovedností žáka a o kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Metody výuky respektují limity žáků a jejich reálné možnosti,

směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u vzdělávaných žáků se zřetelem k podpoře motivace ke vzdělávání a uměleckému vyjadřování.

V dalším textu se pokusíme nabídnout některé tradiční klasifikace postižení a nastíníme, jakým způsobem mohou ovlivňovat receptivní nebo expresivní výtvarné aktivity. Pokusíme se také naznačit okruhy možných problémů, na něž by měl být ve výtvarné výchově připraven pedagog realizující společné vzdělávání. Specifickým projevům osob s postižením, stejně jako detailním příkladům z praxe výtvarné výchovy pak budou věnovány další kapitoly.

Za součást uměleckého vzdělávání přitom považujeme účast na kulturním životě společnosti a aktivitách kulturních a paměťových institucí. Proto také do výkladu začleníme příklady z praxe muzeí a galerií, jimiž se také dané instituce stávají inkluzivními. Předpokládáme, že pozornost věnovaná lidem s postižením a snahy o vytváření nabídky směřované k těmto návštěvníkům dnes patří k jednomu z ukazatelů kvality muzejní či galerijní instituce. Jak ukážeme, přístupnost muzeí a galerií se přitom netýká pouze fyzické přístupnosti budov a expozic, ale i celé koncepční proměny muzejního myšlení a výstavní řeči ve prospěch zapojení více smyslů a zařazování příslušných prvků určených handicapovaným lidem přímo do expozic. Co nejširší přístupnost je přitom oprávněným požadavkem, neboť jak připomíná Ellen Giusti (2008, s. 97), „nálepkování“ nebo vyčleňování lidí s postižením je dávno přežilé – vždyť osoby s různým typem nebo stupněm postižení jsou všude kolem nás, ve skutečnosti „oni jsou my“, protože se od zdravých lidí ničím skutečně podstatným neliší. Mnozí z tzv. zdravých lidí navíc řady handicapovaných v důsledku nemoci, věku nebo úrazu brzy rozšíří. Lidé s postižením tvoří významný segment obecné populace a prakticky každý, kdo žije dost dlouho, se v budoucnu stane jeho součástí.

Klasifikací handicapu/postižení existuje velké množství, např. Vítková (2004) je člení podle druhu na postižení:

- pohybové (obrný centrální a periferní, amputace končetin, vrozené nevyvinutí, kyčelního kloubu, poruchy držení těla, myopatie – progresivní svalová dystrofie ad.),
- zrakové (vrozený glaukom – zelený zákal, vrozená katarakta – šedý zákal, retinopatie nedonošených ad.),
- sluchové (nedoslýchavost, hluchota, ohluchlost),
- poruchy v oblasti komunikačních schopností (poruchy artikulace -dyslalie, poruchy plynulosti řeči – koktavost, poruchy řeči na funkčním základě – mutismus ad.),
- mentální postižení (Downův syndrom, Edwardsův syndrom, Patauův syndrom, Alzheimerova choroba ad.),

- poruchy chování (přestupky ve škole, agresivita vůči vrstevníkům, poškozování cizích věcí, agresivita vůči ostatním lidem a zvířatům, ničení majetku, lhaní, nepoctivost, krádeže, závažné porušování pravidel, záškoláctví ad.),
- parciální postižení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie ad.),
- kombinovaná postižení (jedinec je postižen současně dvěma nebo více vadami, např. poruchou zraku a sluchu, tzv. hluchoslepota ad.).

Autoři metodické publikace s názvem *Overcoming the Barriers* (2002) definují osobu s postižením jako jedince trpícího fyzickou nebo duševní poruchou, jež má závažný a dlouhodobě nepříznivý vliv na jeho schopnost provádět běžné denní činnosti.

Lidi se zdravotním postižením dělí na tyto dílčí skupiny:

- osoby na invalidním vozíku,
- nevidomé nebo slabozraké osoby,
- neslyšící nebo sluchově postižené osoby,
- osoby postižené artritidou,
- dlouhodobě nemocné osoby,
- osoby s poruchami učení,
- osoby se skrytými následky úrazů nebo nemoci. (*Overcoming the Barriers*, 2002, s. 9)

Pro úspěšné vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP – ve výtvarné výchově, stejně jako v jiných oborech – je potřebné zabezpečit, případně umožnit aplikaci několika základních zásad a opatření.

- uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností a při stanovování obsahu, forem i metod výuky;
- všechna stanovená podpůrná opatření při vzdělávání žáků;
- při vzdělávání žáka, který nemůže vnímat řeč sluchem, jako součást podpůrných opatření vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám a s jehož užíváním má zkušenost;
- při vzdělávání žáka, který při komunikaci využívá prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, jako součást podpůrných opatření vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho vzdělávacím potřebám;
- v odůvodněných případech odlišnou délku vyučovacích hodin pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dělení a spojování vyučovacích hodin;

- pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona případné prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků;
- formativní hodnocení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- spolupráci se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství (zejména při tvorbě IVP);
- spolupráci s ostatními školami. (NIDV, 2019)

Je vhodné ona opatření a zásady chápat nikoliv jako vnější, někým vnucovaný rámec, ale přijmout je za své a oprostit se od různých stereotypů. K výuce dítěte s postižením je třeba přistupovat tvořivě a s otevřenou myslí – a také si uvědomit, že vytváření co nejpříznivějších podmínek k tomu, aby se lidé s postižením mohli podle svých schopností a zájmů zapojit do běžného života, vzdělávání i kultury, je jedním ze znaků vyspělých společností.

V rámci výtvarné výchovy, specifického vzdělávacího oboru, který staví převážně na praktických tvůrčích činnostech expresivního a receptivního charakteru, je jinakost vnímána spíše jako zdroj inspirace (podobně je tomu v umění nejpozději od nástupu moderny), a nikoliv primárně jako problém. Na druhou stranu také výtvarná výchova má své očekávané výstupy, jež nestaví jen na libovolných grafických nebo haptických činnostech (nebo dokonce na činnostech pracovních, na něž se výtvarná edukace někdy redukuje při výuce žák s mentálním postižením). Výtvarné úlohy stojí nejen na expresi, výrazu, praktické činnosti, ale obsahují rovněž kognitivní výzvy. U žáků, kteří nevykazují mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, tak nelze tuto kognitivní složku opomíjet – což se mnohdy bohužel děje u žáků se závažnějším sluchovým postižením. Je nezbytně nutné s takovými žáky používat komunikační systém, který odpovídá jejich potřebám – tak aby vzdělávací obsah nebyl bezdůvodně redukován a byl žákům nabízen v plné míře a s potenciálem rozvíjet jejich myšlení, jazyk a kulturní identitu.

V edukační praxi samozřejmě učitel ocení metodickou, materiální a jinou podporu, tak aby společné vzdělávání bylo smysluplné a aby všichni žáci bez rozdílu byli motivováni, dostali potřebnou stimulaci a nabídku smysluplných rozvíjejících úloh tvůrčího charakteru. Každý typ výraznější jinakosti přitom vyžaduje odlišný přístup a učitel by měl reflektovat specifika a potřeby různých stupňů a kategorií postižení. Některá mohou být koneckonců banální, některé důsledky handicapu však – bez odpovídající kompenzace – mohou běžnou výtvarnou činnost vylučovat.

Tvůrci se zrakovým postižením

Při rámcovém vymezení specifík, jež s sebou do výtvarné edukace přináší zrakové postižení, je zajisté podstatné, jakou měrou a jakým způsobem je u daného žáka narušeno vidění. Ne všichni lidé se zrakovým postižením jsou nevidomí, mnohem větší počet představují lidé slabozrací, jejichž vidění je nějak narušeno. Může jít o osoby slabozraké, se zbytky zraku, s poruchou binokulárního vidění, barvoslepé osoby nebo osoby, u nichž se zrakové postižení kombinuje s postižením dalších funkcí. (Krhutová, 2011)

V rámci výtvarné výchovy, jež staví na práci s vizuálně obraznými vyjádřeními, je zásadní, jakou měrou a zda jsou u daného žáka postiženy schopnosti vidět, tedy rozpoznávat tvary a barvy, vnímat pohyb, vzdálenost a hloubku, schopnost lokalizovat nějaké objekty v prostoru a na statickém nebo pohyblivém obraze, schopnost objekty rozlišovat (a např. rozlišit figuru a její pozadí), vnímat kontrast, světlost, barevnost a vůbec být schopen selektovat a zpracovávat vizuální podněty. Jak připomíná Krhutová (2011, s. 279), specifickým problémem je také schopnost představitivosti, jež je zrakovým postižením významně ovlivněna, zvláště je-li zrak člověka poškozen od narození nebo v útlém dětství. Postižení zraku tak ovlivňuje schopnost produkovat tvůrčí představy a vnímat složitější systémy sociokulturní reality. (Tamtéž.) Intervence v rámci výtvarné výchovy by tak měla směřovat nejen k tomu, aby se člověku se zrakovým omezením umožnila tvorba, ale také aby přijímal co nejvíce smysluplných podnětů a „poznával“ s využitím všech zbytků zraku a pomocí hmatu – jen tak se umocní vývoj poznávacích procesů a představ potřebných pro samostatnou tvorbu a chápání uměleckých projevů a možností. Proto také na více místech – a jako integrální součást výkladu – uvádíme příklady z praxe muzeí a galerií, jimiž tyto klíčové instituce vycházejí vstříc vzdělávacím potřebám lidí s nějakým typem postižení. Dané aktivity těchto kulturních a paměťových institucí považujeme za důležitou součást uměleckého vzdělávání a tyto instituce za vlivné aktéry zejména neformálního vzdělávacího sektoru.

U slabozrakých žáků – alespoň rámcově naznačeno – je třeba dodržovat nebo zajistit určité podmínky: zajistit dostatečné a vhodné osvětlení textů, obrazového materiálu a jiných pomůcek, přizpůsobit žákovi parametry písma na textových didaktických pomůckách, ve všech didaktických prostředcích užívat co nejvyšší kontrast, případně obrazový materiál typu reprodukcí uměleckých děl ve vhodném grafickém programu upravit tak, aby byl co nejvíce kontrastní a aby se případně redukovaly nepodstatné detaily a posílily kontury zobrazení. Texty je podle toho, co daný člověk preferuje, vhodné převést do Braillova písma nebo využít vhodného softwaru, který dnes významně usnadňuje čtení textů a proměnil dřívější praxi výhradního využívání bodového písma.

V našem oboru je významnou tzv. tyflografika, tedy hmatové komunikační prostředky, „obrázky“, jež pomocí různých materiálů, povrchů a textur – a pomocí výrazných reliéfních linií a dalších prostředků zprostředkovávají určité skutečnosti. S tyflografickými pomůckami se pracuje nejen ve výuce, ale také v muzeích a galeriích, kde se pomalu stávají běžnou součástí expozic. Vytváření hmatových pomůcek a tyflografiky významně proměňuje – a do budoucna promění – 3D tisk, který umožňuje přípravu velmi jemných struktur, doposud obtížně realizovatelných výřezů a vůbec převod složitějšího jevu, např. architektury, sochy, obrazu, urbanistického uspořádání apod. do podoby vnímatelné člověkem se zrakovým postižením.

Také na tvůrčí, expresivní rovině je třeba zohledňovat reálné možnosti člověka vnímat zrakové podněty, obecně se doporučuje posílit práci s hmatem a nabízet tvůrčí haptické aktivity, práci s materiálem a modelovací hmotou. Oblast modelování, vytváření soch a objektů – i když je zřejmě nejoblíbenější a dané tvůrčí činnosti lze považovat za plnohodnotné (neredukované) ve všech aspektech – však není jedinou oblastí tvorby lidí se zrakovým postižením, viz příslušná kapitola naší metodiky.

Jak už bylo zmíněno, u lidí se smyslovým postižením je důležité rozšířit postižením zúžené receptivní možnosti, ať již se týkají vnímání „obyčejného“ světa a přírody nebo světa umění. Znamená to obvykle vytváření různých pomůcek, haptických didaktických prostředků, být vybaven dostatkem zvukových výukových materiálů nebo textových pomůcek v Braillově písmu. Lze je doporučit využívání nabídky muzejních a galerijních institucí.

Jedno z příkladných muzeí, která se zaměřují na nevidomé návštěvníky i další lidi s postižením, je známé britské Victoria & Albert Museum v Londýně. V dané oblasti je velmi aktivní a zaměstnalo dokonce specialistu, jehož práce spočívá právě v uzpůsobování výstav pro lidi s postižením a organizaci speciálních akcí. Victoria & Albert Museum v Londýně začleňuje do svých výstav dotykové objekty, a to jak repliky, tak i originály.

Hmatové exponáty doprovází vždy panel s textem psaným Braillovým písmem a dbá se přitom i na jeho vhodné umístění z hlediska výšky i vzdálenosti od objektu. Pod vedením Barry Ginleyho, který má vlastní zkušenost se zrakovým handicapem, přitom uplatňují řadu důležitých zásad: popisky v Braillově písmu by měly obsahovat stejný text jako běžné popisky, jejich umístění je vždy v blízkosti předmětu, avšak nikoliv na stěnách (kde je obtížné je číst), a tyto speciální textové panely procházejí důkladnou kontrolou správnosti a jasnosti textu. V expozicích daného muzea se uplatňují i zvukové záznamy s popisem exponátů a různé nové technologie ve službách lidí s postižením. Například audiální obsah si mohou návštěvníci se zrakovým omezením stahovat prostřednictvím vlastních chytrých telefonů, což je z hlediska nákladů levnější než důsledné umísťování popisků v Braillově písmu ke všem exponátům. Victoria & Albert Museum připravuje i speciální, velmi zdařilé knihy pro nevidomé, jež mohou

dalším muzeím sloužit jako metodický vzor. Složitější obrazy exponátů jsou zde vhodně redukovány na podstatné prvky, obrázky se vybírají tak, aby byly zajímavé, poučné a zároveň umožňovaly uplatnění hmatově výraznějších textur. Popisy exponátů (ať již v knize nebo přímo v expozici) musejí být srozumitelné a výstižné, mají obsahovat úvodní informaci o celkové délce textu a dále např. nemají zmiňovat věci, které nejsou v knize nebo jiném průvodci zobrazeny, pokud to není relevantní pro porozumění exponátu. (Ginley, 2013)

Podstatné je – stejně jako u všech ostatních skupin návštěvníků – iniciovat proces porozumění a zájem o exponáty a obsah expozice. Za tímto účelem pořádá muzeum pro nevidomé i tzv. *V & A Touch Tour*, tedy hmatové prohlídky s komentářem kurátora či pedagoga. Pro úspěch podobných akcí je velmi podstatné i zaškolení muzejního personálu, aby věděl, jak se k návštěvníkům se specifickými potřebami správně chovat. (Tamtéž)

Exponáty pro nevidomé a slabozraké návštěvníky vytvářejí i další klasická muzea, např. Vatikánská muzea, kde mohou nevidomí pomocí plastických reprodukcí a doprovodných zvukových záznamů (čteného textu a hudby) vnímat některá známá díla, např. Caravaggiova.

Jiným příkladem z praxe může být *Museo Tattile Statale Omero*, které sídlí v komplexu *Mole Vanvitelliana* (bývalém lazaretu pro malomocné) na umělém ostrově v přístavu blízko italské Ancony. Toto muzeum, které vzniklo aktivitou italské organizace nevidomých, se orientuje na sbírání, vytváření a vystavování hmatových exponátů. Jde o repliky uměleckých děl vytvořené ze sádry nebo umělé pryskyřice, architektonické modely a kopie archeologických nálezů. Tematicky se sbírky týkají jak klasického umění (antická, románská, gotická, renesanční, barokní a neoklasicistní díla), tak i umění současného. Návštěvníkům jsou zde k dispozici stovky hmatových exponátů, které umožňují zprostředkování umění (tedy převážně vizuálních artefaktů) i lidem, kteří nemohou k vnímání využívat zrak. Kromě samotných exponátů obsahují expozice *Museo Tattile Statale Omero* i popisy v Braillově písmu a černotisku uzpůsobeném pro slabozraké. K dispozici jsou zde i pohyblivé žebříky, protože mnoho exponátů má nadměrnou velikost. (*Museo Omero*, 2014)

Ze zahraničí bychom mohli jmenovat řadu dalších příkladů, kvůli nedostatku prostoru se však zaměříme už jen na česká muzea. I v tomto případě můžeme zmínit jen některá z nich, přestože vstřícný postoj vůči návštěvníkům s postižením prokazuje stále větší počet muzejních institucí.

Například Národní galerie v Praze připravila v minulosti mnoho výstav a programů pro návštěvníky se zrakovým postižením, např. v paláci Kinských hmatové expozice s názvem *Korejská keramika a Japonská skulptura*. Expozice obsahovaly deset exponátů a byly samoobslužné, což předpokládalo důsledné uplatnění všech potřebných zásad. Kromě redukováného počtu speciálních exponátů (důležitého vzhledem ke skutečnosti, že prohlídka

hmatové expozice je náročná na čas a soustředění návštěvníků) šlo o reliéfní navigační linku vedenou po podlaze k hmatovým předmětům a o respektování přítomnosti asistenčních psů. Galerie nabízela i doprovod s výkladem.

Jmenujme ve stručnosti i další příklady: Galerie Středočeského kraje postupně převádí vybrané významné obrazy ze svých sbírek do haptické reliéfní podoby, a to ve spolupráci s občanským sdružením *Vide Manibus*. Vyhotovené haptické reliéfy jsou umístěny ve stálé expozici galerie. Jihočeské muzeum v Českých Budějovicích připravilo ve spolupráci s Tyflokabinetem České Budějovice, o. p. s., výukový interaktivní program *Hlasy ptáků*, který se zaměřil na ptactvo jižních Čech. Některá města pořádají prohlídky pro zrakově postižené nebo iniciují vznik speciálních expozic s modely významných staveb. Uveďme alespoň prohlídku Prahy v rámci projektu *Praha na dotek*, která umožňuje hmatové zkoumání některých památek a nabízí také speciální knihu-průvodce s plastickými vyobrazeními, nebo výstavu *Neviditelná Olomouc*, na níž jsou umístěny haptické modely významných olomouckých objektů. Rovněž v Olomouci se uskutečnila výstava Arcidiecézního muzea Olomouc s názvem *Doteky Olomouckého hradu*, která nevidomé i běžné návštěvníky seznamovala s příběhem starého sídla moravských Přemyslovců a přilehlých církevních objektů. Stálou expozici s názvem *Hmatové sochařství. Touch sculpture* otevřela v roce 2008 Oblastní galerie Vysočiny v Jihlavě a prezentuje v ní sochařskou tvorbu nevidomých autorů. Nevidomí návštěvníci jsou také jednou s cílových skupin expozice, a proto je zde integrována řada příslušných prvků: kromě vhodného uspořádání exponátů jde o vodící lišty na podlaze a popisky v Braillově písmu.

Mnohé z podobných akcí nejsou směřovány primárně k nevidomým či jinak postiženým návštěvníkům, ale jejich cílem je seznámit běžné lidi se světem lidí s postižením. Takovou byla i *Neviditelná výstava* v Novoměstské radnici v Praze, výstava *Jak se žije s handicapem* Dětského muzea při Moravském zemském muzeu v Brně, úspěšná zážitková výstava obecně prospěšné společnosti Sirius s názvem *Naše cesta* a mnohé další. Obdobné projekty mohou být dobře využity při inkluzivním vzdělávání, protože tematizují postižení a pomáhají ostatním porozumět jeho specifikům a důsledkům – stejně jako způsobům jeho kompenzace a eliminace sociálně podmíněného handicapu.

Důsledky zrakového handicapu mohou být ve výtvarné výchově, která staví převážně na vizuálních podnětech a tvorbě vizuálně obrazného vyjádření, nejvíce závažné. Žáci se zrakovým omezením však nejsou jediní, jejichž specifika je potřeba zvažovat, chceme-li být ve výtvarné výchově připraveni na společné vzdělávání.

Tvůrci s tělesným postižením

Fakt, že většina výtvarných činností je založena na motorických činnostech, ovlivňuje také **žáky-tvůrce s tělesným postižením**, konkrétně např. s dětskou mozkovou obrnou, s malformacemi a ameliemi horních končetin, se svalovou atrofií apod.

Obecně lze osobu s tělesným postižením charakterizovat jako jedince postiženého nějakým defektem pohybového a nosného ústrojí nebo poruchou či postižením nervového ústrojí. Dané defekty se projevují celkově nebo částečně porušenou hybností, kterou lze částečně vyrovnat pomocí speciálních pomůcek, jako např. invalidního vozíku, protéz, berlí atp. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 310) Výtvarné činnosti může výrazněji komplikovat zejména stav, při němž jsou postiženy horní končetiny, naopak postižení hybnosti dolních končetin obvykle žádný handicap ve výtvarné výchově nezakládá, jsou-li naplněny běžné zásady bezbariérovosti.

Novosad (2011, s. 186) vymezuje tělesné postižení jako:

- chronické onemocnění, resp. dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav, který poškozuje nebo omezuje fyziologické funkce lidského organismu a snižuje kvalitu života člověka, omezuje jeho výkonnost a vede k nechtěnému utlumení fyzických aktivit a sekundárně též k omezení pohybu³,
- tělesné, resp. lokomoční (pohybové) postižení, které omezuje, až znemožňuje hybnost člověka, způsobuje dysfunkce motorické koordinace a mívá příčinu v poškození, vývojové vadě nebo funkční poruše nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní inervace nebo v amputaci či deformaci částí motorického systému, typicky končetin.

U člověka s tělesným postižením jsou redukovány obvyklé pohybové aktivity nebo je následkem postižení částečná či úplná imobilita. (Tamtéž, s. 187)

Pro integraci žáků s tělesným postižením je třeba vytvořit zejména materiální podmínky: bezbariérový přístup, možnost parkování v blízkosti školy, bezbariérový vchod a volně přístupné foyer, dále výtah do všech pater budovy, vhodně uzpůsobená WC, bezbariérové řešení místností, v nichž se odehrávají výtvarné aktivity, a také únikové cesty pro případ evakuace.

Bezbariérové řešení (docílené rekonstrukcí stávajícího objektu nebo stavbou nového) umožňuje dnes lidem s tělesným postižením navštěvovat i místa, která jim dříve nebyla přístupná, protože schody, terénní nerovnosti a jiné bariéry byly a mnohde stále ještě jsou

³ Někdy bývá tento typ postižení označován za postižení interní a mnohdy nemusí být viditelné.

běžné. Je pozitivní, že bezbariérový přístup nacházíme stále častěji v muzejních budovách, galeriích a jiných kulturních zařízeních, jejichž návštěvy by měly běžně patřit k výtvarné edukaci. Informace o bezbariérově přístupných památkách v České republice lze najít na stránkách Prague Cityline (2014).

Bezbariérový přístup z hlediska architektonického a stavebního předpokládá aplikaci řady konkrétních opatření, na jejichž vyčerpávající výčet zde není dostatečný prostor. Připomeňme alespoň, že bezbariérový přístup je v současnosti požadován u všech veřejných novostaveb a většinou (pokud tomu nebrání památkový charakter budovy) i u nově rekonstruovaných objektů. Tam, kde není možné bezbariérovost zajistit příslušným stavebním prvkem, zabezpečuje se pomocí nájezdových ramp či zvedacích plošin napevno instalovaných anebo přenosných.

Zásady bezbariérového přístupu je nutné dodržovat i v učebnách a ateliérech, kde se vychází ze standardního manipulačního prostoru pro invalidní vozík, kterým je kruh o průměru 150 cm (pro osobu na mechanickém vozíku je dostačující i kruh o průměru 120 cm, u veřejných objektů se však vždy počítá s větším prostorem nezbytným pro osoby na vozíku elektrickém). (Filipiová, 2002) Dalšími potřebnými prvky jsou vhodně uzpůsobené dveře, které musejí být nejméně 90 cm široké. Před dveřmi i za nimi má být dostatečný prostor pro manipulaci s vozíkem. Vhodné je umístit z vnitřní strany dveří vodorovné madlo anebo zajistit jejich automatické otevírání fotobuňkou. Šikmé rampy umístěné přede dveřmi mají mít integrován vodorovný úsek dlouhý nejméně 150 cm, případně 200 cm v závislosti na směru otevírání dveří. Co se týká podlah, je vhodné, aby měly protiskluzovou úpravu povrchu. (Ministerstvo vnitra, 2003)

Rozměry všech prostor by měly vycházet z rozměrů invalidního vozíku, resp. výšky sedícího jedince, takže všechny případné ovládací prvky pomůcek apod. by měly být umístěny ve výšce 60–120 cm (někdy i méně), tak aby byly pro vozíčkáře dobře přístupné. Stoly by měly mít dostatečný podjezdový prostor.

Smyslem všech podobných architektonických a expozičních úprav je, aby osoby s tělesným postižením mohly školní prostory používat pokud možno samostatně, bez cizí pomoci.

Na výtvarnou aktivitu člověka s tělesným postižením má vliv zejména typ a rozsah postižení. Zdrojem problémů je na obecné úrovni zejména:

- ztížení pohybu, jež omezuje běžné životní svobody (týká se nejen pohybu, dopravy, ale také sebeobsluhy, hygieny, zabezpečení základních životních funkcí) a jež vyžaduje závislost na pomůckách, opatřeních a osobní asistenci,
- ztížení pohybu nebo jeho ztráta, týká-li se horních končetin,

- problémy s koordinací pohybů,
- narušení jemné motoriky, neschopnost ovládat prsty rukou, malformace a amelie horních končetin,
- kombinace tělesného postižení s jinými, zejm. smyslovými vadami.

Jak už jsme zmínili, člověka s jakýmkoliv postižením v této metodice nevnímáme a priori jako člověka s problémem a nezvažujeme tedy arteterapeutické aspekty výtvarných aktivit. U osob s tělesným postižením se však samozřejmě můžeme setkat s určitými formami deprivací a důsledky různých, s postižením a zdravotními problémy souvisejících nepříznivých faktorů, s emoční labilitou např. jako projevu probíhající adaptace na postižení v důsledku úrazu, s následky případné sociální izolace, s poruchami sebepojetí nebo apatií v důsledku komunikačních bariér, odmítání nebo jiných projevů disabilismu, tedy z předsudků společnosti vůči lidem s tělesnou jinakostí.

Cílem inkluze je mimo jiné odstraňovat různé sociální a komunikační bariéry a eliminovat stigmatizaci lidí s tělesnou jinakostí. Je třeba připravit učitele i žáky na to, že člověk s tělesným postižením může mít nejen specifický způsob pohybu, ale také např. typické projevy způsobené spasticitou mluvidel (nebo jinou jejich zvláštností) nebo jiných projevů spasticity, jako jsou třeba grimasy, křeče, napětí motorických svalů horních nebo dolních končetin a různých jiných mimovolných pohybů. Přijetí žáka s tělesným postižením mohou obecně ztěžovat výrazné tělesné zvláštnosti a obecně jakákoliv jinakost, na kterou nejsou lidé zvyklí. Nutně však nemusí determinovat výtvarné projevy jedince.

V rámci opatření směřujících k podpoře výtvarných aktivit jedince s tělesným postižením uvažujeme zejména o **reedukaci** ve smyslu souboru vzdělávacích a výcvikových postupů, které se zaměřují na funkční nápravu nebo zdokonalení postižené funkce či zlepšení jejího výkonu, a o **kompensaci**, jež znamená nahrazování porušené nebo nevyvinuté funkce jinou funkcí, činností nebo pohybovým mechanismem. Rozvoj a zdokonalování takových funkcí směřuje k tomu, aby zastoupily nebo nahradily postiženou oblast. (Novosad, 2011) V rámci výtvarné výchovy se nejčastěji jedná o vyřešení ztráty horních končetin nebo jejich nefunkčnosti tím, že se cvičí ovládání nástrojů a kreslení či malování ústy, dobré výsledky má užití nejrůznějších pomůcek při kvadruplegii (zvláštní pomůcky, jež zabezpečují fixaci nástrojů v ruce, které nejsou schopny úchopu a jemné motoriky). Je třeba zohlednit případné pomalejší tempo nebo zvláštnosti řečového projevu, příp. využít různé augmentativní nebo alternativní komunikační systémy.

Co se týká obsahu výtvarného vzdělávání, resp. výtvarných úloh v běžné výtvarné edukci, obvykle není třeba výraznějších úprav. Je důležité podporovat to, aby žák činnosti zvládl pokud možno sám nějakým alternativním způsobem; vzhledem k individualitě žáka a stupně

postižení jeho jemné motoriky se obvykle upravují spíše výstupy ze vzdělávání. Nemá-li žák zároveň mentální postižení, kognitivní složka výtvarné úlohy zůstává pro všechny žáky stejná a způsoby jejího naplnění jsou podle reálných možností žáků různé.

Také zde je základem snaha o rozvíjení schopností a dovedností žáka a o kompenzaci důsledků tělesného postižení. Vyučování respektuje limity žáků a jejich reálné receptivní a expresivní možnosti a směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u vzdělávaných žáků se zřetelem k podpoře motivace k účasti na kulturním a uměleckém životě a k vlastnímu uměleckému vyjadřování.

Neslyšící tvůrci

Další skupinou osob, jejichž potřeby je třeba zvažovat a zohledňovat, tak aby nebyla vylučována z umělecké komunikace, jsou **neslyšící**, lidé s lehčím sluchovým postižením, příp. hluchoslepé osoby. Za neslyšící se považují „osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem“. (*Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*, 1998) Za hluchoslepé se „považují osoby se souběžným postižením sluchu a zraku různého stupně, typu a doby vzniku, u nichž rozsah a charakter souběžného sluchového a zrakového postižení neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, nebo neumožňuje plnohodnotnou komunikaci mluvenou řečí“. (Tamtéž)

Zůstaneme-li u neslyšících, je potřeba upozornit na to, že tito lidé sice mohou vnímat vizuální podněty bez omezení, avšak vzhledem k tomu, že jejich primárním komunikačním systémem je (český) znakový jazyk, a nikoliv čeština nebo jiný jazyk slyšících lidí, vnímání většiny textů, textových didaktických pomůcek, internetových zdrojů apod. je pro neslyšící velmi náročné. Znovu připomeňme, že výtvarná výchova nestaví jen na produkci nějakých nereflektovaných vizuálně obrazných vyjádření. Bylo by hrubě zjednodušující a naivní očekávat, že žák, dáme-li mu prostor, čas a do rukou barvy a štětce, bude zcela samozřejmě a přirozeně „tryskat“ zajímavé, hodnotné obrazy. Proces tvorby je mnohem složitější a úzce souvisí nejen s motorickou „abilitou“, ale také s úrovní tvořivosti, se znalostmi a zkušenostmi a s kognitivním výkonem. To je také odpověď na otázku, proč se tak často v případě dětí se sluchovým postižením mnohem někdy setkáváme s chudou kresbou, „ustrašenými“, nevýraznými obrazy, nejistotou, slabým výrazem. Vždyť přece „jen“ neslyší. Proč tedy s vizualitou nepracují více tvořivě?

Znovu je potřeba opakovat, že u žáků, kteří nevykazují mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, nelze opomíjet kognitivní složku výuky a vůbec vývoje jedince, případně bezdůvodně redukovat obsahy výuky – což se u žáků se závažnějším sluchovým postižením mnohdy bohužel stále děje. Je nezbytně nutné, aby bylo neslyšící dítě ihned po stanovení diagnózy – nejlépe hned v raném věku – stimulováno a aby mu byl dán odpovídající mateřský jazyk, kterým může komunikovat plnohodnotně. Jen tak nebude docházet ke kognitivním a jiným deprivacím – a nebude se plýtvat tvůrčím a jiným potenciálem dítěte.

Tvorba je komplexní proces, stejně jako vnímání umění, které je složitým kulturním faktem, jehož pochopení skutečně nezávisí pouze na schopnosti jej vidět a vnímat smysly. Není nadsázkou, když řekneme, že obraz vnímáme stejně tak jazykem, myšlením, jako očima. Obojí nelze oddělit a děti s následky jazykové deprivace se nemohou plně rozvinout – právě na nich je nejzřetelnější onen druhotný, zbytečný handicap v důsledku uplatňovaných přístupů.

Komunikačními systémy neslyšících osob jsou český nebo jiný národní znakový jazyk spolu s komunikačními systémy vycházejícími z českého či jiného jazyka. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tedy tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Znakový jazyk vykazuje všechny základní atributy jazyka, tedy znakovost, systémovost a další. Je ustálen po stránce lexikální i gramatické, vznikají v něm kulturně hodnotné projevy a i jinak má všechny znaky svébytného jazyka. (*Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*, 1998) Společný jazyk je také důvodem toho, že neslyšící tvoří na rozdíl od jiných skupin lidí s postižením svébytnou kulturu. Proto se také Neslyšící (psaní s velkým začátečním písmenem podobně jako národnostní skupiny) vymezují jako specifická skupina lidí, kulturní minorita, kterou spojuje přirozený pocit sounáležitosti a vlastní svébytná kultura (historie, společné kulturní a sportovní akce, umění a jiné kulturní projevy).

Neslyšící mají právo na rovnoprávné zapojení do všech oblastí života společnosti. Český znakový jazyk jako základní komunikační systém neslyšících osob v České republice by proto měl být uplatňován v co nejhojnější míře také ve škole a v kulturních institucích, tak aby neslyšící bez větších omezení mohli porozumět např. obsahu galerijních expozic a kontextu vystavených uměleckých děl. Za tímto účelem muzea a galerie pořádají speciální prohlídky pro neslyšící s tlumočníkem, anebo začleňují výklad a popis exponátů přímo do různých expozičních prvků, např. napevno umístěných tabletů, obrazovek nebo informačních kiosků.

Tento způsob je např. zcela běžný ve větších muzeích ve Velké Británii, kde se do znakového jazyka tlumočí všechny audiovizuální projekce, v nichž se hovoří anebo které obsahují množství psaného textu. Hojně se vytvářejí také speciální záznamy přímo pro neslyšící. Tyto

stopy v digitální podobě lze buď spustit v menu informačních kiosků či tabletů u skupin exponátů, anebo je lze spouštět přes smartphony a tablety samotných návštěvníků. Tyto výklady ve znakovém jazyce mohou být uloženy také přímo na webu muzea anebo na jiném přístupném úložišti (např. na You Tube) – a jsou-li v českém znakovém jazyce, můžeme je využívat ve výuce výtvarné výchovy.

Kromě pořizování videí ve znakovém jazyce (a případně opatřeném titulky) existuje i řada dalších opatření, která zajistí lepší přístupnost školy, galerií, muzeí a dalších kulturních institucí neslyšícím nebo nedoslýchavým návštěvníkům. Koutská uvádí např. tato:

- umístění indukční smyčky sloužící k zesílení zvuku a zlepšení kvality poslechu ze sluchadel v prostředí s rušivými zvuky a ozvěnami (viz známý piktogram s přeškrtnutým uchem a písmenem T),
- zajištění světelné signalizace,
- služba simultánního přepisu, k níž je potřebný zapisovatel, Wi-Fi připojení a příslušný program, díky němuž se zapsaná promluva zobrazuje neslyšícím na tabletech nebo v mobilních telefonech,
- on-line tlumočnická služba (tlumočení na dálku přes web-kameru),
- vytváření webových stránek přístupných pro neslyšící a nedoslýchavé. (Koutská, 2014)

V zohledňování návštěvníků s postižením patří k nejvíce progresivním Spojené státy americké, a to i v oblasti zavádění prvků zohledňujících neslyšící. Ve Spojených státech rovněž působí velmi silná komunita Neslyšících a množství viditelných aktivistických skupin nebo jednotlivců.

Jedním z mnoha dobrých příkladů, jak lze metodicky přistupovat k Neslyšícím v kulturní instituci, je *Sixth Floor Museum* v Dealey Plaza, které se zabývá tématem atentátu na prezidenta Johna F. Kennedyho a zprostředkovává jeho odkaz. Pro neslyšící návštěvníky připravilo toto muzeum příkladně vyvedené období známých audioguidů, zde spíše vizuálních „guidů“, resp. videoguidů. Mají podobu tabletů, v nichž je připraven komentář k expozici ve znakovém jazyce. Rovněž evropská muzea, např. britská Národní galerie v Londýně nebo Tate Gallery, připravují řadu pomůcek pro neslyšící – vizuální průvodce v podobě tabletů a menších mobilních zařízení s výkladem ve znakovém jazyce, anebo výše zmíněné doplňky na webových stránkách či přímo v expozici. Některá větší muzea za tímto účelem zaměstnávají i vlastního specialistu, který ovládá znakový jazyk a zodpovídá za přípravu těchto technicky nenáročných, avšak užitečných pomůcek. Speciální prohlídky pro neslyšící nabízejí i Vatikánská muzea, v nichž nyní pracuje dokonce sedm průvodců ovládajících znakový jazyk,

z toho většina rodilých mluvčích, tedy neslyšících. Někteří z nich navíc ovládají několik znakových jazyků (například britský a francouzský), což je v turisticky exponovaných centrech muzejní kultury velmi užitečné.

Nová média a současná široce dostupná technická zařízení (včetně mobilních technologií) přizpůsobení expozic Neslyšícím nesmírně usnadňují. I kdyby bylo muzeum finančně velmi omezené, jediným nákladem při přípravě digitálních záznamů ve znakovém jazyce může být mzda tlumočnickovi. Digitální záznamy lze totiž pořídit i na obyčejnou videokameru (je ovšem třeba zajistit vhodné podmínky, zejména co nejlepší osvětlení znakujičího tlumočnicka a neutrální pozadí) a ani otitulkování videa, jež ocení neslyšící, jejichž primárním jazykem je čeština, není dnes problém. Natočený videozáznam je potřeba jen minimálně editovat a poté jednoduše umístit na web muzea nebo jiné úložiště. Nákup tabletů či jiných mobilních zařízení tedy není nezbytný. Je proto zajímavé, že česká muzea v tomto směru mnoho aktivit nevyvíjejí, přestože i u nás existuje řada organizací sdružujících různě Neslyšící, které jsou schopné a ochotné poskytnout konzultaci nebo zajistit tlumočnický. Nemluvě o univerzitách, na jejichž pedagogických fakultách působí řada specialistů. Na dané možnosti poukazujeme zejména proto, že obdobné materiály mají své využití nejen přímo v dané kulturní instituci, ale rovněž ve výuce.

Je proto potěšující, že množství využitelných materiálů a vůbec dostupnost obsahu ve znakovém jazyce se zvyšuje. Jako příklad uveďme Národní muzeum, které se návštěvníkům s postižením věnuje dlouhodobě. Spolupracuje s Českou komorou tlumočnicků znakového jazyka a pro neslyšící připravuje doprovodné programy i různé pomůcky. Muzeum například připravilo nápaditého multimediálního průvodce výstavou *Monarchie*, kde je možné volit nejen českou a anglickou jazykovou mutaci, ale i verzi pro neslyšící, která obsahuje výklad ve znakovém jazyce. Průvodce je volně k dispozici na adrese <http://pruvodce.nm.cz/>, návštěvníci se jej mohli stáhnout i pomocí QR kódů na panelu před vstupem do výstavy. Multimediálního průvodce výstavou připravila rovněž Národní galerie v Praze, a to k výstavě děl Jakuba Schikanedera z roku 2012. Průvodce obsahoval klasickou audioverzi v českém a anglickém jazyce a mimo to také malé obrazové pole s tlumočnickem znakového jazyka. Návštěvníci si tohoto průvodce mohli vyzvednout u pokladny, tak jak je to u tohoto typu zařízení obvyklé.

Speciální komentované prohlídky, ale také interaktivní programy pro Neslyšící pořádá řada českých muzeí, kromě Národního muzea např. Národní technické muzeum, Národní galerie v Praze, Muzeum hlavního města Prahy, Centrum současného umění DOX nebo Metodické centrum muzejní pedagogiky a jeho domovská instituce Moravské zemské muzeum v Brně. Posledně jmenované muzeum přitom angažovalo také neslyšícího lektora edukačního programu, což je nejlepší varianta, při níž odpadá tlumočení (viz brněnská muzejní noc a

program k výstavě *Cyril a Metoděj. Doba, život, dílo*). Kvalitní program nabízí lidem s postižením rovněž Galerie výtvarného umění v Ostravě. Galerie pořádá celé seriály programů a tvořivých dílen zaměřených na dané skupiny návštěvníků, ať již jde o různé tlumočené prohlídky a workshopy pro dospělé i rodiče s dětmi se sluchovým znevýhodněním (orientované na výtvarné aktivity, ale i bubnování nebo tanec), pěvecké dílny pro lidi se zdravotním znevýhodněním a výtvarné galerijní dílny pro osoby s mentálním postižením. Galerie se zaměřuje i na sociálně-terapeutické aktivity a také na práci s lidmi s duševním onemocněním. Zvláštní pozornost věnuje také lidem se zrakovým postižením, pro něž připravuje komentované prohlídky i speciální pomůcky.

Závěrem zdůrazníme, že výtvarné aktivity pro Neslyšící mohlo být plnohodnotné jen tehdy, když zajistíme to, aby žák se sluchovým postižením rozuměl a mohl se vyjadřovat tak, aby mu bylo rozuměno. Znamená to s takovými žáky používat komunikační systém, který odpovídá jejich potřebám – tak aby vzdělávací obsah nebyl bezdůvodně redukován a byl žákům nabízen v plné míře a s potenciálem rozvíjet jejich myšlení, jazyk a kulturní identitu. Právě s ohledem na důležitost osobní a kulturní identity je inkluzivní vzdělávání těchto žáků diskutováno. Pro klíčové rozvíjení jazyka je nezbytné komunikovat daný jazykem s různými mluvčími a je nezbytné mít kvalitní jazykové vzory. Zůstává smutnou skutečností, že mnozí slyšící rodiče neslyšících dětí se znakový jazyk neučí a nebo jej zvládají jen nedokonale – pak je komunita školy a vzor dospělých Neslyšících zcela zásadní. Každý potřebuje někam patřit a komunikovat tak, jak je mu přirozené – a jazyk je základem pro vše.

Tvůrci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu

Poslední skupinou, o níž se v této kapitole alespoň rámcově zmíníme, jsou tvůrci-žáci s mentálním postižením nebo tvůrci s oslabením kognitivního výkonu (jež nemusí nutně vycházet z mentálního postižení). Specifika provázející začleňování těchto žáků do běžné výuky a vymezení jejich potřeb ve výtvarné výchově se sumarizuje snad nejobtížněji ze všech prozatím zmíněných skupin. Je to proto, že jinakost neuropsychického vývoje lidí s mentální retardací s sebou přináší různé zvláštnosti v dílčích vrstvách jejich osobnosti. Jak shrnuje Pipeková (2004), poškození se dotýká procesů poznávacích, ale obvykle zasahuje také sféru emocionální a volní, adaptabilitu i celkové chování jedince, často se projevuje také v motorických zvláštnostech.

Z hlediska výtvarné edukace je podstatné, že mentální postižení ovlivňuje také smyslové počítky a vjemy a může omezovat schopnost vnímání. Při plánování výtvarných aktivit je rovněž třeba počítat s pomalejším tempem vnímání, s možnými problémy provázejícími pozorování skutečnosti a postihování různých souvislostí a vztahů. Zvláštnost počítků a vjemů

u žáků s mentální retardací spočívá podle Pipekové (2004) v jejich nediferencovanosti. To může být ve výtvarné výchově, která pracuje s prvky vizuálně obrazných vyjádření, jejich rozpoznáváním a využíváním zdrojem problémů. Například skutečnost, že žák považuje za stejné zcela různé předměty, se samozřejmě projevuje také v menší motivovanosti zaobírat se podobnými projevy, takže žák nechce prodlévat u pozorování nějakého vizuálního komunikátu a vnímá jej povrchně, bez evidence jeho vlastností nebo detailů. Rozvíjení smyslové citlivosti – tedy jedna ze základních obsahových domén našeho oboru je zde vystavena redukci, a to zpravidla bez možnosti optimální kompenzace, kterou např. u lidí se zrakovým postižením může být slovní popis spojený s alternativním způsobem vnímání (např. hmatového exponátu v galerii nebo tyflografiky).

Již jen ze zmíněného příkladu je zřejmé, že při práci s lidmi s výraznější mentální jinakostí nezbytně dochází k redukování vzdělávacího obsahu a nutnosti stanovovat realistické, smysluplné cíle s ohledem na možnosti, potřeby a zájmy těchto osob.

Kromě inaktivity nebo narušení či zpomalení některých poznávacích procesů bývá projevem mentálního postižení také opožděný vývoj řeči, zvláštnosti ve vnímání času a prostoru, textur nebo vjemů kinestetických, zvláště vnímání polohy vlastního těla a pohybu v prostoru. Odlišnost počitků a vjemů, porušení poznávacích činností, opoždění řeči, nižší aktivní slovní zásoba a další zvláštnosti řeči nejsou však jedinými výraznými specifiky lidí s mentálním postižením. Pipeková (2004) dále poukazuje na to, že myšlení lidí s mentálním postižením se vyznačuje velkou konkrétností a nízkou schopností zobecňovat, neschopností abstrahovat a postihovat souvislosti mezi předměty a jevy.

Běžné jsou výkyvy v pozornosti, kolísající tonus psychické aktivity, poruchy paměti, resp. zvláštnosti jejího fungování (mechanické zapamatování bez porozumění, nedostatek představ a obtížnější vybavování představ bez výběru nebo hierarchie), pomalejší tempo, malá schopnost aplikovat naučené znalosti do praxe. Ve volní oblasti patří k častým projevům sugestibilita, podřízenost bezprostředním vlivům okolní situace, nedostatek samostatného přepracování daných vlivů, někdy neovladatelnost. V oblasti emoční lze sledovat nezralost, jednoduchost prožitků a nízká schopnost rozpoznání jemnějších odstínů prožívání, občas neadekvátnost, opožděnost nebo nezralost tzv. vyšších emocí, výskyt výkyvů až nežádoucích citových projevů (náladovosti, neadekvátní euforie nebo apatie, popudlivost, agrese, přílišná přátelskost a intimita).

Jde o přijetí zvláštností daného člověka a vytvoření přátelského, bezpečného prostředí. Při plánování úloh vhodných pro člověka s mentálním postižením je třeba omezit úlohy, které vyžadují rychlost, pohotovost, abstraktní myšlení a vůbec vyšší úroveň kognitivních operací, logické uvažování, interpretaci, složité pomy a velkou slovní zásobu, soustředěnou a dlouho

trvající pozornost, obratnost, zručnost a vysoce koordinovanou jemnou motoriku. Je třeba být připraven – a rovněž ostatní žáka připravit – na to, že žák s mentálním postižením se může chovat zvláště: např. impulzivně, vzrušeně, hyperaktivně, může reagovat náladově a neadekvátně situaci, může vyžadovat uspokojení své potřeby lásky, přijetí a bezpečí, např. opakovaným ujišťováním se, objetím, držením za ruku apod. Častější mohou být afekty, vztek, běžná je citová otevřenost, bezprostřednost, kladné emoce.

Zmíněné projevy se samozřejmě liší podle individuality člověka a podle stupně jeho postižení. Valenta (2011) dělí mentální retardaci v souladu s WHO (Světové zdravotnické organizace) na čtyři stupně podle výše IQ:

1. lehká mentální retardace (50–69 IQ),
2. středně těžká mentální retardace (35–49 IQ),
3. těžká mentální retardace (20–34 IQ),
4. hluboká mentální retardace (méně než 20 IQ).

Autor dále doplňuje, že typ postižení lze diferencovat rovněž podle míry aktivity daného jedince na lidi spíše apatické, jejichž chování je torpidní, pomalé (jedná se např. o mnoho osob s Downovým syndromem), a osoby eretické, neklidné, pohyblivé. (Valenta, 2011, s. 117) Daný aspekt je z edukačního hlediska a organizace vyučování dosti podstatný.

Základním principem výtvarné edukace osob s mentálním postižením je individuální přístup ke každému dle potřeb, zájmu a mentální úrovně jednotlivých žáků. Specificky v dané kategorii postižení je třeba odmítnout mýtus nevzdělavatelnosti nebo „zbytečnosti“ vzdělání těchto osob. Náš obor zná nepřeberné množství příkladů dobré praxe, kdy se výtvarné aktivity tvůrců s mentální jinakostí staly nejen smysluplnou náplní života daných lidí, ale i obohacením pro ostatní. Přestože v naší metodice nestavíme primárně na arteterapeutických přístupech, je třeba zmínit, že právě podobné činnosti pomáhají lidem s mentálním postižením zpracovávat jejich případné úzkosti, afekty a další zvláštnosti jejich emočního života. V rámci výtvarné edukace můžeme na tyto potřeby dobře reagovat – a cílem je vzbudit a udržet zájem žáka o umělecké vyjadřování. Neopomenutelným aspektem je také možnost zažití úspěchu, který je pro žáky s mentálním postižením stejně důležitý jako pro ostatní – ale obtížněji jej dosahují v podmínkách výkonově zaměřené školy a společnosti. Radost z tvorby a tvůrčích výsledků, hrdost na dosažené úspěchy a jejich prezentace rodičům, přátelům a komunitě např. na výstavách a přehlídkách je jedním z nejčastěji popisovaných benefitů výtvarné výchovy a prokazatelným faktorem kvality života lidí s mentálním postižením.

Je proto dobře, že v kontextu neformálního vzdělávání je dnes rozvíjen bohatý a zajímavý sektor volnočasových zařízení, v nichž mohou tito lidé tvořit a rozvíjet své dispozice. Taková zařízení mají rovněž důležitý sociální rozměr, protože zkvalitňují život lidí s mentálním

postižením a jejich rodin. (Mnohdy plní svou důležitou úlohu v oblasti respitní, úlevové péče pro rodiče lidí s těžším nebo hlubokým mentálním postižením.) V souladu se současnými trendy je tak výtvarná edukace dětí, mládeže a dospělých s mentálním postižením chápána jako celoživotní proces a kromě nejrozličnějších organizací se jí ujímají muzea a galerie, z nichž mnohá nabízejí edukační programy modifikované pro tuto skupinu návštěvníků, tak aby nadále nebyli vylučováni z účasti na kulturním a společenském životě.

Odborníci se shodují na tom, že právě celoživotní vzdělávání, resp. účast na aktivitách neformálního vzdělávání je pro lidi s mentálním postižením zásadní. Realistický náhled znamená uznání skutečnosti, že lidé s těžkou a hlubokou mentální retardací potřebují celoživotní asistenci, vedení, péči a podporu – nejen při zvládání každodenního života a sebeobsluhy, ale i v oblasti kvality životní náplně a vedení k soběstačnosti. Návyky a dovednosti je třeba udržovat živé a stále je rozvíjet, je třeba pomáhat těmto lidem s nalezením smysluplné životní náplně a denního programu – zejména těm, kteří v důsledku svého postižení, zdravotních problémů, různých překážek nebo nedostatku možností nepracují. Umělecké aktivity – nejen u této skupiny lidí – jsou nedocenitelným zdrojem pozitivního rozvoje sebevědomí, radosti ze života, kladného sebepojetí a vůbec úspěšné integrace do společnosti.

Uvažujeme-li o edukaci těchto žáků v kontextu společného vzdělávání, pak je třeba využít všech potřebných podpůrných opatření, metody výuky by měly být voleny s realistickým náhledem na schopnosti a limity žáků a mají směřovat k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u daných žáků. Jak už bylo vícekrát zmíněno, stěžejní je podpora motivace ke vzdělávání. Vzdělávací obsah je obvykle modifikován a redukován vzhledem k možnostem žáků, vzdělávání se odehrává v mezích daných příslušným rámcovým vzdělávacím programem podle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáků, podle upraveného školního vzdělávacího programu, prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu nebo vzdělávání v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální. Praktickými opatřeními, která usnadňují úspěšnou inkluzi, je snížení počtu žáků ve třídě, přijetí asistenta učitele, stejně jako zajištění pomůcek, vybavení, speciálních didaktických prostředků. Kromě optimálních vyučovacích metod a vhodného výběru a redukce vzdělávacího obsahu je však zcela nezbytná připravenost školy na přijetí žáka s mentálním postižením a motivace a individuální přístup jeho učitele. Učitel je vždy klíčovým aktérem úspěchu a právě on také musí připravit na přijetí jinakosti ostatní žáky a jejich rodiče. Nezbytná je rovněž motivace rodičů žáka s mentálním postižením a spolupráce mezi rodiči a učitelem. Společné vzdělávání nemůže být úspěšné bez přátelského, vstřícného klimatu. Jedině mezi lidmi, jimž lze důvěřovat a kteří jsou přátelští, lze tvořit a zažívat radost z interakce s uměním a z vlastní exprese.

5 Výtvarná edukace žáků s mentálním postižením nebo s oslabením kognitivního výkonu

5.1 Metodika výtvarné výchovy dětí a žáků s mentálním postižením | Milan Valenta

Formálně určují cíle (tj. edukativní) výtvarné výchovy na speciálních i základních školách příslušné RVP (RVP ZV, RVP ZŠ), ovšem... již v polovině minulého století francouzský malíř Jean Revola navodil úzký vztah mezi výtvarným projevem osob s mentálním postižením a díly modernistů (Kandinskij, Miró, Pollock, Klee...), viz úvodní obrázek žáka bývalé zvláštní školy, který byl vybrán za logo (a na hlavní plakát) jednoho ročníku světové výstavy „dětského artbrutu“ v Londýně (MENCAP) realizovaného pod patronací Královny-matky.

Revola tvrdil, že osoby s postižením výtvarnou produkcí rozkrývají svůj „obraz“ utajený v nitru – hledáme-li terapii, nenalezneme nic, hledáme-li umění, nalezneme terapii. U paranoiků a schizofreniků nacházíme hypertrofii ega, u osob s mentálním postižením je ego potlačené a výtvarná tvorba je pomáhá uvolnit – malířská činnost osvobozuje z uzavřenosti, do které osoby s postižením odsoudilo prostředí zdravých jedinců. (Zicha, 1989).

Z výše citovaného vyplývá, že disciplína může plnit na speciální škole ještě jiné, další funkce než ty, které nesou normativní cíle vzdělávacích programů, a to:

- vyhledávací funkci,
- diagnostickou funkci,
- terapeutickou funkci (jak vlastní arteterapeutickou, tak i relaxační, rehabilitační a socializační).

O diagnostickou a terapeutickou (arteterapeutickou) hodnotu výtvarné produkce klientů s mentálním postižením či jinou duševní se odborníci (pedagogové, psychiatři, psychologové) zajímají od počátku dvacátého století a od dvacátých let minulého století vyšlo množství odborných publikací (v posledních dekáдах viz příkladně produkce nakl. Grada a Portál). Funkce vyhledávací spočívá ve vyhledávání výtvarných talentů v populaci osob s mentálním postižením, což má význam hlavně v procesu tvorby konstruktivních perspektivních linií (dlouhodobých) a při budování pozitivního zájmu dítěte.

Uvádí se 3–4 % malířů mezi osobami s mentálním postižením, ve světě je produkce výtvarníků s mentálním postižením vysoce ceněna – výtvarníci s mentálním či jiným duševním postižením mají vlastní ateliéry, prodejní výstavy, muzea, jejich práce jsou objektem sběratelského zájmu

mecenášů i galeristů. Tento „druh“ výtvarného umění má dokonce své označení – Artbrut (very special art, Outsider Art).

Pojem Art brut

Artbrutem se označuje specifický výtvarný směr zahrnující produkci lidí, která se odlišuje od běžně chápaných a hodnocených artefaktů. Mezi takto pojímané umělce patří především lidé s mentálním či jiným duševním postižením, drogově závislí jedinci, bezdomovci, příslušníci různých společenských a sociokulturních minorit.



Obr. 2–3 Ukázky výtvarných prací žáků s mentálním postižením; foto archiv Milana Valenty

Tvořivé pojetí výtvarné výchovy u žáků s lehkým mentálním postižením

... Jestliže mládeži předkládáme dokonalá díla socialistického realismu, je třeba jim zároveň ukázat bezduchost různých uměleckých směrů, které falešně zobrazují skutečnost a odvádějí od běžného života...

Úvodní citace vybraná z nejmenované didaktiky výtvarné výchovy, vydané „v dobách totality“, tvoří jakési antimotto kapitole zaměřené na tvořivé pojetí výtvarné výchovy. Desetiletí tehdejší jednostranné preference tzv. socialistického realismu zanechalo podivné dědictví nejen v profesionální tvorbě, ale také v podobě estetické deformace a konformity ve výtvarném cítění pedagogů.

Ve výtvarné výchově se pedagog musí především rozhodnout pro jednu ze dvou možných cest, na kterou se chce vydat se svými žáky s mentálním postižením: buď se snažit přiblížit jejich výtvarnou produkci tvorbě zdravých dětí, a tak potlačit a eliminovat vše, co cítí jako odchylku od „normy“ včetně invence, nebo využít osobitého způsobu vidění světa dětmi s postižením, zvláštnosti jejich percepce i motoriky a vydat se směrem do neznáma, směrem, k němuž profesionální výtvarníci spějí celý tvůrčí čas – ke schopnosti originálně a nově zachytit život.

Cesta první je přímá a jistě vede k cílům vymezeným obsahem osnov, druhá cesta je dobrodružstvím, cíl je v mlze a často dokonce ztrácí i význam, neboť skutečným významem téhle anabáze je rozvoj dětské kreativity, niterné motivace, fantazie a obrazotvornosti i sebevědomí.

Realismus (včetně toho „socialistického“) si nejvíce považoval vždy co nejpřesvědčivější „odraz objektivní reality“ v umění, a to zvláště ve figurální kresbě a malbě; člověk stojící a pracující, dynamická figura, skok zvířete jak z reálu stáli na vrchních schůdcích hodnotové pyramidy, zatímco svět (i domácí underground) se těmito oficiálními tendencím vzdaloval zcela opačným směrem.

Postmodernismus s kořeny prorůstajícími živnou půdou modernistů uplatňoval stále víc nonfigurální malbu či postavu „deformovanou“ autorovou projekcí; dnes se umělci „sklánějí“ k dětské kresbě jako k inspiraci, přebírají z ní jak obsahovou, tak i formální strukturu svých prací. I tento fakt hovoří ve prospěch „druhé cesty“ v předmětu výtvarná výchova v případě osob s mentálním postižením.

Výchozím bodem koncipování tvořivé výtvarné výchovy dětí a žáků s mentálním postižením musí být požadavek úspěšnosti. Prvořadým úkolem (speciálního) pedagoga je navodit činnost,

v níž bude žák s postižením úspěšný. Jedině úspěch a následná perspektiva veřejné prezentace „mojí úspěšné práce“ (tj. výstava např. v městské galerii) jsou schopny ve vědomí žáka zaktivizovat tvořivé schopnosti a dlouhodobě motivovat jeho práci.

A pak – snažme se vcítit do pocitů žáka s mentálním postižením, které je v převážné většině své činnosti méně úspěšné a zkušenost prostředí ho v tom denně utvrzuje. A najednou veřejná výstava s jeho obrázky!

Jaký dopad to asi přinese pro jeho psychický vývoj, pro jeho sebevědomí a aspiraci, motivaci učení, pro formování charakteru a budování pozitivních zájmů...



Obr. 4 Ukázka výtvarné tvorby žáka s mentálním postižením; foto archiv Milana Valenty

Výtvarná výchova v nižších ročnících základní školy

V elementárních ročnících školy od sebe nelze oddělit přípravu na písemný grafický projev dítěte a vlastní počáteční psaní od výtvarného grafického projevu, oboje se prolíná a organicky prostupuje.

Žák se učí orientovat na stránce, zvládnout primární grafomotorické úkony, diferencovat jemnou motoriku, koordinovat vizuomotoriku a ovládat příslušná centra neuroefektorů obecně.

Nácvik grafických dovedností by měl vždy obsahovat prvky hry, která je na tomto stupni mentálního vývoje nejpřirozenějším motivačním činitelem. Až v dalších ročnících ji vystřídá sociálně vyšší motivace – soutěživost.

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

Pohyb je vhodné asociovat s akustickými podněty – s písničkami a říkankami.

Příklad:

Žáci krouživým pohybem vytváří na pískovém stole kroužky v rytmu říkanky: ... míchám, míchám kašičku, pro naši malou holčičku...

A pohyby vodorovné: Žehlím, žehlím prádlo, nezdržuj mě Madlo...

Kreslení

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

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

Při výběru témat využíváme nejdříve konkrétního názoru – nejlépe s přírodní tematikou. Kresba je v prvních vývojových obdobích vždy schematická (jde ve smyslu pojmotvorného

procesu), schémata však nejsou „objektivní“, ale „výběrová“, tj. výběr jejich znaků je veden důležitostmi, kterou dítě, žák pod vlivem individuální zkušenosti znaku přikládá, či z důvodu prosté zaujatosti znakem (na základě jeho odlišnosti, barevnosti...).

Tento „fyziologický“ schematismus se však později může vlivem konformního a netvořivého způsobu výuky přeměnit v „nivelizovaný“ schematismus, v automatismus, který je velmi těžké rozrušit a nahradit hodnotnou výtvarnou činností (šablonovitost je zvláště zřetelná ve figurální kresbě, dítě se naučí kreslit lidskou postavu tak, jak se učí grafému hlásky, a toto grafické klišé pak používá místo výtvarného sebevyjádření až do konce školní docházky).

Z hlediska prevence vzniku výtvarných klišé je proto žádoucí, aby se dítě zpočátku mohlo opřít o zcela určitý názor; když kreslí strom, tak to musí být „ta borovice na kraji lesa s pokřiveným kmenem“; bylo by chybou zadat žáku úkol nakreslit „nějaký“ strom.

Od názoru vede pak cesta k výtvarným představám, žáci kreslí ilustrační doprovod k pohádkám, bájím, pověstem...

Přestože jsou představy spojeny s konkrétem, obsahují již prvky obrazotvornosti a fantazie, odtud je potom blízko k tématům volnějším a abstraktnějším – k vyjádření hudebních motivů, ke kresbě pocitů.

Zadání tématu předchází motivační rozhovor, hovoříme o praktickém užití předmětů (jevů), o jejich tvaru a barvě, vkládáme motivační vyprávění, všimneme si charakteristických vlastností, obrátíme pozornost na předmět po částech i jako celek (využijeme analyticko-syntetické činnosti). V tomto ohledu je vhodné zapojit soutěžní cvičení na diferenciaci vlastností: Učitel jmenuje jednotlivé vlastnosti předmětů a žáci hádají, o jaký předmět se jedná (skákavý, pevný, gumový, kulatý – míč; čtvercový, lehký, hořlavý, šustivý – papír; lze využít i jako součást sensorických cvičení podle smyslů: štiplavý, kyselý, nahnědlý, mokrá, tichý – ocet...), popř. vyhledávají k předmětům vlastnosti a k vlastnostem předměty (kulatý: míč, kolo, slunce...; lehký: peří, světlo, papír...).

Jako příklad přechodu od názorné tematiky k nácviku obrazotvornosti může posloužit postup používaný v 5. ročníku bývalé základní školy praktické autorem textu: Žáci byli postaveni před úkol „restaurovat“ barokní obraz v omítce farního kostela, jehož části zcela zkorodovaly nebo z nějž se zachovaly jen kontury scenerie; neporušený zůstal rohový kus malby. Předcházelo vyprávění k scenerii motivované biblickými dějinami.

Žáci k práci přistupovali zcela individuálně – několik se jich pokusilo plně akceptovat zachovalou část a z ní „vyjít“ do celé scenerie, další preferovali příběh a snažili se ho zasadit do zkorodovaných kontur, zase jiní se snažili z rozpadlé omítky cokoliv „vyčistit“ a zakreslit

(zde vznikaly nejabstraktnější tvary a struktury), jen minimum žáků obkreslilo stav obrazu bez náznaku vlastní invence.

Malování

Technika malby staví žáky s mentálním postižením přinejmenším před dvojici specifických problémů:

- jakým způsobem je možné se vyrovnat s danou plochou,
- jak pracovat s barvou.

Plocha

Plocha z pohledu žáků symbolizuje prostředí, v němž se pohybují.

Projekce žáka (figury) do plochy nám může hodně napovědět o úrovni jeho sebevědomí, aspiraci, o sociální či citové karenci v kolektivu vrstevníků, ale i v rodině.

V literatuře byly popsány případy emočně deprivovaných žáků, kteří se „skryli“ do bizarních, deformovaných či výrazně zmenšených postav mimo hlavní plán obrázku, kdesi v rohu plochy.

Takovouto interpretaci lze připustit však pouze v případech, když jsme si jisti, že dítě umí zvládnout plochu.

Pro část žáků s mentálním postižením je příznačná jistá bezradnost, jestliže je postavíme před úkol zaplnit plochu výkresu; tato tendence se projevuje zvláště zřetelně u dětí s epilepsií a dětí úzkostlivých (zcela jiného druhu je „strach“ z plochy typický pro jedince se schizofrenií, kteří stav řeší barevným překrytím celé plochy bezezbytku).

U těchto žáků je možno vyzkoušet některou z technik směřujících k překonání zábran a bezradnosti, což má i svůj terapeutický význam – jestliže je plocha pro dítě skutečně prostředím jeho „akčního rádia“, pak průnik do ní, její zvládnutí, může působit ve smyslu adaptability jedince.

Nejjednodušším způsobem je technika prvotního impulzu. Učitel sám započne malbu skvrnou, bodem, náznakem linie, a protože je pro žáka autoritou, linie jim provedená je „nejlepší“ – je žádoucí v ní pokračovat.

Dalším užívaným způsobem může být „mozaika“, což je v podstatě kompoziční cvičení. Žáci na ploše manipulují s tvary vystřiženými z barevných papírů, které si vybraly u učitele. Tvary nesou obrys známých předmětů (dům, autíčko, strom...) a na čtvrtce papíru, kam je žáci aranžují, představují určité situace. Barevné předlohy žáci buď na papír lepí, nebo je obtáhnou

tužkou a obrysy po odstranění předloh vybarví. Od tvarů známých můžeme přejít k abstraktnějším tvarům, z nichž žáci lepí koláže, či je opět obtahují a vybarvují. Uvedenou technikou se žáci učí nejen překonávat bezradnost z plochy, ale také procvičují kompoziční vyváženost prací.

Z principu hry vychází technika barevných skvrn: na čistou plochu ukápneme barevnou tuš, akvarelovou barvu (popř. více barev) a žáci skvrnu rozfoukávají do bizarních tvarů, v nichž se potom snaží vyhledat a štětcem domalovat obrázek. K uvedeným účelům lze také využít techniku benzinových skvrn.

Velmi atraktivně pro žáky působí zadání netradiční plochy pro výtvarnou činnost, např. starý deštník, papírová krabice, kus červotočivého dřeva, vyšlapaná bota... V takovýchto případech žáci neváhají a nadšeně se zmocňují celé plochy. Postup lze aplikovat i jako motivační metodu pro vstup žáků do netradičních výtvarných prostředků (asambláže, happeningy...).

Také malování dekorativních a ornamentálních motivů je schopno překlenout bezradnost dítěte. Dekorativní práce vychází ze zákonitostí, které jsou žáky přirozeně a vděčně akceptovány, sice rytmus a symetrie.

Základem rytmu ve výtvarné produkci je řazení plošných či liniových prvků; využíváme vrozené dětské touhy po pravidelnosti a opakování, která je fyziologická a u jedinců s mentálním postižením zvláště výrazná. Začínáme napodobováním jednoduchých geometrických vzorů a směřujeme k samostatně vytvářeným ornamentům pokrývajícím postupně celou plochu papíru či předkreslený obrys (džbánu, talíře...), postupně zvyšujeme počet dekorativních prvků.

Princip symetrie (řazení prvků podle os) žáci s mentálním postižením ve svém výtvarném projevu důsledně uplatňují. K vysvětlení symetrie užíváme přetiskování mokrého vzoru překládáním papíru podél osy, později přetisk nahrazujeme zrcadlovou malbou, nakonec se snažíme o překonání symetrie výtvarně hodnotnějším principem asymetrie.

Úzkost ze zvládnutí plochy je možné pokusit se překonat též silnou úvodní motivací.

Žáci jsou zaujati pohádkou, ve které zlý a mocný čaroděj uchvátil princeznu, a ta čeká, že se najde princ silnější a mocnější čaroděje, aby ji zachránil. Pohádku dramatizujeme zjednodušeným obrysem postav princezny a čaroděje vystřiženými z tvrdého papíru, vybarvenými a upevněnými k dřívku. Úkolem je nakreslit obrys velkého prince, tak velkého, že bude schopen přemoci čaroděje. Pohádku dohrajeme do konce s autorskými výtvary.

Barva

Je celkem běžnou praxí, že část žáků s mentálním postižením při nástupu do školy není schopna pojmenovat barvy. Začínáme proto s výcvikem zrakového analyzátoru a s

diferenciací primárních barev (k červené, žluté a modré připojíme i zelenou); žáci se učí barvy třídit a pojmenovat.

K procvičování schopnosti diferencovat barvy existuje řada námětů, kdy žáci:

- hledají, které věci v místnosti mají barvu červenou, žlutou...,
- třídí podle barev hromádku geometrických tvarů,
- malují barvy podle „diktátu“ do připravených okének na výkresu a současně říkají nahlas, jakou barvu malují (verbální fixace),
- motají do klubíčka barevné bavlnky a barvu pojmenovávají (vhodné zařadit říkanky, básničky...),
- hrají si s barevným dominem,
- procvičují subjektivní hodnocení barev: jaké jsou barvy podzimu, zimy, jara a léta, jaká je barva smuteční, která barva se nám líbí (žáci se shlukují podle barev).

Nejvhodnější formou k procvičování barev je vycházka do přírody, a to zvlášť na jaře a na podzim, kdy se louky a sady mění ve velkolepé galerie barev a tvarů. Protože zkušenost s barvou bývá u žáků rozličná, což vyplývá z míry podnětnosti prostředí, z něhož přichází, je nutné způsob jejich percepce unifikovat.

Od počátku procvičujeme s barvou i její odstíny tak, aby byli žáci schopni z celku vytřídit určitou barvu a tu pak seřadit podle odstínů od světlých po tmavé (také pojem světlý – tmavý je třeba opakovaně demonstrovat a fixovat formou hry): vybraný žák vytřídí na vycházce ze skupiny všechny žáky, kteří mají modré oblečení a seřadí je (s pomocí učitele) do zástupu podle barevného odstínu, atd.

Od konkrétního názoru (vjemů) pak přecházíme na cvičení s představami: co nám modrá barva nejvíce připomíná – oblohu, maminčin deštník, auto, rybník, potok...

Hierarchii odstínů pak ve třídě fixujeme opět hravou formou: Žáci z proužků barevných papírů sestaví škálu, na hromádky vytřídí světlé a tmavé barvy, vyberou dvojici barev stejného odstínu...

Když se podaří vybudovat a upevnit reálné představy barev a jejich odstínů ve vědomí, lze přikročit k „cítění“ barev.

Protože barvy neprochází smysly pasivně bez odezvy, ale ovlivňují naši psychiku, odráží se v emocích, prožívání a jednání, je možné ke konkrétní barvě přiřadit konkrétní pocit. To je pro žáky zcela něco nového.

V první fázi je seznamujeme s barvami „teplými“ a „studenými“. Teplo žáci pociťují v barvě červené (oranžové, růžové), žluté, chlad nejčastěji přiřazují k bělobě a modři. K pocitům budujeme barevné asociace: Co všechno nám červen připomíná? Rozpálená kamínka, západ sluníčka, oheň táboráku...

Jakou barvu má letní, sluncem rozpálená ulice? Žlutou... Navodíme představu procházky zimní krajinou, provedeme žáky třeskutým mrazem blížící se noci – zabloudili jsme v neznámé končině, nevíme, kam jít, nemáme, kde se ohřát; náhle se před námi objeví dva malé domečky. Jeden je červený, druhý úplně modrý. Do kterého se schováme?

Žáky necháme procítit barvy „smutné“ (např. asociace smutného království, v němž se usídlil sedmihlavý drak – jakým sukem je potažen královský palác...) i „veselé“ živé (dvě hravé barvičky – červená a žlutá se z rozpustilosti pomíchaly, asociace jarní louky), učíme je diferencovat barvy „těžké“, hutné (tmavomodrá, tmavozelená...) a „lehké“, řídké (světlezelená...), chápat barevný kontrast.

V případě kontrastu využíváme již vystavěných pojmů tmavé a světlé barvy. Nejvýraznější kontrast nacházíme v bílé a černé – hledáme ho kolem sebe ve třídě, na vycházce, vybavujeme si kontrastní představy z domova, snažíme se kontrastu využít jako výrazového prostředku k vystižení atmosféry (místo pojmu kontrastní užíváme „opačný“, který už žáci mají fixovaný). Začít lze hrou na opaky:

první – poslední,

nahoře – dole,

den – noc,

černý – bílý.

Jakmile se podaří u žáků fixovat představy základních barev v celé variační šíři odstínů i pocitů, necháme je „objevit“ barvy odvozené. Princip „heuréka“ je pro to nejvhodnější metodou jak z hlediska motivace, tak i zapamatování si, a to zvláště v případě, že je spojen s manipulační činností: z žáků se stanou kouzelníci, kteří ze skvrn čistých barev „vyčarují“ barvu novou; základní žlutá a modrá vytvoří zelenou (pampeliška na louce vyrostla až do oblak a spojila se s modrým obláčkem – demonstrujeme na ploše balicího papíru a žáci malují v lavicích), červená se modrou překryje ve fialovou (asociace zrání ovoce, borůvky, švestky...).

Žáky necháme volně pracovat a objevovat, současně je komparací směřujeme k objevení závislosti odstínu sekundární barvy na množství a odstínu barev základních – čím více máme žluté, tím je odstín zelené světlejší, čím více modré, je tmavší...

Souvislost dětem nevysvětlujeme, ale necháme ji vyvodit manipulací s barevnými skvrnami; formou hravých cvičení se pak k těmto zákonitostem dlouhodobě navracíme.

Odstíny barev, schopnost zesvětlovat a ztmavovat barvy bezprostředně koresponduje s fenoménem, který je pro výtvarnou produkci žáků s mentálním postižením příznačný: postižení žáci nejsou schopni spontánně odpozorovat a při výtvarné práci využít průběh barvy, tj. jestliže malují oblohu, pak má v celé ploše stejný odstín modré, žádná část není tmavší či světlejší. Chceme-li žáky naučit používat celé odstínové škály, musí nejdříve umět pozorovat průběh barvy v reálu; pracujeme s nejrůznějšími náměty, opět je vhodné využít přírodních motivů – růst stromu s použitím několika barevných odstínů, zbarvení rybníka u břehů a uprostřed...

Zastavme se chvíli nad technikou vlastní malby. Malbu je vhodné začínat měkkými štětci s širokou stopou (popř. roubíky), žáky, kteří se zdráhají používat malířské potřeby, můžeme nechat malovat nejdříve prsty.

Při malování dbáme o navození příjemné a veselé atmosféry ve třídě, pocitu pohody a radosti z práce, nešetříme chválou a uznáním. Žáky necháme malovat v poloze, která jim nejlépe vyhovuje: vsedě v lavicích, vestoje i na zemi; dbáme, aby každé dítě mělo pro práci dostatek prostoru. Nezapomínáme na úvodní i průběžnou motivaci čtením textů, zpěvem, recitací, dramatizací literární předlohy, prací s loutkou...

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

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

Velmi zajímavým námětem pro druhý stupeň školy se jeví pokus o barevné postižení hudby. Při tomto výtvarném experimentování lze vycházet z přímé asociativní malby při hudbě, vhodnější je však předřadit vlastní malbě přípravná cvičení:

- cvičení snažící se podchytit barvou a tvarem jednoduchý zvuk. Můžeme využít diferenčních smyslových cvičení sluchu; žáci se snaží rozlišit a nakreslit zvuky z bezprostředního okolí – tlukot vlastního srdce, kroky na chodbě, zadrhnutí zipu, pád pingpongového míčku na desku stolu, šum stromů pod oknem, zvuk startovaného auta...,
- cvičení na výtvarné zachycení výšky tónů (vysoké tóny – světlá barva, nízké tóny – tmavá barva) a jejich trvání (délkou linie odlišit osminku od noty celé), popř. i rytmu a tempa krátkých hudebních etud (pomalé tempo oblými liniemi, důraznější rytmus ostřejší liniaturou...).

Při ukončení námětu je vhodné instalovat minigalerii tónů, zvuků, hudby a šramotů.

Barevné zachycení hudby je obsahově již náročnější tematika, při které musíme respektovat mentální úroveň konkrétní třídy, setkáme-li se s celkovým nepochopením u dětí, je vhodné námět přesunout do vyššího ročníku.

Výtvarná výchova může být prostředkem budování sociálního citění a zodpovědnosti dětí s mentálním postižením, a to v těch činnostech, kdy pracují na kolektivním úkolu; technik a námětů opět existuje bezpočet, pro ilustraci uvedeme dva:

Učitel připraví z tvrdého papíru či z textilie korunu a kmen velkého stromu (ptačí dům) a žáci strom dotváří nalepováním listů a kůry, především ale zabydlováním ptačím nájemníkem (namalovaným a vystřiženým z kartonu).

Další námět začínají žáci malovat každý samostatně, přičemž sedí v kruhu na zemi. Po určité chvíli se přesunou na vedlejší místo a pokračují v práci svého souseda, malování je ukončeno, až se žáci po kruhu vrátí na svá původní místa.

Již pro první stupeň školy je možno pokusit se aplikovat jednoduchý výtvarný happening (happening může kromě výtvarného prožitku přinášet i určitou katarzi). Jako předstupeň happeningu nám poslouží výtvarný nonsens, jenž bývá dětmi s mentálním postižením velmi radostně akceptován (např. „bláznivý podzim“ – žáci pomalují listy vybraného stromku barvami, jež jsou pro podzim netypické, pruhovaně či tečkovaně zbarvené listy rozhodí v kořenech stromku. Pokud „výtvarný objekt“ stojí ve stromořadí, působí neobyčejně efektně a zvláště. Stejně podivuhodně působí další věci běžného života, které žáci nabarví či pomalují: staré rukavice, děravé košile...).

Výtvarné happeniny mohou mít i svoji kognitivní hodnotu. Poznávací funkce výtvarné výchovy na speciální škole by měla být primárně zaměřena na sebereflexi dětí; teprve od ní můžeme přikročit k poznání a „zmocňování se“ prostoru a prostorových vztahů. Pro sebereflexi –

uvědomění si vlastní identity – lze využít celou škálu technik od barevných otisků dlaní a chodidel na balicím papíře (které zůstávají jako svědci i té nejbezvýznamnější činnosti všedního dne, jakou je chůze), v modelářské hlíně či sádře, autoportrétu při pozorování se v zrcadle, až po obtahování siluety vlastního těla na balicím papíře.

Happening, který chceme popsat jako příklad, se odvíjí právě od takovéto siluety.

Žák se položí (s předem připravenou „pózou“) na papír a kam až dosáhne, obtáhne svoji konturu uhlem (figury dynamické, odpočívající, nudící se...), části, kam nedosáhne, dokreslí později.

Mnohem efektnější je technika „promítacího koutu“, kdy se žák postaví mezi silný světelný zdroj a plochu papíru, na které spolužák zachytí jeho stín; pokud se světelný zdroj pohybuje, lze takto dosáhnout „pohybové studie figury“ (vhodné pro starší ročníky).

Obtaženou figuru žáci pak vybarví a vystříhnou, aby s ní mohly manipulovat v prostoru (ve třídě, školní budově, na vycházce...). Mohou ji také využít jako předlohu pro další obrys – negativ tmavě vybarvený. Bílá figura symbolizuje „moje dobré já“, tmavá figura pak zosobňuje „moje špatné já“, které všichni společně upálíme třeba na školní zahradě. Happening lze motivovat dějepisně – evokací čarodějných procesů či pohádkově – personifikací dobra a zla.

Modelování

Zatímco kresba a malba má u mladších žáků s mentálním postižením vždy lineární plošný charakter, modelování uvádí do prostoru, nutí žáky vědomě prožívat i přemýšlet nad prostorovými vztahy a zákonitostmi.

K této nosné prioritě modelování se váže další, vyplývající z manipulační povahy činnosti, kdy se k podnětům zrakového analyzátoru přidružují hmatové podněty, ve zvýšené míře i receptce kinestetická a proprioreceptivní.

Žáci obohacují své poznatky o tvaru a barvě, nově se zabývají hmotou a strukturou materiálu. První modelování je zaměřené na cvičení dlaňového svalstva, hrubou i jemnou motoriku ruky – dítě vytrhává kusy hmoty a kroužením dlaní modeluje větší a menší kuličky (náhrdelník, hrozen vína...), válečky (hříbek...), pak hrany (krabice, cihlička...).

Nejprve modelujeme podle názoru (nejvhodnějším námětem je podzimní ovoce), později se pouštíme do modelování z představ. Od neživých věcí přecházíme k zvířecím figurám a k lidské postavě. V prvním období je vhodnější modelovat lidskou figuru po částech, aby si dítě lépe uvědomilo proporce těla, zvláště poměr hlavy k tělu (u dětí činí 1:5, u dospělých 1:8).

Teprve až dítě obsáhne základní představy o tělesné proporcionalitě, můžeme přistoupit k vytahování jednotlivých částí postavy z celku.

Pro „cítění“ rozdílu mezi plošným a prostorovým vyjádřením pomáhá vřadit kresbu konkrétní postavy (tatínek...) a následné modelování „z kresby“.

Z materiálů užívaných ve škole k modelování je třeba v první řadě jmenovat modelínu, na níž se žáci nejlépe zacvičí v základních dovednostech, než přejdou na náročnější hmotu moduritu či modelářské hlíny (obě hmoty lze kolorovat). Modelářská sádra nám poslouží spíše pro dekorátorskou práci (odlévání reliéfů z kadlubu), v zimě neopomeneme na modelování ze sněhu.

Kromě klasických školních materiálů využíváme i netradiční materiály jako dřevo, oblázky, papírové krabice, vázanou slámu, škrobem fixovaný papír, hadry a provazy, které podněcují dětskou fantazii a umožňují se výtvarně realizovat ve formě nejbizarnějších prostorových artefaktů.



Obr. 5–6 Ukázky výtvarných prací žáků s mentálním postižením; foto archiv Milana Valenty

Výtvarná výchova ve vyšších ročnících školy

Z nižších ročníků by si žáci měli přinášet především radostnou zkušenost z výtvarné práce a poučení o nejjednodušších výtvarných technikách. Z těchto základů lze vycházet při plnění úkolů výtvarné výchovy ve vyšších ročnících základní školy:

- obohacovat výtvarný repertoár o nové techniky (asambláž, náročnější grafika jako dřevořez, mědiryt, sítotisk...),
- prohlubovat, upřesňovat a diferencovat prožitky v oblasti výtvarna,
- prohlubovat prostorové cítění a budovat perspektivu v žákovských pracích,
- na základě výtvarné „depistáže“ vybrat a zmotivovat „projekt“ žáka,
- poučit o stěžejních výtvarných směrech a jejich osobnostech, o základních výtvarných oblastech a žánrech.

Při prohlubování a diferencování výtvarných prožitků lze navázat na výtvarné činnosti, s nimiž se žáci seznámili v nižších ročnících.

„Malované muzice“ můžeme na tomto stupni už předřadit náročnější smyslová cvičení včetně cvičení na „vcítění se“ do atmosféry výtvarného díla.

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

V další etapě žáci obrazům přiřazují muziku – ze záznamu zní hudba (tichá a melodická, expresivní až drsná...) a žáci k ní z obrazové galerie vybírají adekvátní reprodukci (pro zajímavost lze postup modifikovat i opačně tak, že k obrazu žáci určují úryvek skladby ze záznamu).

Pak na vybraný hudební motiv malují jednotlivci svoje představy, aby nakonec všichni dohromady vytvořili obraz jako společný výtvarný výraz vnímané hudby.

Se staršími žáky se můžeme pokusit o výtvarné vyjádření pocitů jak biologických (hlad...), tak především psychologických (radost, zlost...).

Vlastní výtvarné aktivitě musí předcházet motivační rozhovor, v němž učitel společně s žáky pocit definuje, diferencuje a konkretizuje.

Např. pocit strachu (žáci vzpomínají na situace, v nichž naposledy pocítily strach, co všechno může vzbuzovat strach a jak se strach projevuje v naší percepci a motorice, diferencujeme strach, který má většinou pozvolný nástup, třeba od pocitu křivdy, jež mívá okamžitý nástup a „pálí jak rána bičem“...).

Malba pocitů by neměla být samoučelná, ale mít své opodstatnění, např. jako ilustrace literárního příběhu (žáci malují „strach“, který prožívá beránek vezený na jatka v Clavelově příběhu *O černém beránku a bílém vlkovi*).

Výtvarné ztvárnění konkrétního pocitu je možné motivovat přes smyslové počítky. Např.: Žáci dřív, než jim zadáme úkol namalovat pocit „studu“ (který se dostaví s určitým „trapasem“ – situaci „faux pas“ můžeme přiblížit dramatickým dialogem), čichají k citronové kůře, ochutnají kyselost plodu, ze záznamu slyší „kyselou“ muziku či zvuky a pozorují dramicky ztvárněnou „kyselou“ situaci.

Žákům s mentálním postižením ve vyšších ročnících je vhodné spojit výtvarný projev nejen se zvuky a hudbou, ale též s pohybem, dramatickým či literárním výrazem.

Pomocí výtvarného happeningu se můžeme pokusit ovlivnit konkrétní morální postoje dětí, často působíme převážně jen citem a obcházíme racionální oblast.

Např.: Je možné nakreslit pohyb? Zadáme-li dětem s mentálním postižením tento výtvarný úkol, nakreslí nám figuru z profilu, auto, letadlo... Jestliže mají znázornit pohyb bez postavy, auta, letadla, jsou bezradné. Pomůžeme jim.

Žáky posadíme k archu balicího papíru, k dispozici dáme tenisové míčky, každý žák nechá míček nasáknout barvou, kterou si vybere. Míčky, jak se kutálí po papíru, zanechávají barevné stopy.

Vysvětlíme jim, že stejnou stopu zanechávají v lidech kolem nás naše dobré a zlé činy. Tyto stopy nevidíme, a proto si častokrát myslíme, že nejsou, ale je to jako s tenisovými míčky...

Prostorové cítění žáků ve vyšších ročnících školy prohlubujeme náročnějšími výtvarnými postupy než jenom modelováním „klasických“ materiálů.

Žáci například velmi pozitivně přijímají prostorové práce s kovem; drátem a pletivem. Pro uvedený materiál je vhodná zvláště figurativní tvorba – dráty tvoří skelet postavy (v pohybu, spící postavy, postavy vznášející se, klečící...), na který nalepíme kusy gázoviny, jutoviny či novinového papíru, fixované škrobem. Artefakty pak umísťujeme v prostoru třídy, dvorku, parku...

Žáci s mentálním postižením většinou nejsou schopni v kresbě a malbě spontánně užívat perspektivu. Učitel musí perspektivu objevit a objasnit demonstrací v prostoru: např. rozmístí po místnosti několik stejných krabic a žáci z místa odměřováním (poměrem tužky v natažené paži) porovnávají jejich velikost a sami zjišťují, že krabice bližší se jeví větší než krabice za ní; při vycházce žáky seznamujeme s pomyslným sbíháním kolejnic v dálce atd.

Vhodnými pomůckami pro cvičení perspektivy (a jejího přenosu do plošného ztvárnění) jsou vystřižené obrysy postav a předmětů, které žáci před sebou skládají v obraz tak, aby jejich uspořádání (velikost) odpovídala skutečnosti, kterou jim učitel nainstaluje (cvičení lze provádět ve třídě, vhodnější je ale vyjít do terénu, kde můžeme žáky rozestavit v prostoru a porovnávat vzdálenost, jejich výšku s velikostí domu, sloupu, stromu, atp.).

Další možné cvičení má charakter hry, při které žáci kreslí předměty s přehnanou perspektivou.

Veškeré výtvarné práce na druhém stupni školy by měly směřovat k svému vyvrcholení ve formě projektu žáka. Samostatný projekt je schopen žáka plně zaujmout, motivovat i tvůrčím způsobem rozvíjet, posilovat sebevědomí a upravovat reálnou aspiraci, učí samostatně pracovat a práci dovést do konce.

Prvním předpokladem práce na výtvarném projektu žáka je „depistáž“ – vyhledání techniky a výtvarného výrazu, který je dítěti vlastní, který zvládá, v němž je úspěšné. Depistáž provádíme vertikálně podle výtvarných směrů a žánrů a horizontálně podle jednotlivých výtvarných technik.

Dalším předpokladem je maximální volnost dítěte, učitel není oprávněný mu do práce zasahovat (pouze radit ve věci řemeslného zvládnutí techniky), aby žák vycítil, že projekt je pouze jeho záležitostí a že za něj tedy zcela odpovídá. Protože je každý žák úspěšný v něčem jiném, je zřejmé, že práce ve třídě bude diferencovaná jak technicky (olejomalba, grafika, prostorový artefakt...), tak i tematicky, což hlavně zpočátku klade zvýšené nároky na činnost učitele.

Posledním nutným předpokladem práce na projektu je silná motivace žáka, její nejvhodnější podobu nese perspektiva veřejné výstavy.

Je motivující, když učitel paralelně s žáky zpracovává vlastní projekt – takováto skutečnost s sebou přináší pozitiva:

- posiluje pocit sounáležitosti učitele s třídou,
- zvyšuje prestiž žakovské práce učitelovou autoritou,
- průběžně motivuje,

- roste přirozená autorita učitele, který „umí“,
- žáci získávají pocit jistoty.

Určitou nevýhodou je nedostatek času učitele zvláště v období, kdy žáci „rozjíždějí“ své projekty.

Poučení žáků o stěžejních výtvarných směrech, tvůrčích osobnostech, výtvarných oblastech a žánrech (malířství, sochařství, architektura, užité umění, portrét, krajina, zátiší...) by jednak nemělo probíhat jen pasivně formou výkladu, ale besedou s navozováním atmosféry díla („vstupem“ dětí do obrazu, pomocí hudby), jednak by mělo obsáhnout i aktivní tvorbu dětí. Autor textu učinil zkušenost, že žáci s mentálním postižením jsou schopni nejen pochopit principy moderního výtvarného umění, ale také tyto principy akceptovat ve vlastní výtvarné práci, která tak může být obohacena jak o prvky analytického kubismu, tak i surrealismu, konstruktivismu; žáci přirozeně tíhnou k naivismu, přičemž zcela samozřejmě vychází z realismu...

Přeceňování realismu (typické pro naše školství) svádí k přílišnému detailismu až schematismu v žákovských výtvarných pracích, tvořivé pojetí výtvarné výchovy směřuje právě k odpoutání od takového realismu.

Při expozici prvků z dějin umění (a zde se neubráníme srovnání vývoje kresby a malby v dějinách lidstva s vývojem dětské kresby – od symbolických náčrtků pravěkých lovců, přes ortoskopii ve starověké egyptské malbě, plošný realismus románského malířství, objevení perspektivy gotikou až po moderní malířství; možná další aspekt dávající za pravdu tezi, že ontogeneze je zkrácenou fylogenezí) využíváme spontaneitu i schopnost napodobovat u dětí, občas můžeme vycházet i z náhodně vzniklých tvarů.

Např.: expozice kubismu – žáky, kteří nejsou schopni obsáhnout a pracovat podle učitelova výkladu, necháme volně čárat na výkres třeba na rytmus určité skladby (viz Pelzova muzikomalba). Po chvíli bezplánovitého čarání je necháme od výkresu odstoupit a snažíme se společně s ostatními žáky vyhledat v čarách konkrétní tvar, ten pak z celku vyčleníme barvou a přidáváme další části z čáranice...

Závěrem je nutno učinit poznámku, že celá kapitola zabývající se tvořivou výtvarnou výchovou žáků s mentálním postižením, je pouze inspirací a byla koncipována s požadavkem maximálního vytížení žáků, vždy je ale nutné vycházet z mentální úrovně konkrétního žáka.



Obr. 7–8 Ukázky výtvarných prací žáků s mentálním postižením; foto archiv Milana Valenty



Obr. 9–10 Ukázky výtvarných prací žáků s mentálním postižením; foto archiv Milana Valenty



Obr. 11–12 Ukázky výtvarných prací žáků s mentálním postižením; foto archiv Milana Valenty

5.2 Vybrané metodické přístupy k žákům s mentálním postižením ve výtvarné výchově | Jitka Jarmarová

Vzdělávací obor výtvarná výchova má významný rehabilitační a relaxační charakter. Dětem/žákům s lehkým mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu dává prostor uplatňovat své tvořivé schopnosti a zprostředkovávat umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby. Umožňuje jim maximální možnou socializaci s přirozenou potřebou projevit se.

Na žáky působí jako harmonizující prostředí, ve kterém se snižuje jejich vnitřní napětí, psychická nevyváženost, nesoustředěnost a v mnohých případech i agresivita. Žáci s mentálním postižením mají předpoklady k osvojení výtvarných dovedností, mohou v této oblasti dosahovat vynikajících výsledků, které podporují růst jejich sebevědomí a přispívají k odolnosti vůči stresu.

Jejich tvůrčími činnostmi zaměřenými na vnímání, tvorbu a interpretaci se rozvíjí smyslové vnímání, schopnost vyjadřovat a prezentovat své emoce, představy, pocity, zkušenosti, myšlenky a vnímavost k sobě samému, ale i k okolnímu světu

Cílovou oblastí výtvarné výchovy jsou nejrůznější podoby výtvarné edukace, která zahrnuje oblast didaktickou a teorii výtvarné výchovy v rámci povinného všeobecného vzdělávání.

Výukou je možné přiblížit žákům výtvarné umění a zároveň tak působit na jejich estetické vnímání. Výtvarná výchova pomáhá uplatňovat neverbální komunikaci, zlepšovat jemnou motoriku a získávat tak všestranné dovednosti.

Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura vychází z RVP ZV případně RVP ZŠS (program pro základní školu speciální – tj. pro žáky se středně těžkým, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami) a provází žáky po celou dobu povinné školní docházky. Je zastoupena vzdělávacími obory **Hudební výchova** a **Výtvarná výchova** a lze ji rozšířit o doplňující vzdělávací obor **Dramatická výchova**.

V etapě základního vzdělávání je výtvarná výchova postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. K jejich realizaci nabízí výtvarná výchova vizuálně obrazné prostředky (dále jen prostředky) nejen tradiční a ověřené, ale i nově vznikající v současném výtvarném umění a v obrazových médiích (RVP ZV, 2017, s. 83)

Ve vzdělávacím obsahu vzdělávacího oboru výtvarná výchova jsou zpracovány jak očekávané výstupy, tak minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření pro 1. stupeň – 1. období (3. ročník) a 2. období (5. ročník), a dále pro 2. stupeň (9. ročník)

Očekávané výstupy jsou prakticky zaměřené, ověřitelné, vymezují předpokládanou způsobilost žáků, využívat osvojené učivo praktických činností, vědomostí a dovedností v běžném životě na konci 5. a 9. ročníku. Očekávané výstupy na konci 3. ročníku (1. období) vykazují **orientační (nezávaznou) úroveň** k naplnění očekávaných výstupů na konci 5. ročníku.

Minimální doporučenou úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření jsou upravené očekávané výstupy, které jsou obvykle na nižší úrovni než očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru.

Jsou vodítkem pro případné úpravy výstupů uvedených v ŠVP do individuálního vzdělávacího plánu (IVP) pro žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. (RVP ZV, 2017, s. 14)

Charakteristika vzdělávání

Ve výuce výtvarné výchovy je třeba vycházet z individuálních schopností a zvláštností žáků, jejich dovedností, znalostí, potřeb a zájmů. Při volbě témat je třeba přihlížet a zároveň zohledňovat např. obtíže s vizuomotorikou, poruchami koncentrace pozornosti, pomalým pracovním tempem, labilitou nálad, impulzivností, hyperaktivitou atd.

Nedílnou součástí je i prezentace vlastní tvůrčí činnosti ve třídě, škole, prezentaci škol v rámci výstav či dalších akcí školy. Při prezentaci vlastních prací je třeba mnohdy počítat s odlišným tempem vývoje řeči, omezenou slovní zásobou a obtížemi v komunikativních dovednostech obecně. S prezentací úzce souvisí evaluace a schopnosti sebehodnocení, které má velmi často značně kolísavou úroveň – od výrazně sebedoceňujících postojů až k přeceňování se.

Žáci se teoreticky i prakticky seznamují se základními výtvarnými technikami (kresba, malba, grafika, modelování..., využití a uplatnění písma, fotografie, animovaný film, prostorové a dekorativní práce, reklama atd.), zajímavostmi z dějin výtvarného umění a s tvorbou významných malířů a ilustrátorů. Nezanedbatelnou součástí je návštěva galerií a kulturních památek.

Získávání a upevňování dovedností u žáků s LMP bývá pomalejší než u žáků intaktních a může probíhat s různými odchylkami.

Organizace výuky a tvořivé pojetí VV

Základem výuky výtvarné výchovy je navodit u žáka kladný postoj k tvůrčí činnosti. Pokud žák dokáže využít svou zkušenost nebo získanou dovednost, daleko lépe se do tvůrčího procesu zapojí. Na začátku vyučovací hodiny je důležité, aby učitel využil mezipředmětových vztahů a vhodné motivace k volbě námětů – např. kresba/malba zvířete + vzdělávací obor Člověk a

příroda, čtení textů, recitaci + Čtení a jazyková komunikace, vyjádření pohybu + Člověk a zdraví k ilustraci pohádek atd.

Během vyučovací hodiny je nutné poskytovat žákům průběžnou individualizovanou podporu, komunikovat s nimi o postupech a variantách, jak je možné přistupovat k námětu a jaké techniky volit.

Důležitou rolí pedagoga ve výtvarné výchově je metodická příprava žáka, jeho pracovní plochy, používání kresebných pomůcek – krok za krokem, např. před začátkem vlastního tvoření ukázka vymačkání barev z tuby, výběr správného štětce, práce s vodou apod.. Je třeba nepodceňovat stálé opakování již dříve získaných a upevněných jednoduchých pracovních postupů a návyků, které jsou spojené s techniky a materiály. Stereotypně užívané materiály a prostředky s omezeným výběrem způsobují pasivní zájem žáků o výtvarnou tvorbu.

V současné době jsou velmi často užívány i ICT technologie – například fotografie, animace, grafické programy apod.)

Žák by měl mít možnost pracovat v poloze, která mu vyhovuje – jiné nároky a potřeby může mít při kresbě a při malbě a jiné při objektovém či prostorovém vyjadřování.

Dostatek prostoru a vyhovující učebna je základní podmínkou pro kvalitní výuku stejně jako nižší počet žáků ve třídě a pedagog s výtvarným vzděláním.

Nezanedbatelnou roli hraje u tvůrčích výtvarných činností i rozvoj psychomotoriky a základních dovedností. Žák musí být veden, povzbuzován a motivován správně užívat různé nástroje a potřeby, a zároveň s nimi i sám experimentovat. Umožnit mu volbu materiálů, barev, pastelů, a dalších kreativních potřeb – razítek, korálků, provázků... netradičních materiálů – plstí, vosků, barev na sklo, textil...

Výtvarný materiál musí být předem připraven v dostatečném množství včas a s rozmyslem. Nesmírně důležité pro organizaci výuky je vést žáky k ukládání pomůcek vždy na stejné místo. Velkým přínosem je, když škola disponuje pracovní výtvarné výchovy, ateliérem či keramickou dílnou. Žáci s LMP mají často na velmi dobré úrovni trojrozměrné výtvarné cítění. K tvořivé, přátelské a relaxační atmosféře přispívá i poslech hudby či zpěv.

Netradiční a moderní výtvarné techniky a metody

Starší žáci se velmi často ve výtvarné výchově seznamují i s různými moderními technikami výtvarného umění, k nimž patří:

Akční malba a dripping – základem akční tvorby je akce, kdy výtvarnou práci prožíváme, soustředíme se na její tvořivý průběh, ne na konečnou podobu díla. Proto je velmi užitečné si průběh tvorby zaznamenávat pomocí fotoaparátu, videokamery. Druh abstraktní dynamické malby se objevil v polovině dvacátého století. Do akční malby zahrnujeme výtvarnou techniku dripping. Její podstatou je rozstříkávání nebo lití barvy na připravený podklad přímo z plechovky.

Hlavní představitel akční malby je Jackson Pollock. Tvořil výtvarnou technikou dripping. Výsledkem jeho tvorby jsou spleteniny barevných kapek či pruhů. K jeho nejznámějším obrazům se řadí "Vlnivé dráhy" (z roku 1947). Ukázku díla J. Pollocka najdeme například v publikaci Dějiny umění (desátý díl).

Body art – tímto termínem bývají označena všechna díla, která souvisí s tělovým uměním - otisky těla, malba na tělo, tetování, piercing... Využívá jako vyjadřovacího a výtvarného prostředku živé lidské tělo. V tom případě není důležité finální dílo, ale průběh samotné tvorby, který je zaznamenáván fotoaparátem nebo videokamerou.

Za zakladatele body artu bývá považován Yves Klein (1928–1962), představitel nového realismu, který se věnoval monochromatickým (jednotónovým) malbám.

Pop art je umění, jehož tématem je současný všední svět. Tento umělecký směr dokázal pozvednout běžné i bezvýznamné předměty do roviny umění. Reaguje na svět reklamy a komerce, na brutalitu, hlučnost apod.

Pop art se zrodil uprostřed 50. let 20. století ve Spojených Státech jako reakce mladých výtvarníků na poválečnou společnost. Hlavními rysy amerického pop artu je především používání velkých formátů, zářivých nebo naopak mdlých barev (www.wikipedia.cz).

Land art znamená v překladu „zemní umění“ neboli „umění země“. Umělci, tzv. land-artisté, se svými díly pokouší krajinu akcentovat a pracovat s přírodními materiály jako je půda, kámen, dřevo, voda nebo sníh a led (www.wikipedia.cz).

Muchláz je netradiční výtvarná technika, v níž se papír nejprve zmačká a pak znovu narovná. Po té se pracuje na vzniklé papírové struktuře, podle fantazie se zvýrazňují linie a přehyb, které se dále dotvářejí.

Koláž je jedním z nejpozoruhodnějších a také nejtypičtějších technických a výrazových prostředků, které se objevily na umělecké scéně 20. století.

Podle názoru Wernera Spiese je sotva nějaký pojem, který by univerzálněji definoval podmínky a možnosti umění našeho století, než je koláž. Slovo odvozuje svůj původ z francouzského „collage“ znamenající lepení, které by tedy mělo být určujícím znakem. Víme však, že Max

Ernst, který je odpovědný za objev koláže v pravém slova smyslu, odmítal považovat technický postup, lepení, za příznak koláže. (www.wikipedia.cz). Vystřihujeme nebo vytrháváme kousky papírů, novin, látek, fotografií a lepíme je na připravený podklad. Práci můžeme doplnit i přírodním materiálem – listů, tráv, květků apod.

Frotáž je výtvarná technika přenášení reliéfní struktury na papír. Věc se zajímavou strukturou položíme na papír a pastelem, uhlím, rudkou nebo tužkou přejíždíme po ploše papíru. Na rubové straně vzniká originální reliéf. K frotáži můžeme použít například dřevěné polínko, podrážku boty, přírodninu, hrubou textilií (pytlouinu) apod.

Komiks, kresba přírodními materiály, lavírování, malba na neobvyklý podklad (boty, kámen, sklo, velké předměty), **asambláž, dekoláž** atd. (Vondrová, 2001).

Žáci s mentálním postižením nejsou schopni v kresbě a malbě spontánně užívat perspektivu. Učitel musí perspektivu objevit a objasnit demonstrací v prostoru: např. rozmístí po místnosti několik stejných krabic a žáci z místa odměřováním (poměrem tužky v natažené paži) porovnávají jejich velikost a sami zjišťují, že krabice bližší se jeví větší než krabice za ní; při vycházce žáky seznamujeme s pomyslným sbíháním kolejnic v dálce atd.

Vhodnými pomůckami pro cvičení perspektivy (a jejího přenosu do plošného ztvárnění) jsou vystřižené obrysy postav a předmětů, které žáci před sebou skládají v obraz tak, aby jejich uspořádání (velikost) odpovídala skutečnosti, kterou jim učitel nainstaluje (cvičení lze provádět ve třídě, vhodnější je ale vyjít do terénu, kde můžeme žáky rozestavit v prostoru a porovnávat vzdálenost, jejich výšku s velikostí domu, sloupu, stromu, atp.). Další možné cvičení má charakter hry, při které děti kreslí předměty s přehnanou perspektivou.

Textil a hedvábí

Vhodným a oblíbeným materiálem ve výtvarné výchově je **textil a hedvábí**.

Malba na hedvábí – malování na hedvábí je technika, která pochází z Asie a je stará několik staletí. V Evropě se díky dostupnosti materiálů a výjimečným estetickým vlastnostem stala oblíbenou zejména v posledních letech. Nejedná se jen o malbu šálů a šátků, ale i o tvorbu oděvních a bytových doplňků. Barvy pro malování na hedvábí jsou buď pro parní fixaci, nebo zažehlovací barvy. Barvy pro parní fixaci se fixují v páře a jsou velmi zářivé. Zažehlovací barvy nejsou tolik zářivé, fixují se několikaminutovým zažehlováním. Barvy na hedvábí se kombinují s konturami či voskem. Materiál si můžete koupit v prodejnách výtvarných potřeb nebo eshopech, hedvábí buď v metráži, nebo už jako hotové polotovary - šály, šátky, pouzdra na brýle, vitráže aj.

Šátky a šály se nejčastěji malují vypnuté na rámu.

Technika:

- **malování konturou** a následné vyplňování ploch barvou. Konkrétní motivy či geometrické obrazce si můžete na hedvábí předem předkreslit,
- **akvarelová malba** spočívá v zapouštění barev do mokrého podkladu. Malujeme i do již zaschlých vrstev barvy, kdy konkrétnějších tvarů dosáhneme využitím fénu na vlasy.

Zajímavé a neopakovatelné efekty vznikají použitím efektové soli. Doporučujeme použít pro začátek napnuté hedvábí do malých rámečků, které lze použít do oken jako stínítko, nebo pověsit na zeď jako obrázek, nemusí se fixovat.

Příklad z praxe:

Žákyně 8. ročníku – základní škola zřízená dle §16, odst. 9 ŠZ

Výrobek: „mačkaná či batikovaná šála“.

Materiál: hedvábí – ponge 5, barvy a kontury – Javana

Žákyně si lavici pokryla igelitovým ubrusem, na něj položila šálu (*nejlépe rozměr 130x35 cm*), kterou navlhčila vodou pomocí lahvičky s rozprašovačem. Pracovala dle pokynů učitele jako u klasické batiky s pomocí provázků, gumiček, houbiček a dalších materiálů. Barvu nanasla aplikátorem střídavě se štětcem přímo na hedvábí a s využitím efektivní soli, vznikaly zajímavé obrazce. K vysušení využila fén a následně odstranila provázky, gumičky, sůl a šálu vyžehlila.

Práce s konturou: „nanečisto“ – na papír, si nacvičila čáry konturou a poté, co získala jistotu, přešla k tvorbě různých ornamentů přímo na šálu a v jednom rohu si uvedla svůj podpis – jako autorky. Dle instrukcí pedagoga si po zaschnutí kontur opakovaně šálu vyžehlila, po rubové straně (kontury by se jinak přilepily k žehličce) a to na nejvyšší teplotu (len). Tím došlo k zafixování barev.

Informovala se, zda je možné šálu prát. Byl jí předán postup – praní v ruce ve vlažné vodě max. 30 °, v tekutém mýdle nebo šamponu.

Žákyně byla velmi manuálně zručná, naslouchala pokynům, orientovala se v informacích a postupech. Výrobkem byla nadšena a má zájem o další pokračování.

Zejména žákyně na 2. stupni vítají práce s netradičními technikami – batik, malbu na sklo, výrobu šperků či smalty za studeny atd., jelikož si tak samy vytvoří doplňky pro sebe, kamarádky či jiné blízké osoby...



Obr. 13–15 Práce s textilem, foto archiv Jitky Jarmarové

5.3 Jiří: Umění jako prostředek edukace člověka s kombinovaným postižením | Kazuistika | Jiří Přivřel

Úvod

V následujícím textu se budu věnovat Jiřímu. Skutečně se tak jmenuje. V poměrně nedávné době měl tři výstavy, k jejichž realizaci v článku budu směřovat. Je veřejně známou osobou, tudíž by bylo malicherné ponechávat ho v anonymitě případnou změnou jména pro potřeby článku.

Na úvod Jiřího krátce představím. Nejprve slovy odbornými. Jiří navštěvuje denní stacionář DC 90 o. p. s. v Topolanech u Olomouce. Je tedy uživatelem sociálních služeb tohoto zařízení pro osoby s mentálním, tělesným a kombinovaným postižením. Jiří se narodil koncem roku 1985 s rozštěpem měkkého patra, který byl ve dvou letech odstraněn chirurgickým zákrokem. Od malička u něj bylo možné pozorovat pomalejší vývoj, nicméně bez dalších doporučení k vyšetření. V pedagogicko psychologické poradně mu na prvním stupni základní školy naměřili IQ 70, čímž o jeden bod překračuje hranici lehké mentální retardace. Nachází se tedy v hraničním pásmu mentální retardace. Nakonec mu byl diagnostikován Sticklerův syndrom, což je vzácné genetické onemocnění, se kterým se pojí oční a sluchové problémy, kostní a kloubní abnormality, srdeční potíže a další neduhy, z nichž Jiří má snad všechny. Můžeme tedy říci, že Jiří má kombinované postižení (s přihlédnutím na zařazení do sborníku bude nejvíce zohledněno postižení mentální). Jiří tedy spadá do cílové skupiny denního stacionáře. Já jsem v rámci této služby coby pracovník v sociálních službách od roku 2011 jeho klíčovým pracovníkem.

Nyní výše napsané polidštím laickou terminologií, která je mi bližší. Jiří navštěvuje denní stacionář DC 90 o. p. s., kde je náplní mé práce posilovat jeho slabší stránky, ale především nalézat, rozvíjet a podporovat ty stránky silné. Nikdy mne nezajímalo, jaké má postižení. Jaká je jeho diagnóza podle Mezinárodní klasifikace nemocí je pro mne naprosto nepodstatné a vlastně jsem si ji nechal zjistit až pro potřeby tohoto článku (pro případné perfekcionisty v MKN je Sticklerův syndrom řazen pod kód Q 87.8). Nakonec i Jiřímu diagnózu Sticklerova syndromu po všech peripetiích určili až v patnácti letech, do té doby mohli rodiče jen tápat, co je na jejich synovi zvláštního. Přesná zdravotní diagnóza mne nikdy nezajímala u Jiřího, a nezajímá mne ani u nikoho jiného z těch (není-li to nezbytně potřeba), s nimiž se ve stacionáři setkávám. Nakonec i naměřená hodnota jeho IQ je pro mne nedůležitá a dovolil bych si s ní polemizovat. Znalost hodnoty IQ pro moji práci s lidmi nepovažuji za podstatnou. Měl-li bych se tím číslem nechat ve svém úsudku nějak ovlivnit, byla by to chyba, jelikož mi o člověku spíše mnohé zatají, nežli skutečně řekne.

V rámci edukace je pro mne důležité, že se mi podařilo najít Jiřího přednosti. Jednou z nich je nesporně výtvarné nadání a jeho snaha s ním nakládat a rozvíjet je. Nebudu se přít, zda jsou výsledky jeho seberealizace s mojí podporou uměním či nikoliv. Ani nad tím jsem nikdy hlouběji neuvažoval, nechávám to na posouzení jiných. Vlastnosti jako talent, nadání, kreativita a výsledky tohoto koktejlu mne na lidech vždy přitahovaly bez ohledu na to, zda jsou to lidé jinak zdraví, lidé s nadprůměrnou inteligencí nebo s mentálním či fyzickým postižením. Možná i proto jsem se již při práci rozhodl pro studium bakalářského oboru Sdružená uměnovědná studia a posléze navazujícího magisterského oboru Učitelství estetické výchovy pro střední školy na Masarykově univerzitě v Brně. Jako člověk s kladným vztahem k umění, člověk toužící po poznání jsem věděl, že nemohu čerpat podněty jen v práci, ale musím lovit i v jiných vodách, neboť by to nejspíše postupem času vedlo k syndromu vyhoření. Pravidelné vnímání umění (nejen výtvarného) a vlastní tvorba (spíše literární a okrajově fotografická) se mi staly prevencí před případnými neblahými následky dlouholeté práce s lidmi s postižením.

V osobě Jiřího jsem ve svém zaměstnání také našel spojení. Jakýsi pomyslný opěrný bod. Někoho, koho je možné rozvíjet nejen v základních dovednostech sebeobsluhy a základní péči o sebe samotného, ale rozvíjet i po kreativní stránce, tedy v oné nástavbě lidské činnosti, jakou představuje oblast umělecká. Vždyť s Jiřím se můžeme pohybovat spíše u špičky Maslowovy pyramidy potřeb, nežli u její základny. A to v mé práci opravdu není samozřejmostí.

Od chvíle, kdy jsem se stal Jiřího mentorem, kamarádem, v jistém ohledu snad i důvěrníkem, jsem věděl jedno. Že si přeje mít vlastní výstavu obrazů, soch, zkrátka všeho možného, co mu projde pod rukama. Ale od chvíle prvního vzájemného setkání po vlastní výstavu to byla dlouhá cesta a nebyla zcela jednoduchá a přímočará.

Realizované výstavy je možné považovat za výsledek dlouhodobé edukace, na níž jsem se podílel já i jiní, z nichž některé v článku zmíním a poskytnu jim prostor se vyjádřit. Záměrně používám termínu edukace, jelikož je obecnější, zahrnuje výchovu i vzdělávání nejen ve školním prostředí, které již Jiří nenavštěvuje. Celá řada edukačních procesů také z mé strany probíhala bezděčně, ne vždy jsem jednotlivými dílčími kroky sledoval jasný cíl, záměr. V rámci edukace jsem se také snažil nejen naučit Jiřího nové poznatky a dovednosti z výtvarné oblasti, ale především formovat, utvářet a zušlechťovat celou jeho osobnost. Umění mi v tomto bylo prostředkem.

Naše setkání aneb hůře to začít nemohlo

Jiřího znám od roku 2005, kdy jsem začal pracovat v denním stacionáři DC 90 o. p. s. Tehdy ještě chodil na Střední školu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde navštěvoval učební obor keramik. Škola i denní stacionář jsou zřizovány DC 90 o. p. s., nacházejí se ve stejném areálu v Topolanech u Olomouce, takže jsem Jiřího registroval již coby středoškoláka,

avšak spíše jen letmo. Již tehdy jsem jej ovšem vnímal jako značně odlišného od ostatních žáků, třeba už jen proto, že jsem ho vídal sedávat začteného do knihy. To je činnost, kterou u žáků speciální školy často neuvidíte, má-li být vykonávána dobrovolně v rámci trávení volného času. V Jiřího případě se jednalo o literaturu žánru fantasy v čele s klasikem J. R. R. Tolkienem a dalšími více či méně zdařilými variacemi na kultovního „Pána prstenů“.

Do stacionáře nastoupil bezprostředně po ukončení školy v roce 2007, kde začal docházet do keramické dílny k Richardu Spurnému. Ten se věnuje výtvarnému umění aktivně, je řezbářem, sochařem, příležitostným malířem, členem Unie výtvarných umělců Olomoucka. Po dobu tří let držel nad Jiřím mentorskou ruku a soustavně jej směřoval v jeho uměleckém vývoji, dal mu velmi dobrou školu v oblasti keramické tvorby a byl pro něj velkým vzorem. Richard Spurný v denním stacionáři DC 90 působil od samotného vzniku sdružení, tedy od počátku devadesátých let, takže svým způsobem bylo pochopitelné, že se rozhodl pro změnu a na konci roku 2010 z DC 90 odešel. Na jeho místo nastoupila Jana Sudolská, která v Jiřího příběhu také ještě sehraje svoji roli. S odchodem Richarda Spurného přišlo na začátku roku 2011 interní nařízení, že do chráněné keramické dílny budou každodenně chodit pouze ti, kteří jsou zaměstnanci chráněné dílny keramické, nikoliv uživatelé služeb denního stacionáře, kteří do ní dosud byli integrováni. To byl právě Jiřího případ. Začal docházet mezi větší skupinu lidí, jejichž postižení bylo hlubší, než jeho. Většinou to byli jeho vrstevníci, ale i lidé starší.

„Richard Spurný dal Jirkovi prostor, aby se pomocí hlíny realizoval, což se Jirkovi moc líbilo. Bohužel po jeho odchodu nebylo možné Jirku dál v dílně nechávat, protože Jirka byl zařazen do stacionáře a z kapacitních důvodů personálu nebylo dál možné zajistit jeho dohled. Jirka to nesl jako velkou křivdu a dodnes jej to mrzí a není s tím úplně vyrovnaný,“ vybavuje si Jiřího máma. Tady se sluší podotknout, že vnímání Jiřího křivdy je zaměřené vůči systému, nežli vůči konkrétním lidem, byť ti ten systém v Jiřího očích ztělesňují. Tam, kde by chtěl být, kde by byl šťastný, tak být nemůže. Tam kde být nechce, tak být musí. Tady je patrné, že sice v sociálních službách na jednu stranu apelujeme na naplňování individuálních potřeb uživatele, na druhou stranu mu nejsme schopni takovou službu poskytnout. Věřím však, že vyhocenost této situace je již minulostí a dnes je Jiří spokojený tam, kde právě je. Ale nepředbíhejme.

Zatímco v keramické dílně se mohl v užším kruhu lidí, které přijal za své kamarády a přátele, věnovat pouze jedinému, tvorbě keramiky, tak nyní v novém prostředí měl více možností. Jiří je však odmítal a já se mu zpětně vlastně nedivím. Chápal jsem ho i tenkrát. Žádná z nabízených možností totiž neodpovídala Jiřího individuálním potřebám, natožpak přáním.

Na jednání s Jiřího rodiči v té době si velmi dobře pamatuji. Tehdy jsem je oba viděl poprvé. S Jiřího mámou jsem se od té doby viděl nespočetněkrát a vždy už tomu bylo za příjemnějších okolností. Opětovně vidět a poznat Jiřího tatku mi však už nebylo dopřáno. „Krátko nato zemřel

táta, což pro něj byla další velká rána. I když se moc neprojevoval navenek, svůj smutek a negativní pocity přenášel na papír. Vznikaly kresby, které nikde neprezentoval, zůstávaly ukryté doma v šuplících, působící velmi depresivně, někdy až hrůzostrašně. Aspoň na mne takto působily, když jsem je našla,“ vzpomíná na těžké období Jiřího máma. Prozradím na okraj, že v té době začal Jiří malovat jeden obraz, který stále přemalovává a není dokončen. Dost možná je to jeho pomyslná němá vrba, které svěřuje své vnitřní, temnější a bolestivé pocity.

Naše přímé setkání s Jiřím tak nezačalo právě nejšťastněji. Z jeho strany uzavřenost, vzdor, odmítání a takřka žádná vstřícná komunikace; na mé straně bezradnost. Začínali jsme takříkajíc od nuly. A do tohoto okamžiku, do tohoto pomyslného bodu nula se vrátím zpět, jen co se pokusím zmapovat Jiřího školní léta.

Školní léta aneb zmapování bílých míst

„Od malička byl spíš samotář, myslím, že to bylo i díky tomu, že děti ve stejném věku byly rychlejší, aktivnější a nestačil jim. Takže se nepohyboval mezi svými vrstevníky, ale spíš s dětmi mladšími. Velice rád si prohlížel knížky, obrázky, leporela. Dokázal si hrát sám s minimem předmětů, hraček. Pravděpodobně už od nejútlejšího věku se formovala jeho fantazie a zájem o výtvarný projev. Motorika nebyla na nejlepší úrovni, navíc levák, nicméně tužka jej lákala a zkoušel malovat, kde se dalo. Někdy to bylo i volné místočko v knize, jindy stěna schodiště...,“ vzpomíná na Jiřího první výtvarné projevy jeho máma.

Abych zmapoval a pro potřeby textu popsal Jiřího školní léta, která se na jeho výtvarném vývoji měla podepsat, musel jsem spolupracovat s více lidmi. S těmi, jejichž vlivem Jiří prošel; s těmi, kteří nějakým způsobem formovali jeho vývoj, jeho růst; s těmi, kteří se ho snažili nasměrovat, případně mu pomohli tu a tam prošlapat kousek cesty; tedy s těmi, kteří se nějakým způsobem podíleli na Jiřího edukaci a jejichž přičiněním se dnes nachází tam, kde se nachází. I pro mne to bylo jisté dobrodružství, byť mi při objevování bílých míst nehrozilo žádné nebezpečí, které hrozí hobitům dobrodruhům při cestě napříč Středozemí, neboť jsem je prožíval zprostředkovaně, z bezpečného odstupu. Dnes už spolu s Jiřím stojíme na pevném a bezpečném území, byť jsem si stále vědom rizik, jak snadno se může stát křehkým a vratkým.

Jako výchozí bod se jevilo požádat Jiřího mámu o základní data Jiřího života. Spolupracovali jsme spolu v posledních dvou letech na Jiřího výstavách i při jiných příležitostech, takže z mé strany nebylo nemístné poprosit ji o důvěrné otevření šuplíků paměti. Následně jsem oslovil pana Milana Šimíka, k němuž Jiří po určitou dobu docházel na soukromé hodiny kresby a malby. O reflexi Jiřího výuky jsem také požádal Moniku Dokoupilovou, která ho učila keramiku na Střední škole speciální v Topolanech. To už bylo období, kdy jsem měl možnost Jiřího pozorovat, aniž bych v tu chvíli vůbec tušil, co nás společně čeká. Zvýšenou pozornost jsem

mu tehdy nikterak nevěnoval. Byl pro mne jedním z žáků školy (výjimečný jen zálibou v četbě), o jehož budoucnosti jsem nemohl tušit, že bude směřovat do denního stacionáře, a že zrovna já mu budu pomáhat sestavovat na každý rok individuální plán.

Jiří od tří let chodil do jeslí a posléze do mateřské školy. Vzhledem k častým hospitalizacím však tato předškolní zařízení navštěvoval nepravidelně.

Na běžnou základní školu nastoupil s ročním odkladem, po dohodě také opakoval první ročník, následkem čehož nakonec chodil do stejné třídy se svým mladším bratrem. Ten mu poskytl značnou podporu a byl pro Jiřího více než běžným spolužákem. Nevím, jestli se již tehdy hovořilo o integraci v tom smyslu jako dnes, ale Jiří byl přirozeně integrován mezi běžné žáky a mladší bratr svým způsobem sehrál roli staršího bratra, v některých oblastech snad i osobního asistenta. Dovedu si také představit, že Jiří musel čelit slovním posměškům ze strany spolužáků (nedělám si iluze, jeho jinakost je očividná) a bratr v tomto směru mohl působit i jako mediátor. Základní školu ukončil 9. ročníkem v roce 2003.

Z rozhovoru s Jiřím jsem s překvapením zjistil, že měl z vyučovacího předmětu výtvarná výchova dvojky, trojky, kolikrát i čtyřky. Nebavilo ho vypracovávat zadání, která mu přišla nesmyslná. Také nestíhal odevzdávat své školní výkresy včas. Dvě vyučovací hodiny mu zkrátka nestačily. To jsou dva faktory, s nimiž jsem se musel při spolupráci s Jiřím vypořádat i já. Nabízet mu taková témata a zadání, která by přijal za svá a dát mu na jejich vypracování potřebný čas, ale zároveň i velkorysý termín dokončení.

Nenechal se však ve svém výtvarném projevu odradit školními neúspěchy. Dovedu si živě představit, že již tehdy se na známky z výtvarné výchovy díval přezíravě a dovedl si vyhodnotit, že talent není o jedničkách na vysvědčení. Kreslení a malování „po svém“ ho nadále velmi bavilo, vnímal je jako prostředek komunikace se svým okolím, proto začal od sedmé třídy navštěvovat výtvarný kroužek při Základní umělecké škole v Konici, kam docházel v letech 2000 – 2003. Tady se mu poprvé naskytla možnost pracovat s keramickou hlinou. „Toto jej moc bavilo a líbilo se mu to. Tvořil především své tehdy oblíbené dinosaury a asi už tenkrát začal snít o tom, že z něj bude sochař. I díky tomu si vybral z omezeného výběru následných škol právě Topolany a obor keramik,“ vzpomíná Jiřího máma na z dnešního pohledu šťastnou volbu střední školy.

Jiří se po absolvování základní školy rozhodl pro Střední školu speciální v Topolanech. Důvodem této volby nebyla ani tak skutečnost, že je určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (to si Jiří sám nikdy nepřipouští), ale to, že se na ní vyučuje vedle jiných oborů také učební obor keramik. Když jsem se Jiřího ptal, proč se rozhodl právě pro tuto školu, tak mi zcela vážně odpověděl, že důvodem byl keramický obor, a že vlastně vůbec nevěděl, že se jedná o školu, kde budou žáci s postižením.

Jiřího učitelka odborného výcviku, Monika Dokoupilová, vzpomíná na tehdejší třídní klima těmito slovy: „Měli na sebe štěstí. Ta skupina, které byl Jirka během svého studia součástí. Téměř všichni byli obdařeni vysokou vzájemnou tolerancí svých "růzností". A navíc měli zvláštní smysl pro humor, takže si nevzpomínám, že by atmosféra při práci byla někdy nepříjemná. A to se domnívám, že příjemná atmosféra je pro kvalitu práce i učení podstatná věc. Vlastně byla "pořád zábava", i když se jim, samozřejmě, různá trápení nevyhýbala. Právě naopak.“

Jiří tříletý obor keramik studoval s prodloužením o jeden rok (přerušil jeden ročník z důvodu půlročního upoutání na lůžko po operaci páteře) celkem čtyři roky. „V roce 2007 učený obor ukončil velmi úspěšně závěrečnou učňovskou zkouškou a má výuční list s krásnými výsledky. Na což jsme byli pyšní a vděční. Všechna jeho vysvědčení z doby učňovské mají téměř samé jedničky,“ vypráví mi Jiřího máma a já mám radost, že její vzpomínky nemusí být jen ty, na které by nejraději vytěsnila. Jiří se pravděpodobně nestane tím žákem, který by vypadnul z paměti i jeho učitelce Monice Dokoupilové. Vzpomíná na něj ráda, když se příležitostně setkáme, neopomene se mne na něj zeptat, jelikož už tehdy na škole poznala, že má talent. „Jirka byl zručný, vždy si osvojil úkony, které byly třeba. Pracoval svým tempem, a pokud to bylo umožněno, uplatňoval i své vlastní nazírání na věci kolem. Zvládl časem všechno, co bylo potřeba: lití, zatáčení do forem, modelování. A bonusem navíc bylo, když studenti mohli základně vytvořené výrobky pojmout v další výtvarné práci se svou invencí. Toho Jirka rád využíval.“

Dovolím si tady na tomto místě ještě podotknout jednu obecnou skutečnost k speciálnímu školství. V době (2003–2007), kdy Jiří studoval učený obor keramik na Střední škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, bylo běžné, že učené obory navštěvovali žáci, kteří se pohybovali právě v hraničním pásmu mentální retardace, případně v pásmu lehké mentální retardace (tj. IQ 50 – 69). V dnešní době se tolerance pro přijetí žáka u přijímacího řízení na Střední školy speciální značně zvýšila, tudíž ten stejný obor studují i žáci se středně těžkou mentální retardací (IQ 35 – 49). Žáci, kteří dnes studují učený obor keramik, by dříve mohli studovat případně praktickou školu s jednoletou či dvouletou přípravou. Celkově to připisuji trendu postupného snižování úrovně žáků napříč celým školním systémem (spílají na tento neduh nejen gymnaziální učitelé, ale i profesori na vysokých školách). Tato snižující se úroveň žáků se nepochybně musí podepsat i na celkovém klimatu třídy. Jiří si tak v době středoškolského studia keramického oboru mohl připadat opravdu jako mezi sobě rovnými, z dnešního pohledu by ten rozdíl mezi ním a současnými žáky byl do očí bijící. Za zmínku pak jistě stojí i ta skutečnost, že učený obor keramik na Střední škole v Topolanech vystudovali i dva žáci, kteří byli zcela zdraví, a na tento obor je přivedl opravdový zájem o keramiku. Po

jeho absolvování úspěšně pokračovali na uměleckoprůmyslových školách v Brně a Uherském Hradišti.

Právě příjemná atmosféra a jistá zručnost žáků v tehdejší třídě umožnila organizovat kolektivní, třídní výstavy. „Podnikali jsme výtvarné výstupy směrem k laické veřejnosti. Jejich třída uspořádala výstavu svých prací v čajovně Kratochvíle. Jirka měl na výstavě několik svých prací a byly to objekty, které korespondovaly s jeho poněkud suchým a úsporným humorem svou umírněností a jím pojatou precizností,“ vzpomíná na dobu před více než deseti lety Monika Dokoupilová. Já sám mám radost z toho, že ve své vzpomínce zmiňuje i Jiřího humor, který je výraznou složkou jeho osobnosti, byť není na první setkání hned patrný.

Jiří si tak již během studia na střední škole zažil pocit úspěchu prezentovat svá díla na výstavě, byť zatím jen kolektivní. Zažít úspěch je nesmírně důležité pro každého (zdravého) člověka, tím spíše pro člověka s postižením, na kterého se většinová společnost dívá pohledem, který mu úspěch neprorokuje.

Po studiu střední školy Jiří plynule přešel do denního stacionáře, kde byl integrován s menší skupinou uživatelů do chráněné dílny keramické, jejímž vedoucím pracovníkem byl již zmíněný Richard Spurný. Ten měl pro Jiřího okouzlující a podmanivou auru umělce. Navíc i volná tvorba Richarda Spurného tematizovala spíše temnější stránky lidské mysli, což muselo Jiřímu sympatizovat. Jiřího to k němu táhlo podobně jako svého času mladé renesanční tovaryše do dílny Michelangelovy. Ano, tady se sám pod dohledem mistra vypracuje v umělce, který jednou bude mít vlastní výstavu; v umělce, který bude se svými přáteli diskutovat o umění, protože ničím jiným nemá smysl se zabývat a ztrácet nad tím řeč; v umělce, o kterém jednou budou psát, byť třeba jen v místních regionálních novinách, ve kterých se už tehdy objevila Jiřího fotografie.

Současně s tím Jiří docházel na individuální hodiny kresby a malby k panu Milanu Šimíkovi v Konici. Pan Šimík vedl soukromé kurzy výtvarné výchovy od roku 1994, v roce 2015 toho více méně zanechal s tím, že o ně mezi dětmi a mládeží opadl zájem. První kontakt spolu měli již v době končící základní školní docházky, ale nejintenzivněji v letech 2007 a 2008, tedy v době kdy Jiří končil učební obor keramik a přešel do keramické dílny k Richardu Spurnému. Z toho je patrné, že Jiří byl motivován, byl cílevědomý a usiloval o všestranné vzdělávání ve výtvarné oblasti. Jiří k panu Šimíkovi docházel sporadicky pro radu až do roku 2015, ale to už nepravidelně, spíše o víkendech.

Pan Šimík mi v rozhovoru osvětlil řadu dosud bílých míst. Jiří k němu přišel do učení, protože ve výtvarném kroužku při ZUŠ v Konici se vedle keramiky věnoval kreslení a malování výkresů. Avšak Jiří chtěl zkusit malovat na plátno. Pan Šimík ho také časem přesměroval z temperových barev na barvy olejové. Jiří se dosud věnoval spíše kresbě, barvami se příliš vyjadřovat neuměl

nebo k tomu neměl příležitost. Pan Šimík ho směřoval k zdokonalování se v kresbě a naučil jej technice malby olejovými barvami. Já jsem panu Šimíkovi velmi vděčný, jelikož to je něco, co já bych Jiřího naučit nemohl.

Z vyprávění pana Šimíka je patrné, že si s Jiřím k sobě vybudovali vztah. To se u Jiřího ve většině případů nepodaří. A když ano, není to zadarmo. O Jiřím se vyjadřuje bodře, lidově. Nedělá z jeho výuky vědu. Za jeho slovy je však cítit, že na něj vzpomíná rád.

„On byl jinej, takzvaně. Musel jsem k němu tedy mít jinej přístup. Už jen to, že je levák, je nekomunikativní, je uzavřenej do sebe. Člověk s ním musel mít trpělivost (...) Jirka on má úplně jinej pohled na svět, tak jsem mu nechával úplně volnou ruku, zasáhl jsem, pouze když to začalo sklouzávat tam, kam nemá (...) Jirka dělá desítky věcí zaráz a má pak problém cokoliv dokončit (...) A teď on se zabějí a není s ním řeč (...) U něho jsou to takové výbuchy, to jeho tvoření. Týdny se s něčím pinoží, nikam to nevede a z toho během chvíle obraz takřka celý přemaluje a je hotov.“ To je jen několik výňatků z rozhovoru s panem Šimíkem. Vrátím se k nim ještě v závěru článku, kdy je zohledním v závěrečných doporučeních.

Výchozí bod nula aneb cesta temnými hvozdy

Jak jsem již napsal výše, Jiří po třech letech docházení do chráněné keramické dílny, kam byl integrován s několika uživateli stacionáře, skončil na začátku roku 2011 u mne. Ve skupině společně s dalšími sedmi lidmi s tu mírnější, tu větší mírou postižení. Každému z nich jsem se měl coby jejich klíčový pracovník věnovat přiměřeně stejným způsobem. Jednomu pomoci s tím, druhému s oním. Od počátku bylo zjevné, že Jiřího jeho postižení nelimituje a neomezuje tolik, jako je tomu u ostatních uživatelů. Tudíž jsem tak nějak intuitivně vycítil, že ode mne nevyžaduje takovou míru podpory a pozornosti, jako ostatní. S ním bude snadná práce, říkal jsem si. To však bylo naprosto mylné.

Také se často potají vydával do keramické dílny, kterou po Richardu Spurném převzala Jana Sudolská. Ta možná v Jiřího očích nebyla umělkyně takového kalibru jako Richard Spurný, ale zase to byla žena. A Jiřímu bylo pětadvacet let. Navíc se na keramické dílně během tří let sblížil s jednou dívkou, s níž již studoval na střední škole. Tyto jeho takřka každodenní zálety jsem chápal. Jak jsem jen mohl Jiřího oslovit já, muž, který sotva vymodeluje sněhuláka z plastelíny a v případě studijní kresby figury načmárá hlavonožce stěží rozeznatelného od kreseb ostatních uživatelů služeb denního stacionáře?

Inu jestli se mnou nechce komunikovat, já se mu vnucovat nebudu. Dám mu tu a tam nějaký úkol, abych splnil normy kladené sociální službou a ať si kluk dělá, co chce. Ať si ve volných chvílích čmrá tužkou na papír ty své depresivní a hrůzostrašné kresbičky, které jakoby odrážely Tolkienův svět Temných hvozdů a Mordoru, do kterého jen sotva kdy vzácně nechá

proniknout krásu a půvab sličné elfky Galadriel. A nejsem nakonec v jeho očích já tím Sauronem, Temným pánem, který stojí za tím vším bezprávím, jež se mu děje?

Vzdělávací úkoly, které jsem Jiřímu zadával, vykonal povětšinou správně v rychlém čase, a to se jednalo o úkoly výrazně náročnější, než dostávali ostatní. Musel při nich prokázat logické i kreativní myšlení, práci s knihou či jinými zdroji informací, čtenářskou gramotnost, vlastní úsudek. Výsledky mi předával s přezíravým pohledem a úsměškem, o kterém jsem si nemohl myslet nic dobrého. Člověk si ale na ten pohled časem zvykne a dnes se již jen bavím tím, když ním Jiří počastuje někoho jiného.

Možnosti, které jsem mu nabízel a byl schopen poskytnout, se lišily od jeho potřeb, které byly výrazně zaměřeny na výtvarný projev. Avšak denní stacionář není výtvarný kroužek v domě dětí a mládeže či základní umělecké škole. Měl jsem pro Jiřího malování pochopení, sám jsem však příliš výtvarného nadání a talentu do vínku nedostal, neovládám výtvarné techniky, v tomto směru jsem jej tedy dále rozvíjet nemohl. Věděl o mně ovšem, že při zaměstnání studuji Sdružená uměnovědná studia a Učitelství estetické výchovy na Masarykově univerzitě v Brně. Mohli jsme spolu tedy o umění diskutovat na obecné, teoretické úrovni. Věnovat se některým výtvarným směrům a osobnostem z dějin umění. Jiří měl rád zejména Dalího, na kterém lpěl a měl jsem pocit, že se jej snaží neumětelsky kopírovat či plagiovat. Já zase nejsem oddaným a bezvýhradným fanouškem tohoto Katalánce, to spíše upřednostňuji Joana Miró. Snažil jsem se mu ukázat jiné případné vlivy a zdroje inspirace nejen z řad notoricky známých malířů. Tyto naše debaty byly přínosné i obecně, spatřoval jsem, že se se mnou Jiří najednou chce bavit, slyšet můj názor. Neustále si však ve svých představách zaměňoval denní stacionář s výtvarnou školou (ano, je to surrealista).

Jiří projevil přání moci navštěvovat některé výstavy v Olomouci, případně si zajet do knihovny a půjčit si nějaké knihy o umění či z jeho oblíbeného fantasy žánru nebo komiksu. Neuměl se však v Olomouci samostatně s jistotou pohybovat pomocí MHD a orientovat na základě několika orientačních bodů (připomínám, že nepochází z Olomouce). Přál si na tom zapracovat a docílit tak větší samostatnosti.

Ano! Konečně! Přesně toto je vzorový cíl do individuálního plánu uživatele sociální služby. Po dobu dvou let jsme na tom společně pracovali, přičemž se zcela logicky ukázalo, že plnění tohoto cíle je nutno provádět především prakticky. To v zázemí prostor denního stacionáře s jízdním řádem v ruce a otevřenými webovými stránkami Muzea umění nenatrénujeme. Vyhradili jsme si jednou dvakrát v měsíci odpoledne, kdy jsme jeli společně autobusem a tramvají do centra města, navštívili knihovnu, kde si Jiří s mojí pomocí vyřídil vlastní průkazku a mohl si půjčovat knihy na svoji zodpovědnost za jejich včasné vrácení. Jindy jsme navštívili např. výstavu v Muzeu umění. Nácvik těchto cest spojených s kulturní exkurzí mnohdy

překračoval moji běžnou pracovní dobu, což byla jistá oběť z mé strany. Z dnešního pohledu zcela malicherná a vyvážená očividnými výsledky.

Ukázalo se totiž jako velmi důležité, že jsem Jiřímu nabídnul svůj volný čas mimo pracovní dobu. Myslím si, že mu bylo zřejmé, že pro něj dělám něco, co není mojí povinností; že dělám něco skutečně jen pro něj a to ze svého vlastního zájmu o něho. To bylo něco, co dokázal ocenit. Aby to nějak fungovalo, začal se mi více otevírat a svěřovat.

Tak se stalo, že mne po dvou letech naší čím dál méně skřípající spolupráce ukázal text, který napsal. Jednalo se o knihu, fantasy příběh, který napsal a ilustroval. Chtěl se se mnou poradit, kde by ji mohl nechat vytisknout a svázat. Už jen to, že mi něco takového ukázal, nabídnul k přečtení, bylo v našem vztahu průlomové gesto. Přislíbil jsem mu, že si takřka třísetstránkový text pročtu, opravím gramaticky a redaktorsky se k němu vyjádřím. Leč náš stylistický projev se míjel natolik, že jsem naznal, že udělám nejlépe, když do jeho literárního díla nezasáhnu jedinou tečkou. Jediné, co jsem v tu chvíli mohl udělat, bylo jej podpořit.

Z ateliéru do ulic města aneb cesta do slepé uličky

V rámci našich výjezdů do Muzea umění jsme s Jiřím na podzim roku 2013 začali pravidelně docházet na animační programy nového cyklu Ateliér 15+. Tento cyklus byl iniciován lektorkou Muzea Michaelou Johnovou Čapkovou, s níž jsme se oba z letmých setkání znali již z minulosti, a která jednotlivé animace vedla. Programy cílily na věkovou kategorii účastníků mezi 15 až 19 roky, kterou jsme s Jiřím oba přibližně o deset let překračovali. V žertu jsme to obhajovali tím, že se chceme seznámit s mladými děvčaty, ale těch bohužel na animace mnoho nechodilo (jedinou známostí se nám tak stala samotná lektorka). Většinou se nás tak sešlo kolem pěti účastníků různého věku, což ovšem byla ideální skupina. Později na některé programy s námi začal chodit ještě další uživatel denního stacionáře, kterému ovšem primárně nešlo o výtvarnou činnost. Jedná se o uživatele, který Jiřího považuje za svého největšího kamaráda. Toto kamarádství evidentně není oboustranné, ale Jiří jeho pohnutky tak nějak toleruje s úsměvem. Nicméně tím naše návštěvy Muzea umění získaly zase další význam, zároveň s tím bylo možné vykázat splněné úkony u dalšího uživatele služby denního stacionáře. A ta primitivní čárka ve výkaze, ta je bohužel mnohdy na tom celém tím nejdůležitějším.

Vyberu namátkou některé jednotlivé programy, kterých jsme se zúčastnili. V souvislosti s výstavou Magdaleny Jetelové jsme si v animačním programu „Zhmotňování“ vyzkoušeli prostorovou tvorbu papírové plastiky; v programu „Grafické reakce“ jsme si zkusili grafickou tvorbu podle vzoru Vladimíra Boudníka; pod vlivem tvorby Káji Saudka jsme vymýšleli komiksový strip; technikou sériového snímání fotoaparátu jsme vytvořili krátký animovaný film;

inspirování tvorbou první dámy české abstrakce Ludmily Padrtové jsme byli svobodní jako kresba.

Naše účast na těchto animacích probíhala pravidelně jedenkrát za měsíc, v odpoledních hodinách, mimo rámec doby služby stacionáře. Tyto animační programy však byly velmi přínosné i pro mne. Jednak jsem se sám mnohé naučil, příjemně se odreagoval, v lektorce našel člověka, který je mi do dnešních dnů blízký a především jsem zase o něco blíže poznal Jiřího. Nemám teď vůbec na mysli Jiřího coby malíře, ale Jiřího jako člověka. To pro mne v danou chvíli bylo tím nejdůležitějším. Cítil jsem, že mezi námi roste vzájemná důvěra, jisté porozumění, přátelství (které by mohlo být na druhou stranu považované za neprofesionální přístup v rámci mé práce). Nicméně od této chvíle jsem věděl, že se můžeme společnými silami posunout někam dál.

Na animačních programech jsem také zjistil Jiřího handicap (mohu-li to tak nazvat) při tvůrčí činnosti. Časový prostor dvou hodin, který byl jednotlivým programům věnován, se pro Jiřího ukázal být značně krátký. Mnohdy si z Muzea odnášel nedodělané nebo jen sotva započaté práce, aby je pak ve stacionáři mohl dokončit. Než se pustí do samotného tvoření, dlouho zvažuje, vymýšlí postup. Někdy přitom působí bezradně, ale ne vždy tomu tak je. Zdání může klamat. Velikou výhodou animačních programů byla pestrá škála nabízených výtvarných technik, které bychom si v denním stacionáři nemohli dovolit. Nedisponujeme takovými materiálními prostředky, ani by to v některých případech nebylo možné z toho důvodu, že na to není patřičný prostor a potřebný klid.

Ateliér 15+ však po přibližně osmi animacích v roce 2014 skončil. Muzeu umění v Olomouci jsme však zůstali nadále věrni. S Jiřím chodíme na komentované prohlídky dodnes a na některé animační programy docházíme i v hojnějším počtu uživatelů. Galerijní pedagogika a práce lektorů v muzeích a galeriích obecně je z mého pohledu skvělou příležitostí, jak obohatit a doplnit nejen výuku předmětu výtvarná výchova na školách, ale i třeba právě v rámci běžné činnosti sociálních služeb. Vedle samotného tvoření tím naplníte celou řadu dalších kompetencí (z pohledu školy) či cílů v individuálním plánování (z pohledu sociálních služeb).

Přibližně v téže době, tedy v polovině roku 2014, jsme nejspíše na společných toulkách Olomoucí přišli na dvojsečnou myšlenku. Zpočátku jen nevinný nápad. Jiří je velmi vnímavý a při procházení Olomoucí si všimal řady památek, zejména sakrálních staveb. Nenásilnou formou jsem jej seznamoval s architekturou Olomouce. Společně jsme došli k závěru, že by některé Olomoucké dominanty mohl zkusit namalovat či nakreslit.

To se záhy vyjevilo jako velmi dobrý nápad. Jiří olomoucké památky nejprve maloval akrylovými barvami na plátna, později je začal kreslit suchými i olejovými pastely na papír. U některých obrazů použil vodové či anilinové barvy, jindy zkusil barvy temperové. Věnoval se

kresbě černým Centropenem, z níž aktuálně přešel k rozmáchejší kresbě tuší. Občas některé obrazy doplnil po společné konzultaci se mnou vystřiženou reprodukcí z ikonicky známých obrazů z dějin umění tak, že vznikla vtipná koláž (např. kresbu olomoucké vily Primavesi doplnil vystřiženou postavou Mády Primavesi z portréту Gustava Klimta; malby a kresby olomouckých uliček doplňoval postavou z obrazu Poutník nad mořem mlh od německého romantika Caspara Davida Friedricha).

Konečně jsme měli téma, kterému se Jiří mohl usilovně, systematicky a dlouhodobě věnovat. Obrazy kreslil a maloval podle fotografické předlohy. V některých případech si sám vybíral, co konkrétně chce zachytit. Někdy jedinou fotografii převedl do výtvarného ztvárnění pomocí snad všech výše uvedených technik. Jindy z jediné fotografie vycházel tak, že se snažil o záměrnou imitaci různých výtvarných směrů a stylů (impresionismus, pointilismus, realismus, dopřál si i surrealismus a další). Ve své podstatě se jednalo o jistou formu cvičení.

Také se brzy ukázalo, že se tyto obrazy dobře prodávají na prodejních stáncích denního stacionáře, které míváme při různých příležitostech. Většina uživatelů denního stacionáře během svého pobytu vykonává pracovní činnosti rukodělného charakteru, jejichž výsledkem je konkrétní výrobek (košík upletený z pedigu, ušitá zdobená taška, drobná vánoční či velikonoční dekorace). Nyní i Jiří dal svému výtvarnému snažení jistý směr, jehož výsledky se dařilo dobře finančně zhodnotit, což bylo také žádoucí. Navíc sám na těchto prodejích, kterých se nejednou přímo zúčastnil, viděl pozitivní reakce kolemjdoucích či rovnou nakupujících nad svými obrazy. Lidé ho mohli přímo osobně pochválit, vzdát mu lichotivý hold. Nejednou se i stalo, že někdo vyjádřil přání, co by si přál mít na obraze a Jiří tak dostal zakázku (kuriózním příkladem je pštrosí vejce, na které jedna paní chtěla nakreslit motivy Velikonoc).

To Jiřího samozřejmě nesmírně těšilo, avšak jen po určitou dobu. Zhruba po dvou letech naznal, že už má tématu Olomouc „plné zuby“. Podobal se spíše řemeslníkovi, který rutinně maluje obrazy podle předlohy, protože je po nich poptávka. Vydělané peníze na prodejních stáncích bývaly odevzdávány do pokladny denního stacionáře, z níž se nakupují potřebné materiály a pomůcky pro všechny, a pokud se něco koupilo přímo Jiřímu, byly to jen papíry a pastely či barvy, z nichž měl pod jeho rukama vzniknout další olomoucký motiv. A ne že na vzácně zakoupené plátno namaluje nějakou svou děsivou představu ze světa na druhé straně (řečeno terminologií seriálu *Stranger Things*).

Po zhruba dvou letech kreslení malebných olomouckých uliček jsme se dostali do spíše zahrávající slepé uličky. Poměrně bryskně jsme se z ní ovšem dostali ven. O tom však v další kapitole.

Konečně ty výstavy aneb splnění velkého snu

Na začátku roku 2016 mi Jiří oznámil, že bude mít možnost vystavovat v olomoucké kavárně Druhý domov. Nejprve jsem vyčkával, jestli mi k tomu poví něco víc, ale nakonec jsem se musel začít sám více zajímat. Také je možné, že jen chtěl vzbudit můj zájem a čekal, až se tak stane. Dostal jsem od něj spíše jen kusé, nejasné informace, že by se tak mělo stát na jaře, a že se v tom angažuje Jana Sudolská. Sám ovšem nic moc konkrétního nevěděl. Janu Sudolskou jsem znal z doby, kdy pracovala v keramické dílně u nás ve stacionáři, a věděl jsem, že se s ní Jiří kamarádí a čas od času se s ní vídá i po jejím odchodu ze zaměstnání nadále. Kontaktoval jsem ji, abych zjistil, jak se věci skutečně mají. Ono je totiž velmi jednoduché Jiřímu něco slíbit, nechat jej na základě tohoto příslibu vytvořit dokonalou iluzi, vystavět sen, a pak od toho pod různými záminkami dát ruce pryč. Vím však, že to je situace, která Jiřího velmi raní a v minulosti se v tu větší, tu menší míře opakovala nesčetněkrát. Často tak intenzivně vnímá i situace, které nejsou až tak silně dramatické. Z toho jsem měl obavu a chtěl jsem tomu předejít. Nechtěl jsem, aby Jiří cítil další křivdu. A už vůbec jsem si nepřál mít Jiřího ve stavu, kdy bude psychicky na dně, jelikož jsem to já, kdo s ním tráví sedm hodin pět dnů v týdnu.

Ne snad, že bych nedůvěřoval těm, kteří se na výstavě měli podílet. To nikoliv. Navíc, jak jsem zjistil, výstava by měla probíhat pod záštitou občanského sdružení Ollove, což mne naplnilo důvěrou. Toto sdružení s kavárnou Druhý domov spolupracuje dlouhodobě a pracují koncepčně. To bylo dobré. Avšak jsem typ člověka, který má rád věci pod svojí kontrolou. Také jsem věděl, že mohu nabídnout svoji pomoc a organizační schopnosti, kterými si myslím, že disponuji. Nakonec jsem se v tu chvíli plným právem troufal pasovat i do pozice člověka, který v posledních měsících s Jiřím tráví nejvíce času a mnohé o něm ví. Už tady je zajímavé, jak se situace změnila od začátku našeho společného setkávání (necht' se čtenář vrátí o několik stran zpět, kde popisuji naše neblahé začátky).

Slovo dalo slovo. Já jsem zvedl nabídnutou rukavici a Jana Sudolská moji nabídnutou pomocnou ruku přijala. K obrazům, které přivezla z Jiřího domova, jsme přidali nové obrazy, které maloval v denním stacionáři (především ty s olomouckými motivy) a také některé keramické plastiky a reliéfy ještě z doby, kdy Jiří docházel do keramické dílny. Byli jsme si s Jiřím prohlédnout výstavní prostory kavárny Druhý domov. Kavárna i její provozovatelé si získali naše sympatie na první pohled. Výstavní galerie v tmavém sklepe až na ten druhý, ale přeci jen. Společně s Jiřím, Janou Sudolskou a několika jejími přáteli jsme jeden den na začátku dubna výstavu nainstalovali. Nakonec se nám ne úplně ideální výstavní prostor podařilo zabydlet Jiřího obrazy tak, že jsme vytvořili i jednotlivé sekce. Část se věnovala jeho komiksové tvorbě, jiná část fantaskním kresbám Centropenem. Svůj prostor získaly i obrazy

města Olomouce a také obrazy malované olejovými barvami, které Jiří maloval doma. Ty jsem znal dosud jen z fotografických reprodukcí, setkání s originály pro mne bylo milým překvapením. Díky různým zákoutím sklepního prostoru jsme mohli vhodně, místy i vtipně rozmístit některé keramické reliéfy a plastiky. Celkově se domnívám, že prostor vyvolával pocity a emoce, které přísluší Jiřího oblíbeným uměleckým žánrům fantasy, horor, komiks s nezbytnou špetkou surrealismu.

Výstavu nazvanou „Art Brut“ jsme mohli 7. dubna roku 2016 otevřít veřejnosti. Krátké úvodní slovo měl předseda spolku Ollove Ondřej Moučka. Následně jsem o Jiřím prohodil já a společně s herci z Divadla LOPOTA při denním stacionáři DC 90 jsme zahráli inscenaci „Doma je doma“. Návštěvníci si prohlíželi výstavu, jindy spíše nesmělý Jiří je zasvěceně provázel, dával zájemcům autorský výklad. Hrála živá hudba, návštěvníci popíjeli kávu či jiné ve větší míře zdraví neprospívající nápoje, takže byli spokojeni a Jiří byl šťastný.

Po skončení této výstavy se takřka všechny obrazy převezly do Konice, kde se plánovala na zámku v zámecké galerii výstava „Kouzlo šikovných rukou“. Těžištěm této výstavy měly být Jiřího obrazy doplněné dalšími výtvarnými dílky uživatelů denního stacionáře DC 90. Měl jsem z toho velikou radost, protože se tak naskytne příležitost prezentovat i jiné naše uživatele. Nemyslím si, že by byli všichni obdařeni výtvarným talentem. To zase nejsem natolik bláhový, abych tvrdil, že každý, komu bylo někde ubráno, dostal jinde přidáno a že to je zrovna v umělecké oblasti. Zachovejme si střízlivý náhled. Takto spravedlivě to na světě nechodí. Přesto si troufám tvrdit, že bez důrazu na uměleckou hodnotu je výtvarný projev některých uživatelů velmi specifický, originální, hravý. A ve své troufalosti zajdu ještě tak daleko, když si dovolím tvrdit, že jsem také za ty roky zjistil, jaká výtvarná technika a výtvarný styl komu vyhovuje. Výtvarná zadání jsem tedy zadával přímo šitá na míru jednotlivým uživatelům. Někteří vytvářeli koláže, jiní dokreslovali centropenem části vystřižených knižních ilustrací, jiní lepili mozaiku z papírových kuliček.

V zámecké galerii v Konici jsme navíc měli k dispozici tři různě velké místnosti, které bychom pouze Jiřího obrazy sotva zaplnili. Strávili jsme v nich s Jiřím a dalšími pěti uživateli jedno dopoledne, během kterého jsme výstavu instalovali. Snažil jsem se opět prostor (oproti sklepu z kavárny velmi velkorysý a prosvětlený) efektivně zaplnit. Jednotlivé obrazy umístit tak, aby spolu vzájemně komunikovaly ve dvojicích či ve větší skupině tematicky. Některá témata či výtvarné techniky (např. koláže) byly reflektovány i v tvorbě jiných uživatelů, takže vedle sebe visely Jiřího obrazy s obrazy dalších uživatelů, aniž by bylo zdůrazněno, kdo tady má hlavní slovo.

Vernisáž proběhla 5. května za hojné účasti návštěvníků, kteří se přišli podívat na svého „domácího“ malíře. Mezi návštěvníky byl i pan Milan Šimík, který byl na Jiřího patřičně pyšný.

Úvodní znalecké slovo jsem opět pronesl já, s Divadlem LOPOTA jsme zahráli inscenaci „Doma je doma“ a nejenom Jiří si tu slávu zaslouženě užíval.

S třetí Jiřího výstavou v roce 2016 jsme si dali chvíli na čas. Proběhla v Galerii Biblio ve Vědecké knihovně v Olomouci. Po celý listopad mohli návštěvníci knihovny shlédnout výstavu nazvanou prostě „Jiří Klváček. Obrazy. Olomouc.“ Cítil jsem, že by se slušelo povýšit téma Olomouc, kterému se Jiří po dva roky intenzivně věnoval, na ústřední téma samostatné výstavy. Jak už jsem psal výše, téma se také Jiřímu začalo zajídat, považoval jsem tedy za vhodné udělat za ním tlustou čáru a tuto kapitolu uzavřít. A především z ní něco získat, zúčtovat ji. Z přibližně třiceti obrazů s olomouckými motivy, které jsem v průběhu dvou let prozíravě fotografoval z důvodu nezištné, prosté dokumentace (některé obrazy již byly v soukromém vlastnictví, proto nebyly na samotné výstavě zveřejněny) jsme s Jiřím vybrali reprezentativní vzorek dvanácti obrazů, z nichž jsme nechali vyhotovit kalendář na nadcházející rok. Byl počátek listopadu, dokonalé načasování. Kalendář jsme na vernisáži slavnostně pokřtili a prvních dvacet kusů bylo rázem pryč. Po druhém a třetím dotisku se jich podařilo hravě prodat sedmdesát kusů. Počáteční finanční investice pro vyhotovení kalendářů byla riskantním krokem z mé strany, ale veškeré náklady se mi vrátily zpět. Cena kalendáře byla 250 Kč, přičemž 100 Kč z každého prodaného kalendáře bylo přímo určeno pro Jiřího výtvarné materiály a jeho další umělecký rozvoj. S tím byl každý kupující seznámen, takže ho vedle kalendáře samotného mohlo těšit i vědomí, že podpořil mladého umělce nejen morálně, ale i finančně. A nakonec si myslím, že Jiří se ani tak netěšil z těch vydělaných sedmi tisíc korun jako z vědomí toho, že se jeho obrazy lidem líbí a sedmdesát lidí se rozhodlo k tomu, že se na ně bude po celý rok dívat. Nakonec to někdy Jiřího netěšící úsilí nad Olomoucí stálo za to a přineslo své ovoce.

Jiří mohl být s rokem 2016, který symbolicky ukončil vydáním kalendáře na nadcházející rok, nadmíru spokojen. Podařilo se zorganizovat tři výstavy, kdy každá byla koncepčně odlišná. Představil se na dvou různých místech v Olomouci a v zámecké galerii v Konici, kde je doma. Kladné reakce návštěvníků výstav mu jistě dodaly potřebné sebevědomí, které postrádal. Dostal se do povědomí veřejnosti (byť ne široké), ale návštěvníci výstav nesestávali jen z jeho kamarádů či mých přátel, které bych k účasti musel přemlouvat slovy „víte, on je postižený a uděláte mu tím radost.“ Ano, přátelé tvořili samozřejmě zdravé jádro návštěvníků, ale každý si někoho přivedl a v mnoha případech to nebyli lidé, které bychom mohli označit za umělecké dilety. A krásné na vernisážích bylo i to, že se přirozeně vytvořila příležitost pro Divadlo LOPOTA při denním stacionáři DC 90, jehož jsem uměleckým šéfem a režisérem, aby si zahrálo v rámci doprovodného programu. Takových příležitostí nebývá mnoho a Divadlo LOPOTA v roce 2016 také zintenzivnilo svoji inscenační a hrací činnost. Mimo jiné právě díky těmto vernisážím.

Nápad a úspěch s kalendářem se tak ukázal být jako cesta ze slepé uličky. Jiří díky penězům vydělaným na výtvarný materiál přímo pro něj se v následujícím roce mohl věnovat svobodnější tvorbě. Bylo možné nakoupit plátna a akrylové i olejové barvy, štětce a další pomůcky. Nemusel se věnovat úzce zaměřené tvorbě, která by nutně vedla k takovým obrazům, které si sice zakoupí většinou nenáročný zákazník na prodejním stánku denního stacionáře DC 90, ale které Jiřího nebaví. Bylo vykročeno do příjemného, svobodnějšího období, které nabízí řadu tvůrčích podnětů. O tom však krátce v další kapitole.



Obr. 17–18 Jiří Klváček během různých výtvarných aktivit, foto archiv autora

Poslední rok aneb příprava na věci budoucí

Jiří měl náhle na začátku roku 2017 k dispozici plátna, barvy, štětce. Kdyby chtěl, mohl by se bez štětců i obejít a barvy na plátna rovnou lít jako Jackson Pollock. Tak byl, alespoň co se týče výtvarné stránky, materiálně zabezpečen. A navíc, bylo to nakoupeno za jeho peníze, takže si mohl malovat svá témata.

Jenže Jiří byl najednou bezradný. V minulosti chrlil jednu kresbičku za druhou, plnou fantaskních, spíše ponurých motivů, ale před větším plátnem si nebyl jistý. Jakoby z něj cítil respekt. Začali jsme tedy vhodná témata hledat společně. Procházeli jsme společně některé ze starších kreseb, uvažovali nad tím, který motiv by se dal použít v nějakém širším kontextu. Také jsme začali více pracovat s fotografickými předlohami. Z některých nalezených nebo pořízených fotografií jsme podobně jako z kreseb vybrali vhodný motiv a snažili se jej zasadit do jiných, nečekaných souvislostí.

Mojí snahou také bylo, aby Jiřího témata a motivy nebyly už tak depresivní a ponuré, bezvýchodné až apokalyptické. Tyto temné stránky se nám společně podařilo přetavit v něco jiného. V černý humor. Jiřího staré motivy (např. žralok, hmyz či kostra) a témata (samota, strach) zůstaly, ale byly zasazeny do pro diváka nečekaných, překvapivých, paradoxních, mnohdy absurdních souvislostí, přičemž takto mají sílu vyvolat když ne přímo smích, tak alespoň úsměv.

Mnohdy se stalo, že při malování jednoho obrazu přišel další nápad, jak by daný motiv nebo téma bylo možné zpracovat, zachytit, takže již před dokončením jednoho plátna bylo zaděláno na druhé. Některé obrazy tak spolu někdy úzce, jindy šířeji souvisejí. Pro možnosti dalších výstav, které plánujeme na druhou polovinu roku 2018, se tak nabízí lepší koncepční uchopení, nežli tomu bylo u výstav předchozích.

Novým rysem se také ukázala „příběhovost“ jednotlivých obrazů. Mají v sobě vyprávěcí linku, nesou s sebou příběh. Možná, že v nich ten příběh čtu jen já sám, nevím, každopádně si pohrávám s myšlenkou ty své příběhy k jednotlivým obrazům napsat a s obrazy je na výstavě i zveřejnit. Nabízí se také možnost vyzvat k psaní příběhů publikum. V podstatě by se jednalo o jistou formu tvůrčího psaní, o akci, při které bude aktivní i divák.

Vedle malby akrylovými barvami na plátno se Jiří v poslední době věnuje kresbě tuší. Považuji to především za studie, za cvičení vedoucí ke zdokonalení se v kresbě. Jako předlohy jsme zvolili vtipné fotografie psů od Elliotta Erwitta. Sám pak rád fotografuji především žánr pouliční fotografie a i v mém portfoliu se najde spousta vtipných snímků se psy. Máme úmysl z těchto našich spíše legrácek udělat jednou v budoucnu výstavu nazvanou Psí kusy.

Tu a tam si Jiří „odskočil“ nucen okolnostmi k některým povinným zadáním. Kupříkladu obligátní malování kraslic na velikonoční prodejní stánek. Při této ryze nezáživné práci však také dokázal několikrát projevít kreativní myšlení a originalitu. Zpestřením přitom je i technika, kterou k tomu používá. Pomocí enkaustického pera kreslí motivy horkým, tekutým voskem, který na skořápce rychle zasychá. Domnívám se, že díky obměně techniky je možné jej u této zdánlivě netvůrčí činnosti nějakou chvíli udržet. Jindy namaloval na plátno obraz restaurace, do níž s uživateli chodíme na oběd. Z venkovního pohledu je to zcela nezajímavá budova, bíle omítnuté stavení, jehož jedinou ozdobou jsou rozkvetlé muškáty v truhlících a bylinková zahrádka u vchodu. Jiří se k tomu ale postavil se ctí a odpovědně. Od jisté doby tak obědvá u stolu pod svým obrazem, za což si vysloužil několik obědů zdarma. A obraz je na očích všem hostům restaurace. Tímto se podařilo docílit i jakési pomyslné rovnováhy mezi tvorbou na zakázku a svobodnou tvorbou. Mezi prací a zábavou. Mezi tím, co se musí a co se chce. Aby Jiří nezapomněl na to, že život není jen o tom, co chce, ale že klade i nějaké požadavky, byť je to jen tvorba velikonočních kraslic pod úroveň umělce.

Z vydělaných peněz z prodeje kalendářů jsme si také mohli dovolit více cestovat a navštěvovat významné výstavy. V Brně jsme společně navštívili vilu Tugendhat, výstavu Kmeny 90 v Moravské galerii, výstavu olomouckého umělce Martina Horáka a bienále Sochy v ulicích. Během dvou návštěv Prahy jsme absolvovali komentované prohlídky výstav německých malířů Gerharda Richtera a Eberharda Havekosta. Z významných českých umělců to byly výstavy sochaře a malíře Jaroslava Róny a grafika Vladimíra Boudníka. Zavítali jsme na výstavu Genesis fotografa Sebastião Salgada. Z těch skromnějších výprav nelze opominout výstavu Josefa Čapka v Prostějově, která se nakonec stala podnětem pro Divadlo LOPOTA k vzniku divadelní inscenace „Mr. Myself, těší mne...“, na které Jiří také participuje coby zvukař.

Zůstali jsme také věrni Muzeu umění v Olomouci, kde jsme společně navštívili komentovanou prohlídku výstavy „Fascinace skutečností“, která se věnovala českému hyperrealismu a skromnější výstavu fotografií Mileny Valuškové s účastí autorky.

Ze všech těchto výstav Jiří čerpá podněty k zamyšlení, jsou mu možnou inspirací k jeho další tvorbě, rozšiřuje si obzory. Za zmínku také jistě stojí, že již dlouhodobě navštěvujeme vybraná divadelní a filmová představení, která také mohou být zdrojem inspirace.

Na konci roku 2017 jsme zopakovali úspěch s kalendáři. Tentokrát jsme zariskovali v tom směru, že vedle jistoty olomouckého kalendáře jsme nechali zhotovit i kalendář sestávající z Jiřího aktuální tvorby. Opět se nám podařilo získat finance, které investujeme do výtvarných potřeb, do poznávání nových výstav a konečně do organizace a instalace výstav vlastních. Už teď si dovolím tvrdit, že Jiří má zaděláno, nestane-li se něco nepředpokládaného, na další úspěšný rok. Ale snad si už svůj podíl nepředpokládané smůly vybral.

Já jsem v tuto chvíli velmi vděčný všem, kteří Jiřího mnohé naučili z toho, co já bych ho naučit nemohl. Těm, kteří ho vzdělávali, učili ho výtvarným technikám a technice sochařské práce. Já jsem vlastně momentálně tím posledním článkem v řetězci. Já jen sklízím to, co jiní přede mnou zaseli. Nadále v něm pěstuji dle mého bedlivého uvážení vybraný vkus, motivuji jej a zasévám další podněty. Svým způsobem se jen snažím koncepčně směřovat to vše, co se Jiří naučil a nasál během třiceti let svého života a dát jeho činnosti potřebný organizační rámec. To je něco, co je stále ještě nad jeho možnosti a síly. Já jsem jen klenotník, který leští, skládá a přeskupuje jednotlivé kameny, které již vybrousili jiní přede mnou. Zdánlivě je to to nejmenší, ale věřte, není to zrovna málo.



Obr. 19 Fotografie zachycuje vernisáž výstavy Jiřího Klváčka; foto archiv autora



Obr. 20–21 Z vernisáže výstavy Jiřího Klváčka, na fotografii s autorem textu Jiřím Přivřelem; foto archiv autora

Závěrečná doporučení

Jsem si vědom toho, že článek, který jsem napsal, je dlouhý. Jeho délka je však dána tím, jak dlouhou cestu Jiří musel ujít. Také tím, jak jsme si hledali cestu k sobě navzájem. Chvilí to trvalo. Snažil jsem se však neopomenout nic z toho, co považuji za důležité. Někdy mohou být důležité i ty málo zřejmé skutečnosti.

Dlužím však v samotném závěru článku trpělivým čtenářům některá doporučení. Začnu těmi obecnými, poté přistoupím k těm, která se týkají konkrétně výše popsaného případu, tedy Jiřího.

Obecně je potřeba si uvědomit to, co z článku samotného možná nevyplývá, případně by mohlo být zavádějící. Ne každý člověk s postižením má výtvarné nadání!!! Nedomnívám se, že každý výtvarný projev člověka s postižením může být považován za umělecké dílo, které by se mělo adorat jako projev směru art brut. Tak jako je v populaci zdravých lidí zastoupeno jen určité procento lidí, kteří mají výtvarné nadání, tak je tomu i u lidí s postižením. V tomto případě je to procento jistě ještě nižší. Jiřího příklad považuji za velmi ojedinělý.

Jako obecnou zásadu v edukačním procesu u lidí s postižením nemohu neuvést trpělivost. Bez té se vaše výchovně vzdělávací působení neobejde. Trpělivostí mám na mysli trpělivost po dobu celého edukačního procesu, nikoliv jen u dílčích úkolů. Nejen u výtvarných zadání mám zkušenost převážně takovou, že člověk s postižením úkol, na který si vyhradíte dvě vyučovací hodiny, splní za pár minut s výsledkem, který se nehodí ani na třídní nástěnku.

Mnohdy ani trpělivost nepřinese kýženou kytici růží. S tím je třeba se smířit a nemít předem přehnaná očekávání. Přesto považuji za důležité dávat všem šanci, neodsuzovat či nezaškatulkovat hned ze začátku. Vyvarovat se nálepkování. A jsme zase u té trpělivosti. Bez té se vaše věčné dávání šancí zkrátka neobejde.

Je potřeba dodržovat zásadu individuálního přístupu. Každý z nás je individualita, to je známá skutečnost a zároveň i trochu klišé, ale u lidí s postižením to platí dvojnásob. Ne nadarmo se pro ně mnohdy sestavuje individuální vzdělávací plán. Třída sestávající ze zdravých žáků je třída plná individualit, ale podle jejich věku po nich můžeme požadovat určitou úroveň výtvarného projevu, kterou někdo překračuje (má talent), jiný třeba zcela nenaplnuje (není mu dáno). Přesto se výsledek pohybuje v určitém rozmezí. U lidí s postižením mohou být výsledky výtvarného projevu naprosto odlišné bez ohledu na věk, ale i bez ohledu na druh a stupeň postižení.



Obr. 22–23 Z tvorby Jiřího Klváčka; foto archiv autora

S individuálním přístupem souvisí zjišťování silných stránek žáka či člověka a na těch stavět. Jeden příklad za všechny. Mám ve stacionáři muže s PAS, který umí kreslit drobné ptáčky, jeden vedle druhého. Nic jiného neumí nakreslit s takovým kouzlem jako právě ty ptáčky. Kreslení těchto ptáčků je sice stereotypní, ale jej to velmi baví. Už je kreslil na přáníčka, na několik výkresů A3 (zarámováno), na přebaly sešitů, na diáře, do různých koláží, na textil, na trika, na papírové tašky a má to vždy úspěch. A on je nesmírně šťastný.

Tato doporučení se mi osvědčila při práci s lidmi s postižením obecně. Nyní k některým konkrétním doporučením, která se mi ukázala jako vhodná v Jiřího případě a věřím, že je možné je zobecnit.

Důležité pro naši vzájemnou spolupráci bylo ukázat Jiřímu, že jsem tu pro něj, že jsem ochoten pro něj udělat něco navíc, nad rámec pracovních povinností a pracovní doby. Po nějaké chvíli mi dal najevo, že když je potřeba, je tu i on pro mne. Třeba i tím, že se chvíli věnuje jiným uživatelům, poradí jim, podpoří je v jejich úsilí. Nakonec se tak se skupinou lidí, do které se zpočátku omíтал začlenit, vypořádal.

Nesmírně důležité je také zjistit, kde dotyčný potřebuje vaši pomoc či podporu. Nedělat vše za něj, nevyšlapat mu cestu k vítězství, ale určitá pomoc a podpora bude nejspíše vždy nezbytná. Jak jsem psal výše, není v mých silách Jiřímu mluvit do řemesla. Nejsem schopen mu poradit s výtvarnou technikou, ale mohu mu poradit při hledání motivů či témat, když je zrovna bezradný. Mohu jej motivovat, když je to potřeba. Také by si jakožto introvert a nesmělý člověk sotva kde domluvil a zorganizoval možnost výstavy a sotva by pak výstavě udělal potřebnou propagaci. V tomto směru bylo potřeba mu do veliké míry pomoci. Ovšem přizval jsem ho k jednáním, aby viděl, co vše to obnáší, že to není zadarmo, že mu výstava nespadne do klína z hůry. Snažil jsem se ho i v tomto směru úkolovat dílčími úkoly, o kterých jsem věděl, že je schopen zařídit a nebude k tomu potřeba mé podpory. Třeba tak jednoho dne bude schopen zorganizovat si výstavu i sám nebo jen s menší mírou podpory.

Jelikož s Jiřím spolupracujeme dlouhodobě, řešili jsme společně již různá témata, která by mohl výtvarně zpracovat. Některá témata jsem navrhoval já, jiná on. Jsem ovšem vždy pro to, aby se z tématu stal nějaký ucelený cyklus. Aby byl každý obraz hodnotný sám za sebe, ale zároveň aby byl logickou součástí v kontextu Jiřího širší tvorby. Kamínkem v mozaice. Vždy je dobré mít v záloze témat více, protože jedno jediné téma časem začne nudit, kolikrát dříve, než se samo zcela vyčerpá. A do tematicky zaměřených obrazů se ukázalo být jako velmi osvěžující, pro další práci nezbytné, poskytnut prostor i volným tématům, spontánním nápadům, jindy zase nějaké konkrétní zakázce, tedy tématu, které by nás jinak nenapadlo zpracovat. Střídání témat je tedy jakousi nezbytnou prevencí před zajídáním se jediným tématem.



Obr. 24–25 Z tvorby Jiřího Klváčka; foto archiv autora

Podobně jako je tomu se střídáním témat, je také nezbytné střídat výtvarné techniky. Jiří má osvojenou techniku malby akvarelovými, temperovými, akrylovými i olejovými barvami, kresbu tuší, pastelem, centropenem. Maluje na plátna různých formátů, od malých po větší, ale aktuálně zkouší malovat na velké sololitové desky. Vidím na něm, že je to pro něj výzva. I prostá změna podkladového materiálu, na který maluje, jej popohání dál. Pokud se v rámci činností v denním stacionáři nabízí nebo je požadováno, aby nakreslil několik velikonočních kraslic, způsobí možnost kreslit enkaustickým perem to, že jej banální, neumělecká tvorba po jistou dobu baví, jelikož při ní zkouší novou techniku.

Důležité je Jiřího neustále motivovat. Zní to jako klišé, fráze z každé pedagogické příručky, ale je to nesmírně důležité a hlavně, není to tak jednoduché, jak by se mohlo zdát. Asi každý z nás zná situace, kdy motivace, zpočátku tak silná, po pár dnech či týdnech opadne, aniž bychom znali příčinu. Někdy je Jiří vnitřně motivovaný sám od sebe, jindy mu musím pomoci a někdy přijde i období, kdy motivaci marně hledáme oba. V takovém období je pak nejlepší věnovat se tvorbě velikonočních kraslic a ona do Velikonoc zase nějaká motivace zčistajasna přijde. Jiřího největší motivací je právě uspořádání výstavy, možnost ukázat publiku své dílo ve větším celku, obohatit společnost (řekněme zdravou společnost) něčím hodnotným. Na tomto místě je ovšem nezbytné zmínit, že je třeba si dávat veliký pozor před tím, abychom neslibovali něco, co nebudeme moci splnit.

S motivací úzce souvisí i hledání inspirace. Tak jako je přirozené, že motivace tu a tam opadá, tak také témata se vyčerpávají, chybí nějaké oživení, osvěžující polibek múzy. S Jiřím často navštěvujeme různé výstavy výtvarného umění, ale také hledáme zdroje inspirace ve filmu či na divadle. Mnohdy si z některé výstavy odnese řadu podnětů, kterými se nechává inspirovat, aniž by se jednalo o plagiátorství. Je to často jen drobný technický prvek nebo motiv, který ho zaujal.

A jako poslední doporučení v konkrétním Jiřího případě uvedu poskytnutí dostatečného časového horizontu. Ve své podstatě to souvisí se zmiňovanou trpělivostí, ale u Jiřího je tomu jinak, než u ostatních uživatelů služeb denního stacionáře. Pokud bych všem zadal nakreslení obrazu na vybrané téma, tak je mi jasné, že budu mít na stole odevzdané práce od všech za čtvrt hodiny. Úkol splněn, kdyby se měli sami ohodnotit, tak to zvládli na výbornou. Jiří bude po třech hodinách sedět nad prázdným papírem, případně bude kreslit do nejmenších detailů malou kresbičku. A dost pravděpodobně u úkolu už ani nebude sedět, bude dělat něco jiného a papír založí s argumentem, že mu to nejde.

Chvilí mi trvalo, než jsem poznal, jak u Jiřího při tvorbě funguje veličina času. Potřebuje ho hodně. Dlouho rozmýšlí, dlouho nanáší barvy na plátno, dlouho si bedlivě a uvážene prohlíží každý tah štětce. Na pozorovatele to působí, že nemůže obraz nikdy dokončit. Proto je dobré

mu dostatečný čas poskytnout, ale také v průběhu rozdělané práce určit jasný termín vyhotovení. Mnohdy to pak působí, že devadesát procent celkové práce Jiří udělá během desetiny celkového času v samotném závěru.

Vím, že má doma už pět let rozmalovaný obraz, který stále přemalovává a není schopen ho dokončit, protože doma si je, alespoň co se týče malování, svým pánem. Tam mu nikdo neurčuje termín dokončení. Tuhle jsem se jej mezi řečí zeptal: „A Jirko, co ten tvůj obraz, který maluješ pět let? Už je hotový?“ Usmál se a odpověděl, že „ten nebude snad hotový nikdy.“

Argumentuji mu, ačkoliv vím, že je to obraz silně osobního charakteru „a co kdybys jej domaloval do listopadu, a na plánované výstavě v Konici mu dáme nějaké výsadní postavení, co ty na to?“ Chvilí se zamyslel, přičemž se zdálo, že mne vlastně vůbec neslyšel a pak odpoví „To by snad šlo.“ Tak jsem zvědavý, čím mne v listopadu překvapí. Motivovaný je výstavou, jejíž termín mu poskytuje velkorysý, avšak jasný časový horizont.

A doporučení na závěr? Někaké okřídlené motto, které by mohlo tvořit podtitul metodiky? Co třeba: „*Důvěřujme v schopnosti lidí s postižením.*“





Obr. 26–28 Z tvorby Jiřího Klváčka; foto archiv autora

6 Výtvarná edukace žáků s poruchou autistického spektra | Petra Žváčková

Tato část metodiky seznamuje čtenáře s možností vést k výtvarné aktivitě dítě s poruchou autistického spektra. Nejprve podává čtenářům stručné teoretické ukotvení poruch autistického spektra, které lze rovněž chápat jako projev mentální jinakosti, nemusí však být spojeno s mentální retardací. Dále se snaží popsat konkrétní doporučení lektorům, jak s těmito dětmi pracovat, a nabízí jim jednotlivé kroky při vedení kroužku s dítětem s PAS, které vycházejí z praxe v olomouckém výtvarném Studiu Experiment.

6.1 Teoretický vstup do problematiky poruch autistického spektra

Poruchu autistického spektra v Mezinárodní klasifikaci nemocí nalezneme mezi pervazivními vývojovými poruchami. Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám dětského mentálního vývoje. Termín pervazivní znamená všepřonikající. Odráží se v něm závažnost celé poruchy (Bazalová, 2011). Co se týče otázky příčiny autismu, jedná se o otázku, která trápí odborníky již řadu let. Můžeme si být jisti jen tím, že se jedná o organické postižení centrálního nervového systému (CNS), které se primárně projevuje v jedincově chování (Gillberg, Peeters, 2008).

Od roku 1990 došlo k prudkému zvýšení počtu dětí s diagnózou autismu. Dle Quinna (2005) je dnes autismus považován za nejrychleji se šířící vývojovou poruchu, a proto je důležité se právě na toto postižení více zaměřit.

Triáda autismu

Pro teoretické ukotvení PAS je nutno se seznámit s termínem „triáda autismu“ neboli také tzv. triáda poškození. Do této triády patří potíže v sociálním chování, v komunikaci a v představivosti – imaginaci, která je spojena se stereotypním okruhem zájmů (Thorová, 2006). Problémy v těchto oblastech nalezneme u každého dítě s diagnózou autismu, a je nutné v práci s nimi brát na tuto triádu ohled.

V oblasti sociální interakce a sociálního chování mají autistické děti deficity s navazováním a rozvíjením sociálních vztahů s vrstevníky. Naopak často preferují samotu, nemají zájem o okolí a o druhé. Působí na okolí otupěle a netečně, nereagují vstřícně na pochování a některým jedincům může být nepříjemný jakýkoliv dotek. Pro podání nějaké věci používají ruku jiné osoby - tzv. „syndrom prodloužené ruky“. Dále se v sociální interakci setkáme s neschopností adekvátně reagovat na city a emoce okolí a je pro ně obtížné udržovat oční kontakt (Thorová, 2006).

Druhým bodem triády je oblast komunikace. U zhruba 50 % autistických dětí se řeč dostatečně nerozvine, aby sloužila ke komunikačním účelům. Porucha komunikace zasahuje úroveň

receptivní i expresivní, verbální i neverbální (Thorová, 2006). U dětí, které si řeč osvojí, bývá jejich mluva velice nápadná a zvláštní. Zaznamenáváme typické projevy, jako je echolálie (automatické opakování slov, vět, celých frází, které dítě slyšelo ze svého okolí), tvoření neologismů a idiosynkrazie. Dochází i k nesprávnému používání zájmen, kde místo „já“ použije „on“ nebo „ty“ (Pastieriková, 2013). U dětí se dále vyskytují nedostatky v napodobování a spontánnosti. Dále mají problémy s pochopením abstraktních pojmů nebo ironie. Jedním z často vyskytujících se problémů je i to, že děti berou to, co je jim řečeno, příliš doslovně (Richman, 2008). Je důležité si uvědomit, že děti s PAS by rády komunikovaly, ale bohužel k tomu mají limitované prostředky. Jejich možnosti jsou omezené, a na to musíme pamatovat, protože je na nás dát jim příležitosti k rozvinutí jejich komunikačních možností (Pastieriková, 2013).

Poslední omezení u dětí s PAS nalezneme v oblasti představivosti, která má obsedantní charakter. Některé děti lpí na neměnnosti a dodržování určitých rituálů, vyhledávají předvídatelnost. Pokud dojde i k sebemenším změnám v prostředí, na které je dítě navyké nebo dojde ke změnám předem stanoveného programu, může to vyvolat afekt plný vzteku (Hrdlička, Komárek, 2014). Autistické manýry a stereotypní vzorce chování jsou však pro autistické děti určitým únikem. Zvláštní formy chování mohou být manifestovány různým způsobem. Autistické děti mohou plácát rukama, kymáčet se, kolébat se, grimasovat či zacházet neobvyklým způsobem s hračkami. Jsou citlivější na různé zvuky, na které reagují přehnaně, například křikem a zakrýváním uší. Často mívají i čichovou a chuťovou přecitlivělost (Richman, 2008).

Klasifikace autistického spektra

Dalším důležitým bodem k teoretickému ukotvení je zaměření na klasifikaci PAS, kterou nalezneme v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. Zde nalezneme toto dělení: dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha nespecifická.

Dětský autismus musí být diagnostikován do věku tří let a potíže dítěte se musí ukázat v každé části diagnostické triády. Naopak *atypický autismus* se přiděluje, pokud dítě neodpovídá kritériím dětského autismu tím, že nesplňuje diagnostickou triádu, nebo nástup poruchy přichází až po třetím roce života (Thorová, 2006).

Rettův syndrom se týká pouze dívek a u Rettova syndromu probíhá normální vývoj do pátého měsíce. Poté u dívek dojde k částečné nebo úplné ztrátě řeči, zpomalení manuálních dovedností a také ke zpomalení růstu hlavy. Příznačné projevy jsou krouživé pohyby rukou a nepravidelné dýchání. Typický je i vznik skoliózy nebo kyfózy. Přidružena může být i epilepsie

a téměř u všech případů Rettova syndromu je výsledkem těžká mentální retardace (Adamus, 2014). Jiná dětská dezintegrační porucha se od dětského autismu liší tím, že její nástup přichází později. Udává se nástup mezi druhým a desátým rokem dítěte. Vývoj je v normě minimálně dva roky. Poté přichází neopodstatněná regrese (Thorová, 2006).

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby slučuje hyperaktivní syndrom, mentální retardace a stereotypní pohyby či poškozování. Děti mají přidruženou těžkou mentální retardaci, s IQ pod 35 (Adamus, 2014).

Aspergerův syndrom (AS) někdy také nazývaný „sociální dyslexie“. Tento syndrom je typičtější u chlapců, intelekt nebývá narušen a ani řeč není radikálně opožděna, jako u běžného autismu. Pro tuto poruchu je příznačná absence sociální empatie a myšlení dítěte je málo flexibilní (Říčan, Krejčířová, 1995).

Jiné pervazivní vývojové poruchy jsou považovány za vágní sběrnou kategorii a v Evropě je užívána ojediněle. *Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná* se využívá, když dítě nelze zařadit do žádné výše zmíněné kategorie (Thorová, 2006).

Vzhledem k variabilitě příznaků se setkáte s dalšími existujícími dělení. Dovoluji si tvrdit, že se však nejčastěji budete setkávat s dělením, které spočívá v diversifikaci autismu na vysoce funkční, středně funkční a nízko funkční. *Vysoce funkční autismus* patří do lehčích forem, kde jedinci mají intelekt v normě s minimální hodnotou IQ 70. Komunikace je jen lehce narušena a nejčastěji sem spadají děti s Aspergerovým syndromem. Z celého spektra je výskyt vysokofunkčních autistů okolo 11–34 %. Tyto děti bývají schopné integrace a mohou se vzdělávat i na běžné škole v přítomnost asistenta. *Středně funkční autismus* zahrnuje děti se středně těžkou mentální retardací a s více narušenou řečí. Hojněji se zde vyskytuje stereotypie. *Nízko funkční autismus* nalezneme u dětí, které jsou mentálně postižené nejvíce. Jde o těžkou až hlubokou mentální retardaci, typická je nerozvinutá řeč a slabé navazování sociálních kontaktů. Charakteristické je i stereotypní chování a repetitivní příznaky (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Pro rozšíření teoretických informací ohledně poruch autistického spektra doporučuji knihu od doktorky Kateřiny Thorové s názvem *Poruchy autistického spektra*.

6.2 Projekt – představení konkrétních realizovaných edukačních aktivit se zapojením žáků se SVP | Petra Žváčková

Olomoucké výtvarné Studio Experiment, z. s., dlouhodobě spolupracuje s organizací *Jdeme autistům naproti*. V rámci této spolupráce již třetím rokem do pravidelných výtvarných

volnočasových kroužků dochází i děti s poruchou autistického spektra. Tento školní rok máme v našich kurzech 6 dětí s diagnózou PAS, ve věkovém rozpětí 5–11 let. S vedoucí organizace „JAN“ Mgr. Markétou Jandekovou do budoucna plánujeme vytvoření určité systematizované nabídky volnočasových organizovaných aktivit pro rodiče s dětmi s PAS, který by měl ulehčit zapojení těchto dětí do kroužků v Olomouckém kraji. Tento rok (2018) ve výtvarném studiu probíhá evaluace tohoto zapojení dětí s PAS ze stran Studia Experiment.

Jednotlivé kroky při vedení dítěte s PAS k výtvarné aktivitě

1) Jako první krok pro integraci dítěte s PAS do volitelné volnočasové aktivity doporučuji využití takzvaného „Profilu na jednu stránku“ autorem Sandersonové, Smithové a Wilsonové (2012). Jedná se o metodu využívanou spíše v zahraničí a ve škole, ale vidím v ní velký přínos i ve volnočasových aktivitách. Tento koncept je zaměřen na pozitivní stránky dítěte a na soubor konkrétních rad a návodů, jak s dítětem pracovat.

Materiál je vytvořen v podobě papíru formátu A4 s fotkou dítěte a se třemi sekcemi. Název první z nich je: Co je pro mne důležité. Zde se dozvíme o oblíbených činnostech dítěte, oblíbených věcech a o tom, co dítě rádo nemá a jak s ním nemá být zacházeno, př.: *„Je pro mne důležité řešit věci v klidu a po dobrém. Direktivní přístup mne zraňuje, zaseknu se.“* (Sanderson, Smith, Wilson, 2012, 44). Druhou kolonkou jsou: Moje klady. V této sekci se dozvíme silné stránky dítěte. Poslední oddíl je pojmenován: Pomůžeš mi, když. Zde se lektor dozví, jak s dítětem pracovat, jak mu v oblastech, ve kterých si neví rady, může pomoci, a také zde najde vysvětlení, jak si má lektor určité situace vyložit, příkladem: *„Pomůžeš mi, když střídáš činnosti, které mi zadáváš. Rozmanitost úkolů mi pomáhá, jednotvárné věci mne ubíjí. Když se otočím zády nebo položím hlavu na lavici, už mne to nebaví, potřebuji změnu.“* (Sanderson, Smith, Wilson, 2012, 44). Materiál však může být variabilně zpracován a kolonky se mohou lišit. Ukázku utvořeného profilu na jednu stránku naleznete níže. Tento profil na jednu stránku bývá převážně tvořen rodiči a shrnuje vše potřebné, co by lektoři a učitelé o dítěti měli vědět.

Když se rodič rozhodne své dítě do určitého volnočasového kroužku zapojit, bylo by vhodné po kontaktování lektora takový profil svému dítěti vytvořit a lektorovi ho zaslat i s konkrétními informacemi o stupni postižení. Lektor by se tak na dítě před prvním setkáním měl připravit a tímto způsobem se s ním seznámit. Věděl by, jak s dítětem pracovat a jak mu určité činnosti přizpůsobit. Je tedy důležité, aby lektor dobře znal diagnózu dítěte a zjistil si individuální specifika práce s ním.



Je pro mne důležité

- * Kamarádi, kteří mne berou mezi sebe a pomohou mi
- * K práci mne motivuje hra a kamarádský přístup
- * Pochvala a odměna!
- * Pravidelný rozvrh
- * Dělat to, co ostatní
- * Pokud mi něco nejde, nechci být nucená
- * Řešit věci v klidu a po dobrém. Direktivní přístup mne zraňuje, zaseknu se
- * Vysvětlení. Musím vědět, proč po mně chceš to, co nechci já
- * Jsem nerada omezovaná a kritizovaná. Ubíjí mne to
- * Funguji lépe, když jsem odpočatá a zdravá
- * Potřebuji, aby okolí pochopilo, co chci říct (pít, jíst, jít na konkrétní místo, za konkrétní osobou, dělat určitou věc)
- * Moje pravidelné oblíbené činnosti – hipoterapie, cvičení v lyžáku, plavání
- * Dělat věci s mámou, s tátou, s babí, s dědou. Nebo jim pomáhat
- * Setkání s oblíbeným člověkem (přijde Miša, vyzvedne děda, půjdu k babi domů)
- * Pohádka v televizi, prohlížení knížek
- * Zvířata – kočky, psi, koně, králíci....
- * Zmrzlina, čokoláda, bonbony

Moje klady

- * Jsem přátelská
- * Jsem upřímná a bezelstná
- * Mám ráda lidi okolo sebe
- * Ráda pomáhám a chci pomáhat
- * Jsem přející, umím se rozdělit
- * Umím být veselá, ráda laškuji a dělám si legraci
- * Ráda si hraji, zúčastním se každé hry
- * Umím dát lidem najevo, že jsou pro mne důležité – obejmů, pohladím
- * Když je někdo smutný, upozorním na to ostatní, chci mu pomoci
- * Neumím být škodolibá, zlá ani zákeřná
- * Uznávám autority

Pomůžeš mi, když

- * Máš důvěru v moje schopnosti – věř mi!
- * Nasloucháš, přestože mi dobře nerozumíš. Ignorace mě frustruje. Pomůžeš mi, když skloníš svou hlavu k mému obličejí, se zakloněnou hlavou nahoru se mi mluví hůř.
- * Mluvíš pomalu a zřetelně. Díváš se mi přitom do očí. Někdy potřebuji úkol zopakovat víckrát.
- * Ukážeš mi, co mám udělat. Lépe věci pochopím, když je vidím.
- * Jsi trpělivý. Počkej chvíli, než si rozmyslím, jak to mám udělat.
- * Střídáš činnosti, které mi zadáváš. Rozmanitost úkolů mi pomáhá, ale jednotvárné věci mne ubíjí. Když se otočím zády nebo položím hlavu na lavici, už mne to nebaví, potřebuji změnu.
- * Uvědomuješ si, že abych se naučila něco nového, musím si to neustále opakovat. Učím se déle než ostatní děti.
- * Dopomůžeš při zapnutí knoflíku, přezky, zavázání tkaničky. Dáš mi víc času na přípravu či uklid mých věcí. Dopomůžeš nakrájet jídlo na talíři, dohlédneš při nalévání pití. Dohlédneš na hygienu na WC.
- * Počkáš na mne – bežím pomaleji než ostatní, hůř udržím rovnováhu třeba na schodech nebo z kopce dolů.
- * Připomeneš mi pravidelné činnosti. Dělán je ráda, ale mám špatnou paměť a nemusím si zrovna vzpomenout.
- * Nechááš mne odpočinout.

Obr. 28 Profil na jednu stránku – Martinka (Sanderson, Smith, Wilson, 2012)

2) Dalším krokem je detailnější rozhovor s rodiči. Po zaslání profilu na jednu stránku doporučuji, aby na řadu přišla úvodní schůzka s rodiči dítěte. Je důležité seznámit se s anamnézou dítěte, získat od rodičů co nejvíce informací, jak s dítětem pracovat, co dítě v dané aktivitě dokáže, zda dítě například doprovázet na toaletu, čemu se vyhnout a jak v určitých situacích zakročit. Je důležité rodičům sdělit, že prvních pár lekcí je zkušebních, kde lektor zjistí, jak integrace probíhá, a i rodiče zjistí, jak je dítě v kroužku spokojeno a zda má zájem do něj chodit.

Já osobně se u rozhovoru s rodiči doptávám, jak mám s dítětem pracovat, jestli existují výtvarné činnosti, které jsou mu nepříjemné, jak dlouho se dítě umí soustředit a co ode mě rodiče očekávají. Při mé zkušenosti se však na závěr každého rozhovoru s rodiči shodneme, že každé dítě s PAS je velice individuální a záleží na mně najít si k němu cestu a zjistit, jak s ním pracovat.

Je důležité vést tento rozhovor co nejvíce otevřeně a nebát se doptávat. Jedná se vlastně o takové rozšíření zasláného profilu. Přijde mi také vhodnější, aby dítě u tohoto rozhovoru nebylo přítomno, protože by mu to mohlo být nepříjemné. Důležitou součástí rozhovoru je zjistit od rodičů, zda si přejí, aby lektor ostatním dětem diagnózu jejich dítěte sdělil.

3) Po úvodním rozhovoru následuje seznámení s dítětem. Dítěti by se měl lektor představit, říci mu, jak ho má oslovovat a provést ho po třídě či areálu, kde se volnočasová aktivita vykonává. Při prohlídce ho co nejvíce informovat, kde co je, kde si dítě nechá své věci a jaká pravidla se zde dodržují, říci dítěti, jak vše probíhá, a opakovat, že je tu lektor pro něj a že se na něj může kdykoliv obrátit. Některým dětem bývá příjemné, když jsou u této prohlídky přítomni rodiče, proto je vhodné se na začátku zeptat, zda vše ukážeme i mamince či tatínkovi. Po této prohlídce považuji za vhodné nechat dítě ještě nějaký čas s rodičem a sdělit ostatním dětem ve skupině diagnózu nového člena. Je důležité dětem říct, že chlapec či děvče má poruchu jménem autismus, ale můžeme si být jisti, že jen málo z dětí by vědělo, o co se jedná. Je proto důležité dětem blíže tuto poruchu vysvětlit a říci, jak by se k dítěti měly chovat a co od nich očekáváme.

Někteří rodiče si však tento krok nepřejí nebo mohou mít požadavek, říci toto sdělení sami. Nebo preferují, aby to lektor sdělil ostatním dětem před jejich dítětem. Dle mého názoru je vhodnější o diagnóze ostatním dětem říci, hlavně u dítěte s nízkofunkčním autismem.

V mém kroužku pro předškolní děti, kam dochází šestiletý chlapec, ostatní děti o „odlišnosti“ tohoto chlapce neví. Je to z důvodu, že tento chlapec má Aspergerův syndrom a ostatní děti si určité „odlišnosti“ po dobu dvou let nevšimly.

V kroužku, kam dochází takto malé děti (4–6 let) a dítě s nízkofunkčním stupněm autismu, sdělení diagnózy ostatním dětem není tak zásadní, ale tento krok musí zhodnotit jak lektor, tak rodič a je možnost v průběhu roku diagnózu dětem představit. U starších dětí pociťuji sdělení diagnózy za nutné a mně osobně je příjemnější udělat to bez přítomnosti dítěte.

Jedna maminka na mě měla požadavek, ať ostatním dětem ve výtvarném kroužku u představování sdělím, že je její syn jen trošičku jiný a že špatně komunikuje. Já jsem její žádosti vyhověla, ale nikdy bych to již neopakovala. Jednalo se o kroužek mladších školáků a děti z tohoto popisu naprosto nepochopily, že chlapec je „jiný“. Během prvních patnácti minut se dítě začalo projevovat „svým způsobem“ a ostatní děti jeho chování nechápaly a braly to jako zlobení. Naštěstí se mi naskytla chvíle, kdy chlapec odešel na toaletu, a já jsem měla možnost dětem říci, že si všimly, že chlapeček je trošku jiný, že má poruchu, která se jmenuje autismus, a že proto se tak chová a nám se může zdát, že je nevychovaný. Poprosila jsem je, aby se k němu chovaly hezky, přátelily se s ním a aby mu pomáhaly. Děti se mě na nějaké věci ještě zeptaly a zajímalo je, co to ten autismus je. Poté, co se chlapec vrátil z toalety, bylo úžasné pozorovat, jak se chování ostatních dětí změnilo a jak jsou na chlapce hodní a při jakékoliv situaci mu ochotně pomáhají. Od této zkušenosti považuji sdělení diagnózy ostatním dětem za velice podstatné.

4) Další krok spatřuji v tom, že by měl lektor dítě zavést do třídy, ukázat mu místo, kam si může sednout, a představit mu znovu sebe a pak ostatní děti v kroužku. V případě, že by dítě mělo asistenta, představit ostatním dětem i jeho a vysvětlit jeho funkci. Poté již zahájit danou aktivitu. U dětí s PAS je důležitá nápodoba. Lektor by tedy na začátku aktivity měl vždy danou činnost představit a zeptat se všech dětí, jestli mají nějaký dotaz, než aktivita začne. Já osobně vždy výtvarnou aktivitu předvedu sama v rychlejší formě. Je důležité na každý krok upozornit a předvést ho. Zde není rozdíl mezi fyzickou či uměleckou aktivitou, je zapotřebí určitý cvik, tanec, prvek na hudební nástroj nebo výtvarnou činnost ukázat a to platí nejen pro děti s PAS. Aktivita by také měla mít jasně viditelný začátek a konec.

V souvislosti s tímto krokem jsem se setkala s další zajímavou situací. Jednu hodinu jsem donesla svůj vlastní obrázek ohňostroju, který byl celý dokončený. Obvykle totiž při ukázce činnosti obrázek pouze načrtnu a je hotový pouze z poloviny. Tuto hodinu jsme tvořili město a nad ním ohňostroj, bohužel nám aktivita dala více práce, než jsem předpokládala, a čas naší hodiny se blížil ke konci. Proto jsem děti pobízela, aby zrychlily. U chlapečka s PAS jsem se zastavila a říkám: „Šimonku, tady je těch ohňostroju už dost, pojď vybarvovat tu oblohu.“ Dostalo se mi však odpovědi se značnou dávkou stresu, že to teda nejde, že já mám na obrázku ohňostroju dvanáct a on jich tam také bude mít dvanáct. Od té doby obrázky nikdy nedokončuji.

5) V průběhu dané aktivity je nutné, aby lektor měl dítě na očích, ale zase mu nevěnoval až přespříliš velkou pozornost a nevyděloval ho ze skupiny, dával pozor, aby ostatní děti dítě s PAS nevylučovaly či aby se nerozbíhala šikana. Je na lektorovi, aby vztahy ve skupině hlídal a podporoval správným směrem. Cíle aktivity by měly být dosažitelné i pro dítě s hendikepem. Je také potřebné aktivitu přizpůsobit tak, aby bylo možné plné zapojení dítěte, a také dítě do zvolené aktivity nenutit. Můžeme ho pobídnout, ale pokud pozorujeme, že se dítě nechce zapojit, je nutné dát mu prostor a sdělit mu, že to dělat nemusí a až bude chtít, ať se zapojí. Pokud by byl nátlak ze strany lektora velký, mohlo by se dítě „složit“ a propuknout vztek, pláč, mohlo by zalézt do kouta či pod stůl. V tomto bodě je důležité, aby lektor měl v zásobě vždy nějakou náhradní aktivitu. Může nastat situace, kdy dítě danou aktivitu bude odmítat, a když u aktivity nevydrží požadovanou dobu, je potřebné v takové situaci dítě nějak zabavit.

Nezbytné je také neulevovat dítěti v požadavcích na jeho chování a nezaměňovat špatné chování s postižením. U dětí s PAS se také často setkáváme s určitými rituály.

S tímto mám také osobní zkušenost. Když mi ve výtvarném kroužku zůstane ke konci čas, třeba pět, deset minut, a v takovém časovém rozmezí by se již další aktivita nestihla, dávám dětem prostor kreslit si na papír fixy vlastní obrázky. Chlapec s PAS si v každé lekci výtvarky „musel“ nakreslit tři určité obrázky, pokud na ně nezbyl čas, nastal pláč. Bylo tedy potřeba dát tomuto rituálu prostor i přesto, že na něj rodiče budou muset chvíli počkat. Někdy se rituál nekonal, protože obrázky stihl nakreslit už ve školce. V průběhu druhého roku, kdy ke mně chlapec chodil, tento rituál zmizel.

Děti s PAS také často přehnaně reagují na hluk, je nutné hluk eliminovat. Lektor by měl s rodiči autistických dětí udržovat kontakt a domlouvat se na kratších schůzkách, kde obě strany zhodnotí své dosavadní počínání. Lektor by měl mít možnost se na rodiče obrátit a konzultovat s ním konkrétní událost, při které nevěděl, jak se zachovat. Rodiče by neměli mít strach být otevření a lektorovi říci, co by měl dělat jinak a na čem by měl zapracovat. Lektor do této integrace nesmí jít s nechutí, ale obavy jsou zároveň na místě.

6) Dalším bodem je přítomnost asistenta. Některé děti musí mít asistenci, a to převážně děti s nízkofunkčním autismem. Je důležité, aby tuto potřebu zvážili rodiče, protože ti by měli nejlépe vědět, zda je asistent zapotřebí. Asistenci nejčastěji zajišťuje rodina. Může nastat situace, že rodiče asistenci neodhadnou, a v tom případě je nutné, aby lektor nepřeceňoval své síly. V takový moment musí rodičům sdělit, že asistent je potřeba. Může však nastat i opačná situace a dojít ke zjištění, že asistent je „navíc“ a není zde nezbytný. Lektor také musí být s přítomností asistenta smířen a nebrat ho jako konkurenci či osobu, která mu „vidí pod ruce“. Lektor by měl s asistentem navázat též otevřený vztah, protože od něj může získat užitečnou zpětnou vazbu a důležité informace o dítěti. Lektor by se také neměl bát asistenta

upozornit na to, že za dítě vykonává činnost více, než by bylo potřeba, nebo že s ostatními dětmi komunikuje také více, než je zapotřebí. Společným cílem lektora i asistenta je, aby dítě pracovalo co nejvíce samo.

7) Lektor také musí počítat s nutností menší skupinky. Bylo by vhodné, aby se volnočasová organizace zamyslela nad tím, zda se zmenšení skupiny může uskutečnit. Pokud by to bylo zapotřebí, doporučila bych, aby organizace označila třeba jen určité kroužky, kam se děti s PAS mohou zapojit. Pokud by lektor onemocněl, bylo by vhodné, aby organizace kontaktovala rodiče dětí s PAS, že následující hodina bude suplována, aby na změnu lektora bylo dítě připraveno nebo aby zvážili vynechání této hodiny.

Závěr

Všechna tato doporučení praktikujeme ve výtvarném Studiu Experiment při zapojování dětí s PAS do výtvarné volnočasové aktivity a máme s nimi dobré zkušenosti, ale i tak je to oblast, ve které se budeme ještě dlouho vzdělávat. Na závěr chci zmínit, že každé dítě s PAS je velmi individuální a lektor se až v průběhu práce naučí, jak s daným dítětem zacházet. Pro každé dítě si musí vytvořit vlastní pravidla a doporučení, jak s ním pracovat. Nejvíce lektory naučí samotná praxe a je důležité, aby neměli ze začátku předsudky a obavy a aby této integraci byli přístupní. Jakmile dítě začne do Vašeho kroužku docházet, mile Vás překvapí, jak integrace probíhá a jaký pozitivní dopad má na dítě s PAS i na ostatní děti.

6.3 Projekt 150 zvířat | Společné vzdělávání na základní umělecké škole | Jakub Dlabal

Úvod

V úvodu považuji za klíčové zmínit, že i přes žádoucí proinkluzivní charakter textu budou následující řádky zaměřeny na projekt jako takový, zejména proto, že cílem tohoto příspěvku je seznámit čtenáře s procesem tvorby, s použitými výtvarnými technikami, s tvůrčími aspekty a souvislostmi didaktického projektu, na kterém se participovalo šedesát žáků a pouze jeden z nich má nějakou mentální jinakost: je jím Adam, který trpí poruchou autistického spektra. Tyto zmíněné údaje implikují, že je tento projekt již ve své podstatě proinkluzivní a že nahlíží na autistického žáka jako na jednoho z participantů se stejným zadáním, že mu nabízí identické možnosti a volby pro adekvátní uměleckou realizaci. Současně však zohledňuje kontext a potřeby jeho svéráznosti, stejně tak jako osobitosti všech účastníků v rámci procesu výtvarné tvorby. V textu považuji za vhodné informovat o těchto specifických individuálních pojetí v rámci kolektivního souboru uměleckých prací, zejména pak o východiscích Adamovy práce; zároveň si však klade za cíl podat informace o projektu v celistvosti a udržet jeho kontext a chronologii procesu vzniku.

Předmětem tohoto textu je projekt, jehož výsledkem jsou soubory děl s animalistickým námětem. Tyto práce vznikaly společně s žáky Základní umělecké školy Němčice nad Hanou. Celkem na tomto díle participovalo 60 dětí, které – společně se mnou – vytvořily soubor sto padesáti výtvarných děl s animalistickým námětem. Z této skutečnosti vyplývá název samotného projektu – *150 zvířat*. Práce vznikala na půdě ZUŠ v učebnách výtvarné a multimediální výchovy, jež disponují ideálním vybavením, materiálem, technikou a zázemím potřebným pro realizaci projektu. Projekt *150 zvířat* je poměrně netradiční v tom, že dochází k přímé participaci pedagoga v zastoupení padesáti dvou kusů děl. Zbylých devadesát osm prací pak vytvořili žáci Základní umělecké školy Němčice nad Hanou. Celou práci provázela kolektivní diskuze a reflexe nad tématem zvířete. Cíle a preference tohoto projektu nespočívaly jen v konečném vizuálním výsledku, ale i v procesu tvorby, autenticitě a v osobním prožitku; usiloval jsem o obohacení a edukaci participantů, mezi něž jsem počítal také sám sebe.

Počet 150 děl byl předem stanoven a jeho struktura je následovná:

- I. 100 převážně maleb padesáti existujících zvířat
- II. 25 digitálních grafik fantaskních zvířat složených z reálných animálních prvků
- III. 25 různých výtvarných technik zcela imaginárních, autorských živočichů

Jednotlivé části cyklu budou analyzovány v následujících kapitolách. Předem je však nezbytné zmínit, že tyto tři řady utvářejí jednotný kompaktní celek a mají funkci kohezivního díla.

Soubory mají kontinuální návaznost, postupně se osvobozují od podoby reálné fauny a graduje v nich odkaz na vlastní fantazii. I přes různé výtvarné prostředky, podoby tvorů a rukopisy autorů, jsou jednotlivé části uceleny v námětu i v koncepci procesu tvorby.

Jak již bylo zmíněno, řady byly tvořeny různými výtvarnými technikami a jejich rozmanitost má několik opodstatnění. Díla se díky tomu stávají nejen pestřejšími a zajímavějšími na pohled, ale jsou také obohacena o další možnosti uměleckého vyjadřování v procesu výtvarné tvorby. Benefitem různosti médií je také seznámení žáka s novými přístupy,⁴ v případě, že je již z minulosti zná, je žádoucí jejich procvičení či zdokonalení. Rozličné techniky také umožňují větší prostor pro uměleckou svobodu a rozvoj kreativity, který je v této práci stěžejní.

Formát je unifikovaný na čtverec. Tento tvar byl zvolen kvůli jeho identickým mírám, které poskytují stejný prostor pro komponování do šířky i výšky,⁵ díky tomu je „spravedlivý“ při zobrazení žirafy i krokodýla z profilu, aniž by narušil jednotný vizuální styl.⁶

Rozměr podporuje eventuality pro svobodné zpracování kompozice, jelikož velikost ani umístění tvora ve formátu nejsou striktně předepsány. Každý čtverec má proporce 30×30 cm, které jsem shledal kompromisem mezi potřebným prostorem pro adekvátní realizaci⁷ a technickou stránkou celkové velikosti díla, v rámci následné manipulace či instalace.

Mezi šedesáti zúčastněnými žáky bylo v době vzniku prací věkové rozmezí od 5 do 21 let. V projektu tak můžeme spatřit diverzitu děl a různé přístupy k uměleckému vyjadřování, často charakteristické k příslušnému věku autora,⁸ či právě k ohledu na jeho vývojové mentální postižení, v našem případě nízkofunkční autismus. Zásadní jsou také různorodá pojetí díla a osobní preference ve zobrazování – v kontextu individuality každého participovaného jedince. Při práci se také klade důraz na dialog s žáky o prožitcích z tvorby, kulturních souvislostech a o jiných tématech; i v těchto rozhovorech jsou patrná rozdílná pojetí tématu či předmětu zvířete.

Didaktické aspekty projektu

Z mého pohledu je ve výtvarně vzdělávacím procesu prioritou celkový výsledek, složený zejména z naplňujícího procesu tvoření pro obě strany a ponechání co největšího prostoru pro

⁴ Novými přístupy nemíním pastelky, či prostředky, s nimiž má většina dětí zkušenost, ale takové, které nemusí znát – jako např. počítačovou, nebo řemeslnou grafiku (linoryt, suchá jehla).

⁵ Čtverec je také považován za klidný formát, hypoteticky by tak mohl mít funkci uvolnění (při tvorbě).

⁶ Žirafa je uvedena jako příklad, kvůli její dlouhé tělesné konstituci, která sahá do výšky. Krokodýl je také velmi dlouhý, ale je plazem, který je blízko zemi, tudíž jeho délka sahá do šířky. Kdybychom namísto čtverce zvolili např. formát A3, tento problém by šel jednoduše vyřešit rotací papíru o 90°, potom by však došlo k narušení jednoty formátu.

⁷ Adekvátní realizace ve smyslu: Odpovídající zamýšlené podobě práce, která souvisí s individuálním pojetím (dětí i mě) k vlastnímu dílu.

⁸ Např. snaha o realistické zobrazení, rostoucí s věkem, dále rozdílné kompoziční prvky, technická znalost zobrazování, proměnné narativní a vizuální tendence atd.

narativní a kreativní hledisko díla a dětí. V rámci pedagogické supervize pak usiluji o to nabídnout dítěti dostatek východisek, naučit ho praktickým a technickým možnostem a následně ho pouze vést na cestě svobodného uměleckého projevu. Snažím se mu dopomoci ke „správnému“, sebe-realizačnímu uměleckému vyjadřování, k rozvoji fantazie a osobnosti. Kladu důraz na individuální výtvarný projev – a pevně věřím, že obdobný přístup má mnoho pedagogů a charakterizuje současnou výtvarnou výchovu.

Animalistický námět v projektu

Animalistický námět, zoomorfní tvary a jejich transformace jsou ústředním motivem této výtvarné řady. Námět pro uměleckou činnost je i přirozeným východiskem pro výtvarnou edukaci. Tuto práci také provázela kolektivní reflexe tématu zvířete, společně s diskurzem o jeho vzhledu, životu a zejména o vztahu, jaký k němu máme (dětí a lidé obecně). Když retrospektivně sumarizuji proběhlé dialogy, pak z nich zřetelně vyplývá, že žáci mají k zvířeti vztah pozitivní a v mnoha případech i úzký a emotivní. Většina z nich žije s domácím mazlíčkem v podobě kočky, psa, hlodavce či plaza.⁹ Poměrně početná skupina dětí žije dokonce v přímé blízkosti hospodářských zvířat,¹⁰ a jsou tak obohaceny o další možnosti percepce fauny.

Zaměřím-li se na Adama, lze uvést, že žil v domácnosti s kočkou, kterou měl rád, nyní již kočku (podle jeho slov) nemají, avšak mají psa, kterého má ve stejné oblibě. Nutno zmínit, že ve své volné tvorbě téma zvířete často nezpracovává, jeho náměty jsou majoritně figurální a v případě animalistického námětu často nastává antropomorfizace.

Vzhled živočichů je však pro všechny žáky poutavý, některé dokonce fascinoval. Ztvárnění fauny a zejména pak té imaginární provázel značný entuziasmus, který mě jako pedagoga velmi potěšil. Při nazírání na zvířenu jsme obdivovali její majestátnost, zázračné vzezření stvořené přírodou a obzvlášť jejich krásu, která se bezpochyby promítla do prací v projektu *150 zvířat*.

Téma zvířete je ve své podstatě velmi vděčné a skýtá mnoho možností ve zpracování. Při volbě námětu jsem také částečně vycházel z vlastní dětské zkušenosti, kdy mě zpracování zvířat a zejména pak fantaskních bytostí nesmírně bavilo. Že toto zaujetí přetrvává dodnes, se v průběhu projektu pouze potvrdilo.

První část – 100 existujících zvířat

⁹ Pro zajímavost uvedu příklad jedné žačky, která má neobyčejnou zálibu v želvách. Tyto plazy také chová a ve svých dílech je často zpodobňuje.

¹⁰ Přítomnost hospodářských zvířat je častější (než obvykle) díky tomu, že Němčice nad Hanou jsou maloměsto a žáci jsou povětšinou z přilehlých vsí.

Během prvního úseku praktické práce vzniklo sto kusů obrazů, na kterých je ztvárněno padesát existujících zvířat ze světa fauny. V tomto souboru je zastoupeno padesát žáků základní umělecké školy, včetně Adama jako žáka s poruchou autistického spektra. Každý z nich pak zpracoval jedno zvíře. Osobně jsem vytvořil každé zvíře ze seznamu o padesáti položkách, vždy v paralele s jednotlivým žákem.

Pro tento úsek jsme za dominantní prostředek zvolili techniku malby. Účastníci dostali natažené plátno a měli k dispozici různé druhy barev (olejové, akrylové, tuš), ale i dostatek jiných materiálů, nebyli totiž omezeni pouze na použití barvy či na klasickou malbu štětcem. Žádoucí však bylo, aby se malířský prvek v díle jistým způsobem projevil např. v podkladu či v koloritu. Nicméně v souboru nalezneme i práce, které mají prvek kresebný, asambláže, origami a jiné. Prioritou v těchto uměleckých pracích je vizuální rozmanitost a zejména pak důraz na volné a našemu záměru odpovídajícímu vyjádření.

Tyto skutečnosti se projevují i v Adamově obrázku. Ten je dominantně kresebný, pozadí zůstalo monochromní a je zvolena jednoduchá (v tomto případě až ojediněle strohá) barevnost. Uvedená kritéria do značné míry reflektují aspekty jeho výtvarného vyjadřování. Nejraději využívá kresebné prostředky, zejména pastelky a barvy si dobrovolně nezvolí. Pozadí někdy věnuje větší pozornost, avšak většinou jej pouze vybarví, potažmo vykreslí jednobarevně či v pár odstínech. Rozpracovává ho spíše do formy barevných ploch, bez většího důrazu na detail či prostorovost. Někdy nechá pozadí prázdné. Je tak žádoucí mu poskytnout i barevné, již tónované papíry. Východisko jeho práce je vždy zvolený předmět zájmu, v tomto případě se jedná o ježka. Toto zvíře je ztvárněno v jeho osobité stylizaci, je však zajímavé, že do této práce neimplementoval své charakteristické texty.

Participant si v této fázi zvíře sami nezvolili, bylo jim přisouzeno prostřednictvím losu z klobouku, na základě předem vytvořeného seznamu. Důvodem pro tento postup byla snaha o spravedlivost a uplatnění principu náhody. Žáci tak nebyli postaveni do eventuálního konfliktu ve smyslu „boje“ o stejného živočicha. Zároveň se předešlo nadměrnému opakování zvířat, které by teoreticky mohlo nastat díky majoritní oblibě některých druhů. Tento los tak nabídl šanci obohatit autora o jiný pohled případně zájem o zvíře, které by možná nikdy pro zobrazení nezvolil.

V průběhu utváření maleb byla poskytnuta možnost obrazové opory v podobě fotografií a studií zobrazovaných živočichů a také příležitost přípravných kreseb. Těchto eventualit někteří žáci využili, zejména pokud je tížila nejistota ohledně vzezření živočicha či oplývali ambicí na iluzivní způsob zobrazení. Obrazových předloh jsem využil v několika případech i já. V dílech je přítomna i (mnou záměrně iniciovaná) tendence oproštění se od předlohy a následná snaha o zobrazení zvířete na základě našich dosavadních vjemů a paměti – tzn. namalovat jej „z

hlavy“ a bez předchozí přípravy rovnou na plátno. Tím se totiž zobrazení zvířete stává ještě osobitějším, zajímavějším a svým balancováním na pomezí reálného a již napůl fantastního tvora otevírá cestu následným částem projektu.

Jsem velmi rád, že někteří žáci – včetně Adámka – zvolili výše zmíněné volnější pojetí malby. V Adamově případě není žádoucí jeho výtvarný projev nikterak směřovat ke konkrétnímu záměru, potlačila by se tak výpovědní hodnota a zejména fantastický vizuální styl, který jeho tvorba obsahuje.

Nyní zde uvedu poměrně zajímavou skutečnost, která vyplynula v průběhu projektu a týká se souvislosti s díly nejstaršího žáka, tedy tehdy jednadvacetiletého Adama, a nejmladšího pětiletého autora. V případě neznalosti souvislostí by se dalo předpokládat, že jejich výtvarné výstupy budou diametrálně odlišné, opak je však pravdou – tyto práce jsou si ve své podobě velmi blízké. V rámci kontextu je nutné opětovně uvést, že Adámkův výtvarný projev není adekvátní jeho věku. Pozorovatelé díla, kteří nejsou obeznámeni se souvislostmi týkajícími se jeho osoby, často přisuzují jeho výtvarné výstupy dítěti předškolního věku, v němž se právě nachází pětiletý autor obdobného obrazu.



Obr. 29–30 Obrázek vlevo je kresbou ježka, jejímž autorem je Adam H., 21 let; vpravo je kresba supa, již vytvořil pětiletý Jan L; foto archiv autora kapitoly



Obr. 31–32 Další ukázky z projektu 150 zvířat, obrázek vlevo Osel, Zuzana Ježková, 7 let, vpravo Medvěd, Alžběta V., 11 let; foto archiv autora kapitoly



Obr. 33–34 Ukázky z projektu 150 zvířat, vlevo Pes, Emílie K., 11 let, vpravo Želva, Vladimír D., 12 let, foto archiv autora kapitoly

V mých **vlastních** obrazech nebylo záměrem se od žákovských prací výrazně diferencovat, naopak bylo cílem spíše určité splynutí v harmonický celek, nicméně ne násilným způsobem, např. takovým, že bych své práce nepřírozeně stylizoval do dětské polohy, či nuceným potlačením výtvarného rukopisu, který by pak v počtu padesáti obrazů stejně nemohl být zcela latentním. Těmito tendencemi by pak **degradovala autenticita prací**. Ve snaze zachovat určitou vizuální rozmanitost – především pak pestrost – v rámci procesu tvorby jsem ke svým pěti desítkám pláten přistupoval různě. Má zvířata tak vznikala např. sprejováním přes šablonu v podobě obrysu, využitím **lepicí** fólie a textového citoslovce či „regulérní“ malbou akrylovými barvami. Musím však podotknout, že můj výtvarný projev¹¹ je celkově poměrně neunifikovaný, zejména proto, že mé preference v umění nespočívají v nuceném hledání originálního stylu a k tvorbě přistupuji různě, podle aktuální nálady či zájmu.

Abych ve výtvorech předešel případné interferenci,¹² byť podvědomé, vypracoval jsem svá díla před žáky a prezentoval jim je až po dokončení jejich prací. Poté jsem dodatečně pozoroval některé vzniklé analogie i difference. Pro příklad uvedu obrazy ovcí: **tu** svou jsem vytvořil za pomoci asambláže vlněné příze, která symbolizuje její tělo; tato jasná asociace nastala i u žákyně, která v rámci diskuze uvedla, že by svou ovci nejraději ztvárnila za pomoci stejného materiálu, bez povědomí o mé verzi tohoto dobytka. Samozřejmě jsem nic nenamítal. V našich dílech jsou však i patrné rozlišení. Například: žačka hlavu a končetiny ovce domalovala, má varianta v tomto směru obsahuje více plastických prvků, také je antropomorfizována zejména díky osazení slunečními brýlemi. Další čistě náhodná analogie nastala kupříkladu v kompozici na malbách piraně.

Z faktu, že tato série obsahuje padesát obrazů od padesáti různých autorů v paralele se stejným počtem od autora jednoho, vyplývá otázka: Jak zřetelně bude mé dílo, potažmo rukopis či přístup identifikován v souboru sta zvířat? Odpověď na tuto otázku můžeme nalézt prostřednictvím pexesa, které vzniklo ze skenů obrazů a slouží jako určitá hra, jenž má simultánně funkci experimentu, ve smyslu určení divákovy schopnosti determinace děl žáků a mých.

¹¹ Ve svém díle čerpám částečně i z koncepce umění informelu, který mimo jiné považoval dětské kresby za vrchol bezprostřednosti a často je vystavoval.

¹² Ve smyslu ovlivňování (oboustranného), kvůli cílům zachovat co nejautentičtější výstupy.



Obr. 35–36 Ukázky z projektu 150 zvířat, vlevo Ovce, Jakub Dlabal, vpravo stejný námět, Ovce, již vytvořila Veronika O., 12 let; foto archiv autora kapitoly



Obr. 37–38 Ukázky z projektu 150 zvířat, vlevo Piraña, Jakub Dlabal, vpravo Piraña, Eva N., 17 let; foto archiv autora kapitoly

Druhá část – 25 kombinovaných živočichů

V druhé fázi praktické práce se vytvořilo dvacet pět již fantaskních živočichů, a to pomocí kombinace fotografií různých reálných zástupců světa fauny. Jako prostředek pro tento segment bylo zvoleno digitální médium – počítačová grafika. Domnívám se, že je důležité tato média do výuky začlenit, neboť nabízejí nové možnosti v zobrazování. Zároveň však obohacují děti a zejména pak pedagogy o nové přístupy a příležitost takzvaně „jít s dobou“, neboť současná éra je charakteristická právě využíváním počítačů a elektronických zařízení. Osobně pokládám za důležité, aby se pedagog určitým způsobem pokusil (v rámci svých možností) adaptovat a těmto technikám se záměrně nevyhýbal, ba naopak – aby využil jejich potenciál a adekvátně ho aplikoval ve výtvarně-edukativním procesu.¹³

Nicméně v rámci výuky na základních uměleckých školách může nastat překážka v podobě nedostatku či úplné absence potřebných prostředků pro realizaci podobných úloh (tzn. počítačů, případně jiné elektroniky, např. fotoaparátů, videokamer atd.).¹⁴ Je tak příjemnou skutečností, že ZUŠ Němčice nad Hanou disponuje vhodně vybavenou počítačovou učebnou a tato část praktické práce se tak mohla na její půdě realizovat.

Kombinovaní živočichové vznikali prostřednictvím grafického editoru, využívající volně stažitelné internetové obrazové dokumentace. Žáci měli za úkol zvolit si minimálně dva živočichy dle svého uvážení a následně je v rozhraní softwaru zkombinovat. Při kreativním procesu bylo důležité přemýšlení o kompozici, poněvadž bylo potřebné zvolit snímky, které budou při následném sloučení v syntéze – kupříkladu při snímku těla z profilu správně vybrat snímek hlavy z profilu, z poloprofilu i z ánfasu. Stejně uvažování bylo potřeba aplikovat také v perspektivě či ve sjednocení světelnosti prvků, tak aby byla fotomontáž jakožto celek vizuálně přesvědčivá. Fakt je, že tato problematika má v digitální sféře prostšího řešení než v klasické výtvarné tvorbě. Např. chromatická či světelná aberace různých částí zvířat se dá řešit za pomoci poměrně jednoduché korekce v softwarovém rozhraní. Obdobné postupy neminuly ani žáky, kteří tak byli obohaceni o nové technické znalosti, nicméně i tuto část projektu provázela rozhovor a reflexe nad zvířetem a také hypotézy ve stylu: Jak by se naše zvíře pohybovalo, čím by se živilo, kde by žilo, která jeho část by byla povahově dominantní, jestli by se vůbec projevovalo chování zvířat, ze kterých je složeno atd.

¹³ Vycházím z předpokladu, že ne každý je znalý ve všech výtvarných technikách, a ani netvrdím, že je to nezbytné. Jen podotýkám, že je žádoucí se během svého pedagogického působení o nových technikách a možnostech informovat a v rámci dispozic, objevovat jejich možnosti a zkoušet je aplikovat.

¹⁴ V roce 2016 jsem se zúčastnil multimediálního kurzu v Praze, kde bylo několik desítek pedagogů z různých ZUŠ, z celé České republiky. Z výpovědí zúčastněných vyplynulo, že velký počet těchto škol zatím nemá vhodné dispozice v podobě učebny, dostatku PC apod.

Za všechna díla zde uvedu dva zajímavé příklady. Prvním je grafika s názvem *Psolfín* od žačky, která ve fotomontáži použila autorský snímek svého jezevčíka ve sloučení s delfínem. Dle jejích slov jsou právě delfíni a tento pes jejími nejoblíbenějšími zvířaty a představa, že by došlo k jejich integraci je pro ni velmi atraktivní. Dalším zajímavým příkladem je pak tzv. *Gorilo-praso-rambo* – práce žáka, jenž zkombinoval gorilu s prasetem a následně tohoto tvora obohatil o antropomorfní prvky příslušníka armády. Tento živočich pak bude mít čich prasete, statnost gorily a bude mít výbornou mušku – za pomoci těchto vlastností se tak stává jakýmsi humorným válečným hrdinou.



Obr. 39–40 Ukázky z projektu 150 zvířat, vlevo *Psolfín*, Martina G., 12 let, vpravo *Gorilo-praso-rambo*, Ondřej Š., 12 let; foto archiv autora kapitoly

Této části projektu se zúčastnilo 24 žáků, kteří vytvořili po jednom živočichovi. Dvacátý pátý exemplář jsem vytvořil já – vznikl předem a byl dětem předložen (včetně jeho postupu vzniku), a to zejména kvůli demonstraci technického postupu. Participantů byli ve věkovém rozmezí 9–21 let a bylo nutné k nim přistupovat individuálně podle jejich věku. V průběhu práce jim byla poskytnuta možnost asistence pro případ technických obtíží souvisejících s realizací v grafickém editoru.

V Adamově případě bylo nutno poskytnout výše zmíněnou výpomoc ve větší intenzitě. Jeho digitální práce vznikala s přímou přísedící asistencí. Zprvu bylo žádoucí mu předložit ukázky již vzniklých fotomontáží a pokusit se mu zjednodušeně objasnit záměr práce. Když spatřil již vzniklé dílo *Koťňátko*, usoudil, že by jej taktéž identicky zpracoval. Na to jsem reagoval tím, že bude lepší si vypracovat úplně nového tvora, takového, který bude podle jeho představ. Následně byl dotázán, jaká tři zvířata má nejraději. Odvětil, že kočku, psa a koně. Poté jsme prodiskutovali, jaké části zvířat budou použity. Adam si zvolil psí tělo, kočičí hlavu a koňský ocas. Tímto byl položen základní kámen našeho imaginárního zvířete. Nyní bylo nutné vyhledat si fotografie zvířat, s tímto krokem (potažmo s ovládáním internetového prohlížeče) neměl Adámek sebemenší problém, zejména proto, že internet běžně užívá a má tak v tomto směru praxi. Nad výběrem obrázků se Adam výrazně nepozastavoval, jednal spíše impulzivně a vybíral například dle následujícího: *Tato kočička se mi líbí, mám rád zrzavé, černé ne.*

Potíž nastala v tu chvíli, kdy bylo potřeba uvažovat o kompozičních a anatomických kritériích, tak aby nám hlava seděla na tělo atd. I přesto, že byly tyto informace Adamovi předávány v co nejvíce srozumitelné podobě (např. *ta kočička se dívá na nás dopředu, stejně jako původní hlava psa a také musí být stejně na tělo nasazena*), nepodařilo se mu tato pravidla pochopit. Můžeme tak spatřit kočičí hlavu, která je na psím těle nepřírodně vykroucená, tato skutečnost však v žádném případě nedegraduje hodnotu této výtvarné práce, ba naopak reflektuje Adamovo osobité vnímání.

Adam v základní umělecké škole navštěvuje multimediální tvorbu, tudíž má s rozhraním grafického softwaru předchozí zkušenosti a ovládá jej na pro něho maximálně možné úrovni, která by se dala srovnat se schopnostmi žáka prvního stupně v prvním ročníku tohoto oboru. Při zpracování v grafickém softwaru byla proto potřebná důkladnější asistence, případně přímá výpomoc během práce s ořezovou maskou, se kterou se Adamovi zpočátku nedařilo. Podle jeho slov to na něj bylo na moc těžké, nicméně po další zkoušce se mu ořezání objektu zdařilo a jeho dovednosti tím byly posíleny, jelikož nyní je schopen s maskou pracovat. Následné vypracování pozadí proběhlo bezproblémově.

V závěru této části musím podotknout, že si všichni žáci počínali velmi zdatně, s ochotou naučit se novému – a také oplývali značným zájmem o tvoření.



Obr. 41 Ukázky z projektu 150 zvířat, Kočičkapes, Adam H., 21 let; foto archiv autora kapitoly

Třetí část – 25 fantaskních tvorů

V třetí a současně poslední fázi praktické práce vznikl opět soubor o pětadvaceti dílech s animalistickým námětem, ten zde však má podobu ryze imaginárních a autorských živočichů. Ty jsme vytvořili společně s 24 žáky a každý jsme pak zastoupeni jedním fantaskním tvorem. V rámci kontinuity a postupného uvolňování didaktického projektu se v této části odkazuje výhradně na vlastní představivost. Každý participant měl za úkol vymyslet si název pro fiktivní zvíře, jedinou podmínkou bylo, že nesmí přímo vycházet z již existujícího druhu. Někteří žáci dlouho váhali a zdálo se jim obtížné takovýto název vymyslet, nicméně pro většinu dětí to nebylo problematické vůbec, ba naopak přišli s několika alternativami. Při nejistotě nad názvem byla vhodná asistence pedagoga i spolužáků, abychom společnými silami nasměrovali nejistého žáka tak, aby se ideálně sám dostal k vhodnému pojmenování autorského tvora.

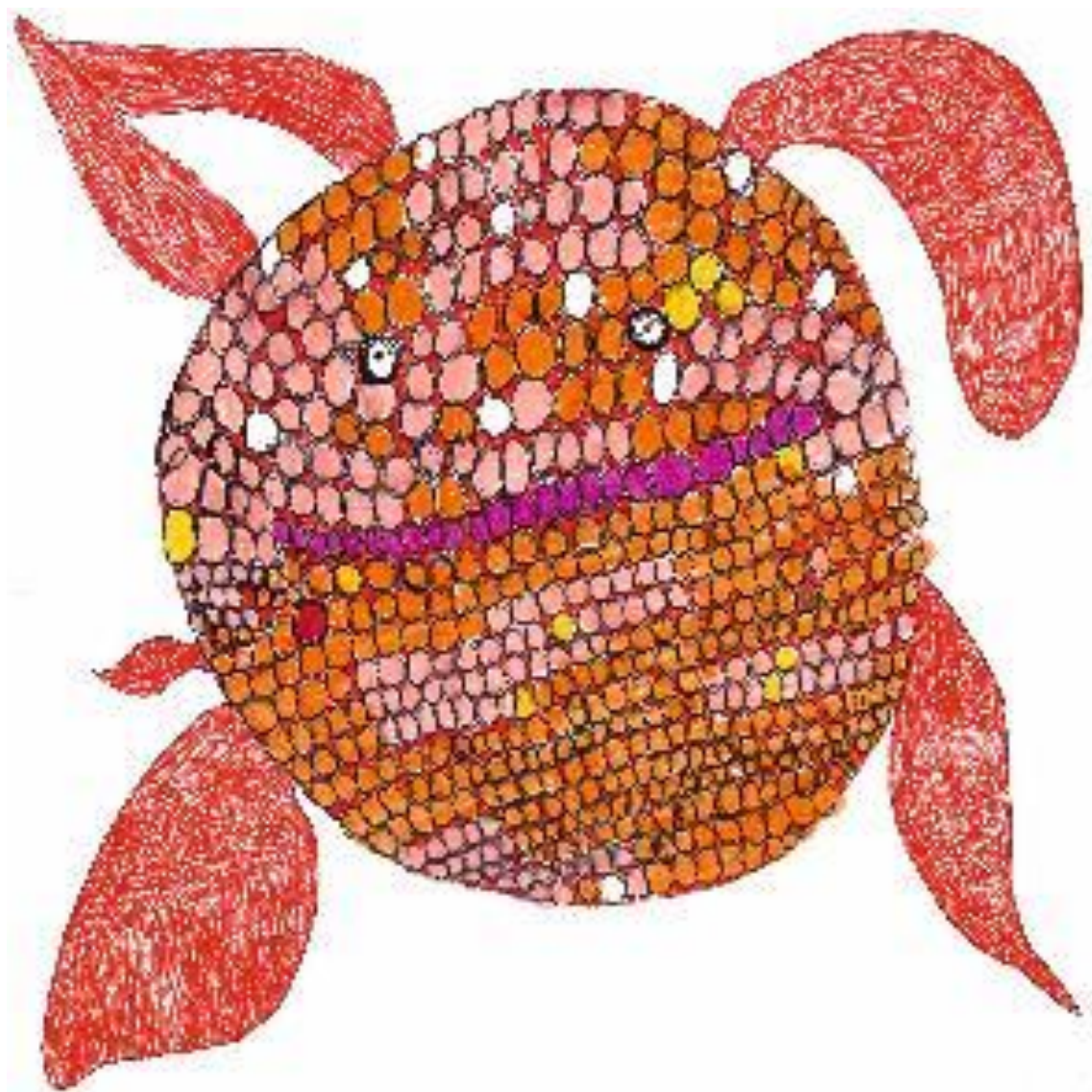
Třetí části projektu *150 zvířat* se opět zúčastnili žáci různých individualit ve věkovém rozmezí 9–21let; i v této části je patrná diference v přístupech nejen k zobrazování, ale také ve volbách výtvarné techniky, která v této fázi byla koncipována jako volná/kombinovaná. Žáci tedy měli

svobodnou volbu – byli pouze omezeni na vybavení učebny výtvarné výchovy, ta ovšem disponuje značně rozmanitým množstvím materiálu. Můžeme tak mezi pracemi nalézt grafické techniky, jako je suchá jehla a linoryt, dále kresbu fixy či pastelkami, malbu, asambláže a jiné. V průběhu procesu tvorby jsem žákům nabízel různé možnosti a alternativy, společně jsme diskutovali nad specifikem určité techniky, abychom zvolili tu nejvhodnější pro zobrazení našeho smyšleného tvora a odpovídal tak co nejvíce našim záměrům. Musím se však přiznat, že jsem žáky v určitém měřítku odrazoval od nadměrného použití pastelek, abych předešel jejich přílišnému zastoupení v dílech. Tyto nepatrné intervence probíhaly latentním způsobem, zejména tak, že jsem jim nabízel jiné, alternativní výtvarné materiály. I přes tuto skutečnost můžeme v pracích pastelky nalézt, především proto, že svoboda ve volbě prostředků je prioritní a umožňuje žákovi (pro něj) nejvhodnějším způsobem tvořit. Tak je tomu i v případě Adama, pro nějž byla volba jeho oblíbených pastelek evidentní, nicméně také jemu byla nabídnuta alternativa. Při diskuzi jsem mu nadnesl návrh na vymalování pozadí akvarelovými barvami, s čímž souhlasil.

Participanti (včetně mě) si název svého imaginárního živočicha napsali na papír, poté opět proběhlo losování. To však mělo od prvního úseku rozdílný charakter, jelikož účastníci byli o této skutečnosti záměrně informováni dodatečně – po vytvoření fiktivního pojmenování, navíc si losovali mezi svými smyšlenými zvířaty. Existovala možnost, že si vytáhnou právě svého tvora, ovšem ve většině případů se tak nestalo. Je tu příznačný princip náhody, který proces tvorby obohacuje o další zajímavosti a zábavné prvky. Dává také podměty k rozhovoru v rámci kolektivní výuky, poněvadž žáci, kteří si vylosovali spolužákovo zvíře, mohou (ale nemusí) zjišťovat, jaké vlastnosti a rysy asi tvorovi zamýšlel původní autor.

Všem žákům byla poskytnuta výpomoc s technickou realizací (zejména v případě grafického tisku, přípravy matrice). Bylo žádoucí vytvořit si přípravné kresby, které jsme následně konzultovali; probíhal dialog a reflexe nad podobou našeho tvora, tím se položil základ pro následné vyprávění o imaginární zvířetě.

Vytvořené vzezření a charakter fiktivních zvířat většinou reflektuje asociace s názvem, který byl žákům přisouzen losem. Např. *Salámovec Ušatý* je ztvárněn jako živočich, jenž připomíná salám s ušima. Mohli bychom tedy říci, že tvorové budou mít podobu, která je v přímé souvislosti s vlastním pojmenováním, ovšem v případě takového *Pašumedu* se tento princip obtížně uplatňuje, především díky absenci asociace na něco reálného. Participanti si však s takovou (i jinou) problematikou počínali velmi zdatně.



Obr. 42 Práce vzniklá v projektu 150 zvířat, Salámovec Ušatý, Petr Š., 12 let. Autorský popis od žáka: Žije v teplých oblastech. Připomíná ušaté kolečko salámu. Každé ucho má jinak velké a odlišné od ostatních. Živí se drobným hmyzem, dožívá se 30 let. Samička naklade larvy pod zemí, ty se zakuklí a vylihně se dospělý jedinec. V ohrožení se schová do křoví. Pohybuje se pomocí svých uší. Pozor by si měli dávat lidi, aby si ho se salámem nespletlí, protože vyvolává zvracení.

Foto archiv autora kapitoly.



Obr. 43 Práce vzniklá v projektu 150 zvířat, Pašumedu, Veronika A., 14 let. Autorský popis od žákyně: Je zvíře žijící na planetě Laoau. Povrch této planety je čokoláda, hory pokrývá poleva a věci, umožňující život, není Slunce, ale hvězda, vypadající jako obří bonbon. Toto zvíře zatím nikdo nespátřil na vlastní oči, protože je velmi plaché a informace o něm máme pouze z kamerových záznamů lunárních modulů. Jeho tělo vypadá mohutně, ale je velmi mrštný a rychlý. Působí sice přátelsky a roztomile, ale může být velmi nebezpečný. Jeho potravou je med a cukrové plody rostoucí na typických stromech Laoau. Je velký přibližně jako velbloud a stejně jako on, nosí v hrbu na zádech zásoby tuku. Dožívá se asi 254 let, žije ve stádech, vydává hlasité zvuky podobající se hýkání zebry a kokrhání kohouta. Mláďata se rodí celá červená a postupně se zbarvují dožluta, takže podle počtu červených skvrn na jeho těle můžeme odhadnout jeho věk. Foto archiv autora kapitoly.

V této fázi projektu bylo zřejmé, že Adam bude potřebovat více individuální péče než v předchozích částech. V třetí fázi jsme již oproštěni od podoby zvířat, jak je známe. Nyní se zde neztvární exitující ježek, avšak ryze fantaskní tvor, jemuž musíme vymyslet název a následně jej dále rozpracovávat bez předem daných reálných informací. Adámkova imaginace je odlišná a svým způsobem pro tento účel omezená. Je pro něj typické zpracovávat reálné věci nereálným stylem. Vnímá zejména lidi kolem sebe a ty následně zpracovává do své tvorby. Nejinak tomu bylo i při tvorbě fantaskního zvířete.

Předem je nutné zmínit, že byl Adámek již zmíněného losování zproštěn, neboť mu byl jeho smyšlený tvor s názvem *Štustek* ponechán ke zpracování. Tento postup byl aplikován zejména pro to, že při rozhovoru o průběhu losování jsem vycítil, že mu daný postup není zcela jasný. V jeho případě vznikl název zvířete na základě příjmení spolužáka a do jeho imaginárního zvířete se opět promítl jeho specifický antropomorfismus. Zobrazené Štustky postavil pomocí textu do role reálných lidí, včetně jeho nevlastní sestry, která s ním společně navštěvuje hodiny výtvarného oboru na ZUŠ. Můžeme tak nad třemi tvory spatřit nápisy: *Kačka, Tomáš a Marcelka*. Na spodní části obrázku se pak nachází textový seznam v následujícím znění: *Cukr, vrabeček, svičky, voda teče*. Pokud bychom chtěli pochopit význam těchto slov – například *vrabeček* (tzn. pták vrabec) byl zakomponován do podoby ptačího těla jednoho z tvorů, Adam nám nápisem *vrabeček* pouze objasnil svou inspiraci a určitým způsobem utvrdil ptákův význam. Nicméně jinak za těmito slovy nemusíme hledat složitý skrytý význam, ve své podstatě totiž reflektují aktuální Adamovy myšlenkové pochody při uvolněném výtvarném procesu, které si často zaznamenává v textové podobě přímo na dílo.

Nosným prvkem této části projektu je narativní aspekt díla. Žáci si sepsali vlastní charakteristiku vytvořeného zvířete, tím se díla uvádí do dalších souvislostí a práce se tak dovršuje a stává se kompletní. Informace o autorském stvoření jsem zformuloval jako první a měla inspirativní, případně paradigmatickou funkci. Vytvořený popis jsem vedl ve volném stylu – aby se účastníci neostýchali popustit uzdu vlastní fantazie. Ke každému fantasknímu zástupci tak vznikl osobitý a velmi poutavý text, který byl vždy uveden v kompletní podobě a v původním znění, bez korekce slovosledu či jiných intervencí – aby byla zachována co největší autenticita popisů.

Tyto řádky totiž mají značnou relevanci k dílu a společně s vizuální stránkou prací reflektují důležité aspekty, rozdílné přístupy žáků k tvorbě – a zejména nesou výpovědní hodnotu této poslední části projektu *150 zvířat*. Dle mého názoru je tomu stejně tak i v Adamově charakteristice imaginárního zvířete. Popis zde uvádím tak, jak mi byl Adamem předložen:

Štustek žere maso a zeleninu a jiné ovoce a je to masožravec nebo všežravec, který jí všechno jídlo a zeleninu, nebo to je zvíře, které chce najít oběd. Oběd je všechno, co můžeš jíst. Maso,

špenát, kapustu, pomeranče, mandarinky, banány, koblíhy a jiné dobroty a jiné pochoutky a jí prostě všecko jídlo a ovoce a zeleninu. Jak vypadá a kde bydlí, jak vlastně žije a nežije, jak to všechno sní, nebo nesní. Některý může najít hodně jídla a maso a zeleninu nebo jídá ovoce a je to býložravec, protože jí maso.

Text nám zprvu nemusí dávat smysl, avšak po rozklíčování může balancovat na pomezí popisu Štustka kamaráda s gurmánskými tendencemi a fantaskního zvířete všežravce. Tyto i jiné prvky v jeho práci implikují vazbu na skutečné osoby a dále nám vypovídají o způsobu jeho námětů a tvorbě celkově.



Obr. 44 Práce vzniklá v projektu 150 zvířat, Štustek, Adam H., 21 let; foto archiv autora kapitoly

Závěr

Proces tvorby a rozhovoru byl během práce velmi otevřený a (bez nadsázky) naplňující a obohacující pro obě strany. S myšlenkami mnoha žáků jsem se identifikoval, částečně jsem také vycházel z vlastní dětské zkušenosti, kdy mě zpracování zvířat a zejména pak fantaskních bytostí nesmírně bavilo. Když jsem se k tomuto tématu navrátil prostřednictvím projektu *150 zvířat*, zjistil jsem, že moje nadšení nevymizelo, ba naopak se při práci s dětmi umocnilo. Animalistický námět se v mé volné tvorbě objevuje pořád a pravděpodobně z ní nikdy nevymizí, stejně tak jako fascinace dětskými pracemi.

Zpětně vnímám projekt jako úspěšný a odpovídající mým záměrům, během práce na takto obsáhlém souboru jsem získal mnoho nových zkušeností, které jsou pro mne přínosem. Proto mohu s klidným svědomím doporučit čtenářům vyzkoušet si (pokud tak doposud neučinili) přímou participaci na projektech, které pořádají s žáky. Zároveň přeji mnoho budoucích pedagogických úspěchů. Co se týče práce s žákem s poruchou autistického spektra, ze své několikaleté zkušenosti (učitele, jehož zaměření není speciální pedagogika) mohu říct, že se není čeho obávat. Je téměř jisté, že takový žák bude vyžadovat více individuální péče a hlavně co největší míru pochopení, kterou musí samozřejmě dostávat nejen od vás, ale také – a to zejména – od třídního kolektivu. Vaším úkolem pak bude takovéto chápající klima ve třídě vytvořit. Nejsem kompetentní tvrdit, že obdobně tomu může být ve všech případech práce s autistickými žáky, mohu pouze nastínit své dojmy a zkušenosti z mého případu. Když jsem začal pracovat s Adamem, nebyl jsem zvlášť znalý v teorii projevů a specifik autismu a nejsem ani doposud. I přesto jsme si s Adámkem k sobě rychle našli cestu a jsem velmi rád, že mohu pracovat s tak jedinečným žákem, jehož výtvarné práce jsou projevem absolutní originality, bezprostřednosti – a jehož dílo v sobě nese stopu čisté duše.

150 zvířat rozhodně nebyl jediným mým realizovaným projektem. Ve své pedagogické činnosti nadále pokračuji a v rámci výuky koncipuji různé soubory děl. I přes časovou náročnost, která se projevila v průběhu této výtvarné řady, hodlám vytvořit další didaktické projekty podobné obsáhlosti a doufejme, že je bude provázet stejný zápal účastníků a budou pro mě stejně obohacující, jako v případě *Sto padesáti zvířat*.

7 Výtvarná edukace žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním

7.1 Teoretický vstup do problematiky a vybrané aspekty výtvarné edukace žáků s tělesným postižením | Petra Šobánová

Tato část metodiky se zaměřuje na výtvarnou edukaci žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním. Jak jsme naznačili již ve vstupní kapitole, přístup žáka s tělesnou nebo motorickou jinakostí může komplikovat zejména fakt, že většina výtvarných činností je založena na právě motorických činnostech a dovednostech spjatých s využíváním jemné motoriky. Výtvarnou činnost typu kresby, malby, grafiky nebo modelování tak může komplikovat např. dětská mozková obrna, ochrnutí v důsledku úrazu nebo jiného onemocnění, malformace a amelie horních končetin, svalová atrofie apod.

Obecně lze osobu s tělesným postižením charakterizovat jako jedince postiženého nějakým defektem pohybového a nosného ústrojí nebo poruchou či postižením nervového ústrojí. Dané defekty se projevují celkově nebo částečně porušenou hybností, kterou lze částečně vyrovnat pomocí speciálních pomůcek, jako např. invalidního vozíku, protéz, berlí atp. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 310) Výtvarné činnosti může výrazněji komplikovat zejména stav, při němž jsou postiženy horní končetiny, naopak postižení hybnosti dolních končetin obvykle žádný handicap ve výtvarné výchově nezakládá, jsou-li naplněny běžné zásady bezbariérovosti.

Novosad (2011, s. 186) vymezuje tělesné postižení jako:

- chronické onemocnění, resp. dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav, který poškozuje nebo omezuje fyziologické funkce lidského organismu a snižuje kvalitu života člověka, omezuje jeho výkonnost a vede k nechtěnému utlumení fyzických aktivit a sekundárně též k omezení pohybu¹⁵,
- tělesné, resp. lokomoční (pohybové) postižení, které omezuje, až znemožňuje hybnost člověka, způsobuje dysfunkce motorické koordinace a mává příčinu v poškození, vývojové vadě nebo funkční poruše nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní inervace nebo v amputaci či deformaci částí motorického systému, typicky končetin.

Druhy tělesného postižení Vítková (2004) specifikuje následujícím způsobem:

- Cerebrální pohybové poruchy (obrný) – mohou vzniknout v raném dětství (před narozením, při narození nebo krátce po narození – centrální tonusové poruchy – CTP, centrální koordinační poruchy – CKP, dětská mozková obrna – DMO) nebo v pozdějším

¹⁵ Někdy bývá tento typ postižení označován za postižení interní a mnohdy nemusí být viditelné.

věku (traumatické úrazy mozku, mozkové záněty, mozkové příhody, mozkové nádory, degenerativní onemocnění CNS ad.).

- Obrna míchy – je následkem různých onemocnění nebo úrazů páteře s následným poraněním míchy. Celkový stav postiženého a zachování pohybové schopnosti závisí jednak na tom, zda mícha byla poškozena částečně nebo úplně, jednak na tom, v kterém místě byla zasažena. Čím je mícha zasažena blíže ke krční míše, tím je stav postiženého závažnější. Je-li např. zasažena mícha bederní a křížová, vzniká paraparéza až paraplegie dolních končetin a porucha citlivosti na dolních končetinách, při poškození horní části krční míchy (segment C1–C4) vznikne spastická kvadruparéza až kvadruplegie s poruchou citlivosti, která sahá až ke krku.
- Rozštěp páteře, rozštěp páteře a míšních plen, rozštěp páteře, plen a míchy – tyto vady vznikají nesprávným uzavřením páteřního kanálu, obvykle se takto postiženým dětem provádí neurochirurgická operace. Vada vyvolává u postižených částečnou až úplnou obrnu dolních končetin a obrnu svěračů. Intelukt nebývá u dětí postižen.
- Poliomyelitis (spinální dětská obrna) – jejím následkem je obrna (ochrnutí) různého rozměru, je však bez senzibilních poruch.
- Svalová dystrofie – na rozdíl od poškození mozku a míchy je při progresivní svalové dystrofii postiženo svalstvo. Odbourávání svalové tkáně postupně podmiňuje funkční výpadky, narůstající pohybová omezenost vede posléze k nutnosti využívat k pohybu vozík, postižení má vliv na délku a kvalitu života.
- Další typy postižení, jako např. onemocnění a vývojové anomálie pohybové soustavy, patologický růst nebo růstový útlum, onemocnění provázené lomivostí kostí, různé deformace získané i vrozené, dále chronické nemoci a chybějící funkce orgánů.

U člověka s tělesným postižením jsou redukovány obvyklé pohybové aktivity nebo je následkem postižení částečná či úplná imobilita. (Tamtéž, s. 187)

Vítková (2004) uvádí, že různé výzkumy dokládají úzkou vazbu mezi pohybem a vnímáním, což např. znamená, že omezené pohybové zkušenosti vedou ke změně v oblasti vnímání (hovoří se pak až o podnětové a zkušenostní deprivaci) a že existuje úzká souhra mezi pohybem, vnímáním a kognicí. Děti s výraznějším pohybovým postižením jsou tedy obecně omezeny ve svých možnostech získávat vlastní zkušenosti z prostředí a optimálně se rozvíjet. Rovněž Čadová (2012) připomíná, že tělesné postižení má vliv na celou osobnost jedince a že je třeba respektovat potíže lidí s tělesným postižením, které mohou mít se sebeobsluhou, komunikací, dopravou, sociální interakcí. Některé typy tělesného postižení mohou být spojeny s poruchami vnímání. Omezená hybnost a změna vnějšího obrazu může ztížit seberealizaci

člověka s tělesnou jinakostí v sociální interakci a jeho integraci do většinové společnosti. Může ovlivňovat studijní úspěchy a motivaci k umělecké činnosti.

Pro integraci žáků s tělesným postižením je třeba vytvořit zejména materiální podmínky: bezbariérový přístup, možnost parkování v blízkosti školy, bezbariérový vchod a volně přístupné foyer, dále výtah do všech pater budovy, vhodně uzpůsobená WC, bezbariérové řešení místností, v nichž se odehrávají výtvarné aktivity, a také únikové cesty pro případ evakuace.

Bezbariérový přístup z hlediska architektonického a stavebního předpokládá aplikaci řady konkrétních opatření, jež je potřeba dodržovat v celé budově a jejím bezprostředním okolí. Vychází se zejména ze standardního manipulačního prostoru pro invalidní vozík, tedy kruhu o průměru 150 cm (pro osobu na mechanickém vozíku je dostačující i kruh o průměru 120 cm, u veřejných objektů se však vždy počítá s větším prostorem nezbytným pro osoby na vozíku elektrickém). (Filipiová, 2002) Nezbytné jsou vhodně uzpůsobené dveře, které musejí být nejméně 90 cm široké, před dveřmi i za nimi je třeba vytvořit dostatečný prostor pro manipulaci s vozíkem. Vhodné je umístit z vnitřní strany dveří vodorovné madlo anebo zajistit jejich automatické otevírání fotobuňkou. Šikmé rampy umístěné přede dveřmi mají mít integrovaný vodorovný úsek dlouhý nejméně 150 cm, případně 200 cm v závislosti na směru otevírání dveří. Co se týká podlah, je vhodné, aby měly protiskluzovou úpravu povrchu. (Ministerstvo vnitra, 2003)

Rozměry všech prostor by měly vycházet z rozměrů invalidního vozíku, resp. výšky sedícího jedince (jako optimální pro umístění pomůcek se uvádí výška 60–120 cm), pracovní stoly musejí mít dostatečný podjezdový prostor. Žádoucí je, aby žák s tělesným postižením, který užívá mechanický nebo elektrický vozík, mohl školní prostory používat pokud možno samostatně. Eliminují se tak pocity méněcennosti člověka s postižením a mají tak podmínky potřebné k pocitu svobody a volnosti. Čadová (2012) připomíná, že mobilita dětí s tělesným postižením velmi podstatně ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem jejich úspěšné školní a především sociální integrace.

Do oblasti podpůrných opatření samozřejmě náleží celé spektrum vhodných didaktických a jiných prostředků, jež usnadňují nejen vzdělávání samotné, ale pomáhají člověku s postižením např. udržet vhodnou polohu, fixovat končetiny při výraznějším pohybu apod. Nabídka obdobných pomůcek je dnes dostatečná, přesto někdy pomůže obyčejný nápad a kreativita – jak to někdy vyžaduje sama povaha výtvarných činností.

Lze jmenovat např. zvláštní pomůcky pro psaní a kreslení:

- např. oblíbené trojhranné kreslicí potřeby s ergonomickým tvarem usnadňujícím rozvoj grafomotoriky a pomáhajícím překonávat obtíže při kreslení,
- speciální pracovní stoly a desky s magnetickým pravítkem nebo jiným úchytem fixujícím papír, protismykové podložky,
- rozličné pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností žáků s tělesným postižením, např. různé didaktické hračky, stavebnice, speciálně upravené nůžky, rehabilitační hmoty apod.,
- pomůcky pro relaxaci v podobě molitanových stavebnic, rehabilitačních míčů aj.,
- technické pomůcky usnadňující získání a uchování informací – chytrý telefon, diktafon, tablet, notebook nebo počítač s vhodným SW,
- kompenzační pomůcky jako berle a hole – pomůcky jsou obvykle majetkem žáka, lze však pořídit rovněž pomůcky pro řešení výkyvů v motorice a pro případ potřeby (při zvýšené únavě, zhoršení stavu apod.); patří sem např. kozičky a chodítka pro žáky s horší stabilitou, dětské rehabilitační kočárky, tříkolky, ležítka – pro pohyb (např. vleže na břiše), využívá se zejména při práci na větším formátu, kdy žák leží na zemi a např. pracuje ústy;
- další pomůcky pro zajištění bezbariérovosti. (Volně podle Čadové, 2012.)

Žádoucí je rovněž aplikace podpůrných opatření, jež využívají množností digitálních technologií. Ty mohou značně usnadnit vzdělávání lidem, kteří v důsledku závažnějšího pohybového postižení či postižení nervového ústrojí obtížněji komunikují. Počítače, tablety, chytré telefony a rozličné aplikace vyvinuté pro augmentativní a alternativní komunikaci rozšiřují dnešní možnosti. Dnes existuje mnoho možností, jak technické zařízení přizpůsobit lidem s pohybovým omezením a usnadnit fyzický přístup k obsahu počítače. Využívají se nejen zvláštní joisticky, ale i různé alternativní klávesnice, adaptované myši, hlasové ovládání apod. Velký pokrok lze sledovat ve vývoji protetiky; např. bionické ruce využívají pozůstatků svalů a nervových zakončení amputovaných horních končetin a jejich výkon je – oproti dosavadním možnostem – skutečně revoluční.

Na výtvarnou aktivitu člověka s tělesným postižením má vliv zejména typ a rozsah postižení. Už v úvodní kapitole bylo zmíněno, že zdrojem možných problémů bývá zejména:

- ztížení pohybu, jež omezuje běžné životní svobody (týká se nejen pohybu, dopravy, ale také sebeobsluhy, hygieny, zabezpečení základních životních funkcí) a jež vyžaduje závislost na pomůckách, opatřeních a osobní asistenci,
- ztížení pohybu nebo jeho ztráta, týká-li se horních končetin,
- problémy s koordinací pohybů,

- narušení jemné motoriky, neschopnost ovládat prsty rukou, malformace a amelie horních končetin,
- kombinace tělesného postižení s jinými, zejm. smyslovými vadami.

Klasické výtvarné činnosti svou podstatou závisejí na pohybu rukou a horní části těla a mnohdy vyžadují značné soustředění a delší sezení. Výtvarný pedagog proto musí myslet na to, aby bylo zajištěno vhodné sezení žáků s omezenou mobilitou. Zatímco běžní žáci mohou různě měnit polohu, vstávat, sedat si, otáčet se, příp. ležet, žáci s omezením pohybu sami měnit polohu během práce nemohou. Při práci na výtvarných úlohách je tak nezbytné myslet na to, aby žák s tělesným postižením nebyl přetěžován, aby seděl pohodlně, nepřetěžoval jednu stranu těla, využíval nějaké vhodné podpory ke správnému držení těla, mohl dobře držet nástroj apod.

Speciální přístup k výběru místa a způsobu sezení vyžaduje především poškození páteře, DMO, svalová dystrofie, rozštěp páteře, revmatická artritida, postižení končetin a poškození mozku. Je rovněž třeba myslet na to, že žáci se závažnějším tělesným postižením mají mnohdy špatný krevní oběh, a je proto třeba zamezit jejich prochlazení. Vhodné je pravidelné cvičení, zvedání nohou a další opatření, která obvykle zajišťuje osobní asistent nebo asistent pedagoga. (Čadová, 2012) Zvláště časově náročnější výtvarné úlohy vyžadují skutečně vhodně volený sedací nábytek nebo vozík.

Cílem inkluze je mimo jiné odstraňovat různé sociální a komunikační bariéry a eliminovat stigmatizaci lidí s tělesnou jinakostí. Je třeba připravit učitele i žáky na to, že člověk s tělesným postižením může mít nejen specifický způsob pohybu, ale také např. typické projevy způsobené spasticitou mluvidel (nebo jinou jejich zvláštností) nebo jiných projevů spasticity, jako jsou třeba grimasy, křeče, napětí motorických svalů horních nebo dolních končetin a různých jiných mimovolních pohybů. Přijetí žáka s tělesným postižením mohou obecně ztěžovat výrazné tělesné zvláštnosti a obecně jakákoliv jinakost, na kterou nejsou lidé zvyklí. Nutně však nemusí determinovat výtvarné projevy jedince.

Nežádoucí je sociální izolace žáka, jeho stigmatizace a fixování neúspěchu. Tělesná jinakost by neměla být tabu, podle situace ji lze vhodně tematizovat a lze motivovat inspirativními tvůrci, kteří své postižení v tvorbě reflektují a umějí proměnit v hodnotnou, pozitivně nebo třeba s humorem vnímanou jinakost (vzpomeňme zmiňovaný kontext *crip culture* a specifického humoru *crip komunity*). Podstatné je motivovat žáka k účasti na kultuře a uměleckém životě, rozvíjet jeho tvůrčí potenciál, dopřát mu pocit úspěchu a tvůrčího zaujetí.

V rámci opatření směřujících k podpoře výtvarných aktivit jedince s tělesným postižením uvažujeme zejména o **reedukaci** ve smyslu souboru vzdělávacích a výcvikových postupů, které se zaměřují na funkční nápravu nebo zdokonalení postižené funkce či zlepšení jejího

výkonu, a o **kompenzací**, jež znamená nahrazování porušené nebo nevyvinuté funkce jinou funkcí, činností nebo pohybovým mechanismem. Rozvoj a zdokonalování takových funkcí směřuje k tomu, aby zastoupily nebo nahradily postiženou oblast. (Novosad, 2011) V rámci výtvarné výchovy se nejčastěji jedná o vyřešení ztráty horních končetin nebo jejich nefunkčnosti tím, že se cvičí ovládání nástrojů a kreslení či malování ústy, dobré výsledky má užití nejrůznějších pomůcek při kvadruplegii (zvláštní pomůcky, jež zabezpečují fixaci nástrojů v ruce, které nejsou schopny úchopu a jemné motoriky). Je třeba zohlednit případné pomalejší tempo nebo zvláštnosti řečového projevu, příp. využít různé augmentativní nebo alternativní komunikační systémy.

Uvažujeme-li o inkluzi a společném vzdělávání, je optimálním stavem, když je žák sociálně adaptabilní, komunikativní a motivovaný. Je však třeba brát v potaz, že někteří žáci s tělesným postižením, typicky žáci s DMO, mívají s grafickými činnostmi značné potíže. Doporučuje se jednak aplikace různých grafomotorických cvičení rozvíjejících jemnou motoriku a uvolňující spasticitu rukou, kromě toho je také potřeba hledat alternativní způsoby, jak podobně postiženému žákovi umožnit plnohodnotnou tvorbu. Důležité je nenechat jej napospas neúspěchu a nevhodnými úlohami jej stresovat, od výtvarné práce odrazovat a vypěstovat k tvorbě odpor. Také zde je značný potenciál různých grafických editorů, existuje ale i řada klasických technik a médií, kde může uspět i žák s tímto postižením. (Např. se nebudeme zaměřovat na detailní práci s nástrojem s tenkou stopou, ale raději budeme malovat, experimentovat s barvou, obtiskovat textury apod.) Při práci s žáky, kteří užívají protézy nebo kteří ke kreslení a grafickým činnostem používají ústa, nohu a jiné způsoby, konzultujeme vhodná cvičení nebo využití dalších speciálních kompenzačních pomůcek se speciálním pedagogem a také zde se snažíme volit takové úlohy, jejichž řešení přinese žákovi pocit úspěchu a radost z tvorby.

Uvažujeme-li o obsahu výtvarné výchovy, resp. výtvarných úloh a projektů, do nichž je zapojen žák s tělesným postižením, lze konstatovat, že obvykle není třeba zásadních úprav a tvorby speciálních úloh a zvláštního obsahu. Je důležité podporovat to, aby žák činnosti zvládl pokud možno sám – např. nějakým alternativním, kreativním způsobem a – je-li to nutné – třeba s delším časem na vypracování nebo s volbou menšího formátu apod. S ohledem k individualitě žáka a stupně postižení jeho jemné motoriky se obvykle upravují spíše výstupy ze vzdělávání. Respektujeme schopnosti žáka a hledáme způsoby, jak ohodnotit jeho snahu a výkon. Nemá-li žák zároveň mentální postižení, kognitivní složka výtvarné úlohy zůstává pro všechny žáky obvykle stejná a způsoby jejího naplnění jsou podle reálných možností žáků různé.

Také zde je základem snaha o rozvíjení schopností a dovedností žáka a o kompenzaci důsledků tělesného postižení. Vyučování respektuje limity žáků a jejich reálné receptivní a expresivní možnosti a směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u vzdělávaných žáků se zřetelem k podpoře motivace k účasti na kulturním a uměleckém životě a k vlastnímu uměleckému vyjadřování.

Pro integraci žáků s tělesným postižením je třeba vytvořit materiální podmínky, zejména bezbariérový přístup, primární je však eliminace bariér sociálních. Tělesná jinakost a nápadnost mnohdy člověka s postižením vystavuje stálé pozornosti okolí, zírání, nevhodným reakcím, podceňování, odmítání. Za nežádoucí považujeme také sociální reakce, jež daného člověka stavějí do podřízené role, do role chudáka, který potřebuje soucit, automatickou pomoc a zvláštní zacházení. To vše patří ke stigmatizaci, která – více než biologická danost – „vytváří“ ono sociálně konstruované postižení / handicap, jenž má tu moc takto člověka determinovat, aniž by to bylo skutečně nutné. Důvodem, proč jsou stále žáci s tělesným postižením segregováni, jsou tak spíše ony předsudky a nepřipravenost okolí než jiné, neodstranitelné překážky. Podstatné je bezvýhradné přijetí žákovy jinakosti, jež se může pozitivní sociální interakcí eliminovat. Zejména dítě už od raného věku by mělo zakoušet přijetí, přátelský přístup, pozitivní emoce. Výtvarná výchova se díky svým rovinám receptivní a expresivní – a díky schopnosti dát žákovi identitu autonomního tvůrce – zdá ideálním prostorem pro tento úkol.

7.2 Jakub | Kazuistika | Milada Sobková

S Jakubem jsem začala pracovat v roce 2003, když mu bylo devatenáct let. Nemá funkční ruce ani nohy, hodně věcí ovládá ústy (tužku, štětec, počítač, mobil, elektrický vozík), „chodí“ kutálením.

Od narození žije v ústavu. Kreslení ho od dětství bavilo, obkresloval obrázky z dětských knížek a televizních pohádek. Jeho obrázky obdivovali jak ostatní chlapci z oddělení méně postižených, tak pracovníci ústavu. On sám je ale pro svůj handicap umístěn na oddělení nejméně pohyblivých, chlapců s nejvyšší mírou podpory. Je z nich jediný, který mluví. Navštěvoval v ústavu zvláštní školu, kde se naučil kreslit a psát ústy. (Psát ale dost brzy zapomněl; když jsem ho zpočátku nutila, aby si alespoň obrázky na zadní straně popisoval, často se ptal, jak se které písmeno píše. Dnes bez problémů komunikuje maily a SMS, problém má občas jen s tvrdým a měkkým i a s hovorovými tvary.)

V roce 2002 se mu podařilo stát se stipendistou UMÚNu (umělci malující ústy a nohama¹⁶). Jeho učitelka v televizi viděla program o tomto světovém sdružení, které podporuje takto handicapované lidi a poslala jeho obrázky na české ústředí k posouzení, jestli by bylo možné zařadit jej mezi jejich stipendisty. To, že ho vybrali, mu hodně otevřelo cestu k rozvoji osobnosti. Do té doby byl v kontaktu pouze s pracovníci ústavu, s učitelkou a asistentkou školy. Prostřednictvím UMÚN se začal setkávat jak s organizátory, tak i ostatními stejně postiženými malíři a s jejich rodinami z celé naší republiky.

Podmínkou stipendia byl další rozvoj jeho výtvarného projevu. Jeho učitelka hledala někoho, kdo se mu bude po výtvarné stránce věnovat. Oslovila mne, a protože se mi takováto práce zdála zajímavou, dohodli jsme se. (Učila jsem 39 let na výtvarném oboru LŠU – ZUŠ a DDM a mám předešlou zkušenost s děvčetem, které se narodilo s podobně deformovanými rukama. Od malička se jí ale věnovali čtyři členové rodiny. Dnes je vdaná, má dvě dcery, vystudovala filosofickou fakultu. Pro srovnání: na oddělení, kde žije Jakub, jsou ve službě na asi čtrnáct uživatelů dvě pracovníce.)

Jakub byl zpočátku pasivní, maloval to, co jsem po něm chtěla. Snažila jsem se ho pomalu odvést od naučených schémat, za která byl v ústavu obdivovaný. S novými věcmi nebyl spokojený, ale nebránil se.

¹⁶ Jedná se o nakladatelství (a organizaci) UMÚN s.r.o., které působí v České republice od roku 1993 jako součást Celosvětového sdružení malířů malujících ústy a nohama. Hlavním posláním nakladatelství je umožnit lidem s vážným tělesným postižením, aby se stali rovnoprávnými členy společnosti a aby mohli žít a pracovat dle svých možností jako ostatní.



Obr. 45–46 Začátky naší práce; autor Jakub z Domova Paprsek v Olšanech u Šumperka, pedagogické vedení Milada Sobková

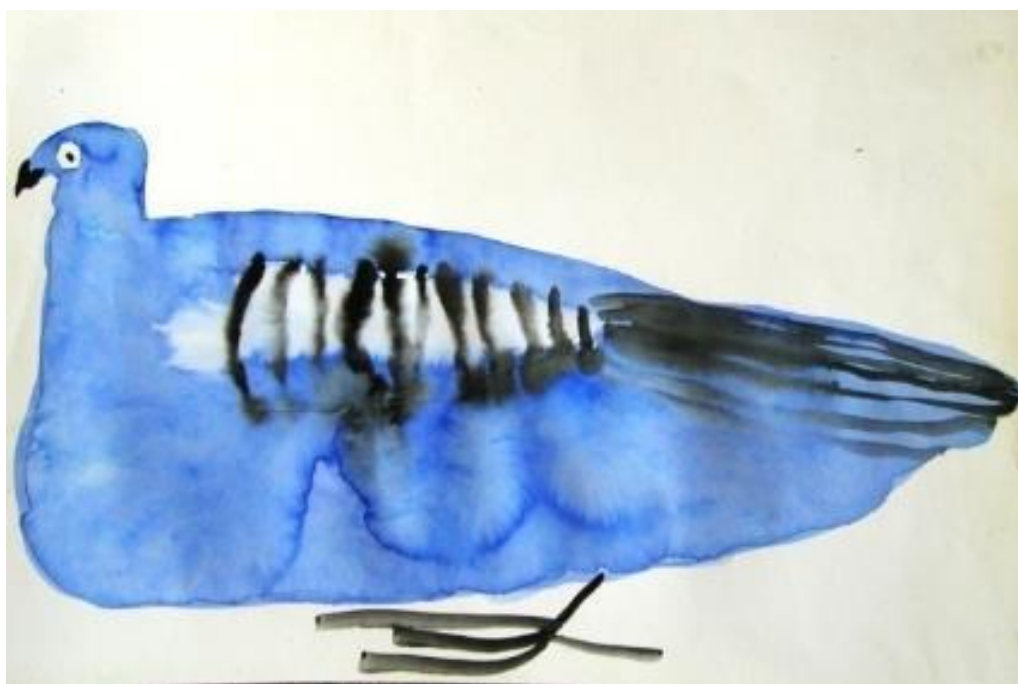
Zkoušeli jsme různé techniky a způsoby jak s materiály pracovat. Bylo nutné najít pro něj optimální techniky (např. olejovými pastely maloval s velkými problémy, při práci musí ležet na břiše a pro pastely se nám nepodařilo sehnat nástavce, do kterých by nezajížděly.) Nakonec zůstal u kresby fixem, tempery a akvarelu. Ale i s těmito technikami měl zpočátku problém – délka štětců musela být upravena na cca třicet centimetrů a jejich konce zasunuté do plastových chráničů, které jsem vyráběla z nejrůznějších vršků propisek a fixů, aby dřevo brzy nerozkousal. Vyhovovaly by mu plastové štětce, ale ty nemají kvalitní vlas. Postupem času jsme už společně vymýšleli různé věci, které mu při práci pomáhají. Např. aby se dostal ke všem místům na papíře, používá „točnu“ – rotační kotouč na posilování, ke kterému má připevněnou pracovní desku. Jeho velkou nevýhodou je, že od práce nemůže odstoupit, jen pokud není obrázek příliš mokrá, můžu mu ho občas zvednout.

Každoročně stipendisté odesílají své práce do centra v Lucembursku, kde některé z nich používají k vydávání pohlednic, kalendářů apod. a z jejich prodeje těmto lidem zase nazpět formou stipendia na podporu jejich tvorby a zkvalitnění života pomáhají.

Protože převážná většina prací našich i zahraničních malířů UMÚN je „akademická“, snažila jsem se Jakuba seznámit alespoň se základy perspektivy, míchání barev, ale hlavně ho odvést od líbivých obrázků, které jsou ve velké většině knížek a kreslených filmů v televizi pro děti a na které byl zvyklý.

Začali jsme stromem, aby to nebyla jen schematická koule s kmenem, potom jsme malovali ptáky, aby pochopil, že to nejsou jen vlnovky na nebi, jak byl zvyklý malovat. Pak jsem mu přinesla fotografii jejich domu a učila ho pomocí ní proporce a různorodost stavby. Postupem let začal tyto základy respektovat a používat je ve svém osobitém vyjádření. To všechno prokládal svými oblíbenými kočkami. Kočky má rád od dětství, sbírá jejich obrázky, ale živou kočku pohlídal až v Olomouci, kde jsem mu domluvila na mezinárodní výstavě koček výstavu těch, které on maluje. Na zážitek, kdy mu pořadatelé jednu dali do vozíku, dodnes vzpomíná.

Od prvního roku naší společné práce jsme malovali kalendáře. Používala jsem je jako motivaci pro jeho „doplňování vzdělání“. Kalendáře byly monotematické – říkadla, kočky, domy ve vesnici, ve které Jakub žije (ty si vybíral během procházky, já jsem mu je fotografovala a on je potom podle fotografií maloval). Velikou výhodou bylo, když si mohl za pomoci UMÚN pořídit notebook a velmi rychle se s ním naučil pracovat. Každý kalendář byl potom i dalším „školním“ předmětem. Dějepis – hrady, zámky a tvrze v okolí svého bydliště, kdy a kým byly postaveny, přírodopis – kytky – kde se vyskytují, kdy kvetou, ptáci, zvířata – kde žijí, čím se živí, jak jsou velcí, historie automobilů – technické parametry...



Obr. 47–50 Ukázky Jakuby tvorby, pedagogické vedení Milada Sobková, foto archiv autorky kapitoly



Obr. 51–52 Jakubovy kresby postav podle ilustrací v pohádkových knížkách a z Večerníčku – do 19 let (než jsme spolu začali pracovat. Školní pastelky. Foto archiv autorky.



Obr. 53–54 Jakubovy Vánoční motivy pro kalendář; anilínové barvy, 2008. Foto archiv autorky.

Informace si Jakub hledá na internetu a dnes si dokonce dělá sám i přípravu pro tisk v grafickém programu Corel. Pokoušel se i o kresbu, bylo to však velmi náročné, kreslil bradou.

Český UMÚN pořádá každoročně dvou až třídní setkání malířů v různých místech republiky, vernisáž jejich výstavy a výlety do míst v tom regionu, kam se mohou se svými vozíky dostat. Jakub má největší problémy s přepravou výtahy a autobusy, protože nemůže sedět, na vozíku jen leží na zádech.

Z každého výletu maluje, co ho nejvíc zaujalo. Rumcajzovo muzeum, Praděd a elektrárna pod ním, Zpívající fontána v Mariánských lázních, osvětlení jeskyně Na Špičáku, měděné kotle v plzeňském pivovaru...

Všimla jsem si, že se Jakub po každém setkání malířů UMÚNu stává samostatnějším.

Po dvou letech společné práce jsem mu dohodla výstavu v šumperské knihovně. Vernisáž přilákala hodně lidí, bylo to něco neobvyklého, člověk, který nemá ruce a maluje. Brzy projevila zájem o jeho výstavu čajovna v Mohelnici, kino v Zábřehu, Kulturní dům v Rapotíně. S potěšením jsem sledovala, jak z chlapce, který se bál odpovědět na otázku novináře, vyrůstal člověk schopný komunikovat s kýmkoliv.

Jeho výtvarný projev kolísá mezi suverénním vyjádřením toho, co si myslí nebo cítí, a někdy nevýrazným „obrázkem“, ale kromě posunu v této oblasti považuji za hodně důležitý posun společenský, schopnost orientovat se v životě a nabalovat na to, co se už naučil, samostatně další a další vědomosti. Dnes si dokáže zařídit hodně věcí sám a je výborné, že ho v tom vedení Domova – bývalého ústavu podporuje.

Jakub je zvyklý na práci podle fotografie. Vychází to z toho, že od dětství kreslil podle pohádkových knížek a dětských kreslených filmů v televizi a také z toho, že v začátcích naší práce jsem mu „realitu“ fotografovala a nosila do Domova. Od doby, co má počítač, si hledá fotografie na internetu – a chytrým mobilem, který si později ze stipendia také pořídil, si nechává fotografovat to, co se mu líbí a co později maluje.

Bez podpory fotografií má tendenci zjednodušovat a často se mu podaří velmi dobře vystihnout atmosféru nebo pocit, ale více jsou hodnoceny jeho „realističtější“ obrázky.



Obr. 55–56 Malba toho, co Jakub zažil – vystoupení bubeníků na vernisáži jeho výstavy a výletu UMÚN. V Rumcajzově muzeu. Tempera a akvarel. 2010. Foto archiv autorky.



Obr. 57 Metoda nácviu proporcí těla – vystřižená polovina těla a polovina dokreslená, 2003 – fix, anilínové barvy.
Foto archiv autorky.



Obr. 58–59 Jakubovy Portréty – fantazie (poučení o základních proporcích), 2007, kalendář. Foto archiv autorky.



Obr. 60–62 Nahoře Jakubův autoportrét – tempera, pomocí zrcadla, 2010; Portrét podle fotografie 2012. Vpravo fotografie autora. Foto archiv autorky.



Obr. 63–64 Jakubovy malby na motivy zážitků z výletů, anilinové barvy; vlevo plzeňský pivovar, 2009; vpravo jeskyně Na Špičáku, 2012. Foto archiv autorky.



Obr. 65–66 Jakubovy malby na motivy zážitků z výletů, anilinové barvy; vlevo akvárium Modrá, 2015; vpravo elektrárna Dlouhé stráně, 2012. Foto archiv autorky.



Obr. 67–68 Rumcajzovo muzeum v Jičíně, 2010; Telč – namaloval Jakub podle své fotografie, 2018. Foto archiv autorky.



Obr. 69–71 Pohádky – Jakubovy návrhy obalů na CD, kalendář, 2010. Foto archiv autorky.



Obr. 72–80 Jakubovo oblíbené téma – kočky, 2005, 2010, 2012, 2015, 2017, 2015, 2002. Vpravo fotografie autora s kočkou.

Foto archiv autorky.



Obr. 81–84 Liška v doupěti, Liška podle fotografie, Ptáci, zvířata – kalendáře – 2014, 2015. Foto archiv autorky.



Obr. 85–89 Auta podle fotografií – kalendář, dole vyobrazení vozíku. 2017. Foto archiv autorky.



Obr. 90–92 Květiny – kalendář, pohlednice UMÚN, 2016, 2017. Foto archiv autorky.



Obr. 93–95 Vlevo Jakub na procházce, vpravo Jakubovy malby olšanských domů – malby podle fotografií domů, které si Jakub vybral. Kalendář, 2011. Foto archiv autorky.



Obr. 96–97 Hrady, zámky, tvrže v okolí Jakubova bydliště. Kalendář, 2013, tempera – podle fotografií. Foto archiv autorky.



Obr. 98–102 Jakubovy „školní“ práce – seznámení s modelací, perspektivou. Foto archiv autorky.

JEDENÁCTÝ ROK VYDÁVÁM KALENDÁŘ SE SVÝMI
KRESBAMI.
LETOS JSEM HO CELÝ DO TISKU PŘIPRAVIL SÁM.
NAMALOVAL HOUBY, NAPSAL RECEPTY,
A S ČÍSLICEMI SESTAVIL DO STRÁNEK.
KDYŽ JSEM PŘEMÝŠLEL, JAKÝ KALENDÁŘ UDĚLAT
NA PŘÍŠTÍ ROK, PORADILY MNĚ PRACOVNICE DO-
MOVA TAKOVOU LEGRACI.
JMENUJI SE JAKUB HŘÍBEK A SVÉ JMÉNO JSEM
POUŽIL JAKO TÉMA NA TENTO ROK.
KALENDÁŘ RECEPTŮ Z HŘÍBKŮ A HUB.
DALO MI TO HODNĚ PRÁCE, PROTOŽE MALUJI ÚSTY
A I POČÍTAČ OVLÁDÁM BRADOU A TUŽKOU V ZUBECH..
DOUFÁM, ŽE VÁM BUDOU JÍDLA PODLE TĚCHTO
RECEPTŮ CHUTNAT.



Obr. 103–104 Jakubův pokus o kresbu bradou v programu Corel. Foto archiv autorky.

8 Výtvarná edukace žáků se zrakovým postižením

8.1 Teoretický vstup do problematiky výtvarné edukace žáků se zrakovým postižením | Petra Šobánková

Výtvarná výchova je tradičně stavěna jako vzdělávací obor, jehož podstatou je práce s obrazem – ať již na rovině receptivní, nebo na rovině exprese, tedy vlastního výtvarného vyjadřování se kresbou, malbou, grafikou. Zároveň vždy obsahovala podstatnou tvůrčí oblast, jež stavěla na haptické zkušenosti a zabývala se vytvářením trojrozměrných uměleckých vyjádření. Uvažujeme-li rámcově o výtvarné edukaci lidí se zrakovým postižením, je tedy podstatné, jakou měrou a jakým způsobem je u potenciálního tvůrce narušeno vidění.

Je podstatné si uvědomit, že rozhodně ne všichni lidé, kteří spadají do skupiny jedinců se zrakovým postižením, jsou nevidomí, tedy že nejsou schopni přijímat žádné vizuální podněty. Mnohem větší skupinu – dosti heterogenní – představují lidé slabozrací, jejichž vidění je pouze nějak narušeno, pozměněno. Může jít o osoby slabozraké, o lidi se zbytky zraku, s poruchou binokulárního vidění, o barvoslepé osoby nebo osoby, u nichž se zrakové postižení kombinuje s postižením dalších funkcí. (Krhutová, 2011)

Nevidomost přitom znamená slepotu praktickou nebo totální, absolutní. Za praktickou slepotu se označuje např. stav se zachovalým světlocitem s chybnou projekcí až po úplnou ztrátu světlocitu. U nevidomých osob se předpokládá absolvování výcviku prostorové orientace a samostatného pohybu za pomoci bílé hole, běžné je využívání speciálních pomůcek, dnes mnohdy digitálních.

Z hlediska stavu vizu, zrakové ostrosti a zachovaného rozsahu zorného pole, případně dalších faktorů, lze tedy jedince se zrakovým postižením tradičně označovat za osoby:

- nevidomé,
 - osoby se zbytky zraku,
 - osoby slabozraké,
 - osoby s poruchami binokulárního vidění, tedy postižením funkce jednoho oka.
- (Ludíková, 1988)

Zrakové postižení má samozřejmě své konsekvence, jež např. Vítková (2004) sumarizovala takto: důsledky negativního působení porušených zrakových funkcí na vývoj a projevy psychiky nevidomých a slabozrakých mohou být kvantitativního i kvalitativního charakteru. Kvantitativní změny Vítková (tamtéž) lokalizuje do sféry smyslového poznání a konstatuje, že u nevidomých a slabozrakých se značně omezují nebo zcela odpadají zrakové počítky a vjemy.

Této úplné redukci také odpovídá zmenšení množství představ, omezení představivosti a redukci možnosti formování obrazů ve fantazii. Pokud jde o kvalitativní zvláštnosti psychiky osob se zrakovými defekty, projevují se téměř ve všech oblastech psychické činnosti: mění se systém vzájemného působení analyzátorů, typy vnímání, vznikají určité specifické zvláštnosti v procesech formování obrazů a pojmů, narušuje se vzájemný vztah smyslového a pojmového v myšlenkové činnosti, pozorují se některé změny v emocionálně volní sféře a ve vlastnostech osobnosti. Kvantitativní i kvalitativní zvláštnosti těžce zrakově postižených osob jsou příčinou tzv. senzorické deprivace. (Tamtéž.)

Je tedy zřejmé, že rovněž zrakové postižení – podobně jako jiná závažnější postižení – má vliv na celou osobnost člověka a jeho psychický vývoj. Zrakovou vadu a její důsledky pro výtvarnou edukaci tedy nelze posuzovat izolovaně a např. pouze kompenzovat zrak hmatem – aniž bychom např. uvažovali vliv postižení na oblast představ. Vliv zrakového postižení je komplexní, což je logické vzhledem k tomu, že běžný člověk staví především na zrakové percepci.

V rámci výtvarné výchovy, jež staví na práci s vizuálně obraznými vyjádřeními, je zásadní, jakou měrou a zda jsou u daného žáka postiženy schopnosti vidět, tedy rozpoznávat tvary a barvy, vnímat pohyb, vzdálenost a hloubku, schopnost lokalizovat nějaké objekty v prostoru a na statickém nebo pohyblivém obraze, schopnost objekty rozlišovat (a např. rozlišit figuru a její pozadí), vnímat kontrast, světlost, barevnost a vůbec být schopen selektovat a zpracovávat vizuální podněty. Jak připomíná Krhutová (2011, s. 279), specifickým problémem je také schopnost představivosti, jež je zrakovým postižením významně ovlivněna, zvláště je-li zrak člověka poškozen od narození nebo v útlém dětství.

Postižení zraku tak ovlivňuje schopnost produkovat tvůrčí představy a vnímat složitější systémy sociokulturní reality. (Tamtéž.) Intervence v rámci výtvarné výchovy by tak měla směřovat nejen k tomu, aby se člověku se zrakovým omezením umožnila tvorba, ale také aby přijímal co nejvíce smysluplných podnětů a „poznával“ s využitím všech zbytků zraku a pomocí hmatu – jen tak se umocní vývoj poznávacích procesů a představ potřebných pro samostatnou tvorbu a chápání uměleckých projevů a možností. (Proto jsme také do metodiky zařadili konkrétní příklad jednoho řešení – projekt tvorby hmatových exponátů do kulturní památky.)

U slabozrakých žáků a žáků se zbytky zraku – alespoň rámcově naznačeno – je třeba dodržovat nebo zajistit určité podmínky: zajistit dostatečné a vhodné osvětlení textů, obrazového materiálu a jiných pomůcek, přizpůsobit žáku parametry písma na textových didaktických pomůckách, ve všech didaktických prostředcích užívat co nejvyšší kontrast, případně obrazový materiál typu reprodukcí uměleckých děl ve vhodném grafickém programu upravit tak, aby byl co nejvíce kontrastní a aby se případně redukovaly nepodstatné detaily a

posílily kontury zobrazení. Podstatné samozřejmě je, zda se konkrétní žák se zbytky zraku naučil obě techniky čtení a psaní (tedy tzv. černotiskem a bodovým, Braillovým písmem), nebo zda preferuje jen jednu z nich.

Slabozrakého žáka nelze přetěžovat a soustředěná práce s vizuálními podněty nebo se zrakovou kontrolou vlastního grafického projevu by měla být časově omezená – způsobuje zrakovou únavu, a to i když je žák zvyklý používat kompenzační optické pomůcky.

Texty je podle toho, co daný člověk preferuje, vhodné převést do Braillova písma nebo využít vhodného softwaru, který dnes významně usnadňuje čtení textů a proměnil dřívější praxi výhradního využívání bodového písma.

Mezi běžná opatření patří výuka dvojí technice čtení a psaní, stejně jako zácvik do ovládnutí kompenzačních pomůcek a různých speciálních technik, k nimž patří zejména prostorová orientace a samostatný pohyb, ovládnutí složitějších optických pomůcek, zvláštního softwaru aj.

Pedagog by měl být schopen zajistit organizaci prostoru a pomůcek, měl by být připraven na verbalizaci různých situací a na to, že zvláště nevidomý žák potřebuje získávat zkušenosti pomocí dotyku.

Učitel by se měl častěji ujistovat, zda žáci plně rozumí pojmům a pokynům, stejně jako obsahu zadávané úlohy.

V našem oboru je významnou tzv. tyflografika, tedy hmatové komunikační prostředky, „obrázky“, jež pomocí různých materiálů, povrchů a textur – a pomocí výrazných reliéfních linií a dalších prostředků zprostředkovávají určité skutečnosti. S tyflografickými pomůckami se pracuje nejen ve výuce, ale také v muzeích a galeriích, kde se pomalu stávají běžnou součástí expozic. Vytváření hmatových pomůcek a tyflografiky významně proměňuje – a do budoucna promění – 3D tisk, který umožňuje přípravu velmi jemných struktur, doposud obtížně realizovatelných výřezů a vůbec převod složitějšího jevu, např. architektury, sochy, obrazu, urbanistického uspořádání apod. do podoby vnímatelné člověkem se zrakovým postižením.

Také na tvůrčí, expresivní rovině je třeba zohledňovat reálné možnosti člověka vnímat zrakové podněty, obecně se doporučuje posílit práci s hmatem a nabízet tvůrčí haptické aktivity, práci s materiálem a modelovací hmotou. Oblast modelování, vytváření soch a objektů – i když je zřejmě nejoblíbenější a dané tvůrčí činnosti lze považovat za plnohodnotné (neredukované) ve všech aspektech – však není jedinou oblastí tvorby lidí se zrakovým postižením (věnuje se jí jedna z dalších kapitol naší metodiky). Slabozrací žáci vnímají např. jednoduché tvary, jednoduché obrázky, reflexní nebo kontrastní plochy, výrazné barvy, dostatečně velký černotisk. V expresivní oblasti tedy mohou kromě modelování a keramiky kreslit např.

výrazným fixem s tlustou stopou nebo malovat výraznými, příp. reliéfními barvami. Zvláštností není ani fotografování.

Při všech těchto činnostech žákům se zrakovým postižením významně pomáhají speciální pomůcky, ať již optické, nebo neoptické.

Mezi optické pomůcky Vítková (2004) řadí hyperokuláry, lupové brýle, turmony, monokuláry, čtecí lupy do ruky, závěsné, stojánkové, s osvětlením a bez osvětlení, televizní lupy kamerové a digitální. Již jsme uvedli důležité místo pomůcek jako zvětšených a ajinak upravených textů, výtvarných potřeb, zvláště pak fixů a centropenů se širokou stopou, příp. zvláště upravené pracovní místo v ateliéru s dobrým osvětlením.

Neoptickými pomůckami myslíme takové, jež využívají kompenzačních funkcí sluchu a hmatu, a jedná se dnes o různá čtecí zařízení, počítače s hlasovým a hmatovým výstupem, digitální diktafony či zvláštní technologie na bázi rozpoznávání předmětů a barev nebo speciálních holí s navigačním systémem.

Jak už bylo zmíněno, u lidí se smyslovým postižením je důležité rozšířit postižením zúžené receptivní možnosti, ať již se týkají vnímání „obyčejného“ světa a přírody nebo světa umění. Znamená to obvykle vytváření různých pomůcek, haptických didaktických prostředků, být vybaven dostatkem zvukových výukových materiálů nebo textových pomůcek v Braillově písmu. Lze je doporučit využívání nabídky muzejních a galerijních institucí.

8.2 Haptické modely pro osoby se zrakovým a tělesným postižením | Zuzana Duchková

Kontext a východiska vzniku projektu

V současné době se určitým standardem při prezentaci architektonických památek v zahraničí i v České republice stávají jejich haptické modely. Přestože se na území jižních Čech objevuje velká koncentrace památkově chráněných objektů, pro žádný z nich nebyl dosud vytvořen haptický model, který by jej více přibližoval a byl současně vhodný a přístupný i pro osoby s různými typy postižení, především pro zrakově znevýhodněné (Finková, 2011, s. 13). Otázka, jakým způsobem prezentovat konkrétní prostor a k tomu ještě velmi významnou historickou památku osobám se zrakovým postižením, se stala prvním impulzem pro vznik projektu, který bude následně představen. Pro realizaci byl zvolen klášter a kostel Obětování Panny Marie v Českých Budějovicích. Přestože se jedná o jednu z nejceněnějších umělecko-historických památek v tomto městě a patří mezi architektonické skvosty gotického umění v jižních Čechách (Kovář-Lavička, 2017; Pavelec, 1997), bývá často opomíjen a teprve poslední dobou se stává vyhledávaným cílem návštěvníků.

Ve spolupráci s Biskupstvím českobudějovickým, do jehož správy klášterní komplex spadá, a Centrem podpory studentů se specifickými potřebami Jihočeské univerzity začala od roku 2016 probíhat na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty JU v Českých Budějovicích (dále KVV PF JU) realizace haptických modelů z pálené hlíny či sádry pro výše jmenovaný klášter a klášterní kostel. Byly vybrány konkrétní architektonické detaily a nástěnné malby, které byly převedeny do reliéfu. Expozice s názvem *Haptické modely architektonických prvků a maleb pro osoby se zdravotním postižením* umístěná přímo v prostorech kostela a kláštera je průběžně doplňována dalšími modely. Poslední by měl být umístěn na podzim roku 2019; expozice by měla obsahovat 12 haptických modelů, některé z nich doplněné dalšími dílčími modely s konkrétním detailem prezentovaného výjevu.

Jak bylo uvedeno výše, realizované haptické modely jsou specifické díky svému primárnímu určení pro osoby se zdravotním postižením – především pro zrakově znevýhodněné. Dále jsou uzpůsobeny pro sluchově postižené a vozíčkáře. S ohledem na umístění originálů sloužících jako předloha pro haptické modely ve velké výšce či na běžně nepřístupných místech pro veřejnost vyhovují výsledné modely i ostatním návštěvníkům, především dětem a starším osobám. Do budoucna je plánováno několik edukačních programů, které budou využívat expozici haptických modelů a budou vycházet vstříc potřebám rozličných cílových skupin (především žákům prvního a druhého stupně ZŠ se zrakovým postižením).



Obr. 105–108 Část expozice haptických modelů gotické konzoly, haptický model Panny Marie Ochránitelky, autorka Veronika Boušková, haptická model kostela a kláštera v ČB, autor Lukáš Jelínek, foto archiv KVV; haptický model gotického okna, autorka Aneta Szkanderová, foto autorka.

Cíle projektu a jeho zamýšlený vzdělávací obsah

Projekt zaměřený na tvorbu speciálně upravených haptických modelů si klade za cíl přiblížit budovu gotického kláštera a kostela a některých jeho uměleckých detailů všem návštěvníkům, včetně těch, kteří nemohou tuto kulturní památku obsáhnout všemi svými smysly v plné šíři. Kromě nového zážitku, který může poskytnout hapticko-taktilní vnímání, je možné shlédnout jednotlivé detaily architektonických prvků a nástěnných maleb; např. jejich barevné řešení, které není při mírném osvětlení v klášterním kostele příliš znatelné. V rámci projektu se tedy hledají unikátní možnosti řešení prezentace konkrétní kulturní památky a jejích detailů osobám s různými druhy postižení. Výsledné řešení specifických haptických modelů lze aplikovat v dalších objektech v jihočeském regionu i mimo něj.

Samotné haptické modely mají sloužit jako kompenzační pomůcka primárně pro nevidomé a zrakově znevýhodněné, tzn. svou funkcí by měly nahradit poškozený smysl (Bubeníčková-Karásek-Pavlíček, 2012). Z tohoto důvodu je při realizaci haptických modelů nutná spolupráce s takto znevýhodněnými jedinci, kteří jsou buď sami zaměřeni na tvorbu podobných haptických kompenzačních pomůcek či se jedná o cílové uživatele (Finková, 2010, s. 10–12).

S tím souvisí i druhý rozměr celého projektu. Všechny realizace haptických modelů probíhají v rámci zpracování kvalifikačních prací na KVV PF JU. Studenti, kteří se na nich podílejí, přicházejí do kontaktu s cílovou skupinou (osoby slabozraké, se zbytky zraku a nevidomými; Finková, 2011, s. 13) a musí se postupně naučit chápat jejich vnímání a potřeby a přenést je do praxe, čemuž předchází i teoretické rešerše v odborné literatuře týkající se tohoto tématu. Otevírá se tak před nimi dosud nepoznaná úroveň výtvarného vnímání, která je může jedinečně obohatit (Štréblová, 2002). Kromě jiného se jedná o jejich často první výtvarné realizace ve veřejném prostoru a jejich kvalifikační práce jsou tak využitelné v praxi.

Popis realizace projektu

Realizace jednotlivých haptických modelů probíhá podle podobného schématu. Na začátku stojí volba konkrétního námětu, která je velmi důležitá s ohledem na budoucí provedení. Jak bylo uvedeno výše, budova kostela a kláštera Obětování Panny Marie v Č. Budějovicích pochází z gotiky a z tohoto období se dochovala i vnitřní výzdoba, především nástěnné malby v kostele a v křížové chodbě kláštera. Některé jsou velmi unikátní či mají velký význam pro samotný klášter či dokonce pro České Budějovice (Kovář-Lavička, 2017; Pavelec, 1997). Nejvýznamnější z nich byly vybrány pro realizaci haptických modelů i s ohledem na fakt, že dvojrozměrná vyobrazení jsou pro zrakově postižené nejméně srozumitelná (Smýkal, 1967), např. téměř jedenáctimetrová nástěnná malba sv. Kryštofa s Ježíškem; oltářní obraz Panny Marie Klasové – patronky Českých Budějovic; nástěnná malba Panny Marie Ochránitelky, pod jejímž pláštěm stojí dvě postavy králů, které jsou podle některých historiků umění ztotožňovány

s postavami Karla IV. a Václava IV. (Pavelec, 2009); nástěnná malba Madony a Piety, které jsou umístěny v odlišných historických vrstvách přes sebe a po restaurátorském zásahu jsou obě viditelné; nástěnná „kresba“ sv. Augustina, na které je možné vysvětlit rozdíl mezi kresbou a malbou. Kromě maleb byly zvoleny i konkrétní architektonické prvky charakteristické pro gotický sloh i pro samotný klášter (konzoly zdobené reliéfy, okenní kružby, celkový model kostela a kláštera), jejichž modely se ve zmenšeném měřítku mohou stát doplňujícími edukačními pomůckami při jakékoli výuce dějin umění.

Každý zvolený námět je nutné začít postupně přizpůsobovat požadavkům kladeným na funkční haptický model pro nevidomé a zrakově znevýhodněné, tzn. musí se přizpůsobit velikostně, barevností a konečnou úpravou povrchu materiálu – pálené hlíny či sádry. Co se týče velikosti, všechny představované haptické modely jsou zmenšené v přesném poměru ku své předloze. Výsledná velikost je vyhrazena dvěma rozevřenými dlaněmi dospělého člověka či čtyřmi rozevřenými dlaněmi nad sebou do čtverce (Keblová, 1999, s. 5). Takto stanovený haptický prostor je funkční a může vzniknout kýžená vizualizace velikosti předmětu, na kterém za pomoci detailního popisu zrakově postižení čtou jednotlivé reliéfní modelace.

Barevné řešení jednotlivých modelů odpovídá původní pestré gotické barevnosti, která je účelově zvýrazněna pro osoby se specifickou vadou zraku, jež jsou schopny vnímat barevné skvrny. S ohledem na různý stupeň dochování původních barevných pigmentů na originálech, dochází k obsáhlým rozborům a srovnáním s podobnými náměty vyskytujícími se v jiných gotických památkách a jejich barevnost se doplňuje podle nich.

Protože hmat nahrazuje poznávací a kontrolní funkce osob se zrakovým postižením, velká pozornost musí být věnována struktuře povrchu, která není vyhlazena. Pro taktilní vnímání je předmět s hrubším povrchem, který napodobuje např. kamenitou strukturu, lépe uchopitelný. Modely z pálené hlíny tudíž nesmí být glazované. Než je každý z haptických modelů dokončen, projde kontrolou a „čtením“ ze strany odborníků z cílové skupiny, kteří upozorní na případné nejasnosti, složitost výjevu či další konkrétní nedostatky.

Součástí každého modelu musí být doprovodný popis, který již vytváří zkušení kolegové z řad speciálních pedagogů. Sami nevidomí přikládají tomuto textu velkou důležitost, neboť jeho součástí je doslovný přepis viděné skutečnosti. Jeho úprava musí odpovídat stanoveným státním normám pro text určený slabozrakým a nutná je úprava v Braillově písmu pro nevidomé (Finková, 2011), které je zhotoveno na speciálních tabulkách z umělého dřeva.



Obr. 109–111 Kontrola haptického modelu, na fotografii Mgr. Radka Prázdňá, Ph.D. Foto Veronika Boušková.

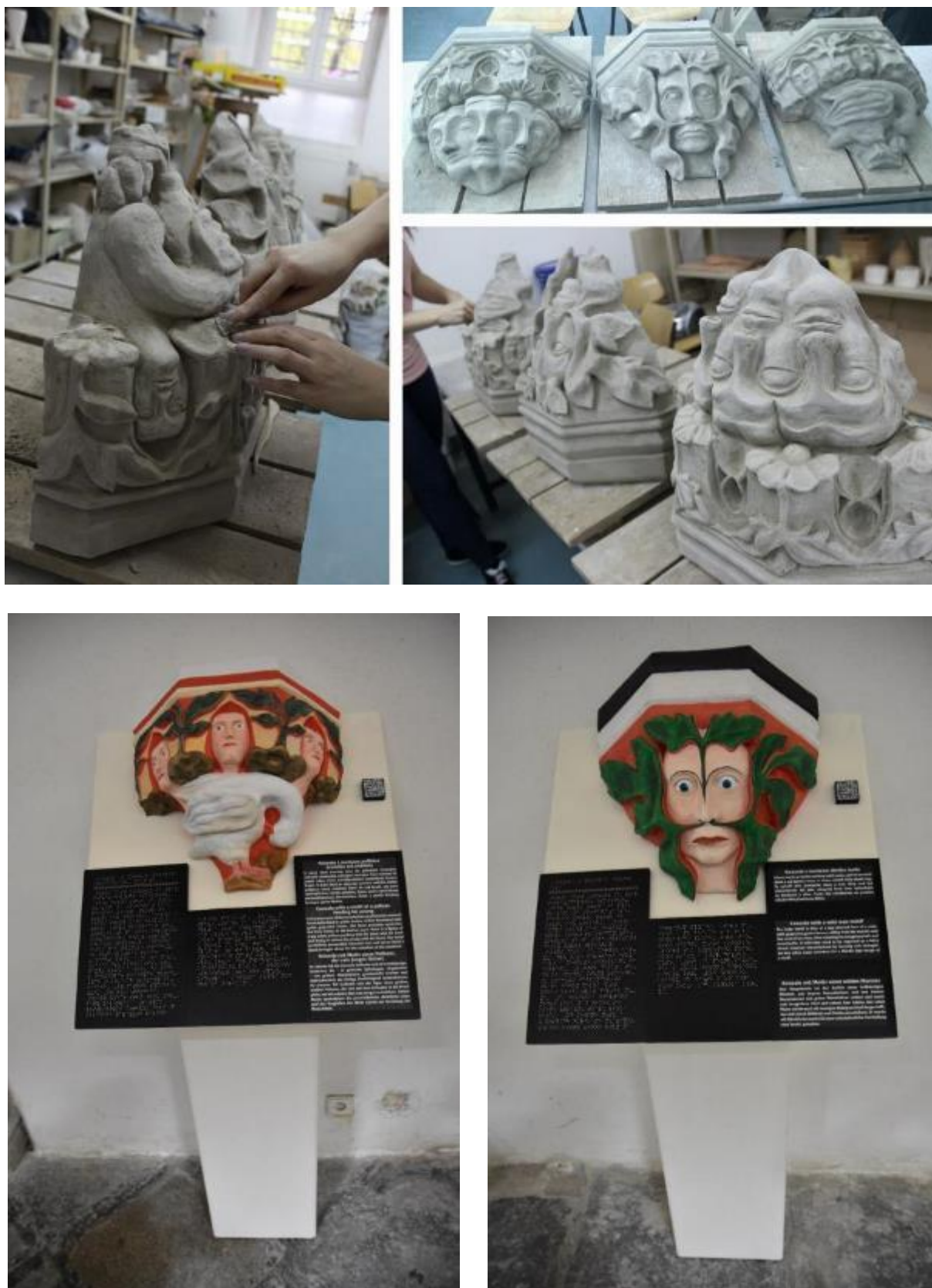
Určitou nadstavbou je vytvoření QR kódu ke každému haptickému modelu zvlášť. QR kód odkazuje na hlasový výstup a přetlumočení psaného textu do znakového jazyka pro neslyšící, čímž se významně rozšiřuje cílová skupina, které je projekt určen. Kombinace informací přijímaných hmatem a sluchem tak vytváří funkční symbiózu pro lepší porozumění jednotlivým výjevům (Keblová, 1999, s. 4; Finková, Ludíková, Stoklasová, 2007, s. 145).

Haptické modely jsou instalovány na speciálně upravených podstavcích, které tvarově neruší sakrální prostor kostela a kláštera a svými rozměry odpovídají státním normám určeným pro správné užívání zrakově postižených, neslyšících a pro osoby s tělesným postižením, především pro vozíčkáře.

Závěrečné shrnutí a vyhodnocení projektu

Vznikající expozice s názvem *Haptické modely architektonických prvků a maleb pro osoby se zdravotním postižením*, která je situována do prostor kláštera a kostela Obětování Panny Marie v Českých Budějovicích, představuje jednu z možností, jak prezentovat historickou památku návštěvníkům se specifickými potřebami a obohatit klasickou prohlídku sakrálních prostor všem příchozím bez věkového rozdílu. Tím, že jsou výsledné haptické modely primárně určeny nevidomým a zrakově znevýhodněným, musí být přizpůsoben vzhled jednotlivých artefaktů, ze stejného důvodu doplněných podrobnými popisy v Braillově písmu a texty ve třech jazykových mutacích (čeština, angličtina, němčina).

V rámci tohoto projektu lze vysledovat dva rozměry. První se váže ke studentům KVV PF JU, kteří haptické modely vytváří v rámci svých bakalářských a diplomových prací. Mají výjimečnou možnost spolupracovat s primární cílovou skupinou a zaměřit se na poznávání okolního prostředí hmatem a obohatit tak své výtvarné vnímání. Druhý rozměr se týká samotných návštěvníků, potažmo uživatelů haptických modelů přímo v expozici. Pro nevidomé a zrakově znevýhodněné se modely stávají vhodnými kompenzačními pomůckami. Návštěvníci z této cílové vyzdvihují především propojení hmatového modelu s popisem či zvukovým přepisem. Ostatní návštěvníci pak mají možnost shlédnout konkrétní architektonické detaily či malby zblízka. Určitý kladný význam tohoto projektu potvrzují i v letošním létě uskutečněné speciální večerní prohlídky kostela a kláštera, jejichž součástí bylo představení tohoto projektu. Účastníci se s haptickými modely pro nevidomé seznamovali většinou poprvé a kromě neskryvaného překvapení nad nesnadnou orientací na konkrétním reliéfu pouze po hmatu, je hodnotili velice kladně. Doufejme tedy, že tento velmi specifický projekt svým kulturně-sociálním významem překročí hranice jižních Čech a inspiruje i další tvůrce.



Obr. 112–116 Nahoře tvorba konzol, foto Veronika Boušková, vlevo konzola s motivem pelikána, vpravo konzola s motivem divého muže, autorka Veronika Boušková, foto archiv KVV.



Obr. 117–119 Přípravné skici pro haptický model sv. Kryštofa, autorka Tereza Ronovská, reliéf se sv. Kryštofem, autorka Tereza Ronovská, reliéf Panny Marie Klasové, detail, autorka Tereza Hrabánková, foto archiv KVV



Obr. 121–122 Večerní prohlídka kláštera s představením projektu haptických modelů, foto archiv KVV

Cesta k hmatovému sochařství

Když se ohlédnu, vidím natolik nevšední dobrodružství, že mi stojí za to ho zachytit a podělit se o ně. Kdybych byla dobrodruh, tak ho nazvu cestou do neznámého, tajemného světa nevidění, ale protože jsem vystudovala architekturu, začnu celé dobrodružství stavět cihlu po cihle a doufat, že se před vámi vynoří představa výsledného tvaru našeho snažení. Odráží se v něm lidská individualita a zároveň propojenost našich cest v zájmu nejlepšího společného růstu.

Vždy mě zajímalo, kde a jak se v lidech tvoří představy, které následně touží zhmotnit. Co člověka žene, aby svou představu namaloval, vymodeloval v hlíně či vysekal do kamene? Pro mě tento proces vždy skrýval kouzlo, díky němuž se myšlenka nebo vize zhmotní a existuje. Předtím také existovala, ale v nehmotné a pouze osobní rovině, a najednou je tady, může ji vidět jiný člověk, tisíc, milion lidí. Najednou myšlenka žije, a dokonce aspiruje na to, že přežije i svého tvůrce, pokud ji lidé shledají přínosnou. Domnívala jsem se, že tyto představy se rodí v nějakém vnitřním světě a touží se vyjevit ve světě vnějším. A představovala jsem si, že uvidíme-li je uvnitř, díky řemeslu a umu je můžeme zhmotnit. Přitom platila přímá úměra: čím lépe umíme řemeslo, tím větší máme volnost zachytit představu co nejvěrněji.

A pak se má životní cesta protнула s lidmi, kteří nevidí. Kvůli jednomu architektonickému úkolu jsem se potřebovala seznámit s potřebami a názory nevidomých lidí. Dostala jsem se šťastným řízením do ateliéru v brněnské Masarykově čtvrti, kam se mladí nevidící lidé z blízké speciální střední školy na Hlinkách chodili učit modelovat. Člověk, který je učil, byl synem sochaře. Bývalý ateliér svého otce nabídl lidem, kteří nevidí, aby v něm mohli tvořit. Časem mi představil svou vizi modelování pro nevidící, která mě nadchla, a začala jsem s ním spolupracovat. Vize byla jasná: umožnit nevidícím volně tvořit a díky tomu poznávat svět jejich představ a jejich chápání žité reality. Bylo zřejmé, že ona „volná tvorba“ bude mít limity, protože nikdo z těch mladých lidí se dříve modelování nevěnoval a neznal žádné řemeslné postupy. Přesto většinou měli prvotní touhu něco z hlíny vytvořit. Stačilo dát jim jednoduché návody, jak spojovat hlínu, a už vznikaly první práce. Ty svým způsobem představovaly velmi čistou, takzvaně nepromyšlenou tvorbu, ale byly omezeny velikostí. Větší pokusy padaly nebo se je nedařilo uskutečnit tak, jak autor chtěl. Znalost řemesla by nevidícím jistě dala větší prostor. Vystala však otázka, zda je dobré učit je základy klasického modelování, jež se ve své podstatě opírají o vizuální kontrolu, kterou tito tvůrci nemohou mít. To by znamenalo, že budou vždy odkázáni na někoho, kdo vidí. Bylo namístě najít způsob, který vzejde přímo z jejich hmatového vnímání a z toho, jak se učí nové věci oni sami. Taková cesta učení by jim dala mnohem více a byla by přímá, nikoliv jen uzpůsobená.



Obr. 123 Axmanova technika modelování, foto archiv sdružení Slepíši

Tato nová cesta však vyžadovala čas a vlastní růst. Bylo nutné poznat přirozené způsoby modelování bez zrakové kontroly a dát čas tomu, aby je ověřilo více lidí. Prověřoval se postup technologický, ale i vysvětlovací. I ta nejlépe vymyšlená technologie ztrácí smysl, když jí lidé nerozumějí a nepřijmou ji za vlastní. Proto když se mě někdo ptá, říkám, že Axmanova technika modelování (ATM), jak ji podle jejího autora nazýváme, vznikla vlastně ze spolupráce. Zároveň je pravda, že její dlouholetou hnací silou byla vize Štěpána Axmana vytvořit techniku tak, aby byla přenosná i na ty, kteří se s modelováním a sochařstvím dosud ve svém životě nesečkali a budou to chtít zkusit. Tato myšlenka má opodstatnění, protože člověk, který nevidí, a to především nevidí-li od narození, nemá tolik výtvarných podnětů ani vlastních zkušeností s tvořením jako stejně starý člověk, který vidí. Většinový způsob vzdělávání je totiž přizpůsoben tomu nejrychlejšímu a nejdominantnějšímu lidskému smyslu – zraku. Dobu, během níž se technika vyvíjela, lze ze zpětného pohledu vymezit lety 1992 a 2000. Od roku 2000 se ATM vyučuje v kompaktní formě, která zahrnuje jednotlivé disciplíny: stavbu, hlavu, figuru, reliéf. Jádrem techniky se nemění, ale s každým novým studentem se rozšiřují a ověřují novátorské způsoby individuálního přístupu, především v kreativě propojení jednotlivých disciplín. Řemeslo ATM tedy bylo na světě a začali jsme bádát v oblasti vnitřních vizí.



Obr. 124 Axmanova technika modelování, foto archiv sdružení Slepíši

Jakmile někoho naučíte řemeslo, jedna etapa se uzavírá, ale ihned se otevírá nová, větší. Jste zvědaví, co díky nabytému umu přijde na svět. Jak vypadá realita nevidících lidí, jaké představy budou zhmotněny? Budeme jim rozumět? Obstojíme se svým zrakovým vnímáním? Bude se to podobat našemu sochařství? A ze kterého období? Mnoho takových otázek nás provázelo řadu let. Snažili jsme se dávat rady k řemeslu, ale nikoliv k výtvarnému projevu. Toho, čemu se lidé smáli nebo co jim připadalo divné, jsme si my vážili jako odvahy ukázat realitu po svém. A podporovali jsme individualitu, jak nejlépe jsme uměli. K tomu jsme směřovali mnohem více, než abychom nevidící vedli naší vyšlapanou cestou zrakového

umění. Umění je vždy spojeno s vnitřním prožitkem autora. Je proto namístě, aby nevidící autor zhmotnil to, co cítí sám, nikoliv představu společnosti. Ale je to o to těžší, že tato jeho představa se v mnoha případech může lišit od toho, na co jsou lidé zvyklí, a to není jednoduché přijmout.

Zároveň se znovu otevřela moje otázka, která stála na počátku. Když jsme sledovali volnou tvorbu některých nevidících, ukazovalo se, že i oni mohou zachytit vnitřní představy, a to i ti, kteří neviděli od narození. Bylo tedy jasné, že vnitřní představy nejsou svázány pouze se zrakovým vjemem, ale že i když člověk nevidí, existuje něco, co vytváří vnitřní představy, a i ony mají svou myšlenkovou formu, kterou lze převést do materiálu. Narůstající počet studentů byl spouštěčem dalšího, tentokrát už společného záměru dávat nevidícím studentům a absolventům výtvarné výzvy dlouhodobého charakteru a vytvářet tak výstavní celky, v nichž se odrazí rozmanitost hmatového výtvarného projevu. Zkušenost z těchto výtvarných projektů, ať už to byla Bible, Hudba, Voda, Smysly, Hmatové portréty, nebo Víno, přinesla zrod hmatového sochařství. Sochy, které vznikaly, měly podle nás, ale i dle mínění dalších odborníků, potenciál výtvarných děl.

Výstavy, které jsme realizovali a pro něž jsme hledali vhodné prostory i originální výstavní koncepce, představovaly hmatové sochařství široké veřejnosti a setkaly se s velkým ohlasem. To podnítilo zájem výtvarných institucí a díky mimořádné spolupráci s panem Horymírem Kubíčkem, tehdejším vedoucím odboru kultury Kraje Vysočina, vznikla v roce 2006 v Oblastní galerii Vysočiny v Jihlavě stálá sbírka hmatového sochařství, jejíž součástí je i dokumentační depozitář. Byla vytvořena také stálá expozice, oceněná cenou Gloria musaealis.



Obr. 125–127 Axmanova technika modelování, foto archiv sdružení Slepíši

Dalším milníkem na této cestě bylo výtvarné vzdělání nevidících autorů. Přestože sami tvoří, mnohdy se nemohli setkat s dějinami výtvarného umění. K většině uměleckých děl nemají přístup, a mohou-li některá díla „vidět“ rukama, většinou je kontext k dílu vysvětlen na základě zrakových, a nikoliv hmatových pojmů. Umění se také ve své řeči dostalo do sféry, kde je používaná terminologie překážkou k pochopení mnohdy i pro člověka, který vidí, natož pro toho, který nevidí. Rozhodli jsme se tedy otevřít tříleté studium výtvarné historie primárně koncipované pro lidi nevidící. Cílem bylo představit jim výtvarné dějiny přes hmat, a to od pravěku až po kubismus. Koncept studia byl ve vztahu k výuce studentů, kteří vidí, převrácený. Každou výtvarnou etapu jsme nejdříve představili v **souvislosti** doby, dějinných a společenských událostí. Potom studenti dostali úkol během jednoho měsíce modelovat studijní práce v duchu probíraného období. Teprve po vlastním hledání a představení své práce se seznámili s jednotlivými díly a jejich autory na základě slovního popisu nebo zmenšeného hmatového modelu. Mohli sami srovnávat na základě vlastní zkušenosti a předaných informací.

Vše, co jsme zkoušeli a podnikali, vycházelo z čiré zvědavosti a objevování nových cest. Chtěli jsme dát co největší prostor výtvarnému vyjádření našich studentů a podnítit je, aby hledali vlastní vize. Chtěli jsme vidět, jak „to vidí“, přestože nevidí, a jako prostředníka jsme si vybrali hlínu.

Štěpán Axman měl vizi, že nevidící lidé mohou samostatně a svobodně modelovat, a stejně jako přetváří umělec své dílo z myšlenkové roviny do reality, i on umožnil, aby se jeho vize zhmotnila. Jeho přesvědčení, že nevidící mohou tvořit, bylo tak silné, že každý další žák svým způsobem vytvářel pro toho následujícího stále větší jistotu, že to jde. Během času vstupovali do výuky s vědomím, že se to dá naučit, a přebírali tak jistotu svých předchůdců. Dnes se nevidící učí modelovat velmi přirozeně. To vše díky vizi jednoho člověka a díky jistotě, kterou i pro druhé nabyli ti první odvážní, kteří měli touhu to zkusit. Díky nim mohla také vzniknout výstava ORBIS SCULPTUS / SVĚT V SOCHÁCH, která mapuje dvacet let naší práce.

9 Výtvarná edukace žáků se sluchovým postižením

9.1 Teoretický vstup do problematiky psychologie jedinců se sluchovým postižením | Eva Směšná

Vývoj jedince se sluchovým postižením

Sluch je vedle zraku pravděpodobně nejdůležitějším lidským smyslem, významně přispívá k orientaci člověka v prostředí, slouží jako ochrana před hrozícím nebezpečím a je také základním předpokladem pro rozvoj řeči. Bez sluchu by nevznikly mluvené ani psané jazyky, lidská komunikace ani kultura. Poškození sluchového analyzátoru způsobuje poruchy sluchu, které významně zasahují do vývoje i rozvoje dítěte. Poruchy sluchu či jeho ztráta narušují komunikaci mezi jedincem a okolím a zasahují tak do procesu socializace. Dle Vymlátilové (in Krejčířová, 2006) má ztráta sluchu negativní dopad na vývoj osobnosti dítěte, jeho sociální zrání a možnost uplatnění se ve slyšící společnosti.

Dítě již v prenatálním období zaznamenává hlas své matky, tlukot srdečního rytmu apod., krátce po narození již zaznamenáváme první známky učení, ještě před tím, než dítě vysloví první slovo, se mezi nemluvnětem a jeho rodiči vytvářejí základy komunikace (Krejčířová, 2006; Pugnerová, in Šimíčková, 2010;). Kojenec s vadou sluchu či kojenec neslyšící nereaguje na zvuky otáčením hlavičky, v důsledku toho nedochází k vhodné stimulaci a procvičování některých psychických a senzorických funkcí, kojenec vnímá okolí méně aktivně, jeden předmět vydrží pozorovat dlouhou dobu, ulpívá pohledem dlouho v jednom bodě. Říkáme, že je dítě senzoricky deprivované, což vede k větší pasivitě. Z těchto důvodů dochází k pomalejšímu vývoji v oblasti hrubé i jemné motoriky. Tyto děti také méně manipulují s předměty, to zase negativně ovlivňuje rozvoj prostorového vnímání. I když děti s poruchami sluchu, stejně jako jiné děti, reagují křikem a pláčem, jedná se o projevy nemodulované, které postupně z důvodu absence zpětné vazby zanikají (Říčan, Krejčířová, 1995).

V batolecím věku se pak v důsledku opoždění vývoje řeči nedostatečně rozvíjí poznávacích procesy a také sociální adaptace. Vážné dosahování vývojových úkolů jako je například separace od matky a nedostatečný je také vývoj hry (Kolouchová, Vavrdová, 1980).

V předškolním věku dítě zpravidla deficity vyrovnává, také díky započatí docházky v předškolním zařízení, kde je k dispozici odborné vedení. Avšak v souvislosti s tím, že vývoj řeči neprobíhá zcela adekvátně, může docházet k opoždování se v úrovni znalostí a ve vývoji myšlení. Přestože se dítě se čí znakové řeči, není tak plně nenahrazena verbální komunikace, přetrvávají obtíže se socializací a rozvíjením kontaktů s okolím. Dítě v kolektivu slyšících dětí

zpravidla neumí pochopit pravidla her a také kontakt s dospělými je omezen na výměnu nejnужnějších informací (Kvintová, Pugnerová, 2016)

Před nástupem do školy v šesti letech obvykle dítě není pro školu zralé po kognitivní ani sociální stránce. Tyto děti mívají častěji odloženou školní docházku. Vzhledem ke svému handicapu se mohou jevit jako méně inteligentní nebo s narušeným chováním. Dle Vágnerové (2008) je integrace do běžné školy zejména u těžce sluchově postižených dětí obtížná, právě proto, že jim chybí základní předpoklad ke zvládnutí standardní výuky i socializace a tím je orální řeč. V běžném prostředí jim bohužel znaková řeč komunikaci neusnadní.

Pokud se dítě vyrovnává dobře se svou poruchou sluchu a zvládá dobře požadavky školy, může v pozdějších letech i studovat. Studium ovšem stojí zvýšenou námahu a často překračuje možnosti těchto studentů, to je pak zdrojem neurotizace, psychických poruch a depresivních stavů a v neposlední řadě sociální izolace (Groma, 2007).

Krejčířová (2006) popisuje faktory ovlivňující psychický vývoj dítěte, z nichž za dva nejkritičtější jsou považovány doba vzniku sluchové vady a stupeň ztráty sluchu, nejzávažnější důsledky jsou spojeny s vrozenou hluchotou a ranou ztrátou sluchu. Narušený vývoj řeči má také negativní vliv na vývoj **poznávacích procesů**, děti mohou mít problém s pochopením čteného textu, potíže se objevují i při psaní, mají problém s významovým obsahem i gramatickou formou psaného projevu. Myšlení je více vázáno na konkrétní realitu, dosažení abstraktního a hypotetického myšlení je obtížné. Omezené komunikační schopnosti negativně ovlivňují také **rozvoj sociální**, děti se hůře orientují v lidských vztazích, často nechápou motivy jednání svého okolí, nemohou dobře vyjádřit své potřeby a pocity (Vágnerová, 2008). V důsledku frustrace pak u těchto dětí může docházet k emočním poruchám a poruchám chování. Krejčířová (2006, s. 109) dále uvádí, že mnohé z hlavních příčin postižení sluchu jsou zároveň příčinami dysfunkcí centrálního nervového systému, jsou to například nedonošenost, perinatální hypoxie, zarděnkový syndrom, meningitida a v souvislosti s touto skutečností je pak zřejmé, že mnoho problémů v učení a chování nemusí být jen důsledkem sluchové ztráty. Autorka dále upozorňuje na rozdíly ve vztahu rodič-dítě, u dětí s dědičnou vadou sluchu a u dětí, které se rodí slyšícím rodičům. Ve většině případů se jedná právě o tuto variantu a ukazuje se, že narození neslyšícího dítěte zásadně poznamenává jejich vztah sebevědomí dítěte. Narození neslyšícího dítěte může pro tyto rodiče znamenat útok na jejich rodičovskou sebekoncepci a pokud se rodič s touto skutečností nedokáže vyrovnat, má to v budoucnu většinou negativní vliv na emoční i kognitivní vývoj dítěte (Krejčířová, 2006). Další významnou okolností, která negativně přispívá ke zranění osobnosti neslyšícího a ovlivňuje také rodinné vztahy, je skutečnost, že školy pro sluchově postižené děti se zřizují jako školy internátní a s tím je spojena možná citová a podnětová deprivace. Doporučuje se proto vychovávat

zejména předškolní děti v rodinném prostředí a zařadit je do běžné mateřské školy, aby byl udržen častý zrakový a fyzický kontakt s osobami, s nimiž má blízký citový vztah. V podnětném rodinném prostředí.

Osobnost neslyšícího

Vývoj osobnosti neslyšícího je významně ovlivněn komunikační bariérou, kterou lze těžko překonat. Obecně platí, že to, jak se bude neslyšící jedinec osobnostně vyvíjet, záleží na jeho individuálních charakteristikách, na jeho vlastnostech a schopnostech, na době zahájené rehabilitace, na péči a pochopení rodičů, ale také na kvalitě školského zařízení, které dítě navštěvuje. Dle Krejčířové (2006) je výskyt neurotických příznaků a poruch chování u neslyšících dětí signifikantně vyšší než u běžné populace školního nebo adolescentního věku. Tato skutečnost souvisí s podnětovou deprivací, jíž jsou tyto děti vystaveny, častější je také citová deprivace, častěji se u nich vyskytují perinatální traumata a mozkové dysfunkce, obvykle prožívají častější zklamání, protože nejsou schopny plnit nároky vychovatelů a učitelů, jsou častěji ve stresu v důsledku obtížné komunikace.

Integrace do běžné školy (Vágnerová, 2008)

Integrace těžce sluchově postižených dětí je komplikovaná zejména z toho důvodu, že dětem chybí základní předpoklad ke zvládnutí standardní výuky i socializace, tedy orální řeč. Integrace do běžné základní školy je možná, je však potřeba zajistit pro dítě tlumočníka. Snadnější bývá integrace dětí nedoslýchavých, které mohou používat sluchadlo a jejichž řečové dovednosti jsou na přijatelné úrovni. Vágnerová (2008) dále zdůrazňuje, takováto integrace dítěte do běžné školy má pozitivní efekt zejména tehdy, pochází-li dítě z podnětného rodinného prostředí a jedná-li se o dítě dobře disponované, které již z podpůrných opatření dokáže čerpat. Dle Zbortekové (1996, 2000) mají tyto děti bohatší slovní zásobu, lepší jsou i v písemném projevu, lépe se dorozumí i proto, že dovedou vyvinout větší úsilí a vynalézavost v komunikaci. Dítě pak může z integrace dobře profitovat a získávat zkušenosti v oblasti sociálních dovedností. Nelze ovšem opomenout na důležitost kontaktu dítěte, resp. dospívajícího, který trpí sluchovou vadou, se stejně postiženými jedinci. V těchto vztazích mohou jedinci se sluchovým postižením zažívat větší porozumění i v důsledku podobné zkušenosti, dále specifickou ve způsobu uvažování a sdílení stejné životní zkušenosti.

Odlišný způsob komunikace může vzbuzovat u intaktního okolí dojem, že se jedná o člověka s nižší inteligencí, se sklony k nepřiměřenému afektivnímu reagování.

Typy vad sluchu (Vágnerová, 2008)

V oblasti sluchové percepce se rozlišuje několik funkcí (například schopnost vnímat a diferencovat zvuky určité hlasitosti, rozlišovat různé tóny, melodii, porozumět obsahu a

významu určitého zvukového komplexu. V závislosti na příčině, tj. způsobu postižení sluchového aparátu, nemusí být poškozeny všechny funkce, resp. Nejsou narušeny ve stejné míře.

- Postižení vnějšího a vnitřního ucha je příčinou tzv. **převodní vady** (narušení převodu zvukových vibrací do hlemýžďe). Porucha sluchových kompetencí není v tomto případě natolik závažná, dochází pouze k **zeslabení sluchového vjemu**, ale ne k jeho zkreslení. Kompenzace je možná zesílením zvuku (sluchadlo).
- Postižení citlivých buněk v Cortiho orgánu vnitřního ucha, resp. sluchového nervu vede k **senzorineurální, resp. percepční vadě**. Jejím důsledkem je nejen celkové snížení schopnosti vnímat zvuky, ale i podstatné zkreslení sluchových vjemů, především vysokých tónů. Je narušena diferenciací jednotlivých hlásek, zesílení zvuku nepomáhá, je spíše nepříjemné. Jedná se o postižení v pásmu od střední nedoslýchavosti po hluchotu.
- **Kortikální postižení sluchových funkcí** vzniká jako následek poškození těch oblastí CNS, které se podílejí na zpracování zvukových podnětů, zejména řečových. Projevuje se obtížemi v poznávání jednotlivých zvuků a v určení jejich významu, jde o gnostické poruchy sluchového typu, tj. o sluchovou dysgnozii či agnozii. (ke vzniku této poruchy může dojít i sekundárně; pokud by příslušné sluchové, resp. řečové centrum nebylo (např. z důvodu nekorigovaného sluchového postižení) stimulováno, došlo by k jeho atrofii. Pro rozvoj sluchových funkcí je kritické období prvních šesti let života (Hrubý, 1999).

Stupeň sluchového postižení

Stupeň sluchové ztráty i typ poruchy lze zjistit vyšetřením sluchových funkcí, audiometrií. Jedná se o velmi významnou charakteristiku, protože na určité úrovni dochází ke kvalitativní proměně jeho důsledků, ke ztrátě schopnosti vnímat a používat řeč, ta se zhorší přibližně o 5% při každém zvýšení sluchové ztráty o 10dB (Blamey a kol., 2001).

Z hlediska stupně sluchového postižení lze diferencovat:

- Hluchota – je vymezena jako ztráta sluchu větší než 110 dB. Lidé s tímto postižením nejsou vůbec schopni slyšet mluvenou řeč.
- Zbytky sluchu – u nichž činí sluchová ztráta víc než 91 dB. Tito lidé nemohou vnímat mluvenou řeč přijatelným způsobem ani s pomocí sluchadla. Mohou leccos slyšet, řečové i neřečové zvuky, ale nerozumějí, nedovedou tyto zvuky přesně diferencovat.

- Těžkou nedoslýchavost – sluchová ztráta dosahuje rozmezí 71–90dB. Těmto lidem může pomoci kvalitní sluchadlo, s jehož pomocí jsou schopni vnímat řeč. Děti s vrozeným postižením nejsou zásadně limitovány v rozvoji řeči. Hranice přijatelné zvukové funkce, nezbytné pro bezproblémové osvojení mluvené řeči, je v pásmu středně těžké nedoslýchavosti 50–70 dB (Krahulcová, 1996; Hrubý, 1999).

Důležitým faktorem je stupeň osvojení řeči, to úzce souvisí se vznikem sluchového postižení, zda vzniklo prelingválně, tj. před osvojením řeči, anebo v době, kdy dítě již mluvilo, tj. postlingválně. Celkový vývoj dítěte narušuje závažným způsobem prelingvální postižení, vzniklé do 3-4let. Chybění a nedostatečný rozvoj řečových dovedností nepříznivě ovlivní i další psychické funkce.

9.2 Umělecká tvorba a edukace lidí se sluchovým postižením | Petra Šobáňová

Předešlá kapitola nastínila složitou problematiku psychického vývoje osob se závažným postižením sluchu. V této kapitole se zaměříme jednak na potřeby žáků se sluchovým postižením a na téma umělecké tvorby lidí se sluchovým postižením, mezi něž mohou patřit jak Neslyšící, tak lidé s lehčím sluchovým postižením, příp. osoby hluchoslepé.

Za neslyšící budeme označovat „osoby, které neslyší od narození, nebo ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči, nebo osoby s úplnou či praktickou hluchotou, které ztratily sluch po rozvinutí mluvené řeči, a osoby těžce nedoslýchavé, u nichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem“. (*Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*, 1998) Za hluchoslepé se „považují osoby se souběžným postižením sluchu a zraku různého stupně, typu a doby vzniku, u nichž rozsah a charakter souběžného sluchového a zrakového postižení neumožňuje plnohodnotný rozvoj mluvené řeči, nebo neumožňuje plnohodnotnou komunikaci mluvenou řečí“. (Tamtéž)

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením předpokládá existenci společného jazyka jednak pro rodiče a dítě a jednak pro učitele a dítě. (Sobotková, 2004) Funkční, plnohodnotný komunikační prostředek je základním prvkem úspěšné socializace dětí se závažným sluchovým postižením. Výzkumy i zkušenosti Neslyšících ukazují, že neslyšící děti neslyšících rodičů mají v dospělosti daleko menší problémy jak se začleněním do společnosti, tak s vlastním sebepojetím a kvalitou života. Je tomu zřejmě proto, že v daných rodinách nedochází k jazykové deprivaci a s dítětem je přirozeně a včas komunikováno – jsou rozvíjeny jazykové schopnosti dítěte a hluchota není nahlížena jako problém. Uvádí se, že více než 90 % neslyšících dětí slyšících rodičů zažívá odlišnou situaci (Sobotková, 2004), protože rodiče jednak postrádají komunikační dovednosti ve znakovém jazyce a přistupují ke sluchovému postižení s předsudky a nedostatkem zkušeností, někdy se je snaží popírat a věří, že český jazyk, resp. mluvená řeč je pro dítě jedinou správnou možností.

Je otázkou, proč v praxi stále přetrvává řada problémů a nedostatků jak ve včasné intervenci, resp. rané péči, tak ve vzdělávacím systému a obecně ve společnosti. Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel (ASNEP) na mnohé z těchto problémů opakovaně upozorňuje a do současné diskuse o inkluzivním vzdělávání přispívá svými zkušenostmi.

Ve svých požadavcích, v jejichž naplňování se dlouhodobě angažuje, vychází ze zkušeností sluchově postižených / neslyšících lidí. Ti poukazují například na to, že většina učitelů Neslyšících dosud vykazuje velmi nízké kompetence v českém znakovém jazyce. Je skutečně alarmující, že mnoho pedagogů, kteří vyučují na školách pro sluchově postižené, se se svými žáky plnohodnotně nedomluví. Tato situace je pro většinu lidí jen obtížně představitelná a má

za následek to, že děti tak mají jen omezené možnosti se ve škole učit. Zde jsou také jasné limity inkluze i výzvy pro speciální školy – vždyť bez jazyka nelze vzdělávat.

K zamyšlení

Daný stav někteří Neslyšící aktivisté (např. z organizace *People of the Hand Eye*) označují bez servítků za řízenou jazykovou deprivaci a kulturní genocidu – a podobně také Neslyšící umělci bojují proti tzv. oralismu, tedy metodě, která nutí lidi se sluchovým postižením učit se orální řeči a odezírání – namísto výuky ve znakovém jazyce¹⁷.

Lidé se sluchovým postižením kritizují rovněž to, že se neslyšícím žákům výrazně redukuje učivo a že se snižují požadavky ve školách pro sluchově postižené ve srovnání se školami, jež navštěvují slyšící žáci. Znamená to, že se neslyšící často bezdůvodně “učí méně”. (ASNEP, 2015)

ASNEP (tamtéž) poukazuje také na kritický nedostatek kvalitních výukových materiálů pro Neslyšící a také na to, že praxe bezdůvodného redukování učiva se ukazuje také při analýzách učebnic a učebních materiálů pro sluchově postižené. Vyzývá k tomu, aby byly vytvářeny učební materiály, jež neredukují obsah, zahrnují informace i v českém znakovém jazyce a využívají moderních technologií. (Na tento požadavek také reaguje náš projekt, v jehož rámci vzniká soubor eduklipů do výtvarné výchovy ve znakovém jazyce.)

Kritice jsou vystaveny rovněž nevyhovující metody ve výuce českého jazyka, jež mají za následek nízké kompetence absolventů škol v psané češtině. ASNEP uvádí, že český jazyk se ve školách pro sluchově postižené většinou neučí postupy, jež jsou běžné při výuce druhého jazyka, a často není vyučován prostřednictvím znakového jazyka. To vede k tomu, že absolventi mnoha škol pro sluchově postižené často opouští školu bez funkční dovednosti čtení a psaní v češtině.

¹⁷ Připomeňme, že kromě snad již překonaného oralismu se praktikuje koncept tzv. totální komunikace, jež znamená využívání všech možných komunikačních prostředků, tedy znakového jazyka, orální řeči, odezírání, písemné formy jazyka, prstové abecedy, pantomimy i eventuálních sluchových zbytků. Také tento přístup je aktivisty kritizován, protože u lidí s výraznou sluchovou ztrátou a prelingvální hluchotou nepřináší výsledky, jež by vyvažovaly náročnost výcviku v mluvené řeči – namísto rozvoje znakového jazyka a psaných forem češtiny. Oproti tomu tzv. bilingvální model upřednostňuje znakový jazyk (jako mateřský jazyk neslyšících) a až v určité fázi k němu přidává druhý jazyk – zejména jeho psanou podobu. Mluvená řeč se buduje pouze u těch dětí, kde se předpokládá úspěch a její úspěšné využívání pro potřeby dorozumění.

Problémem jsou podle ASNEP rovněž nízké kompetence většiny ředitelů škol pro sluchově postižené ve znakovém jazyce a obecném pochopení a respektu ke komunitě Neslyšících.

Negativní důsledky má také nízký počet kurzů a podpory výuky českého znakového jazyka pro slyšící rodiče neslyšících dětí. Existuje shoda na tom, že je nutné více podporovat slyšící rodiče neslyšících dětí v oblasti učení se českému znakovému jazyku.

Negativně jsou bohužel vnímána také speciálně pedagogická centra (SPC) pro sluchově postižené. Neslyšící se setkávají s nedostatečnou informovaností o problematice Neslyšících, s chybějícím povědomím o kultuře, hodnotách a jazyku Neslyšících. Za závažný problém považují, že v SPC pro sluchově postižené nepracují (nebo s nimi nespolupracují) odborníci z řad Neslyšících, kteří by mohli sloužit jak dětem, tak rodičům za jazykový a osobnostní vzor úspěšného dospělého Neslyšícího. Zároveň byly zmiňovány nízké kompetence mnoha pracovníků SPC v českém znakovém jazyce.

K inkluzivnímu vzdělávání mají Neslyšící výhrady v případě nedostatků při naplňování vzdělávacích potřeb v rámci individuální integrace neslyšícího dítěte ve školách hlavního vzdělávacího proudu, především opět v nenaplňování komunikačních a sociálních potřeb dítěte.

Ať již uvažujeme o vzdělávacím kontextu, účasti neslyšících na kulturním životě nebo o běžné komunikaci v rodině a mezi přáteli, u lidí s významnou sluchovou ztrátou by měla mít prioritu plynulá, funkční a nenarušená komunikace. Jazyk je přitom chápán nejen jako kód ke vzájemnému dorozumění, ale zejména jako identifikační a integrující projev určité svébytné komunity, zdroj sebevědomí a prostředek umělecké komunikace (viz poezie, převody hudby a textů písní do znakového jazyka, projevy mezi jazykem a dramatickým nebo pohybovým uměleckým vyjadřováním apod.). Škola by měla být zdrojem pozitivních jazykových vzorů a společenství, jež se podílí na utváření komunity Neslyšících jako menšiny s vlastním jazykem (v ČR českým znakovým jazykem). Výzkumy i běžné zkušenosti potvrzují, že včasné zapojení znakového jazyka garantuje nejen relativně normální a náročnou komunikaci v rodině a pozitivní celkový vývoj dítěte, ale také další benefity v oblasti sebepojetí, kvality života a životní úspěšnosti jedince.

V našem projektu důsledně vycházíme z poznatků a stanovisek Expertní komise pro otázky vzdělávání při ASNEP a různých organizací Neslyšících, jež v kontextu vzdělávání požadovalo zejména legislativní ukotvení (formou vyhlášky) zavedení českého znakového jazyka do výuky a plnohodnotného bilingvního vzdělávání. Tento leta přetrvávající problém je nyní již legislativně vyřešen. Expertní komise pro otázky vzdělávání při ASNEP dále jednoznačně vyzývá k těmto krokům:

1. Dodržování a naplňování stávající platné české a mezinárodní legislativy (především Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, Zákona č. 384/2008 Sb. ze dne 23. září 2008, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb. o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých, Bruselské deklarace o znakových jazycích a Evropské charty regionálních a menšinových jazyků.

2. Vytvoření zatím neexistujících vyhlášek k Zákonu č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých, aby bylo zajištěno:

- bezplatné kurzy komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob pro rodiče těchto dětí v dostatečné kvalitě a rozsahu,
- tlumočení a simultánního přepisu ve vzdělávání, opět v dostatečné kvalitě a rozsahu (dokud nebude vyhláška ke školskému zákonu, viz dále),
- komunitní tlumočení pro osoby se sluchovým postižením. (Tento bod se přímo netýká vzdělávání, nicméně prováděcí předpis toto řešící stále nebyl vydán.)

3. Změna zákona o pedagogických pracovnících, aby byl dán prostor k pracovnímu zařazení těch osob, které jsou pro danou oblast erudované a jejichž vzdělanostní a pracovní profil odpovídá nové koncepci šk. zákona (par. 16). České vysoké školy prakticky nevzdělávají žádné pedagogy schopné vyučovat uživatele českého znakového jazyka a zároveň splňující kvalifikační kritéria dle zákona o pedagogických pracovnících, stejně tak tlumočníky, přepisovatele a další osoby a odborníky pro poradenská zařízení schopné komunikovat českým znakovým jazykem a respektovat existenci komunity Neslyšících.

4. Provedení kvalifikovaného statistického průzkumu ohledně počtu dětí, žáků a studentů (dále žáků) se sluchovým postižením v České republice. V tuto chvíli totiž není zřejmé, kolik žáků se sluchovým postižením se pohybuje ve školském systému – pravděpodobně je v „systému ztraceno“ několik tisíc žáků se sluchovým postižením.

5. V systému vzdělávání nejsou (plně a plošně) naplňována práva žáků-uživatelů českého znakového jazyka na užívání českého znakového jazyka jako jazyka vyučovacího (vedle psané češtiny osvojované metodami běžně používanými při výuce češtiny jako cizího jazyka), ani v České republice neexistují žádné testovací/diagnostické nástroje na posouzení jazykového vývoje v češtině a v českém znakovém jazyce u žáků se sluchovým postižením.

6. Český znakový jazyk je laickou a většinou bohužel také odbornou veřejností stále vnímán jako prostředek alternativní a augmentativní komunikace. V souladu s tím jsou poskytovány informace rodičům a doporučována podpůrná opatření při vzdělávání; to je ale zcela v rozporu s výše uvedenými mezinárodními legislativními akty (i s naší Ústavou a Školským zákonem). Důsledkem je stále velké množství sekundárně – a nenávratně – handicapovaných žáků se

sluchovým postižením, kteří „tonou v bezjazyčí.“ Nevystavení plnohodnotnému jazykovému inputu v citlivých obdobích jazykového vývoje tyto žáky doživotně zásadním způsobem handicapuje, a to mnohem více než prvotní absence sluchových vjemů

7. U veškerého státem garantovaného testování, jakož i přijímacích zkoušek apod. je nutné zajistit systémovou úpravu testování či realizace přijímacích zkoušek i pro žáky se sluchovým postižením. Kromě společné maturitní zkoušky žádná společná/jednotná zkouška doporučená/požadovaná/realizovaná MŠMT ČR či prostřednictvím jím řízených organizací nereflexuje specifika žáků se sluchovým postižením, tzn., že pro tyto zkoušky neexistují jednotná komplexní systematická opatření pro jejich realizaci různými žáky se sluchovým postižením (týká se jednotných závěrečných zkoušek, jednotných přijímacích zkoušek, testování žáků 5. a 9. ročníků ZŠ organizovaných ČŠI aj.).

8. Nedostatečně je řešena problematika inkluzivního vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. Mimo jiné jsou pro účinnou podporu inkluzivního vzdělávání žáků se sluchovým postižením vyhrazeny jen velmi omezené prostředky (a jen úzce a naprosto nedostatečně alokovány), což v praxi znamená, že je efektivní inkluze těchto žáků de facto nemožná.

9. Do inspekční činnosti ve školách pro sluchově postižené (obecně ve školách, kde se vzdělávají žáci se sluchovým postižením) je nutno důsledně zapojovat také neslyšící účastníky coby osoby přizvané (již se to dařilo, ale je třeba důslednosti).

10. Problematika osob se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky se sluchovým postižením nevyjímaje, je málo, popř. mylně prezentována v učebnicích a učebních materiálech pro žáky hlavního vzdělávacího proudu, tím si vychováváme další generace s nesprávným či nezdravým postojem k této části společnosti.

11. V součinnosti se středisky rané péče a speciálně pedagogickými centry (poradenskými zařízeními) prosazovat prostor pro neslyšící odborníky/konzultanty – aby měli rodiče neslyšících dětí prostor se setkat i s nimi a získávat od nich informace, aby byla dodržena zásada vyváženosti a úplnosti přístupů, postupů a metod těchto pracovišť.

12. Plošný screening sluchu novorozenců a na něj navazující komplexní péče (a rovněž směřovat intervenci ke zdravotnickému personálu, aby poskytovali rodičům všechny informace nestranně a objektivně).

13. Nejsou jasně vymezeny kompetence sektoru školského, sociálního a zdravotního – výsledkem je „propadání dětí v systému“ na jedné straně a několikrát na stejnou činnost vynaložené finanční a personální zdroje na straně druhé; specificky u žáků se sluchovým postižením velmi hrozí „utonutí v bezjazyčí“.

Na základě všech vyjmenovaných zásad a přetrvávajících nedostatků lze sumarizovat podmínky naplňující představu o vhodném vzdělávací prostředí pro uživatele znakového jazyka:

- je plně dostupná plnohodnotná komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem,
- jsou k dispozici dospělí Neslyšící pedagogové, kteří mohou sloužit jako osobnostní a jazykové vzory,
- obsahy vzdělávání nejsou redukovány,
- jsou dostupné vzdělávací materiály, které odpovídají jazykovým potřebám dítěte,
- je podporována identita neslyšícího dítěte, jako plnohodnotné osobnosti s vlastním jazykem a kulturou. (ASNEP, 2015)

Pouze dodržení daných zásad může vytvářet bázi pro uvažované společné vzdělávání. Znovu je však třeba zdůraznit, že Neslyšící není podle současného náhledu vhodné vnímat primárně jako lidi s problémem nebo jako postižené, ale spíše za jazykovou menšinu. Zachování speciálních škol – samozřejmě za předpokladu, že se respektuje individuální přání dítěte a jeho rodičů a za předpokladu, že nabízí plnohodnotnou komunikaci mezi učitelem a žákem – tak vnímáme jako nenahraditelné pro budování jazyka, kultury a komunity Neslyšících – a jejich identity a sebevědomí.

Zaměříme-li se na výtvarné projevy a aktivity neslyšících, je potřeba upozornit na to, že tito lidé sice mohou vnímat vizuální podněty bez omezení, avšak vzhledem k tomu, že jejich primárním komunikačním systémem je (český) znakový jazyk, a nikoliv čeština nebo jiný jazyk slyšících lidí, vnímání většiny textů, textových didaktických pomůcek, internetových zdrojů apod. je pro neslyšící velmi náročné. Znovu připomeňme, že výtvarná výchova nestaví jen na produkci nějakých nereflektovaných vizuálně obrazných vyjádření. Bylo by hrubě zjednodušující a naivní očekávat, že žák, dáme-li mu prostor, čas a do rukou barvy a štětce, bude zcela samozřejmě a přirozeně „tryskat“ zajímavé, hodnotné obrazy. Proces tvorby je mnohem složitější a úzce souvisí nejen s motorickou „abilitou“, ale také s úrovní tvořivosti, se znalostmi a zkušenostmi a s kognitivním výkonem. To je také odpověď na otázku, proč se tak často v případě dětí se sluchovým postižením mnohem někdy setkáváme s chudou kresbou, „ustrašenými“, nevýraznými obrazy, nejistotou, slabým výrazem. Vždyť přece „jen“ neslyší. Proč tedy s vizualitou nepracují více tvořivě?

Znovu je potřeba opakovat, že u žáků, kteří nevykazují mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, nelze opomíjet kognitivní složku výuky a vůbec vývoje jedince, případně bezdůvodně redukovat obsahy výuky – což se u žáků se závažnějším sluchovým postižením

mnohdy bohužel stále děje. Je nezbytně nutné, aby bylo neslyšící dítě ihned po stanovení diagnózy – nejlépe hned v raném věku – stimulováno a aby mu byl dán odpovídající mateřský jazyk, kterým může komunikovat plnohodnotně. Jen tak nebude docházet ke kognitivním a jiným deprivacím – a nebude se plýtvat tvůrčím a jiným potenciálem dítěte.

Tvorba je komplexní proces, stejně jako vnímání umění, které je složitým kulturním faktem, jehož pochopení skutečně nezávisí pouze na schopnosti jej vidět a vnímat smysly. Není nadsázkou, když řekneme, že obraz vnímáme stejně tak jazykem, myšlením, jako očima. Obojí nelze oddělit a děti s následky jazykové deprivace se nemohou plně rozvinout – právě na nich je nejzřetelnější onen druhotný, zbytečný handicap v důsledku uplatňovaných přístupů.

Komunikačními systémy neslyšících osob jsou český nebo jiný národní znakový jazyk spolu s komunikačními systémy vycházejícími z českého či jiného jazyka. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tedy tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Znakový jazyk vykazuje všechny základní atributy jazyka, tedy znakovost, systémovost a další. Je ustálen po stránce lexikální i gramatické, vznikají v něm kulturně hodnotné projevy a i jinak má všechny znaky svébytného jazyka. (*Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*, 1998) Společný jazyk je také důvodem toho, že neslyšící tvoří na rozdíl od jiných skupin lidí s postižením svébytnou kulturu. Proto se také Neslyšící (psaní s velkým začátečním písmenem podobně jako národnostní skupiny) vymezují jako specifická skupina lidí, kulturní minorita, kterou spojuje přirozený pocit sounáležitosti a vlastní svébytná kultura (historie, společné kulturní a sportovní akce, umění a jiné kulturní projevy).

Do povědomí se dostala řada Neslyšících umělců a zvláště v zahraničí je v obecné známosti pojem Deaf art, resp. Deaf culture. Pokud bychom se pokusili daný proud uměleckého vyjadřování blíže vymežit, pak se jedná většinou o umělecké projevy lidí, kteří se kulturně považují za součást jazykové a kulturní menšiny Neslyšících. Ne vždy se jedná o lidi se sluchovou ztrátou, je třeba vzít v potaz, že znakový jazyk může být primárním jazykovým prostředkem také slyšících dětí neslyšících rodičů, uživatelů jazyka – a případně členů komunity – jsou také přátelé a rodinní příslušníci Neslyšících. Vymezení může komplikovat fakt, že některá sluchová postižení lze dnes kompenzovat kochleárním implantátem, takže někteří neslyšící lidé slyší (používají mluvenou řeč) a do komunity Neslyšících spadají na základě svého rozhodnutí a „pocitu“. Co se týká uměleckých projevů Neslyšících, lze si položit otázku, zda se nějak liší od běžných uměleckých projevů. Pokud uvažujeme umělecké projevy postavené na jazyku, pak se samozřejmě liší velmi výrazně, uvažujeme-li výtvarné umění, pak se projevy Neslyšících samozřejmě nemusejí nijak lišit. Při postulování Deaf art (a obdobně

také v případě Queer art nebo Crip art) však jde také o tematizaci určité jinakosti, o její uměleckou reflexi, zviditelnění a většinou také o aktivismus zaměřený např. na boj proti diskriminaci nebo proti stigmatizaci. Identita nějakého umělce jako umělce tvořícího Deaf art pak ona stigmatizaci zdánlivě upevňuje, protože se na jinakost přímo poukazuje. Ona identifikace s nějakou skupinou je zde však zdrojem hrdosti a projevem sebevědomí dané skupiny, jež se odmítá skrývat, „léčit“ se nebo usilovat o naplnění nějaké panující normy – jinakost je vyzdvížena a je vnímána jako téma, zdroj inspirace a hrdosti. (Lze samozřejmě najít mnohé tvůrce, kteří přes své sluchové postižení do proudu Deaf art nepatří, protože o nich neplatí nic z výše zmíněného. Jde o vnitřní pocit tvůrce a jeho svobodné rozhodnutí, jak se ke své jinakosti staví.)

Příklad

Příkladem známé umělkyně-aktivistky Deaf culture je Nancy Rourke. Tato umělkyně – jedna z tvůrkyň ovlivněných organizací Deaf View / Image Art (De'VIA), jež patří k nejznámějším představitelům Deaf art. Nancy Rourke ve své tvorbě zpracovává své zkušenosti neslyšícího dítěte, jež bylo vzděláváno v běžné škole a na němž byl uplatňován přísný, oralistický způsob výuky. Ve své tvorbě zprostředkovává zkušenosti Neslyšícího člověka a tematizuje komunikaci a problém jazykové deprivace.



Obr. 128 Nancy Rourke, *See No Deaf*



Obr. 129–130 Nahoře Nancy Rourke, *Where is your Deaf Pride?* (*Kde je tvá Neslyšící hrdost?*); dole Nancy Rourke, *Deep Scar* (*Hluboká jizva*)



Obr. 131 Nancy Rourke, *Deaf Babies deserve the right to sign* (Neslyšící dítě si zaslouží právo znakovat)

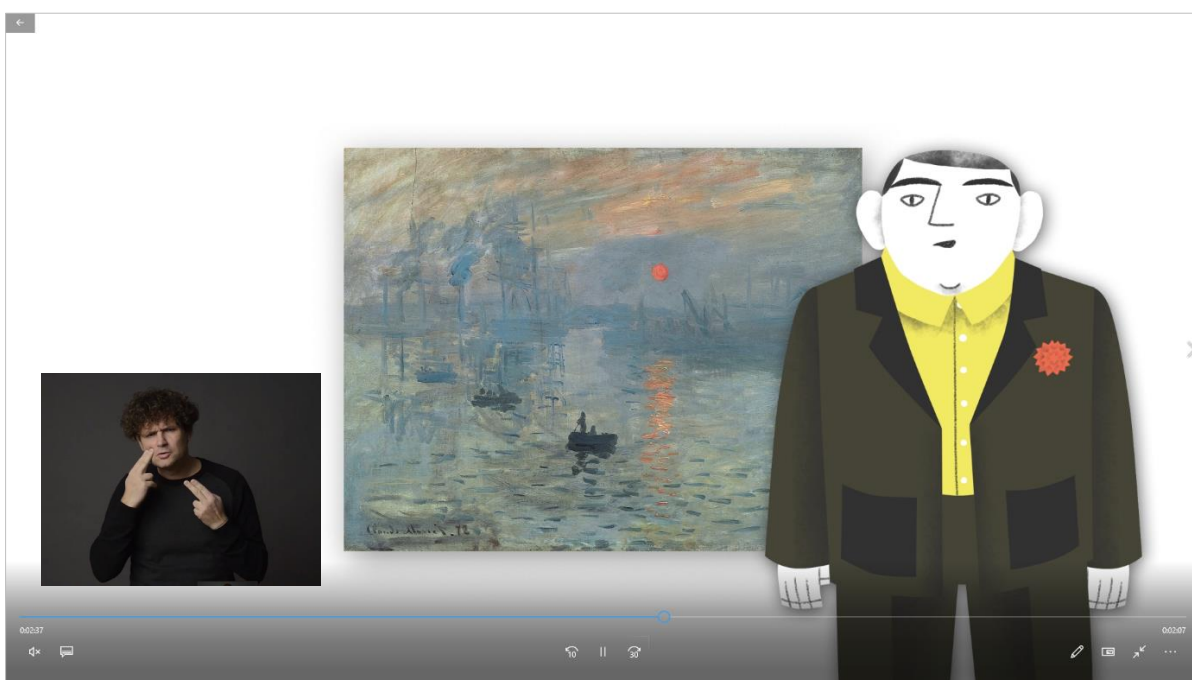
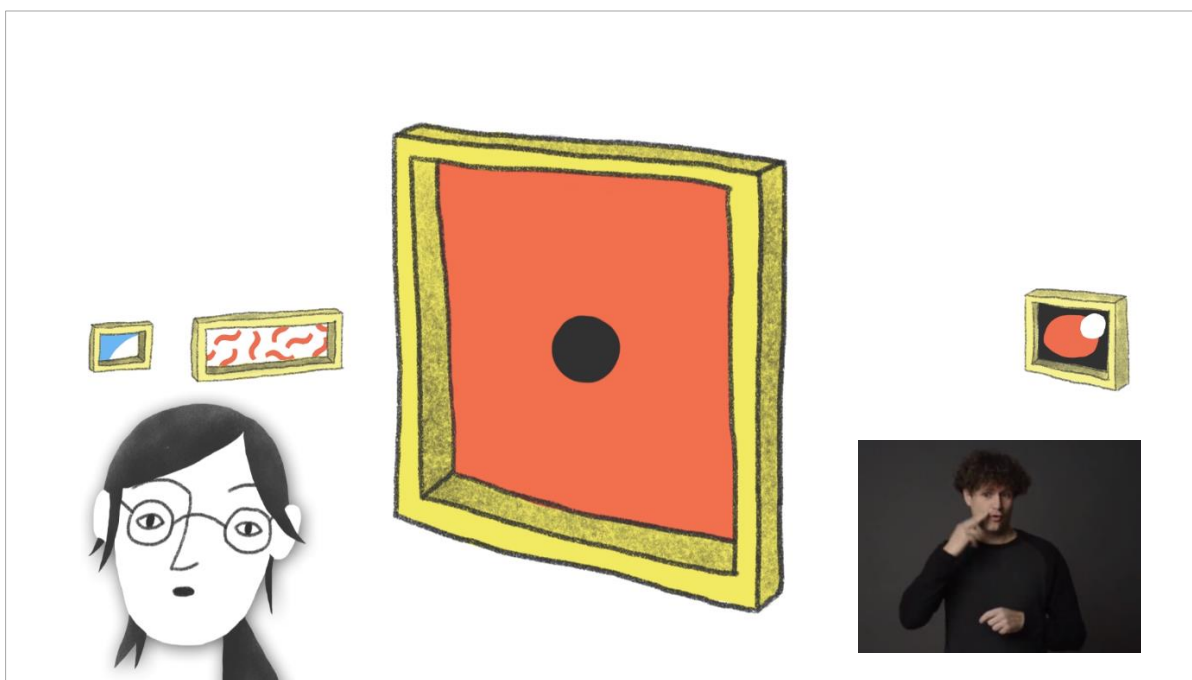
Neslyšící mají právo na rovnoprávné zapojení do všech oblastí života společnosti. Český znakový jazyk jako základní komunikační systém neslyšících osob v České republice by proto měl být uplatňován v co nejhojnější míře také ve škole a v kulturních institucích, tak aby neslyšící bez větších omezení mohli porozumět např. obsahu galerijních expozic a kontextu vystavených uměleckých děl. Za tímto účelem muzea a galerie pořádají speciální prohlídky pro neslyšící s tlumočnickem, anebo začleňují výklad a popis exponátů přímo do různých expozičních prvků, např. napevno umístěných tabletů, obrazovek nebo informačních kiosků. Některé příklady jsme představili v úvodních kapitolách.

Kromě pořizování videí ve znakovém jazyce (a případně opatřeném titulky) existuje i řada dalších opatření, která zajistí lepší přístupnost školy, galerií, muzeí a dalších kulturních institucí neslyšícím nebo nedoslýchavým návštěvníkům. Koutská uvádí např. tato:

- umístění indukční smyčky sloužící k zesílení zvuku a zlepšení kvality poslechu ze sluchadel v prostředí s rušivými zvuky a ozvěnami (viz známý piktogram s přeškrtnutým uchem a písmenem T),
- zajištění světelné signalizace,
- služba simultánního přepisu, k níž je potřebný zapisovatel, Wi-Fi připojení a příslušný program, díky němuž se zapsaná promluva zobrazuje neslyšícím na tabletech nebo v mobilních telefonech,
- on-line tlumočnická služba (tlumočení na dálku přes web-kameru),
- vytváření webových stránek přístupných pro neslyšící a nedoslýchavé. (Koutská, 2014)



Obr. 132–133 Ukázka ilustrací z cyklu eduklipů, jež vznikají v rámci projektu. Snahou autorů pod vedením Petry Šobáňové bylo vytvořit názorný didaktický audiovizuální materiál do výuky výtvarné výchovy, který podpoří vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Ilustrace Pavla Bašťanová.



Obr. 134–135 Ukázka (screenshot) výtvarného a technického řešení eduklipů, jež vznikají v rámci projektu. Snahou autorů pod vedením Petry Šobáňové bylo vytvořit názorný didaktický audiovizuální materiál do výuky výtvarné výchovy, který podpoří vzdělávání žáků se sluchovým postižením – jednak integrováním titulků a jednak integrováním tlumočení do znakového jazyka. Ilustrace a animování Pavla Baštanová, tlumočení Pavel Kučera.

Závěrem zdůrazněme, že výtvarné aktivity pro Neslyšící mohlo být plnohodnotné jen tehdy, když zajistíme to, aby žák se sluchovým postižením rozuměl a mohl se vyjadřovat tak, aby mu bylo rozuměno. Znamená to s takovými žáky používat komunikační systém, který odpovídá jejich potřebám – tak aby vzdělávací obsah nebyl bezdůvodně redukován a byl žákům nabízen v plné míře a s potenciálem rozvíjet jejich myšlení, jazyk a kulturní identitu. Právě s ohledem na důležitost osobní a kulturní identity je inkluzivní vzdělávání těchto žáků diskutováno. Pro klíčové rozvíjení jazyka je nezbytné komunikovat daný jazykem s různými mluvčími a je nezbytné mít kvalitní jazykové vzory. Zůstává smutnou skutečností, že mnozí slyšící rodiče neslyšících dětí se znakový jazyk neučí a nebo jej zvládají jen nedokonale – pak je komunita školy a vzor dospělých Neslyšících zcela zásadní. Každý potřebuje někam patřit a komunikovat tak, jak je mu přirozené – a jazyk je základem pro vše.

Závěr

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

společně jsme dospěli k závěru naší metodiky, jejímž cílem byla metodická a odborná podpora učitelů, kteří se bez zvláštní přípravy ocitli v situaci, kdy legislativní změny předpokládají častější začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu – tedy společné vzdělávání. Rádi bychom směrem k učitelské veřejnosti vyslali především jasnou zprávu, že společné vzdělávání je přirozené a že je logickým vyústěním společenského vývoje a vývoje školství a vzdělávání. Každé dítě včetně dětí s nějakou smyslovou, tělesnou nebo mentální jinakostí by mělo mít zajištěno přístup ke vzdělání a měla by se zohledňovat jeho specifika, přání a preference. Preferují-li rodiny to, aby se jejich dítě vzdělávalo v podmínkách běžné školy – a je-li to v zájmu dítěte – neměly by se tomuto přání klást zbytečné překážky. Vždyť inkluzivní proces je postaven na správných premisách – i když jeho zavádění není a nebude pravděpodobně bez chyb a bude jej provázet řada problémů, než se postupně usadí. Příklady dobré praxe, které naše metodika představuje, však mnohdy ukazují, že není potřeba zavádět převratné změny nebo že se vzdělávání zavedením inkluze zcela mění. Mimo jiné proto, že mnohé proinkluzivní změny byly již dávno realizovány a pro řadu škol nejsou novinkou – jen se o nich tolik nehovořilo a nestaly se předmětem politické diskuse. Naše metodika navíc ukazuje, že mnohdy není třeba zavádět nějaká zvláštní opatření: mnozí z našich autorů-praktiků ani nejsou speciálními pedagogy a k práci s dětmi či dospělými s postižením se dostali řízením osudu či náhody – nebo proto, že měli chuť zkusit si něco nového a odvést kus dobré a smysluplné práce. Mohou být všem inspirací – a hlavně ukazují, že není potřeba se obávat. Za pomoci podpůrných opatření, nejrůznějších metod, technik či pomůcek lze vytvořit prostředí přátelské ke všem bez rozdílu – prostředí, kde lidé zakoušejí radost z tvorby, z interakce s uměním a ze vzájemné obohacující komunikace. Výtvarná výchova je pro vše zmíněné tím nejlepším prostorem.

Vaši autoři

Použitá literatura

- Adamus, P. (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- ASNEP. (2015). Shrnutí základních problémů z oblasti vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. ASNEP.cz. Získáno z <http://www.asnep.cz/shrnuti-zakladnich-problemu-z-oblasti-vzdelavani-zaku-a-studentu-se-sluchovym-postizenim/2015/09/01/>
- Banaš, J. et al. (1980). *Teória vyučovania výtvarnej výchovy*. Bratislava: SPN.
- Bartoňová, M., Bazalová, B., Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
- Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Britsch, G. (1926). *Theorie der bildenden Kunst*. München: Bruckmann.
- Bubeníčková, H., Karásek, P. & Pavlíček, R. (2012). *Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením*. Brno: TyfloCentrum Brno.
- Čáda, F. (1918). *Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*. Praha: Dědictví Komenského.
- Čadová, E. a kol. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Získáno z <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1411386333.pdf>
- Dvořáková, H. (1996). *Výtvarná výchova: pracovní sešit pro 1.–3. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Dvořáková, H. (1998). *Výtvarná výchova na prvním stupni II: (pracovní sešit pro výuku výtvarné výchovy ve 4. a 5. ročníku)*. Havlíčkův Brod: Tobiáš.
- Finková, D. (2010). *Základy tyflopédie: předmět, cíle, techniky prostorové orientace a komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Finková, D. (2011). *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Finková, D., Ludíková, L. & Stoklasová, V. (2007). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Fischer, S. & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton.
- Gillberg, CH., Peeters, T. (2008). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál.

- Goodley, D. (2011). *Discourse: Poststructuralist Disability Studies*. V českém překladu In Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies* (s. 147–183). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON),
- Goodley, D. (2016). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. Sage.
- Guilford, J. P. (1956). Structure of intellect. *Psychological bulletin*, 53, 267–293.
- Hartlaub, G. F. (1922). *Der Genius im Kinde: Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder*. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Hečková L. (2017). In: Rodiče a inkluze: Co vy na to?. *Inkluze: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi*. Získáno z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-rodic/1121-rodice-a-inkluzi-co-vy-na-to>
- Hrdlička, M., Komárek, V. (2014). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál.
- Chobola, L. (1973). *Psychologická hlediska výtvarné výchovy*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Chobola. L. (1975a). *K metodické přípravě učitele výtvarné výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Chobola. L. (1975b). *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Kartous, B. (2015). *Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním*. Praha: EDUin, Získáno z <https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/03/Skandin--vsk---zku--enosti-s-inkluzivn--m-vzd--l--v--n--m.pdf>
- Keblová, A. (1999). *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima.
- Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. et al. (2001). *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.
- Komrska, T., Pastorová, M., & Šamšula, P. (2002). Alternativa A): Osnovy výtvarné výchovy pro 1. – 9. ročník vzdělávacího programu Základní škola. *Ergo*, 2(1), 17–36.

- Kovář, D. & Lavička, R. (2017). *Dominikánský klášter v Českých Budějovicích*. České Budějovice: Národní památkový ústav, územní odborné pracoviště v Českých Budějovicích, Miscellanea, sv. 18.
- Krhutová, L. (2011). Lidé se zrakovým postižením a pomáhající profese. In Michalík, J., a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 269–338). Praha: Portál.
- Kvalita života v Česku se zlepšila, žebříček tradičně vede Norsko. (2018). *iDnes.cz*. Získáno z https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/kvalita-zivota-ceska-republika-srovnani-zebricek.A180920_094623_ekonomika_jadv
- Linaj, E. (2002). Alternativa C): Osnovy výtvarné výchovy pro individuální práci s žákem. *Ergo*, 2(1), 59–74.
- Löwenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan.
- Ludíková, L. (1988). *Tyflopedie I: Určeno pro posl. učitelství na školách pro mládež vyžadující zvl. péči a vychovatelství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ludíková, L., a kol. (2013). *Kvalita života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Michalík, J., a kol. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Michalík, J., a kol. (2012). *Pohledy na inkluzivní vzdělávání zdravotně postižených*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nakladatelství UMÚN. (2018). *UMÚN*. Získáno z <https://www.umun.cz/?sdruzeni,63>
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- NIDV. (2019). Inkluze: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. *Národní institut pro další vzdělávání*. Získáno z <http://www.inkluzevpraxi.cz/co-je-inkluze>
- Novosad, L. Lidé s tělesným postižením. In Michalík, J., a kol. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 180–268). Praha: Portál.
- NUV. ([2008]). Podpora inkluze. *Národní ústav pro vzdělávání*. Získáno z <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluz>
- Oliver, M. (1992). In: Hevey, D. *The Creatures Time Forgot: Photography and Disability Imagery*. London: Routledge.
- Pastieriková, L. (2013). *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

- Pavelec, P. (1997). *České Budějovice: klášterní kostel Obětování Panny Marie: uměleckohistorický průvodce*. České Budějovice: Petr Pavelec.
- Pavelec, P. (2009). Císař Karel IV. v křížové chodbě dominikánského kláštera v Českých Budějovicích. *Zprávy památkové péče*. 69 (3), 219–220.
- Pipeková, J. (2004). Pedagogika osob s mentálním postižením — psychopedie. In Vítková, M. (Ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální* (s. 292–308). Brno: Paido.
- Průcha, J. 2000. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Pugnerová, M. & Kvintová, J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada.
- Quinn, C. E. (2005). *100 Questions & Answers About Autism: Expert Advice from a Physician Parent Caregiver*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). [Praha]: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platná od 1. 9. 2013)*. (2013). Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením: [se změnami provedenými k 1.9.2005]*. (2006). [Praha]: Národní institut pro další vzdělávání.
- Read, H. E. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Richman, S. (2008). *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál.
- Rodiče za inkluzi. ([2018]). Získáno z <http://www.rodicezainkluzi.cz/>
- Roeselová, V. (1997). *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Říčan, P. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Říčan, P., Krejčířová, D. (1995). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
- Sanderson, H., Smith, T., Wilson, L. (2012). *Profil na jednu stránku ve škole, metodický průvodce*. Praha: Rytmus.
- Slavík, J. (1990). *Didaktika výtvarné výchovy III*. Praha, UK.
- Slavík, J. (1994). *Kapitoly z výtvarné výchovy II*. Praha, Pražské centrum VPP.

Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Smýkal, J. (1967). *Gnóze nevidomých v umění*. Rukopis (Sylabus – výběr z textu) Získáno z <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha02.htm>

Social Progress. (2018). *The Social Progress Index*. Získáno z <https://www.socialprogress.org/index/results>

Spousta, V. (2008). Invence, intuice a tvořivost v umění, ve vědě a v edukologii. *Pedagogická orientace*, 18(3), 23–37.

Šimíčková-Čížková, J. a kol. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Vydavatelství UP.

Šobáňová, P. (2012). *Edukační potenciál muzea*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Šobáňová, P. (2014). *Muzejní expozice jako edukační médium. 1. díl, Přístupy k tvorbě expozic a jejich inovace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Šobáňová, P. (2015). Czech Art Education through the Lens of Empirical Research. In V. Jurečková et al., *Creative expressive inspirational art education* (s. 7–27). Praha: Nakladatelství Franze Kafky.

Šobáňová, P. et al. (2013). *Užitečná symbióza*. Olomouc: Saublau.

Štech, S. (2017). Bludy kolem takzvané inkluze. *Deník Referendum*. Získáno z <http://denikreferendum.cz/clanek/26672-bludy-kolem-takzvane-inkluze>

Štréblová, M. (2002). *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopédie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

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

Uhl Skřivanová, V. (2011). *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb Umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido.

Uhl Skřivanová, V. (2013a). Kompetenzorientierung im tschechischen und deutschen Kunstunterricht. Die kunstpädagogische Interpretation der Curriculardokumente der tschechischen und bayerischen Gymnasien. In K. Bering, S. Hölscher, R. Niehoff, & K. Pauls, (Eds.), *Visual learning: Positionen im internationalen Vergleich* (pp. 284–300). Oberhausen.

Uhl Skřivanová, V. (2013b). Orientace vzdělávacích cílů pedagogiky umění ve smyslu dosahování kompetencí. In V. Uhl Skřivanová (Ed.), *Pedagogika umění – umění pedagogiky aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci* (pp. 284–300). Ústí nad Labem: UJEP.

Uždil, J. (1966). *Dítě a svět: kresby dětí z celého světa*. Praha: SNDK.

Uždil, J. (1974a). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Uždil, J. (1974b). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.

Uždil, J., & Šašinková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Uždil, J., & Zhoř, I. (1964). *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Vágnerová, M. (2012). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.

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

Vavrdová, A. (2005). Cooperation between primary schools, faculty and museum. In *The interactive Museum-Projects and trends*. Lorsch. Dostupné z: <http://www.lorsch.de/english/index.html>

Vítková, M. (2004). Analýza podmínek pro integraci/inkluzi v České republice. In Vítková, M. (Ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. (s. 28–42). Brno: Paido.

Vítková, M. (Ed.). (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido.

Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). *MŠMT*. Získáno z http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Zhoř, I. (1995). *Výtvarná výchova v projektech I: pracovní sešit pro 6. a 7. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiaš.

Zhoř, I. (1996). *Výtvarná výchova v projektech II: pracovní sešit pro 8. a 9. ročník*. Havlíčkův Brod: Tobiaš.

Zhoř, I., & Píša, V. (Eds.). (1965). *Výtvarná výchova a tvořivost: [Sborník z] 2. celost. konference učitelů výtvarné výchovy, [kterou poř.] min. školství a kultury 6.–9. října 1964 v Praze*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Zicha, Z. (1981). *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova.

Žváčková, P. (2017). *Organizované volnočasové aktivity pro děti s poruchou autistického spektra*. (nepublikovaná bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci.

Petra Šobáňová, Milan Valenta, Jitka Jarmarová, Jiří Přivřel, Petra Žváčková, Jakub Dlabal, Milada Sobková, Tereza Axmanová, Zuzana Duchková a Eva Směšná

Tvoříme společně

**Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy
k uměleckému vzdělávání**

Univerzita Palackého v Olomouci

Olomouc

2018