SPECIÁLNÍ VÝTVARNÁ VÝCHOVA V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

Hana Stadlerová

Masarykova univerzita
Brno 2015

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Stadlerová, Hana
Speciální výtvarná výchova v pomáhajících profesích / Hana Stadlerová. -- 1. vydání. -- Brno : Masarykova univerzita, 2015. -- 220 stran : barevné ilustrace
České a anglické resumé
ISBN 978-80-210-8128-4

72/76:37.016 * 364-4 * 72/76.071.4 * 159.954 * 376 * 316.344.7 * 316.4.063.3 * 303.022
- výtvarná výchova
- pomáhající profese
- výtvarní pedagogové
- kreativita
- speciální pedagogika
- sociálně ohrožené skupiny
- sociální inkluze
- kvalitativní výzkum -- Česko -- 2011-2020
- monografie
376 - Výchova a vzdělávání zvláštních skupin osob [22]

Recenzenti
prof. PaedDr. Radek Horáček, Ph.D.
PhDr. Danuše Sztablová, Ph.D.

© 2015 Masarykova univerzita
© 2015 Hana Stadlerová

ISBN 978-80-210-8128-4

Obsah

… cesty k umění 5

Úvod 10

Metodologie výzkumu 11

Cíle výzkumu a výzkumné otázky 11

Metody získání výzkumných dat a jejich analýzy 12

I. SPECIÁLNÍ VÝTVARNÁ VÝCHOVA V HISTORICKÉM KONTEXTU POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ 15

1.1 Cesty ke zkvalitnění života jedince se sociálním znevýhodněním v historických proměnách 15

1.2 Pomáhající profese a podpora aktivit lidí se sociálním znevýhodněním 29

1.3 Možnosti „specializace“ výtvarné výchovy 38

1.4 Tvůrčí výchovné tendence v pomáhajících aktivitách – 60. léta minulého století a Leonid Ochrymčuk . . . 42

1.5 Jaroslav Nečas – výtvarný pedagog a psycholog v Internátní zvláštní a pomocné škole v Čechách pod Kosířem 47

1.6 Hodnota a podpora tvorby „jiných“ lidí 62

1.7 Umění jako prostor spolupráce 69

1.8 Proměny postojů k lidem se sociálním znevýhodněním a jejich sociální inkluze prostřednictvím tvorby . . 78

1.9 Výtvarné dílny v azylových zařízeních – cesta ke vzniku současné speciální výtvarné výchovy 91

II. SPECIÁLNÍ VÝTVARNÁ VÝCHOVA V NOVÉM POJETÍ 100

2.1 Proč právě speciální výtvarná výchova… 100

2.2 Speciální výtvarná výchova – charakteristika studijního oboru 101

2.3 Speciální výtvarná výchova a inkluzivní vzdělávání 104
2.4 Speciální výtvarná výchova jako prostor pro socializaci člověka 110
2.5 Speciální výtvarná výchova a „zaměřenost na člověka“ – objasnění základní terminologie 115
2.6 Tvorba jako prostředek léčby i zkvalitnění života jedince 118
2.7 Podpora tvořivosti v rámci speciální výtvarné výchovy 124
2.8 Možnost tvořit – od motivace vnější k motivaci vnitřní 132
2.9 Umění hrát si a tvořit 139
2.10 Speciální výchova – prostor pro expresivní tvorbu 146
2.11 Umění komunikace a tvůrčí proces ve speciální výtvarné výchově 154
2.12 Hořet, ale nevyhořet… 168
2.13 Profesionalita pedagoga speciální výtvarné výchovy 174
2.14 Vystavit, předvést, ocenit… 182

Závěr 191
Resumé 194
Summary 195
Literatura 196
Internetové zdroje 215
Další prameny a zdroje informací 217
Hloubkové rozhovory 217
Jmenný rejstřík 218

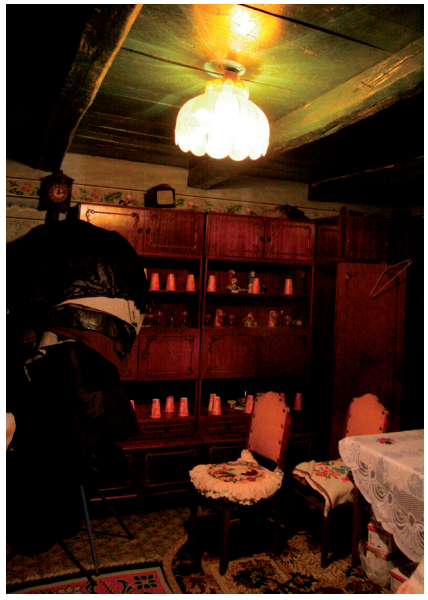
„Je lepší zapálit svíčku než proklínat temnotu.“
čínské přísloví

… CESTY K UMĚNÍ

Život nabízí různé příležitosti a možnosti, které nás mohou obohatit. Třeba tím, že se snažíme být prospěšní druhým. Když jsem dostala v roce 2003 nabídku navštívit se skupinou dobrovolníků Gemelčičku (Fagetu) v Rumunsku, přemýšlela jsem, jak být užitečná, a to s ohledem na místní děti. O fungování tamní školy jsem měla dosud pouze zprostředkované informace. Především jsem chtěla zúročit profesní znalosti učitelky a nabídnout dětem jakoukoli pomoc, nejen materiální – vezli jsme školní pomůcky a různý materiál, ke kterému jsem přidala i prostředky pro výtvarnou tvorbu. Během pobytu jsem si uvědomovala, jak nelehký život zde lidé mají. Jejich existenční podmínky jsou ovlivněny mimo jiné izolovaností v kopcovité krajině, způsobem obživy i možnostmi pracovního uplatnění, a proto mají také jiné priority. Sociální znevýhodnění je provází od prvních okamžiků, kdy tuto lokalitu před více než dvěma sty lety osídlili. I proto naše následující návštěvy nebyly pouhou turistikou. Měli jsme příležitost místním lidem v rámci svých možností vypomoct, ale i nahlédnout do jejich světa, poznat jejich radosti i starosti.

Gemelčička, Nová Huta, Vagaše…, místa v rumunské kopcovité krajině osídlená Slováky, kteří stále udržují tradice včetně způsobu obživy. Místní děti měly možnost přicházet na výtvarné dílny a objevovat možnosti tvorby. Foto: archiv H. Stadlerové

Naše představy o jejich životě byly upřesňovány a obohacovány barvitým vyprávěním mnoha životních příběhů, především ale autentickým poznáváním běžných situací. Začali jsme si uvědomovat, jak obtížně se lidem v určité sociální izolaci žije. Jejich spojení s civilizací se odvíjelo od místa, kde sídlí, od jeho obtížné dostupnosti. Ta byla vedle nízké úrovně vzdělanosti jedním z největších limitů rozvoje zdejšího kraje. Zdravotní péče, pracovní příležitosti, zásobování potravinami, které jsou v našem světě samozřejmostí, tam byly závislé na přírodním dění. Dnes si už jen těžko umíme představit život bez elektřiny. Některé slovenské vesnice v tomto regionu se jí však dočkaly až v 21. století. I přes tyto nelehké podmínky jsou lidé s krajem těsně spjati, udržují stále svoje tradice a zvyky, předávají je svým dětem. Bylo pro nás velkým přínosem setkávat se s jejich kulturou, na kterou jsou patřičně hrdí, ale i sledovat její proměny, a to např. pod vlivem televize, internetu a dalších médií, ke kterým mají v posledních letech přístup. Naznačené aspekty formovaly a nadále formují také život místních dětí, často se promítají i do možností získat kvalitní vzdělání. Pracovat na poli nebo pomáhat rodině v hospodářství je zde bráno jako samozřejmost. Snad i proto zpočátku na moji nabídku výtvarných dílen reagovaly děti s rozpaky a nedůvěrou. U dospělých, včetně místních učitelů, bylo tvoření vnímáno jako nedůležitá činnost, spíše jako zbytečnost nebo zábava, která zdržuje od důležité práce či přípravy do školy.



I když jsou prostory „izeb" skromně vybavené, útulnost podporují pestrá výmalba, tradiční výšivky, ale i novodobé „relikvie" – např. kelímky od Coca Coly. Tyto podněty se projevily i ve výtvarném projevu dětí slovenské menšiny žijící v Rumunsku. Foto: archiv H. Stadlerové

Děti k tvorbě zpočátku přistupovaly velice opatrně a s obavami, že činnosti nezvládnou. Ostych, strach z kreslení a malování pramenily především z jejich nízkého sebehodnocení a minimálních zkušeností s tvorbou. Ve skromně vybavených třídách bylo možné vidět pouze drobné tematické kresby realizované nejčastěji tužkou či pastelkami. Je třeba říct, že v době našich prvních návštěv musela škola řešit jiné závažné problémy, které byly většinou spojené s nízkou kvalitou vzdělávání. Vzhledem k přístupu tehdejších nekompetentních učitelů tak docházelo k podceňování schopností místních dětí. Ty neměly možnost projevit a rozvíjet vlastní potenciál a v důsledku popsané situace byly limitovány i jejich příležitosti změnit a zkvalitnit vlastní život. Proto i nabízené výtvarné aktivity zpočátku vzbuzovaly jejich nedůvěru, pochybnosti, že nezvládnou např. pomalovat velké formáty, ztvárnit svůj námět apod. Bylo třeba se dětem individuálně věnovat, komunikovat o tématech, která je zajímají, motivovat je k překonání obav, potřebě zkusit něco nového. Vnímání okolního světa, běžné životní situace a drobné radosti se staly prvními zobrazovanými náměty.

Výtvarné díly pro děti z Gemelčičky – od tvorby je neodradilo ani chladné počasí, ani nehostinné prostředí místního kulturního domu. Foto: archiv H. Stadlerové

Děti měly možnost si vybírat, co budou tvořit i jaké výtvarné postupy si vyzkoušejí. Objevily se kresby domácích zvířat, koňské povozy aj. atributy symbolizující roli muže-hospodáře. Dívky zobrazovaly domy se zahradami, ale i drobné zvířectvo, k nejoblíbenějším námětům však patřily květiny jako symboly jarní přírody, která nás obklopovala. Činnosti, které probíhaly v rámci výtvarných dílen, nesměřovaly k „učení“ výtvarným postupům či zdokonalování výtvarného projevu. Snahou bylo iniciovat potřebu se výtvarně vyjádřit, prožít proces tvorby a mnohdy odhalit neprojevené výtvarné schopnosti. Některé děti tak strávily na výtvarné dílně kratší dobu, jiné naopak tvořily i několik hodin.

U mnohých se projevila nejen potřeba experimentovat, ale též obdivuhodná schopnost pracovat a rozvíjet získanou výtvarnou zkušenost a uplatnit ji v následujícím díle. Tuto skutečnost můžeme ilustrovat na tvorbě dvanáctileté Rozky, která si jako jedna z prvních účastnic výtvarných dílen vyzkoušela velkoformátovou malbu akrylovými barvami. Postupně získávala sebedůvěru a její malba se stala spontánní výpovědí o námětech, které považovala za důležité. Krok za krokem byla výtvarně odvážnější a tvořivější. Zajímavé bylo sledovat, jak se vyvíjí i reflexe vlastní tvorby. I když ji těšilo ocenění druhých, nepřijímala je automaticky. Např. když dynamickou kresbou zobrazila slepici, odmítala ji ukázat na veřejnosti a vystavit, protože nebyla s výsledkem spokojená. Tato zpočátku nemluvná a nesmělá dívka byla po několika dnech schopna prosadit vlastní názor, získat respekt i uznání druhých.

Výtvarné dílny probíhaly i ve venkovním prostředí, podobně jako první výstava na plotě u kostela. I proto si mohly děti vychutnat pozornost a obdiv množství návštěvníků nedělní mše. Foto: archiv H. Stadlerové

Zajímavým aspektem se staly dominantní autorské podpisy, které se objevily na mnoha výtvorech. Děti jim v kompozici přikládaly až přehnaný význam, jako by naznačovaly vlastní důležitost, kterou chtěly projevit nebo i získat v očích ostatních. Několikadenní výtvarná setkávání byla završena první výstavou, která se uskutečnila v rámci nedělní mše, a to na plotě u místního kostela. Děti tu s hrdostí ukazovaly svá díla dospělým a sklidily zasloužený obdiv i úžas. Dokázaly vytvořit velkoformátové malby a kresby, ač předtím nikdy tak velkoryse netvořily. Zážitky z prvního tvůrčího setkání tak otevřely tradici výtvarných dílen, které jsou v Gemelčičce realizovány téměř každoročně až do současnosti.

Děti se jich zúčastňují dobrovolně a jejich počet se rok od roku zvyšuje. Potřeba jít mnohdy i několik kilometrů, nenechat se odradit nepříznivým počasím, potvrzuje přitažlivost výtvarných činností, které jsou jim nabízeny. V rámci výtvarných dílen získávají děti příležitost objevovat bohatství a pestrost výtvarné tvorby, projevit se, zobrazit pro ně důležitá témata a především si „užít“ proces výtvarných objevů. Jejich díla reflektují proměny každodenního života místních lidí, změny v kvalitě vzdělávání i nové životní příležitosti. **Výtvarná tvorba je zde nyní vnímána jako prostředek zviditelnění vlastní kultury a schopností nové generace dolnozemských Slováků, neboť postupně dochází k proměně jejich života, kterou také děti svojí tvorbou reflektují. V duchu humanistických idejí, které akcentují potenciál každého člověka a možnosti jeho rozvoje, objevují v tvorbě možnost vlastní seberealizace.** Díky podpoře, nedirektivnímu a empatickému vedení výtvarných dílen bylo těmto dětem umožněno, aby projevily svůj tvůrčí potenciál, což dokumentuje i řada vytvořených originálních a působivých děl. I proto byly dílny vždy završeny výstavou v místním kulturním domě a dále byla tvorba prezentována na výstavách v České republice, na Slovensku a Rumunsku.

Vyvrcholením výtvarné dílny je vždy výstava v místním kulturním domě a dalších veřejných prostorách. Foto: archiv H. Stadlerové

Záměry i přínos výtvarných dílen z rumunské Gemelčičky uvádím nejen proto, že jsem si k mnoha místním lidem, a především dětem, vytvořila osobní vztah, ale také proto, že mi naše výtvarná setkání potvrzovala smysl a přínos tvořivých aktivit. Právě na základě tohoto poznání jsem vstoupila jako didaktička do projektu Speciální výtvarná výchova. Mohla jsem zúročit mnohé zkušenosti z učitelské praxe a vedení výtvarných dílen a dále je rozvíjet s novými sociálně znevýhodněnými skupinami i jednotlivci, zkoumat je v konkrétních situacích.

Úvod

Osobní zkušenosti s nabídkou a podporou výtvarné seberealizace „nevýtvarníků“ nejsou záležitostí ojedinělou a výjimečnou. Budeme-li sledovat historii pomáhajících profesí, najdeme zajímavé a podnětné počiny, ve kterých sehrávala důležitou společenskou roli výtvarná tvorba. Inspiraci lze najít např. u neškolených výtvarníků, kterým možnost tvořit zkvalitnila jejich často nelehký život. Bylo a je třeba stále nabízet další příklady pedagogické podpory a vedení výtvarných aktivit, které by přispěly k proměně obtížné životní situace konkrétních osob jako prostředek jejich postupného uvědomování si sebe sama, vlastních schopností a možností. Z četných výtvarně pedagogických projektů realizovaných i mimo vzdělávací instituce těží také nově akreditovaný obor Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity (PdF MU) Brno – **Speciální výtvarná výchova.** Nutno poznamenat, že potřeba akreditace studia, které by profesně připravovalo výtvarné pedagogy specializované na metody práce s „nevýtvarníky“, vyplynula z bohatých zkušeností pracoviště získaných v rámci realizace mnoha projektů. Konkrétně můžeme zmínit podporu výtvarných činností imigrantů – žadatelů o azyl v ČR, a z toho vyplývající zviditelnění problematiky uprchlictví na našem území. Od konce devadesátých let minulého století si Katedra výtvarné výchovy PdF MU Brno rozšířila okruh svých mimoškolních aktivit o spolupráci se Správou uprchlických zařízení Ministerstva vnitra České republiky: v azylových zařízeních iniciovala založení výtvarných ateliérů. Vybavená pracoviště však ještě nezaručovala kvalitní práci s klienty, kteří často měli jen minimum zkušeností s výtvarnou tvorbou a pocházeli z odlišného kulturního prostředí. Obdobnou situaci bylo možné očekávat i v dalších institucích, které poskytují sociální pomoc, a to včetně nabídky aktivit zkvalitňujících prožívání života v těchto zařízeních.

V rámci grantového projektu Speciální výtvarná výchova, který probíhal v letech 2010–2013, poskytla praxe studentů nového výtvarného oboru cenné informace a zajímavé výstupy. Uskutečnila se ve spolupráci s vybranými brněnskými institucemi, konkrétně Muzeem romské kultury, Diagnostickým ústavem pro mládež a Domovem pro seniory Podpěrova. Dále studenti pracovali s klienty se zdravotním postižením. Poskytovatele sociálních služeb (PSS) Nové Zámky a Červenka, cenné zkušenosti poskytly i výtvarné dílny, které probíhaly v azylových zařízeních SUZ MV ČR – Přijímacím středisku Zastávka a Pobytovém středisku Kostelec nad Orlicí. Realizované aktivity respektující specifika institucí, ale především individualitu tvořících klientů, poskytly velké množství pramenů, které se staly zdrojem dat realizovaného kvalitativního výzkumu.

Brno, prosinec 2015
PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Cíle výzkumu a výzkumné otázky

„Bez hledání, objasňování a vysvětlování (tedy bez výzkumu) se v současné době nemůžeme obejít, chceme-li veřejnosti i sobě samým odpovědět na otázku – k čemu je výtvarná výchova?“ (Slavík, 1998, s. 49), v našem případě se můžeme ptát, k čemu je speciální výtvarná výchova. Na tuto, ale i další otázky hledá odpovědi výzkum, který probíhal v rámci realizace projektu Speciální výtvarná výchova (CZ.1.07/2.2.00/15.0210) spolufinancovaného z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

Cílem výzkumu bylo vymezit roli speciální výtvarné výchovy v kontextu dalších pomáhajících profesí, a to nejen v současnosti. Na základě studia odborné literatury a dalších pramenů byla vymezena teoretické východiska, která popisují nejen proměny péče o klienty se sociálním znevýhodněním, ale především reflektují podporu výtvarné seberealizace v historickém kontextu pomáhajících profesí i „specializace“ výtvarného umění. Podrobně sledujeme pedagogické dílo dvou osobností výtvarné pedagogiky, které se profesně realizovaly před rokem 1989. Získaná data poskytují nejen informace o progresivních didaktických principech, které tito učitelé a umělci uplatňovali v rámci výchovné práce. Naznačují také určitou kontinuitu projektů podporujících tvorbu klientů se sociálním znevýhodněním v minulosti s principy současné speciální výtvarné výchovy. Hledáme tak odpovědi na následující výzkumné otázky:

Jakou roli sehrála výtvarná tvorba v rámci pomáhajících profesí v minulosti?

Co charakterizuje vybrané výtvarně pedagogické experimenty realizované s klienty se sociálním znevýhodněním před rokem 1989 a v devadesátých letech minulého století?

Dále jsme sledovali vymezení specifik současné speciální výtvarné výchovy, hledali jsme souvztažnost speciální výtvarné výchovy k příbuzným oborům a dalším pomáhajícím profesím. Výzkumným záměrem bylo také definovat základní principy vedení výtvarných činností. Hledáme odpovědi na následující výzkumné otázky:

Jakou roli hraje speciální výtvarná výchova v rámci pomáhajících profesí v současnosti?

Jak mohou tvořivé aktivity ovlivňovat zkvalitnění života jedinců se sociálním znevýhodněním?

Jaké prostředky a inspirační zdroje speciální výtvarná výchova uplatňuje?

Jaké jsou základní principy vedení výtvarných činností klientů se sociálním znevýhodněním?

Co charakterizuje profesionalitu pedagoga speciální výtvarné výchovy?

Metody získání výzkumných dat a jejich analýzy

Výzkumná data byla získána v období 2011 až 2015, výzkum byl realizován kvalitativními výzkumnými metodami.

Nejdříve byly analyzovány prameny a literatura dokumentující aktivity, které v době před rokem 1989 prosazovaly a obhajovaly tvorbu klientů se sociálním znevýhodněním. Konkrétně se věnujeme příkladům citlivého přístupu k dětem s handicapem prostřednictvím výtvarné tvorby. V rámci výzkumu, jehož výsledky prezentuje první část práce, byl uplatněn biografický design (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 126), v němž se podrobně zabýváme pedagogickým dílem Jaroslava Nečase, nabízíme možnost poznat jeho výjimečné pedagogické aktivity věnované před rokem 1989 handicapovaných dětem, které zahrnovaly i podporu výtvarných činností.[1]

Dále byly zkoumány přepisy rozhovorů. Poskytli je vedoucí projektu Speciální výtvarná výchova a psycholožka projektu, speciální pedagožka a pět lektorů, kteří garantovali a vedli pedagogickou praxi studentů speciální výtvarné výchovy v participujících institucích. Další informace byly získány od konkrétních klientů. Reflektují přínos tvorby pro kvalitu jejich života a poskytly mimo jiné zpětnou vazbu na realizované projekty. Rozhovory byly zaznamenány (2014, 2015), analyzovány a z nich vyvozeny závěry.[2]

Další výzkumná data poskytla pedagogická praxe speciální výtvarné výchovy, která probíhala v létech 2011–2013 v participujících institucích.[3] Umožnila studentům realizovat s klienty výtvarné projekty, prezentovat záměry, cíle, přínos těchto aktivit, ale i osobní zisky z vedení výtvarných dílen.

Analýze byly podrobeny terénní poznámky získané v rámci zúčastněného pozorování, které probíhalo v průběhu čtyř výtvarných dílen s klienty se zdravotním postižením (PSS Nové Zámky a Červenka) a dvou dílen se seniory (Domov pro seniory Podpěrova). Pozorování byla zaměřena na formy vedení výtvarných činností, komunikaci studentů speciální výtvarné výchovy s klienty, prostředky podpory jejich aktivity, samostatnosti a kreativního řešení výtvarného díla, tedy **průběh tvorby.**

Následně bylo **analyzováno 335 písemných reflexí studentů**, kteří ve sledovaném období (2011–2013) komentovali osobní vklad do realizací konkrétních projektů i osobní zisky z realizovaných výtvarných dílen. Reflexe také obsahovaly **popis nejsilnějších okamžiků,** studenti se rovněž vyjadřovali k obtížným situacím, které v rámci jejich pedagogické praxe nastaly.

---

1 Biografie jako kvalitativní výzkumná metoda je zaměřena na podrobný popis a rozbor tohoto konkrétního případu (Hendl, 2008, s. 102–103). Se jmenovaným pedagogem byly realizovány tři hloubkové rozhovory (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 159), od tvůrců dokumentárního filmu byly získány podrobné informace o jeho pojetí výtvarné výchovy.

2 Jednalo se o strukturované rozhovory, které současně nabízely prostor pro reakce na aktuální problematiku, která vyplynula z odpovědí na připravené otázky.

3 Muzeum romské kultury v Brně; Diagnostický ústav pro mládež, Veslařská, Brno; Domov pro seniory Podpěrova, Brno; Poskytovatel sociálních služeb (PSS) Nové Zámky a Červenka; Azylová zařízení SUZ MV ČR – Přijímací středisko Zastávka a Pobytové středisko Kostelec nad Orlicí.

Výzkumná **data mají formu rozsáhlého obrazového i písemného materiálu, audio a videozáznamů**, texty zahrnují i přepisy rozhovorů. Výběr multimetodického výzkumného designu směřoval k hlubšímu porozumění zkoumaných jevů, proto jsou nahlíženy z různých zdrojů. Získaná **data** byla nejprve **analyzována otevřeným kódováním**, technikou, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999). Otevřené kódování je používáno ve velmi široké škále kvalitativních projektů (Švaříček, Šeďová, s. 211). Následovala **technika „vyložení karet",** která umožňuje uspořádat kategorie do určitého obrazce či linky. Na základě tohoto uspořádání bylo možné sestavit text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií, které se staly východiskem pro názvy jednotlivých kapitol. Jejich obsahem je pak podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do dané kategorie (Švaříček, Šeďová, s. 226–227). Jednotlivé kapitoly jsou rozčleněny do dvou celků. Sumarizace teoretických východisek i metodologických náhledů, včetně analýzy rodící se terminologie vztahující se ke sledované problematice, není izolována v samostatné teoretické části, ale je integrována do prvního oddílu – Speciální výtvarná výchova v historickém kontextu pomáhajících profesí – jako přirozená součást výkladu o zrodu, poslání a historii oboru. Druhý oddíl – Speciální výtvarná výchova v novém pojetí – se též opírá o teoretický vhled do sledované problematiky; prezentovaný text je v převážné míře uspořádán z výsledků realizovaného výzkumu. I proto jsou jako součást textu použity autentické citace výpovědí respondentů (studentů, lektorů, klientů). Jejich jména byla pro zachování anonymity pozměněna.

Pokud jsou respondenti jmenováni, je to s jejich souhlasem, nebo se odvoláváme na již zveřejněné zdroje (např. závěrečné práce uveřejněné v IS PdF MU Brno).

Text provází bohatá fotodokumentace, která byla pořízena v rámci realizace projektů speciální výtvarné výchovy v participujících institucích praktikujícími studenty (dokumentace tvoří archiv speciální výtvarné výchovy). Sledovaná problematika je též ilustrována fotodokumentací pořízenou přímo autorkou předkládané publikace v rámci realizovaného výzkumu. Přejaté snímky jsou označeny zdroji, ze kterých jsou citovány.

Na základě zpracovaných teoretických východisek i výsledků výzkumu bylo možné ve druhé části práce prezentovat odpovědi na výzkumné otázky, především ukázat souvztažnost speciální výtvarné výchovy k příbuzným oborům a dalším pomáhajícím profesím. Ze zjištěných informací bylo možné následně vymezit principy vedení tvořivých činností v rámci současné speciální výtvarné výchovy a konkretizovat profesní – psychodidaktické dovednosti pedagoga speciální výtvarné výchovy. Výsledky výzkumu nabízejí podněty k proměnám obsahů jednotlivých disciplín, které tvoří studijní obor Speciální výtvarná výchova. Ztotožňujeme se tak s názorem V. Švece (1999, s. 15), který upozorňuje, že *„učitel nemůže změnit svou pedagogickou činnost pouze studiem literatury, ale především zkoumáním této činnosti"*. Výzkum především hledá a následně nachází argumentaci pro obhajobu přínosu tvorby pro neškolené výtvarníky, a tedy i speciální výtvarné výchovy v rámci pomáhajících profesí.

Z dílny v rumunské Gemelčičce.
Foto: archiv H. Stadlerové

I. SPECIÁLNÍ VÝTVARNÁ VÝCHOVA V HISTORICKÉM KONTEXTU POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍ

1.1 Cesty ke zkvalitnění života jedince se sociálním znevýhodním v historických proměnách

„Kdo prokázal dobrodiní, nechť mlčí; ať vypráví ten, kdo je přijal.“
Seneca

Každá společnost je tvořena lidmi, kteří prožívají svůj život spokojeně, nemusí řešit existenciální problémy, netrápí je závažná onemocnění nebo jiný handicap, které by jim znesnadňovaly žít naplno a spokojeně. Vedle nich žijí lidé, kteří, aniž by se o to mnohdy zasloužili, mají svůj život ztížen závažnými problémy, které mají vliv na jejich běžné fungování. Dříve než se budeme zabývat možnostmi tvorby jedinců i skupin se sociálním znevýhodněním, je třeba reflektovat změny v uvažování nad společenskou rolí a možnostmi lidí, které označujeme jako sociálně znevýhodněné. „*Přídavné jméno ‚sociální‘ může být chápáno jako ‚pomoc poskytovaná potřebným‘*“ (Němec a kol., 2002, s. 9). Potřebnost může mít různý původ, příčinu a soubor charakteristik: potřební jsou obecně vnímáni jako lidé určitým způsobem znevýhodnění vůči průměrným, vůči normálním. Pojem *sociální* vyjadřuje, že se daný problém týká lidské společnosti, vztahů mezi lidmi ve společnosti, společensky sociálních jevů, poměrů, sociálního řádu, původu. Další interpretace pojmu se může týkat úsilí, snahy o zlepšení společenských poměrů, sociálních hnutí. Jinou významovou rovinu spjatou s pojmem „sociální“ tvoří životní podmínky jednotlivce ve vztahu ke společnosti a státu, jeho hmotné zabezpečení. Řeší se jeho sociální postavení, sociální služby, zaopatření v případě nemoci, stáří apod. Člověk se může ocitnout v pozici sociálního případu, jestliže nezvládá řešit obtížné sociální problémy a je odkázán na pomoc druhého (Nový akademický slovník, 2005, s. 736).

Péče o staré lidi v institucích neznamená „pouze“ zabezpečení ubytování, stravování či zdravotní péče. Sociální pracovníci se starají, aby klienti měli příležitost v rámci svých možností žít svůj život co nejkvalitněji. Foto: archiv H. Stadlerové

Pomoc potřebným je často spojována s altruismem, který vyjadřuje *„nesobecký způsob myšlení a cítění, nezištné jednání ve prospěch druhých jako mravní princip“* (Nový akademický slovník, 2005, s. 45). Altruismus tedy můžeme chápat jako ochotu pomáhat, aniž bychom očekávali odměnu. Přesto altruistické chování může určité osobní „zisky“ přinášet, např. uspokojení, dobrý vnitřní pocit. Můžeme jej však také chápat jako prostředek utváření sebeúcty. Další důležitý pojem, který můžeme uvést v souvislosti se sociálním znevýhodněním a pomáhajícími profesemi, je afiliace. Jedná se o *„vyhledávání přítomnosti druhých lidí a utváření sociálních kontaktů. Jde o primární potřebu člověka, která se projevuje od raného dětství přátelským, vstřícným chováním, zájmem o komunikaci a vyhledávání přítomnosti druhých lidí“* (Nový akademický slovník, 2005, s. 26).

Sociální znevýhodnění je vždy spojeno s omezeným přístupem člověka k některým společenským a materiálním statkům. I když se jedinec snaží vyrovnat se svou situací vlastními silami, mohou nastat okamžiky, kdy je odkázán na pomoc druhých. Péče, která byla lidem se sociálním znevýhodněním věnována, byla v historii určována nejen z hlediska jejich zdraví, důležité bylo a je i jejich přijetí společností. Snaha pomáhat byla v primitivních společenstvích součástí působení šamanů v okamžicích, kdy některý z členů kmene nezvládal řešit vlastními silami obtížnou situaci. Starověké civilizace (zhruba 4 000 – 1 000 let p. n. l.) přistupovaly k lidem s postižením jako k právoplatným členům společnosti, útočištěm a poskytovatelem péče se staly chrámy. V antickém Řecku (1 000 let p. n. l. – 500 let n. l.) konkrétní péči nabízely léčebné ústavy, které byly budovány v chrámech a nazývaly se **asklépia** (podle boha lékařství Asklepia). Péči v nich zajišťovali lékaři a kněží, šlo v nich o kombinaci náboženské léčby s přírodní. Později začali úspěšní lékaři zakládat soukromé kliniky přímo v městských státech, ale hospitalizovali v nich především zámožné nemocné, o které pečovali. Vrchol starořeckého lékařství je spojován s Hippokratem (460–370 p. n. l.), který svojí koncepcí popíral mystické, náboženské a nevědecké představy o člověku a příčiny chorob nehledal v nadpřirozených silách (Mühlpachr, 2001, s. 12).

V rámci lékařské péče v antickém Římě (zhruba 800 let p. n. l. – 500 let n. l.) vznikaly soukromé kliniky – **iatreia**, o nemocné se zde starali lékaři se svými pomocníky. V této době bylo běžné, že usmrcování „zrůd“ včetně narozených nechtěných dětí bylo dlouho považováno za dobré pro společnost. V Římě se konaly také tzv. trhy bláznů, na kterých byli lidé prodáváni k obveselení bohatých. Přesto poručenství nad slabomyslnými a také určitá forma pomoci, převážně materiální, ať ze strany jednotlivců či státu existovaly (Pipeková, 2006, s. 12).

Historické kořeny sociální pomoci můžeme sledovat ve středověku (zhruba od 5. do 15. století), kdy dochází k rozvoji křesťanství. Jeho filozofii jsou morální principy sebeobětování

a pomoci bližnímu blízké. Proto se v tomto období můžeme setkat s péčí o chudé, nemocné či jinak postižené. Pomoc poskytovaly řeholní řády a docházelo k zakládání zvláštních útulků pro jedince s handicapem a děti bez rodin. V období raného středověku, kdy vzrůstá moc církve, vznikaly kláštery, které fungovaly jako střediska duchovní a vzdělávací. Při klášterech byla budována i nemocniční zařízení, tzv. hospitaly, která poskytovala charitativní, azylovou aj. péči určenou pocestným, žebrákům, starcům, sirotkům, vdovám, nemocným, choromyslným a bláznům. Funkci ošetřovatelů vykonávali duchovní, řádoví bratři, mniši, jeptišky (Mühlpachr, 2001, s. 11–12).

Křesťanství se vrátilo k nevědecké představě, že nemoc a postižení nejsou přirozeným jevem, což se také odrazilo v péči o nemocné a postižené. Pomoc nebyla ani tak medicínská, jako sociálně charitativní. Byla chápána i jako nutnost chránit společnost, proto směřovala k izolaci lidí s handicapem. Další kvalitativní změnou se stala ***xenodochia***, která rovněž fungovala při klášterech. Jednalo se o útulek, určitou formu pomoci a pohostinství poskytovanou pocestným, žebrákům, starcům, sirotkům, vdovám a lidem pronásledovaným, ale i nemocným včetně lidí s psychickým onemocněním. Xenodochia se vyvinula z diakonií, útulků první doby křesťanství, které navázaly na činnost starořeckých a židovských zařízení označovaných jako ***agapy***.

Ve středověku bylo „šílenství“ spojováno se strachem, proto docházelo k vyhánění lidí s postižením za hradby města, duševně nemocní byli postaveni mimo zákon, nebyli léčeni, protože je nepokládali za nemocné. Šílenství bylo v tomto období projevem vtělení a posedlosti ďáblem (démonologie). Moc církve se projevovala i ve fungování inkvizice, která jednak likvidovala své odpůrce, ale také samotné jedince s postižením, kteří byli obviňováni z čarodějnictví (Mühlpachr, 2001, s. 12–13).

Giotto di Bondone (1267–1337) – Vyobrazení sv. Františka, který dává svůj plášť chudému, vytvořil italský malíř v prvních letech 14. století pro baziliku v Assisi. I další fresky, které zde namaloval, zachycují významné scény ze života apoštola chudoby, zakladatele žebravého řádu františkánů (In Pijoan, J. Dějiny umění 5, s. 26; František z Assisi, 2007 [online]).

Krmítko sv. František – společné dílo klientů z Domova, ul. Podpěrova. Výchozí motivací se stala legenda o světci i potřeba starých lidí vytvořit něco užitečného, co poslouží nebo potěší.
Foto: archiv SVV

V 15. století se v péči o postižené objevuje nový aspekt – jejich sociální či právní ochrana. Do té doby byli lidé s handicapem společnosti na obtíž, často byli také vyháněni z měst. V této době začala vznikat určitá pravidla, jak se o takové jedince mají např. rodiny starat, jakou za ně mají nést odpovědnost. Pokud rodiny nemohly péči zajistit, mohly si vyjednat i tzv. patronáž. Když koncem 15. století došlo k oddělení vědy od církve a začaly se prosazovat humanistické myšlenky, byl vývoj psychiatrie oproti ostatním lékařským oborům

pomalejší. V této době také vznikaly neklášterní azyly a nemocnice pro osoby duševně nemocné. První taková instituce byla založena v Londýně (1403). Tyto „věže bláznů" byly následně zakládány ve všech větších evropských městech. Lidé s postižením však v azylech žili v naprosto nevyhovujících podmínkách, byli ponižováni, týráni. Vedle nich fungovaly i tzv. „lodě bláznů", které pluly od města k městu. Jednalo se o primitivní soběstačné instituce zabezpečující izolaci osob s postižením, ale také garantující specifický způsob existence. Pokud budeme sledovat vývoj obdobných institucí na našem území, je možné předpokládat, že při křesťanských chrámech a klášterech byly prostory věnované xenodochiálním účelům. Z jedenáctého století pocházejí zprávy o zřízení hospitalu v Olomouci, záznam má i Brno (1238), ve 13. století byly hospitaly zřízeny např. v Letovicích, Jihlavě, Znojmě. Postupně se útulky pro nemocné a staré osoby neschopné práce začaly oddělovat. Např. je doloženo, že město Znojmo zřídilo v roce 1498 instituci sloužící k zaopatření duševně chorých, podobný azyl byl zřízen v Brně v roce 1582. V Praze fungoval od roku 1505, pod tzv. Slovany, špitál (z lat. hospitale) pro chudé a neduživé, který se postupně stal pražským chudobincem a zaopatřovacím ústavem, který byl v roce 1784 zrušen (Mühlpachr, 2001, s. 27–28; Raboch, 2011, s. 7).

Další změny přinesl novověk (jeho počátky bývají spojovány s objevením Ameriky (1492) a reformací církve (1517). Začíná fungovat „společenská smlouva" – nepsaná dohoda mezi jedinci, která určuje chování člověka vůči druhým. Je jakousi hypotetickou dohodou mezi společností, upravovanou právy a zákony, a handicapovaným jedincem, kterému tato práva a zákony život ve společnosti zajišťují. Objevil se nový přístup jejich „léčby", a to náprava nucenými pracemi. Postupně se z iniciativy měšťanstva síť špitálů rozšiřovala, církev zůstávala stranou. Počátek novověku přinesl také tzv. domovské právo, které ukládalo obci pečovat o své chudé (v našich zemích bylo poprvé vydáno v roce 1552). Internační domy, kde byli lidé s handicapem nuceni pobývat, od 17. století také vstřebávaly nezaměstnané, maskovaly bídu a bránily tak sociálním a politickým nepokojům. Přesto se jednalo o významný počin, a to proto, že na šílenství se poprvé nahlíželo sociálně, z perspektivy chudoby, neschopnosti pracovat, nemožnosti zapojit se do společnosti. Můžeme zmínit i myšlenky Jana Amose Komenského (1592–1670), který upozorňuje, že onemocnět může nejen lidské tělo, ale i duch a duše člověka (Pipeková, 2006, s. 15–19; Mühlpachr, 2001, s. 17–29).

K významnému ovlivnění názorů a postojů k sociálně slabým a znevýhodněným docházelo především na základě zásadních historických událostí, které následně vytvořily podobu dnešní Evropy. Patří k nim revoluce, které změnily sociální myšlení společnosti, a položily také základní kameny právního a zákonného zakotvení sociálního systému v politickém formování státu. Především Velká francouzská revoluce (1789) přinesla požadavky sociálních reforem vycházejících z pokrokové ideologie vyjádřené pojmy rovnost, volnost, bratrství. Tyto myšlenky se postupně šířily i do dalších evropských zemí. Rozvíjí se nové materialistické směry ve filozofii i přírodních vědách, nové myšlenky pronikají i do lékařství. Můžeme citovat Voltaira (1694–1778), který napsal: „*Co je ctnost? Dobročinnost vůči bližnímu. Mohu nazvat ctností něco jiného než to, co mi činí dobro? Jsem chudý a ty štědrý; jsem v nebezpečí a ty mi pomůžeš; klamou mne a ty mi povíš pravdu; jsem opuštěný, potěšíš mě; nic nevím a ty mne poučíš; rád tě nazvu ctnostným*" (Voltaire in Řehulková, 2013, s. 14). Vznikly velké internační budovy, špitály, církevní i veřejné podpůrné

a trestní instituce, charity a vládní dobročinná zařízení. Určitý pokrok nastal i v péči o duševně nemocné. Ti byli umísťováni ve zvláštních útulcích a místnostech při nemocnicích. Některá města (Basilej, Hamburg aj.) přijímala duševně nemocné do káznic, byly pro ně zřízeny zvláštní kobky a nesmělo se s nimi hrubě zacházet. Mohli se stýkat s chovanci káznice a zaměstnávat přidělenou prací. I v Rakousko-Uhersku a českých zemích byly zakládány městské útulky a špitály, z nichž některé pečovaly o duševně nemocné a potřebné. Často fungovaly při klášterech, jako např. nemocnice u kláštera milosrdných bratří Na Františku pro muže a později byla ženám určena nemocnice alžbětinek Na Slupi. Na základě Direktivních pravidel, která v roce 1781 vydal císař Josef II., byla vybudována nemocnice ve Vídni (známá psychiatrická klinika Narrenturm – věž bláznů), další instituce vznikly v Brně (1786) a v Olomouci (1787). Systematičtější péči o lidi s postižením přinesl např. Ústav pro duševně choré, který byl otevřen v Praze až v roce 1790 (Raboch, 2011, s. 7). Z většiny popsaných přístupů k lidem s handicapem a sociálním znevýhodněním je patrné, že prioritou nabízené služby bylo poskytnout jim základní podmínky pro přežití, ale především jedince s postižením izolovat od majoritní společnosti, zabránit, aby byla ohrožována a omezována ve svém běžném fungování.

Z výtvarné dílny Speciální výtvarné výchovy v PSS Nové Zámky – přetvořené staré deštníky se staly doplňkem na procházce klientů a studentů v okolí instituce. Foto: archiv SVV

PSS Nové Zámky – klienti mají k dispozici budovu zámku i park, který ji obklopuje. Foto: archiv H. Stadlerové

První ústav, který kromě základní péče usiloval o výchovu „slabomyslných", byl zřízen roku 1828 v Bicétre u Paříže a v Salzburgu. Francouzské osvícenství totiž přineslo změny v přístupu ke vzdělání, které se stalo i kritériem svobody a rovnosti ve společnosti. Jeho principy byly předpokladem pro vytváření nové občanské společnosti, což můžeme doložit citací myšlenky J. J. Rousseaua (1712–1778): *„Rodíme se slabí, potřebujeme sil; rodíme se zbaveni všeho, potřebujeme pomoci; rodíme se bez rozumu, potřebujeme srdnatost. Vše, čeho nemáme při svém narození a čeho potřebujeme ve svém stáří, dostáváme vychováváním. Tohoto vychovávání dostává se nám přírodou, lidmi nebo věcmi"* (Rousseau, 1907, s. 50). Rousseau ve svém eseji *Rozprava o vědách a umění* odsuzoval pokrok jako příčinu úpadku a vyjádřil myšlenku o návratu ke kořenům člověka, k přírodě a přirozenému životu. Ve svém díle rozlišoval dva druhy nerovnosti – přirozenou nebo tělesnou, zapříčiněnou nemocemi, stářím, nedostatkem tělesných či duševních sil, a mravní nebo politickou, jako je moc, majetek, společenské výsady, která je závislá na souhlasu ostatních lidí. Společnost by podle jeho názoru měla pracovat ve prospěch nerovnosti přirozené. *„Nemůžeme se ptát, jaký je původ přirozené nerovnosti, protože odpověď by byla pouhou definicí tohoto slova. Tím méně můžeme hledat nějaké podstatné pojítko mezi těmito dvěma nerovnostmi, neboť by to znamenalo ptát se jinými slovy, zda ti, kteří poroučejí, mají nezbytně větší cenu než ti, kteří poslouchají, a zda síla těla i ducha, moudrost a ctnost jsou rovnoměrné s mocí a bohatstvím týchž jednotlivců, otázka vhodná snad k tomu, aby byla projednávána otroky poslušnými svých pánů, nevhodná však pro lidi rozumné a svobodné, kteří hledají pravdu"* (Rousseau, 1978, s. 55). Rousseau formuloval pravidla výchovy, která je možné označit jako liberální, nedirektivní. Upřednostňoval, aby vzdělání a výchova probíhaly přirozeně, aby byly výsledkem vlastních objevů, předchozím výkladem neovlivněnými zkušenostmi (Řehulková, 2013, s. 10–16). I proto můžeme nacházet v Rousseauových myšlenkách stále mnoho inspirativních podnětů a uplatnit je i ve výchově prožitkem tvůrčí činnosti, ve výchově uměním. Pokud zaměříme naši pozornost na děti žijící v bídě a nedostatku, znevýhodněné sociálním postavením, jejich výchově se ve svém díle věnoval Johann Heinrich Pestlozzi (1746–1827), považovaný za zakladatele sociální pedagogiky (Přadka, 2008, s. 17).

Ke změně názorů na jedince s handicapem a nabízenou péči začalo docházet v průběhu 19. století. O tento posun se zasloužila řada lékařů, vědců a pedagogů, především Philip Pinel (1745–1826), který usiloval o reformu zdravotnické péče a tím významně ovlivnil i vývoj ústavnictví. Jako jeden z prvních prosazoval myšlenku, aby péče zahrnovala nejen léčbu, ošetřování, ale i výuku. V ústavech odstranil vězeňský režim, prosazoval rovné hygienické i lékařské podmínky pro všechny nemocné, zasloužil se o rozlišení jedinců s mentálním postižením a duševně nemocných. Péče o duševně nemocné měla být záležitostí státní správy, nikoli charity a dobročinnosti. Devatenácté století bylo i stoletím specializace ústavních zařízení, což dokumentují nové názvy pro internační domy např. nemocnice, trestnice, polepšovna, starobinec (Mühlpachr, 2001, s. 21–25). Progresivní myšlenky P. Pinela ovlivnily mimo jiné Josefa Ignáce Čermáka, zakladatele moderní psychiatrické péče v Brně. Působil jako primář samostatného oddělení psychiatrie v nemocnici U Sv. Anny (bývalý dominikánský klášter). Zasadil se o vybudování Zemského ústavu pro choromyslné v Černovicích u Brna (otevřen v roce 1863), stal se jeho ředitelem. Osobně

stanovoval diagnózu, doporučoval terapii včetně léčebného režimu, podporoval léčbu prací. Zacházení s nemocnými v jeho instituci vycházelo z humanistických principů. Prosazoval vlídné zacházení s nemocnými, zakazoval tresty, familiární chování k pacientům, tykání, vyhrožování, vytýkání psychopatologických příznaků. Od počátku byly do ústavu přijímány děti a také mladiství. Čermák je považován za představitele moderní psychiatrické péče, mnohé jeho myšlenky jsou dodnes aktuální. Byly také inspirativní pro budování moderních nemocničních zařízení a poskytování ústavní péče (Mühlpachr, 2001, s. 30–32).

Výtvarná dílna v PSS Nové Zámky – v průběhu tvorby se záměr studentů vytvořit z kartonů hrad proměnil. Klienty nejvíce zaujaly přivezené míčky, proto objekt poskytl prostor pro vhazování. Akce vzbudila velkou radost klientů. Foto: archiv H. Stadlerové

Na péči o duševně nemocné měl velkou zásluhu také Eduard Seguin (1812–1880), který propojil rovinu zásad přístupu k osobám s mentálním postižením s nabídkou vzdělávacích příležitostí. To má obsahovat výchovu činnosti (rozvíjení pohybových schopností, svalového systému, pocitů a vnímání), výchovu myšlení (formování představ a pojmů, zvládnutí základních vědomostí, základů trivia – čtení, psaní, počítání) a výchovu vůle, která je podle něj shodná s mravní výchovou – učí ovládat a řídit základní instinkty (Pipeková, 2006, s. 20–23). Konec devatenáctého století přináší filozofii života orientovanou na praxi – pragmatismus. Ten klade mimo jiné velký důraz na osobní zodpovědnost, morálku a přijetí principů demokracie. K jeho představitelům se řadí např. John Dewey (1859–1952), který ve svých názorech akcentoval význam zkušenosti jako nejdůležitějšího kritéria poznání. Výchova a vzdělávání by podle něj měla stavět na principu přirozeného rozvoje vlastní inteligence člověka, podnětem pro tento rozvoj by měla být především kultura. Dewey zavedl pojem „zkoumání" – proces řešení problému, který se má stát impulsem k myšlení. V jeho pedagogice můžeme objevit také princip nenásilného vzdělávání, demokratického přístupu k sociálním otázkám, který je aktuální i v současnosti (Řehulková, 2013, s. 18–20).

Reformní pedagogika podporovala i přirozenou výtvarnou potenci dětí, které potřebují především chápajícího učitele. Vzdělávací principy J. Dewey aplikoval mimo jiné v Black Mountain College, alternativní vysoké škole, která fungovala v USA, konkrétně Severní Karolíně, v letech 1933–1957. V této vzdělávací instituci hrálo významnou roli umění. Experimentální škola prosazovala interdisciplinární přístup, vyučovali zde výtvarní umělci, hudební skladatelé, básníci a designéři. Působil zde např. Walter Gropius, zakladatel progresivního uměleckého učiliště Bauhaus v Německu, které bylo nacisty násilně uzavřeno v roce 1933. Mnoho pedagogů a absolventů se výrazně prosadilo na umělecké scéně (Willem de Kooning, Robert Rauschenberg, Allan Kaprow aj.), svůj první happening představil na škole John Cage (The Art Story: Black Mountain College [online], 2014).

Ve dvacátých letech minulého století se objevuje pojem ***kvalita života***, do psychologie ho uvádí americký psycholog Edward Lee Thorndike (1874–1949), který vymezil i pojem ***sociální inteligence*** – schopnost a dovednost optimálně sociálně komunikovat, projevit smysl pro spolupráci a nekonfliktní vztahy (Vaďurová, 2013, s. 64). Problematikou kvality života se zabývalo mnohou odborníků u nás i v zahraničí (Galbraith, 1967; Riesman, 1968; Wood-Dauphinee, 1999; Hnilicová, 2005; Vaďurová, Mühlpachr, 2005 aj.). Definovat pojem je možné podle určitých kritérií. Obecně lze na kvalitu života pohlížet jako na schopnost žít normální život nebo je spojována se seberealizací člověka. I proto se vedle pojmu kvalita života *„quality of life"* setkáváme s pojmy *„social well-being"* (sociální pohoda), *„well-being"* (pocit pohody), *„subjective well-being"* (individuální stav pohody), *„social welfare"* (sociální blahobyt), *„human development"* (lidský rozvoj), *„standard of living"* (životní úroveň), popř. *„happines"* (štěstí), *„health"* (zdraví), *„wealth"* (bohatství), *„satisfaction"* (spokojenost) aj., které jsou často užívány jako synonyma. P. Hartl, H. Hartlová (2010, s. 277) nabízejí několik pohledů na definici kvality života. Může se jednat o vyjádření pocitu životního „štěstí", k jeho znakům patří soběstačnost, pohyblivost, míra seberealizace a duševní harmonie. V sociologii jde o pocity a životní úroveň speciálních skupin, jako jsou staří lidé, příslušníci etnických

a jiných minorit, v lékařství se jedná o skutečnost, na jaké úrovni a s jakým omezením žijí lidé s chronickými chorobami, tedy o hledisko omezení svobody. Autoři poukazují na skutečnost, že kvalitu života, především ve stáří, zvyšuje plánování tělesné a duševní činnosti, aktivní životní styl. P. Mühlpachr a H. Vaďurová (2005, s. 89) přibližují koncept kvality života QOL (Quality of Life) autorů E. Olearyho a M. A. Garcii-Martina. Ten zdůrazňuje jedincovy fyzické, psychické a duševní schopnosti, jeho vazby na prostředí a možnosti udržování a zlepšování schopností a vědomostí. Koncept se skládá ze tří základních oblastí života, které zahrnují ještě další podoblasti. První oblastí je ***existence*** zahrnující fyzickou, psychickou a duchovní stránku, další je ***sounáležitost*** řešící místo jedince mezi lidmi a ve společnosti a poslední oblastí je ***adaptabilita*** ovlivňující každodenní život, volný čas a plánování do budoucna. Kvalita života by měla být vždy spojována s řešením otázek: Jaká kvalita? Pro koho? Kvalita života se může rovněž zabývat hodnocením významu, důležitosti, které dané aktivitě či oblasti jedinec přikládá (Vaďurová, 2013, s. 65–66). V našem případě můžeme sledovat, jak je výtvarná tvorba pro člověka důležitá, popř. ho přesvědčit o jejím přínosu, což není vždy jednoduchý proces.

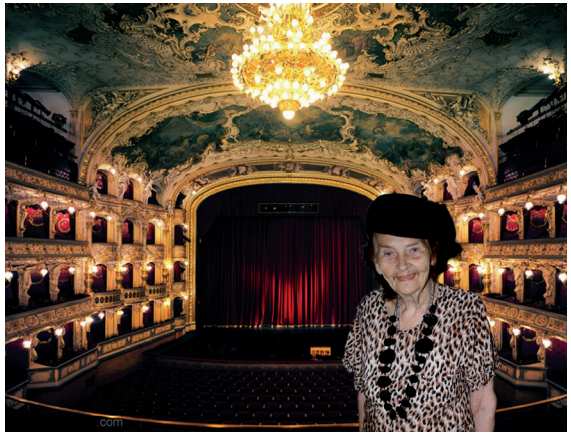
Tvorba může fungovat jako prostředek změny stereotypů. Senioři oceňovali projekty speciální výtvarné výchovy spojené se společenskou událostí, kulturním programem. Aktivně se na událostech spolupodíleli např. vytvářením kostýmů nebo příležitostí se zkultivovat či zkrášlit, ale i přípravou pochutin. Foto: archiv SVV

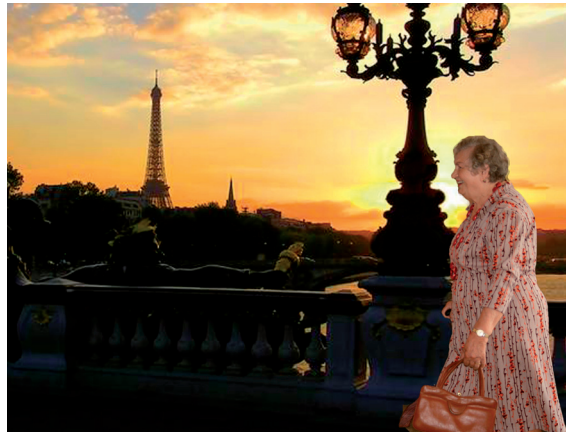
Tím, že výtvarná tvorba nabízí aktivity vyžadující určité fyzické úsilí, klade nároky na duševní zdraví, předpokládá aktivní přístup klienta, může přispívat ke zkvalitnění života každého jedince. Argumenty pro obhajobu speciálně výtvarných projektů mohou poskytnout již realizované aktivity, autentické reflexe účastníků výtvarných dílen, především ale jejich autentické zážitky z tvorby. Mohou tak zasáhnout různé sféry kvality života. Podle členění H. Vaďurové (2013) jsou v rámci *makro-roviny* řešeny otázky kvality života velkých společenských celků, např. země, kontinentů. Jedná se o nejhlubší zamyšlení nad problematikou kvality života, nad jeho absolutním smyslem zasahujícím politické úvahy týkající se např. problematiky boje s terorismem, hladomorem, epidemiemi, nastavení sociální politiky atd. *V mezo-rovině* se zabýváme otázkami kvality života v malých sociálních skupinách, např. podniku, škole, nemocnici. Vedle respektu k hodnotě života člověka vystupují otázky sociálního klimatu a vzájemných vztahů mezi lidmi, sdílení hodnot, uspokojování či neuspokojování základních potřeb každého člena skupiny. *Personální rovina (mikro-rovina)* řeší život jedince. Zvažují se subjektivní hodnocení zdravotního stavu, bolesti, spokojenosti, nadějí apod., do úvah vstupují i osobní hodnoty jednotlivce, představy, očekávání, přesvědčení aj., které mohou vnímání kvality života jedincem výrazně ovlivnit (Vaďurová, 2013, s. 67–68).

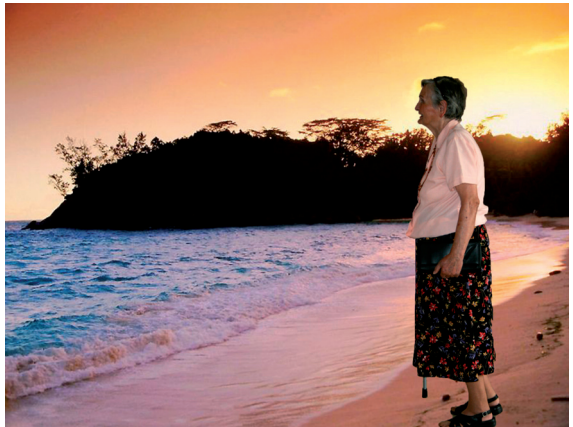
Ženy z Domova pro seniory si užily projekt Módní razie, v rámci kterého se za asistence „módních poradkyň" z řad studentek oblékly do slavnostního oděvu a předvedly se na společné módní přehlídce. Na akce podobného typu senioři společně dlouho vzpomínali.
Foto: archiv SVV

Tvorba klientů se sociálním znevýhodněním může upozornit na určitý problém ve společnosti např. formou výstav prezentujících tvorbu konkrétní sociálně znevýhodněné skupiny (např. uprchlíků). Rovněž může napomoci např. integraci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do školy, třídy apod. Prostřednictvím tvorby je možné také podpořit dobré vztahy a komunikaci lidí, kteří žijí nebo se setkávají v určité instituci (např. v Domově pro seniory). Speciální výtvarná výchova nabízí prostor i pro ovlivnění života konkrétního jedince, který najde v tvorbě prostor pro vlastní seberealizaci. Je však třeba reflektovat i skutečnost, že prostředky určené pro zkvalitnění života mohou být jedincem přijímány různě. Proto i na kvalitu života může být aplikován objektivní či subjektivní pohled. Objektivní kvalita života sleduje podle H. Vaďurové (2013, s. 68) *„materiální zabezpečení, sociální podmínky života, sociální status a fyzické zdraví"*. J. Vymětal (2003, s. 198–199) konstatuje, že *„kvalitu života lze charakterizovat jako míru, v níž jedinec využívá možností svého života"*. Subjektivní kvalita života se týká jedincova vnímání svého postavení v kontextu kultury a hodnocení systému (Vymětal, 2003, s. 199). Může být spojována i se **sebepojetím jedince,** vnitřní představou sebe sama. Ilustruje, jak jedinec sám sebe vidí, čemu se snaží přiblížit. Sebepojetí zahrnuje komponenty poznávací (jisté reálné povědomí o svých schopnostech a vlastnostech), emocionální (osobní sebeúcta, sebevědomí aj. prožitkové aspekty) a komponenty snahové (Čačka, 1997, s. 193).

Kouzlo koláže umožnilo slavnostně oděným seniorkám ocitnout se ve vybraném prostředí. Foto: archiv SVV







Tvorba může výrazně ovlivnit sebepojetí jedince, může odhalit jeho doposud neobjevené a podceňované schopnosti; nabízí možnost prožívat tvůrčí proces, který přináší pocity uspokojení a radosti. Výsledky tvorby mohou přinášet i nový náhled na sebe sama, mohou mít vliv na formování vyššího sebevědomí jedince.

Proto je třeba neustále hledat nové cesty, jak odstranit vnitřní bariéry a počáteční nedůvěru klienta k možnostem vlastní seberealizace, a to i formou tvořivých činností. V procesu tvorby může dojít k nacházení sebe sama ve smysluplné činnosti; seberealizace může přinést plné uplatnění a rozvinutí schopností a dovedností člověka, který se stává osobností (Pedagogický slovník, 1998, s. 218).

Zuzana Koutná – Kvetoucí strom. Malba akrylovými barvami. Autorka našla cestu k tvorbě v Domově pro seniory, Podpěrova ul., Brno. Foto: archiv H. Stadlerové

1.2 Pomáhající profese a podpora aktivit lidí se sociálním znevýhodněním

„Všude tam, kde je člověk, je místo pro dobrý čin.“
Seneca

Jsou situace, kdy je člověk, který se ocitne v nelehké situaci, schopen kvalitu svého života ovlivnit, zmobilizovat svoje síly a problém řešit. Pokud nastanou v životě člověka z jeho pohledu neřešitelné situace, stává se závislým na pomoci jiných lidí či institucí. Ve vypjatých situacích mají lidé obecně snahu mezi sebou kooperovat a vzájemně se podporovat. Pomoc nabízejí i *pomáhající profese.* Tento termín zahrnuje *„skupinu povolání, která jsou založená na profesní pomoci druhým lidem. Patří mezi ně např. zdravotnické profese, pedagogické profese, profese zaměřené na sociální pomoc a dále duchovní, psychologové, terapeuti. Tyto profese mají některé společné rysy, které je odlišují od ostatních povolání. Např. je k jejich vykonávání vždy nutný vztah s klientem a zapojení vlastní osobnosti do pomáhajícího pracovního procesu“* (Géringová, 2011, s. 21). Pomáhající profese mohou zahrnout i speciální výtvarnou výchovu. Podle některých odborníků vzniká pomáhající profese jako důsledek slábnoucí úlohy rodiny a dalších tradičních systémů sociální podpory, z čehož plyne ve společnosti potřeba nahradit tuto pomoc podporou instituce. P. Hartl a H. Hartlová (2004, s. 420) definují pomoc psychickou a sociální jako takové, jejichž *„teoretická východiska, výzkum i praxe se zaměřují na pomoc druhým lidem, čili odhalení a následné řešení jejich potíží, ale o získání nových poznatků o člověku a podmínkách, ve kterých žije“.*

Ve druhé polovině devatenáctého století např. dochází v důsledku rozvoje medicíny a dalších vědních oborů k humanizaci péče o lidi s mentálním postižením, zásluhou pokrokových pedagogů vzniká pomocné školství. V Čechách je první soustavná péče o duševně choré spojována s působením Karla Slavoje Amerlinga (1807–1884). V ústavu Ernestinum (1871), jehož byl zakladatelem a prvním ředitelem, byla poskytována ochrana klientů s mentálním postižením, jeho posláním bylo jejich začlenění do společnosti. Základ výchovné péče v ústavu byl především v pracovní činnosti, jež měla připravit osoby s mentálním postižením na odchod z ústavu. Ústav tedy nabízel i vzdělávací aktivity, byly zde zřízeny dvě pomocné třídy. Fungování této instituce zmiňujeme proto, že výchova zde směřovala k rozvoji řemeslných dovedností dětí v rámci košíkářské, truhlářské a šicí dílny. V instituci fungovala dvě kuratoria – lékařské a pedagogické, která řešila přijetí chovanců. Ústav byl rozdělen na tři oddělení. První poskytovalo dočasnou péči a na základě pozorování byli chovanci rozmísťováni do dalších oddělení ústavu.

Hlavní náplní byl nácvik sebeobsluhy a výcvik rukodělných prací. Druhé oddělení mělo charakter výchovný a vyučovací, obsah byl obdobný jako v prvním ročníku obecné školy. Vyučovalo se zde čtení, psaní, biblická dějeprava, rýsování, kreslení, tělocvik a zpěv. Chovanci byli také cvičeni v práci v domě, na zahradě a na poli. Amerling zdůrazňoval práci v přírodě a sepětí s přírodou jako důležitý prvek ve výchově handicapovaných. Cílem oddělení bylo, aby chovanci po odchodu z instituce byli schopni výdělku. Třetí oddělení zahrnovalo azyl pro idiotické děti (Pipeková, 2006, s. 28–29). Podporu vzdělávání osob s mentálním postižením u nás dále prosazovali František Čáda, Karel Herford a Josef Zeman, z evropských osobností můžeme zmínit Alfréda Bineta (1857–1911), Jakoba Goggenbuhla (1816–1863), Marii Montessori (1870–1932), Ovide Decroly (1871–1932) aj. (Pipeková, 2006, s. 24). Devatenácté století přichází také s péčí o tzv. zanedbanou mládež. Např. v roce 1847 se v Brně začala budovat Ochranovna zanedbané mládeže. Nový typ ústavu začal fungovat v roce 1887 pod názvem Vychovatelny pro zanedbanou mládež. V Brně nesl název Vychovatelna Františka Josefa v Brně. Kapacita byla určena pro 180 chlapců. (Po vzniku Československa se název změnil na Moravskou zemskou vychovatelnu pro hochy.) Pro dívky fungovaly ústavy spravované řádovými sestrami, žily zde např. svobodné matky.

Jsou-li děti motivovány tvořit, vznikají velkorysá expresivní díla. Malby romských dětí z výtvarných dílen speciální výtvarné výchovy. Foto: archiv SVV

První rakouská konference o dětech slabomyslných a školách pomocných se konala ve Vídni v roce 1904. Součástí druhé rakouské konference, konané v roce 1906, byla i výstava žákovských prací z pomocných škol a klientů ústavů, objevily se tu práce chovanců z Ernestina. Základem budování pomocného školství u nás se stalo vystoupení Františka Čády (1865–1918), který začal v roce 1903 řídit pravidelnou rubriku Pedopsychologie v časopise Pedagogické rozhledy. Josef Zeman doporučoval, aby pomocné školy měly vlastní osnovy a učebnice. V roce 1913 byl založen Jedličkův ústav v Praze, který se stal léčebným, výchovným, vzdělávacím, pracovním, sociálním, psychologickým, právnickým a ekonomickým zařízením kompetentním k plné resocializaci včetně zařazení postižených osob do produktivní pracovní činnosti. V rámci Klárova ústavu v Praze, který jako soukromá instituce začal fungovat v roce 1807, existovala pro slepé klienty nabídka aktivit zaměřených na výuku a vzdělávání v oborech uměleckých řemesel (např. roku 1946 zahájila škola činnost v Krči pro obory pletař, košíkář, výroba rohoží). Můžeme tedy konstatovat, že se zde tvorba objevuje jako prostředek výchovy a vzdělávání, není zaměřena ani terapeuticky, ani umělecky. Instituce poskytovala jedincům s postižením především praktickou výuku, jejíž výsledky byly uplatnitelné v praktickém životě (Jarkovská, 2013, s. 11–13).

Po vzniku Československa v roce 1918 se začínal prosazovat názor, že je třeba poskytovat výchovu a vzdělávání všem občanům, tedy i lidem s postižením. Výtvarná tvorba začala být uplatňována od 40. let minulého století v psychiatrických léčebnách jako podpůrná metoda. Sloužila jako uvolňující duševní napětí nemocných mající pozitivní vliv na další léčbu, což dokumentují výstupy z psychoterapeutické praxe jak ze zahraničí, tak i našeho prostředí. Zásadní změnu v přístupu k problematice osob s postižením a sociálním znevýhodněním přinesl nástup A. Hitlera k moci. Začaly se prosazovat a postupně byly uplatňovány projekty jejich sterilizace a euthanasie (Pipeková, 2006, s. 28). Po skončení druhé světové války byl v Československu založen Výzkumný ústav pedagogický J. A. Komenského a péči o postižené převzal stát. Školy a zařízení pro mládež vyžadující zvláštní péči se tak staly článkem jednotné školské soustavy (Pipeková, 2006, s. 28–29). V roce 1948 vstoupila v platnost Všeobecná deklarace lidských práv a roku 1959 Deklarace o právech dítěte. Tyto doklady se mimo jiné věnovaly ochraně práv matek a dětí, znamenaly velmi zásadní přerod např. v pohledu na osoby s mentálním postižením. Bylo také vymezeno právo i povinnost základního vzdělávání.

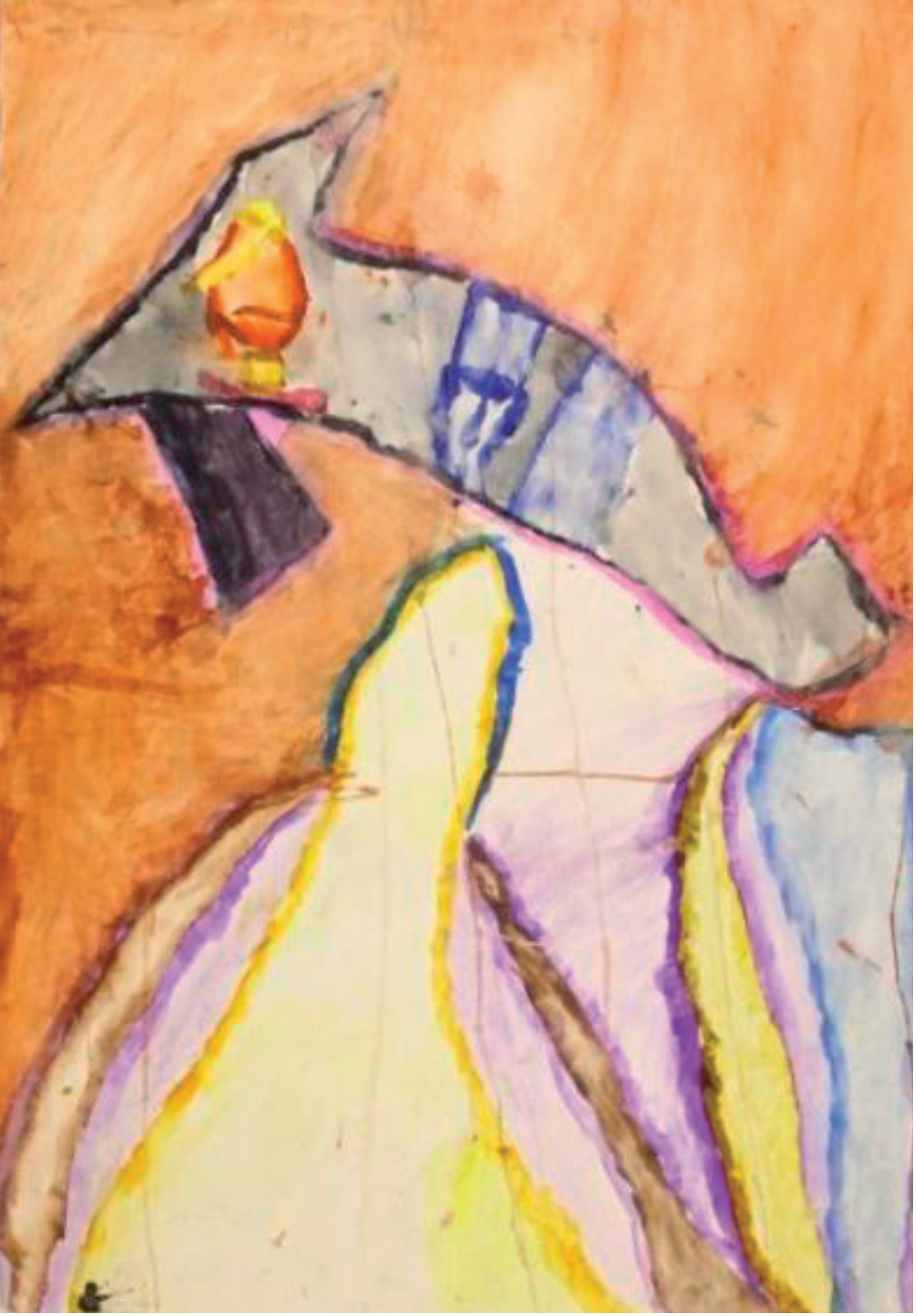
Zážitek z tvorby – nepředstíraný spontánní projev klienta PSS Nové Zámky při akční malbě. Foto: archiv SVV

V dokumentu z roku 1959 je potvrzena platnost lidských práv i uznání hodnoty lidské důstojnosti. Důraz je kladen na skutečnost, že dítě pro svou duševní a tělesnou zralost potřebuje zvláštní záruky, péči a zvláštní právní ochranu, a to jak před narozením, tak i po něm (Úmluva o právech dítěte [online], 2014).

V našem prostředí však bylo i po roce 1948 na postižení nahlíženo jako na jev, který je třeba skrývat, neboť znevažuje náhled na zřízení, které se umí postarat o všechny členy společnosti. „*Postižení bylo chápáno jako cosi, co nepatří do socialistické společnosti, co jí nějakým způsobem kazí pověst ideálního společenského systému, který se umí postarat o všechny jedince.*“)Jak upřesňuje autor: „*Přes různá proklamovaná prohlášení i přijímaná usnesení o koordinované péči zůstávalo mnoho rodin s postiženými dětmi bez jakékoli poradenské pomoci, jediným a nejčastěji nabízeným řešením bylo umístění postiženého dítěte do ústavu sociální péče s trvalým pobytem. Následky takovéhoto přístupu neseme dosud. Jedná se například o stále existující architektonické bariéry*“ (Kraus a kol., 2005, s. 272).V tomto období byla v Čechách zřizována celá řada ústavů sociální péče, které často sídlily v opuštěných zámeckých objektech, izolovaných mimo veřejnost. Po mnoho let mohly fungovat tak, jak charakterizuje O. Matoušek (1999, s. 23): „*Sama povaha ústavní péče usnadňuje zneužívání a znesnadňuje kontrolu. Klient je do značné míry vydán všanc ústavního režimu a pro nezasvěceného, nezávislého pozorovatele mohou být skutečná pravidla vnitřního fungování ústavu dlouho nejasná*“. O klienty se staraly řádové a zdravotní sestry, další péči poskytovali lékaři a instruktoři pracovní činnosti. Péče v zařízeních byla převážně zdravotní, ošetřovatelská a sociální. Do ústavů sociální péče byly umísťovány osoby s různým stupněm mentálního postižení, objevovali se zde tedy i jedinci s lehkým stupněm postižení. Velká a přeplněná zařízení omezovala klientovo soukromí, převažovala v nich kolektivní péče, a tím byla potlačována a nerozvíjena osobnost jedince. Klienti byli hromadně zbavováni způsobilosti k právním úkonům a osvobozováni od povinné školní docházky. Jen zřídka se stávalo, že se o osoby s mentálním postižením starala rodina (Pipeková, 2006, s. 300). Můžeme se tedy domnívat, že podmínky téměř neumožňovaly, aby klienti měli příležitost tvořit.

Studujeme-li např. Metodické pokyny k práci v pomocných školách z roku 1963, docházíme k závěru, že ani vzdělávací instituce příliš nepodporovaly autentickou výtvarnou seberealizaci dětí. Pomocné školy měly především za úkol „*na podkladě dokonalé znalosti dítěte a v těsné spolupráci s příslušnými lékaři rozlišit děti nevzdělatelné od dětí, které se mohou začlenit výhledově do života společnosti aspoň k jednodušším, ale samostatným pracím*“ (Ludvík a kol., 1963, s. 11). V této době bylo ještě běžné, že problematika pomocných škol byla stále směšována s působením tehdejších ústavů sociální péče a v pomocných školách byly i děti, které sem nepařily. Podle metodických pokynů měl učitel s takovými dětmi pracovat podle vlastního plánu tak, aby je co nejvíce připravil k umístění do zařízení, kam patřily (Ludvík a kol., 1963, s. 11). Pokud bychom hledali v materiálu výtvarnou výchovu, v doporučených aktivitách se jako samostatný předmět neobjevuje.

Výjimečné velkoformátové malby jedenáctiletého žáka Pomocné školy z Čech pod Kosířem vznikly v 80. letech minulého století pod vedením pedagoga a psychologa J. Nečase. Foto: archiv H. Stadlerové



Akcentována byla pracovní výchova, dále byla podrobně rozpracována výchova tělesná, smyslová, dále pak český jazyk a počáteční počty, navržena je také individuální logopedická péče.

Jak bylo uvedeno, metodická doporučení z roku 1963 se zabývala také smyslovou výchovou. A právě zde se nabízel prostor pro uplatnění tvorby při podpoře a rozvoji schopností přijímat a diferencovat vnější podněty a následně na ně tvorbou reagovat. I když byla smyslová výchova chápána jako výcvik smyslů, měla prolínat celou výchovnou prací učitele. Metodika upozorňovala, že je třeba zájem dítěte neustále podněcovat, vzbuzovat, podporovat a rozvíjet a o získané zkušenosti se následně opírat (Ludvík a kol., 1963, s. 47–48). Pokud budeme hledat příležitosti pro rozvoj grafického projevu, měl být podporován u dětí, které měly dispozice pro vzdělávání ve zvláštních školách. Děti procházely grafickou přípravou na psaní, která byla začleněna do jazykové výchovy. K rozvíjení grafických schopností měly být vedeny tak, že nacvičovaly pohyby obou rukou, a to nejprve ve vzduchu, potom na tabuli a následně na vlastním pracovním místě. Velká péče měla být věnována nácviku držení kresebného anebo psacího náčiní. Jak konkretizuje metodika: *„Kreslíme nejprve ve velkých rozměrech, na tabuli křídou, později štětcem, tužkou či pastelkou na kreslicím papíru. K tomu je třeba dostatek tabulí i na postranních stěnách učebny. Kreslíme velkými štětci na velké plochy papíru* (…) *Doporučuje se spojovat kresebný*

pohyb se slovním doprovodem – říkankou – písní – v určitém rytmu. Kresbu můžeme kombinovat s použitím tiskátek. Podobně lze kombinovat kresebný projev s vystřihováním a nalepováním. Tyto kombinace různých činností jsou pro děti velmi přitažlivé a nejsou tak náročné na samotný kresebný projev. Grafické schopnosti lze cvičit i kreslením prstem nebo špejlí na ploše pískového stolu“ (Ludvík a kol., 1963, s. 61). Pokud děti zvládly jmenované aktivity na úrovni, která odpovídala jejich individuálním dispozicím, nabízela se možnost uplatnit je i v rámci expresivních činností, které by byly spojeny se zážitkem z tvorby. Tyto možnosti vždy souvisejí s přístupem učitele, jeho nabídkou a důvěrou v tvůrčí potenciál dětí. Ukazuje se, že mít možnost a využít jí v reálné školní praxi, je vždy v rukou konkrétního učitele. Pro současnou speciální výtvarnou výchovu je důležité si uvědomit, že mnoho klientů, kteří nyní žijí v institucích Poskytovatelů sociálních služeb, prošlo pomocnými školami či zvláštními školami s naznačenou charakteristikou poskytované péče, a znát, jaké byly výchovné a vzdělávací tendence minulých období. Stejně tak je důležité přemýšlet, zda všichni pracovníci věnující se této skupině klientů se skutečně ztotožnili s doporučovanými metodickými postupy, proměňovali pojetí výchovy a vzdělávání, usilovali o vytváření podmínek optimálního rozvoje svých klientů.

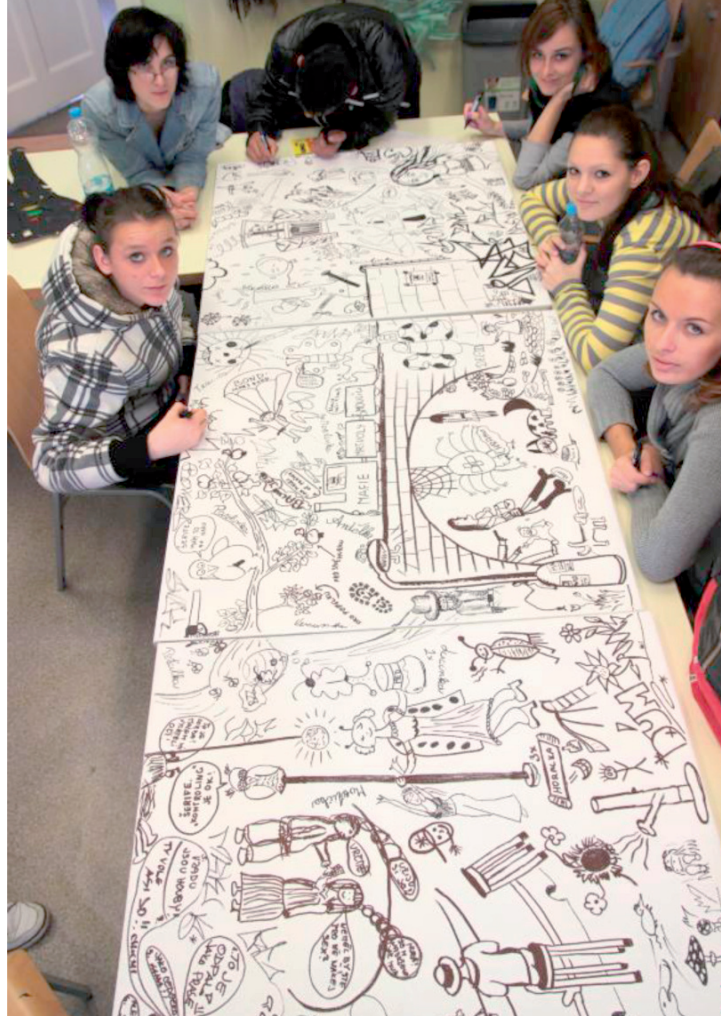
Pokud zmiňujeme proměny kurikulárních dokumentů ve prospěch dětí s handicapem, je namístě citovat ze Vzdělávacího programu pomocné školy (1997). Mimo jiné se zde dočteme, že „(…) *jedním z úkolů školy je rozvíjet estetické cítění, vkus a tvořivost žáků*“ (1997, s. 7). Dokument dále uvádí, že „*mnozí mentálně postižení jedinci mají značné tvořivé schopnosti a neobvyklé výtvarné cítění*“ (1997, s. 7).

Po 2. světové válce vznikaly v našem prostředí také sociodiagnostické ústavy, které byly využívány k posouzení jednotlivých dětí, stanovení diagnóz a prognóz dalšího vývoje. Ale až od roku 1972 se začal užívat název Diagnostický ústav pro mládež. Jedná se o příspěvkové organizace určené dětem od 15 do 18 let s nařízenou ústavní péčí a ochranou výchovou nebo vydaným předběžným opatřením.

Projekty speciální výtvarné výchovy umožnily dětem z Diagnostického ústavu tvořit nejen v prostorách instituce, ale také ve veřejném prostoru nebo v ateliérech Pedagogické fakulty MU Brno. Foto: archiv SVV

Tyto instituce plní různé funkce: diagnostickou, vzdělávací, terapeutickou, výchovnou a sociální, organizační a koordinační. Dílčím prostředkem pro naplnění jmenovaných funkcí se může stát např. i výtvarná tvorba. Nabízí totiž možnost vytváření dobrého terapeutického vztahu, ve kterém se dítě bude cítit bezpečně, je nejen podporované, ale i oceňované (Nováková, Landová, 2013, s. 11–15).

Různorodé instituce, které byly zakládány, poskytovaly péči klientům různého věku i různého postižení či znevýhodnění. V rámci této péče se jako prostředek od samotných počátků objevují činnosti, které můžeme označit jako výtvarné. Pokud se podíváme do historie výtvarné výchovy, a to nejen v rámci povinného vzdělávání, můžeme ilustrovat její přínos na výjimečných projektech. Jsou spojeny s pedagogickým dílem osobností výtvarné pedagogiky a mnohé jejich postupy mohou být podnětné a inspirující i pro současné přístupy v rámci speciální výtvarné výchovy.



Projekty nabídly klientům Diagnostického ústavu poznávat možnosti kresby – od „klasické“, komiksové až k akční formě – projekt Šest kilometrů dlouhá čára. Foto: archiv SVV

1.3 Možnosti „specializace“ výtvarné výchovy

„Jádrem našeho oboru je „výtvarno“ v tom nejširším, řekněme filozofickém smyslu slova. Jako tvůrčí, estetický a umělecký fenomén se „výtvarno“ úzce týká intimní sféry osobních zážitků a tedy i specifických hodnot.“
(Slavík, 1998, s. 54)

Výtvarná výchova ve své historii plnila různé cíle. I dnes se snažíme obhajovat její nezastupitelnost. Do obsahu výtvarné výchovy se občas dostával pragmatický prvek v podobě „užitečných“ výstupů a situace oboru není jednoduchá ani v současnosti. Snad proto ji J. David přirovnává stavu v jejích samotných počátcích, kdy převládl pragmatický přístup a kreslení „sloužilo“ vnějšímu světu: „*Také naše současnost, obdobně jako závěr éry tzv. technické revoluce, prochází údobím hlubokých proměn v oblasti technologie výroby a médií – od lineární jednosměrné mechanizace směrem k seriální a digitální technologii naší současnosti. To vše samozřejmě souvisí s podstatnými změnami ve vnímání, myšlení a sebereflexi i v procesu tvorby*“ (David, 1993, s. 10). Když hovoříme s mnohými pedagogickými pracovníky, poukazují na skutečnost, že škola, rodiče, zřizovatel apod. chtějí VIDĚT výsledky. To, co obohacuje „duši“, je však často NEVIDITELNÉ, tudíž i obtížně obhajitelné.

Již J. A. Komenský viděl ve škole „dílnu lidskosti“ a věřil, že „*plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem narodit se člověkem*“ (Komenský, 2007, s. 119). „Lidskost“ by měla akcentovat i výtvarná výchova. Duchovní rozměr, obohacování vnitřního světa člověka, jeho emocionální stránky, ale i vůle něco dokázat, překonat, by mělo být obsaženo v jejích principech, zároveň může být obohacena o další inspirativní podněty a navazovat na reformní pedagogické projekty. Můžeme zmínit přínos tvořivých výtvarných pedagogů, kteří reprezentují tzv. „*mytické nebo metaforické myšlení*“ často „*založené na smyslové synestesii nebo intuici, kteří využívají smyslového světa…*“ (David, 1993, s. 87). Tito pedagogové vycházeli především z přímých zkušeností pedagogické praxe, ale nechávali se také inspirovat uměleckou tvorbou. Pokud budeme zkoumat pedagogické experimenty minulého století, můžeme vyzdvihnout přínos Ladislava Švarce (1883–1974), spoluzakladatele krnského Domu dětství, ale i jeho kolegů, např. Ferdinanda Krcha (1881–1973) a Ladislav Havránka (1884–1961). Tento výchovně vzdělávací ústav pro válečné sirotky vytvářel citlivé prostředí podporující rozvoj dětské individuality. Pružný vzdělávací program založený na estetických principech nabízel velký prostor pro tvořivé činnosti dětí. Tvorba probíhající v uvolněné atmosféře se stala prostředkem jejich autentického sebevyjádření a vysloužila si i velké uznání estetiků a umělců avantgardy 20. let minulého století.

Např. ředitel pokusných škol v USA profesor C. Washburne o své návštěvě v roce 1923 napsal: „*Kdybych byl na své cestě do Evropy neviděl nic více než Dům dětství v Krnsku, stálo to za to, že jsem do Evropy jel. Dům dětství je nejzajímavější a nejpokrokovější školou na evropském kontinentě*“ (in Turková [online], 2014).

Břízy na stráni, první květy a zahnědlá loňská tráva – tak je pojmenována práce devítileté Milady z Domu dětství. Originální kolorovaná kresba z roku 1922 pochází z archivu L. Švarce. Foto: archiv H. Stadlerové

Kresby krnských dětí, které byly *„intimní lyrickou výpovědí o estetické výchově založené na přirozené, vnitřně motivované tvořivé samočinnosti“* (David, 1993, s. 89), vystavoval L. Švarc na výstavách, které byly součástí kreslířských kongresů. Výtvory si získaly obdiv i uznávaného pedagoga Franze Cizka. Ten si cenil např. *„monumentálních barevných expresí, které vznikly metodou tzv. volného výrazu, zdůrazňující fyziologii uvolněného kreslířského pohybu a fyziognomii skvrny“* (in David, 1993, s. 89). Cizkova vídeňská škola totiž prosazovala nenucenou metodu „nezasahování“, navozující osobitou atmosféru v jeho třídě. Přestože se tato metoda setkala i s kritikou (např. teoretika americké pedagogiky T. Mundra), získala si též uznání mnohem mladší generace, např. Viktora Löwenfelda, Herberta Reada, Johannese Ittena (David, 1993, s. 89). Např. J. Itten si cenil myšlenky akcentující možnost svobodně rozvíjet dispozice dětí do doby, než budou schopny ocenit uměleckou úroveň.

Výchova ke svobodnému výtvarnému vyjadřování, kdy se dítě již nemusí svazovat rutinními kreslířskými metodami, nabídla i cestu k toleranci, mimo jiné k přijetí moderní tvorby (Gombrich, 1989, s. 500). Můžeme konstatovat, že popsané didaktické principy jsou v mnohém aktuální a inspirovaly v dalších obdobích i významné počiny výtvarné pedagogiky. Můžeme rovněž zmínit přínosné názory Aloise Toufara (1919–1978), progresivního českého výtvarného pedagoga. Mimo jiné obhajoval přínos zájmové výtvarné tvořivosti na celostátní konferenci učitelů výtvarné výchovy konané v Praze v roce 1964. Již tehdy vyjádřil potřebu *„symbiózy mezi vedoucím a dítětem, která je podle něj spíš lidská než pedagogická* (…)*, požadoval, aby snažení vedoucího bylo plně zaměřeno ve prospěch dítěte* (…)*, myslíme tím úctu k dítěti vůbec, a zejména pak k přirozenému tvořivému fondu dítěte“* (Toufar, 1964, s. 208). Toto období totiž přineslo do našeho prostředí fenomén tvořivosti, uvolněnou atmosféru, které zasáhly školní prostředí, ale i volnočasové aktivity s výtvarným zaměřením.

Naši výtvarní pedagogové i teoretici měli v 60. letech minulého století příležitost konfrontovat zkušenosti s problematikou tvorby jedinců se sociálním znevýhodněním a zdravotním postižením se zahraničím, o čemž svědčí některé příspěvky prezentované v publikaci Umění a výchova Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost (1968). Jedná se o zprávu z XVIII. světového kongresu INSEA (*International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním)*, který se konal v Praze v roce 1966. Zazněla zde obhajoba přínosu výtvarné výchovy se speciálním zaměřením, a to i proto, že „*výtvarná výchova zaměřená zvláště na rozvoj tvůrčích schopností dítěte, má podstatný vliv na citový růst, podporu sebevědomí, sebedůvěry, dává možnost sebevyjádření, zbavuje depresí, umožňuje relaxaci, odreagování intrapsychické tenze, podněcuje rozvoj kladných vztahů mezi dětmi a světem a prohlubuje celý výchovně vzdělávací proces. Obsah, metody a formy takto orientované práce musí vycházet z individuálního přístupu k postiženému dítěti. Význam a hodnota výtvarné práce spočívá především v procesu činnosti i ve výsledku – výtvoru, který má význam i diagnostický*“ (Ochrymčuk, 1968, s. 210). M. Zeiglerová z USA, která vystoupila na zmíněném kongresu, poukázala na základní cíle výchovy, které zahrnují rozvoj schopností každého jedince. Podle Zeiglerové je

Vesna – originální kolorovaná kresba desetileté dívky pochází z archivu L. Švarce. Foto: archiv H. Stadlerové

důležité, aby byly např. akcentovány schopnosti nikoli „neschopnosti“ lidí s postižením. Jmenovaná autorka se kriticky vyjadřovala ke skutečnosti, že bylo sice dosaženo překvapivých výsledků u jedinců s tělesným postižením, ale příliš často se zdůrazňovala činnost sama před kvalitou, významem a citovým růstem osobnosti. Byla podceňována důležitost tvůrčí práce pro uvolnění spontánních tvůrčích schopností, umožnění sebevyjádření osob se zdravotním postižením (1968, s. 211). Autorka zprostředkovala i vlastní zkušenosti, když pracovala se skupinou pacientů s handicapem Denní nemocnice v Delawere v oddělení pro vytváření společenských vztahů: *„Kulturně zaostalí a citově nevyvážení dospívající pacienti se často cítí izolováni od života společnosti. Problematické situace, rodinné a domácí prostředí, rasové třenice, komunikační potíže a stálý tlak vytvářejí silné pocity izolovanosti a sklíčenosti. Ztotožňují se s obrazem společenského vyděděnce. Zážitek intenzivní tvořivé výtvarné činnosti je jim často první zkušeností úspěšného činu, pochvaly a uznání. Počínají chápat existenci smysluplných cílů“* (Zeiglerová, 1968, s. 212). Na světovém kongresu INSEA v roce 1966 zazněly i další příspěvky věnující se problematice tvorby lidí s postižením a sociálním znevýhodněním. A tak se účastníci kongresu mohli dozvědět o výtvarných aktivitách psychicky narušených jedinců (G. Chalhoubová – Francie, L. Cimonová – Kanada, H. Manthey, G. Kierstein – NDR) nebo číst úvahy o možnostech výtvarného projevu nevidoucích (J. Jesenský – Československo, A. Roudil – Francie), dále se mohli seznámit s výtvarnou produkcí dětí s poruchami sluchu (I. Weidensdorferová – Německo). Byly vymezeny i požadavky na zlepšení přístupu k umění a výtvarné tvorbě pro handicapované.

Tvorba byla uváděna jako účinný prostředek k plnějšímu rozvoji jejich osobnosti. Klienti v ústavech a sociálních zařízeních by měli podle J. H. Vauxe *„v tvůrčích činnostech nacházet prostředek, který je zbaví depresí, který jim ukáže nový smysl života“* (1968, s. 222). Autor proto vybízel, aby se INSEA ujala i této části výtvarné výchovy, aby pomohla navázat kontakty mezi lékaři a vychovateli, aby vedení výtvarných činností klientů s postižením byla uznána za významnou pomoc medicíně a psychiatrii, pracovníkům by mělo být poskytnuto vzdělání formou kurzů na uměleckých školách (Vaux, 1968, s. 223).

Velkoformátová akční malba na chodníku byla vytvořena klienty PSS Nové Zámky. Kombinovali křídy s ředěnými akrylovými barvami, které byly v pet lahvích s proděravěným víčkem. Foto: archiv SVV

1.4 Tvůrčí výchovné tendence v pomáhajících aktivitách – 60. léta minulého století a Leonid Ochrymčuk

„Kdo vychoval, vykonal víc, než kdo zplodil.“
japonské přísloví

Zájem a podpora výtvarných činností osob se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním rozvíjené v zahraničí nacházely u nás porozumění a inspiraci. Postupně, pod vedením vynikajících pedagogů, vznikala pokroková tvůrčí pracoviště. Děti i dospělí klienti zde mohli realizovat aktivity obohacující a rozvíjející jejich osobnost. Nový tvůrčí přístup k výtvarnému myšlení a výtvarným činnostem byl uplatňován např. v Praze Bohnicích, Brně Černovicích, Kroměříži, Opařanech aj. V některých převýchovných zařízeních pro „mladistvé“ vznikly i pokusy o výchovu uměním. V Kostomlatech pod Milešovkou – ústavu pro převýchovu dívek od 10 do 18 let – vznikla tradice výstav a seminářů s vydáváním sborníků (Zicha, 1981, s. 9).

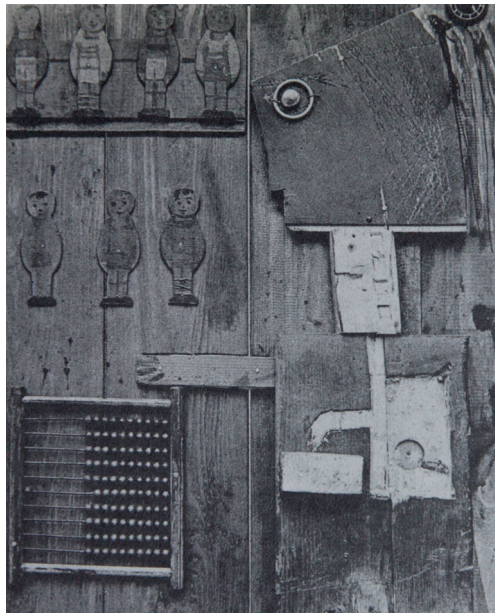
Výtvarná tvorba dětí neurotických, dětí s poruchami v oblasti afektivity a s emočními problémy, děti úzkostlivých, senzitivních, ale také dětí s agresivními tendencemi a s poruchami sociální adaptability, byla v 60. letech zkoumána výtvarným pedagogem a umělcem **Leonidem Ochrymčukem** (1929–2005)**.** Výtvarnou výchovu studoval v letech 1948–1953 u profesorů F. Doubravy, B. S. Urbana, E. Miléna a V. Makovského. Od roku 1965 vedl Výtvarné studio mladých při Domě umění Brno, od roku 1966 spolupracoval s dětským psychiatrickým oddělením primáře Jana Černého v Brně – Černovicích.

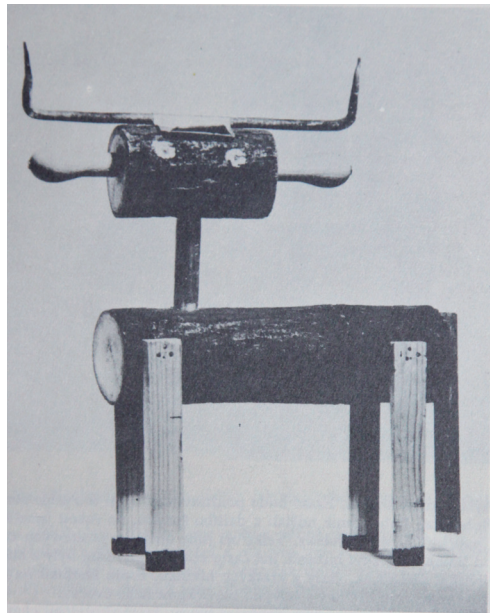
Zaměřili se na nové, netradiční formy výtvarné práce dětí s materiálem a jejich souvislost s přítomným pocitem výtvarné hodnoty. „Agresivní *dítě při výtvarné práci spojené s opracováním materiálu je nuceno tlumit své agresivní a destruktivní tendence. Pomáháme mu učit se lepšímu sebeovládání, a to nejen při výtvarné práci, ale i v jiných situacích*“ (Ochrymčuk, 1968, s. 217). Ochrymčuk poukazoval na skutečnost, že moderní pedagogové se snažili ovlivnit přístup dětí k zevní skutečnosti, a tím ovlivnit i samu jejich osobnost. Byly nabízeny aktivity, v rámci kterých se dítě inspiruje kvalitativně novými vizuálními prožitky, experimentuje a vymýšlí nové variace, uplatňuje nové nápady (Ochrymčuk, 1968, s. 216).

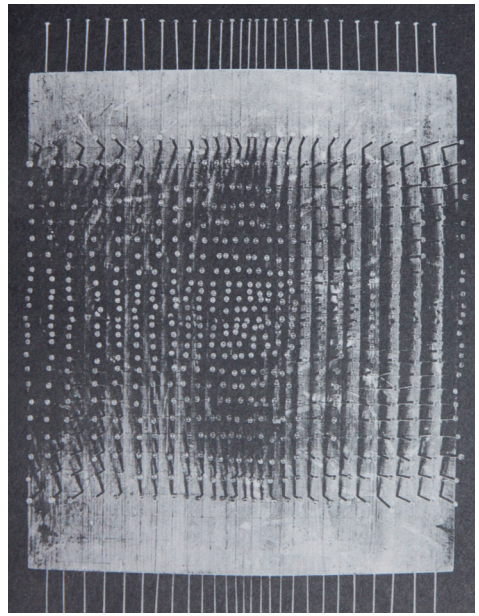
V následujících letech se výrazně rozšiřoval okruh těch výtvarných pedagogů, kteří vycházeli z přesvědčení, že přístup dítěte k okolnímu světu vychází z jeho osobnosti. Proto nabídka výtvarných aktivit, které využívaly různé materiály, např. kov, plech, dráty apod. směřovala k tzv. „katarzi prostřednictvím aktivity. Šlo převážně o prostorovou tvorbu, která byla chápána jako „vyšší forma“ realizace – zaměstnání a jakási přechodová fáze mezi hrou a prací (Zicha, 1981, s. 113).

Leonid Ochrymčuk komentuje pedagogická, ale i terapeutická hlediska nabízených výtvarných činností: „*Tento složitý tvořivý proces lze chápat jako sebekorigující, v němž dítě mění směr výtvarné práce – výtvarné snažení a mění své cíle podle měnící se situace. Při tom se neohlíží zpět, neulpívá na starých představách ani na původním záměru, ale dělá právě to, co současně cítí, co právě nyní chce mít, co chce vyslovit* (…) *Výtvarná činnost, spojená se zpracováním různých materiálů, poskytuje množství terapeutického využití v průběhu této činnosti, např. ji lze zaměřit na odreagování intrapsychické tenze výběrem motivu, který dítě samo objevuje* (…)“ (1968, s. 217). Proto autor upozorňoval na přínos sběratelství (obzvlášť, je-li řízeno pedagogy). Tato aktivita rozvíjí schopnost pozorování, schopnost dívat se a vnímat věci kolem sebe, a to i ty zdánlivě bezvýznamné. Dítě předměty ve své blízkosti esteticky hodnotí a ty vhodné se stávají součástí jeho výtvarného záměru. Zbyněk Zicha dodává, že „*mezi předmětem upoutávajícím pozornost dítěte a jeho psychikou je bezprostřední souvislost. Dítě trpící úzkostí vyhledává tvary symbolizující nějakou formu jeho úzkostné představy*“ (1981, s. 123). Nabízí se tedy možnost naučit dítě „podřizovat se“ materiálu s citem a porozuměním, respektovat jeho vlastnosti a současně jej využívat jako prostředek usměrňování nežádoucích projevů chování.

Prostorová tvorba dětí z Ochrymčukových Nápadů pro mladé výtvarníky (1971, s. 116, 99, 123)

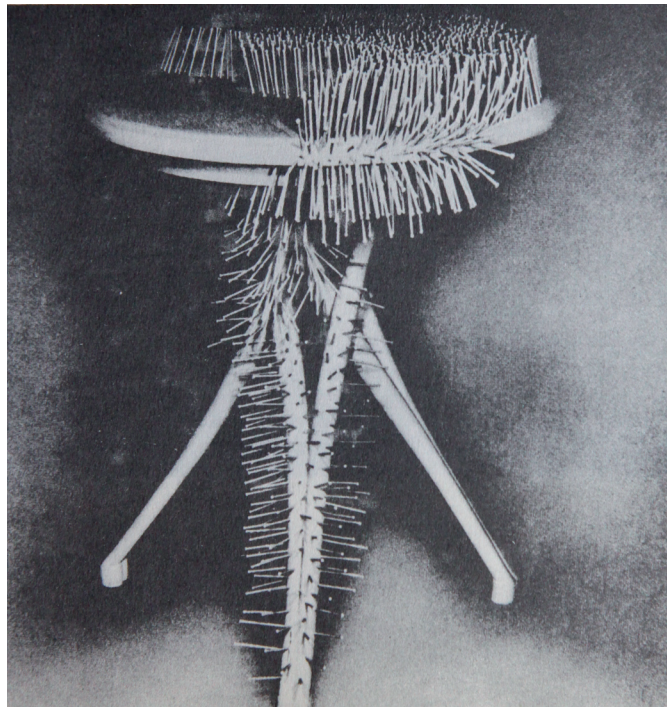




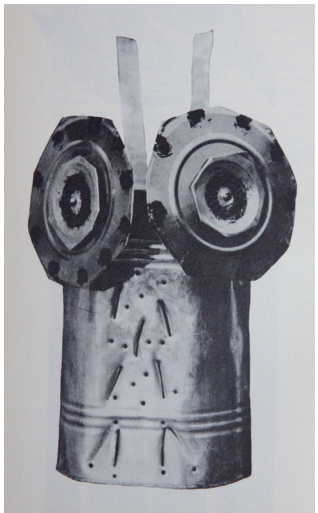


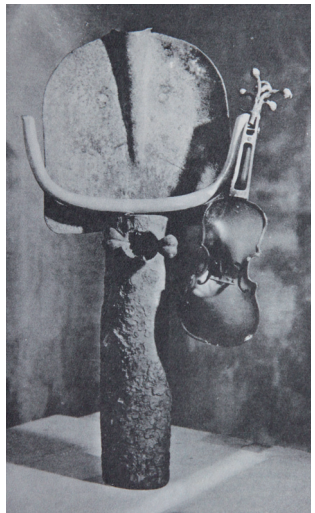
Např. tvarování a spojování součástí objektu kladou nároky na trpělivost, naopak práce s kladivem vyžaduje sílu, která způsobuje destrukci materiálu. Proto u agresivních jedinců bylo možné postupovat tak, že od činností imitujících agresi se postupně přecházelo k činnostem vyžadujícím píli a trpělivost. Metoda nabízela prostor pro rozvíjení fantazie a představivosti dětí, podněcovala i usměrňovala jejich aktivitu. Tím, že práce s materiálem vyžadovala plnou soustředěnost, bylo možné předpokládat, že dojde k uvolňování patologických myšlenek a představ, sníží se psychická tenze, dojde i k omezení konfliktního chování, a to zejména u jedinců s poruchami sociálních vztahů (Zicha, 1981, s. 124–125). Mnohá díla jsou prezentována i v publikaci Leonida Ochrymčuka *Nápady pro malé výtvarníky. Asambláž myšlenek, pokynů, her a umění* (1971).

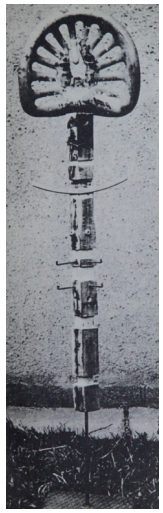
Günter Uecker – Tranagresse. Inspirativní dílo v Nápadech pro malé výtvarníky (1971, s. 122)

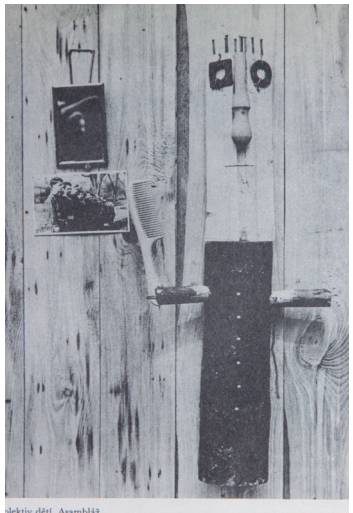


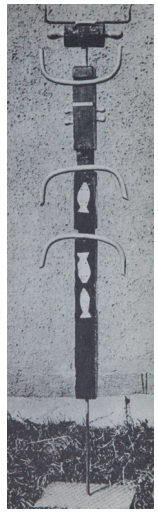
Prostorová tvorba dětí z Ochrymčukových Nápadů pro mladé výtvarníky (1971, s. 90, 92, 104, 113, 105, 117)

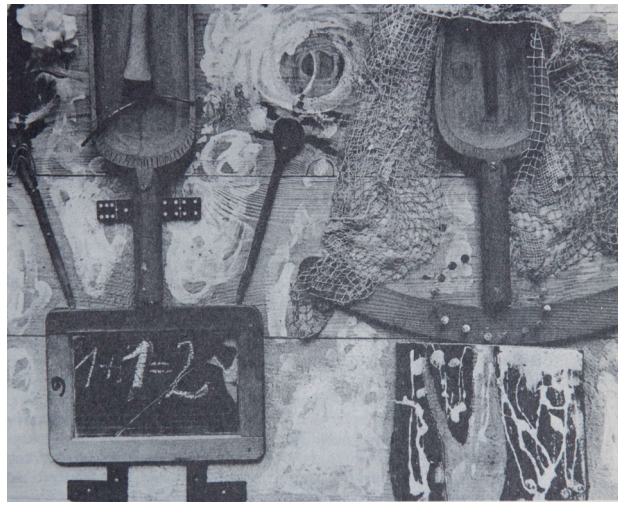












Přínos pedagogického konceptu L. Ochrymčuka ocenil mimo jiné i Igor Zhoř: „*Ochrymčuk sám chce poskytnout k seberealizaci malého výtvarníka takové prostředky, které ho obracejí ke světu mimo sebe, vede ho ke komunikaci s vnějším, hmotným světem. Dítě vytváří a přetváří, staví novou skutečnost, uspokojuje se v plodné aktivitě. Jsem spolu s autorem přesvědčen, že se tím dítěti dostává plného uspokojení, že dokončení takové hmatatelně doložitelné práce je provázeno pocitem štěstí a radosti*“ (in Ochrymčuk, 1971, s. 9).

L. Ochrymčuk ve svých pedagogických projektech nacházel inspiraci v současném výtvarném umění, reprodukce vybraných děl provázejí jako inspirativní zdroje i jeho publikaci. Můžeme se v ní setkat s díly moderních umělců, jako jsou např. Pablo Picasso, Paul Klee, Joan Miró, Marcel Duchamp, Kurt Schwitters, Alexander Calder, César, ale také s tvorbou tehdejších výtvarníků. Autor prezentuje reprodukce děl, která vytvořili např. Jiří Kolář, Běla Kolářová, Zdeněk Sýkora, Vladimír Preclík, Věra Janoušková, Jiří Hadlač, Miloš Slezák aj. Stále aktuální je Ochrymčukova myšlenka, že kvalitu práce nejde nahradit zajímavou, ale samoúčelně zvolenou, ač dosud málo známou technikou. I když ve své publikaci předkládá ukázky děl soudobého umění, L. Ochrymčuk zdůrazňuje: „*Nepovažujte reprodukovaná díla umělců za předlohy. Není nic horšího, než nutit děti do kopírování, napodobování tvarů nebo barevností… Je nevhodné, když si dítě přisvojuje cizí tvary a barvy, mechanicky je přejímá…*“ (1971, s. 17).

Optimistický rys Ochrymčukových pedagogických projektů souvisí s jeho vlastní tvorbou, mohl tedy zúročit i vlastní tvůrčí zkušenosti. V uměleckém světě se prosadil jako malíř, kreslíř, grafik, autor artprotisů, a také objektů. Zúčastnil se mnoha samostatných a skupinových výstav u nás i v zahraničí (např. Rennes, 1985; Lindenau, 1988), svými díly je zastoupen ve sbírkách NG v Praze, MG v Brně, AJG v Hluboké nad Vltavou, Oblastní galerie Vysočiny v Jihlavě, Oblastní galerie v Olomouci, GVU v Hodoníně aj. Byl členem Unie českých umělců, tvůrčí skupiny Profil 58 a TT klubu v Brně.

Koncem 70. let stvořil L. Ochrymčuk LOBa, bytost, která se v jeho obrazech proměňuje i proniká do různorodých prostředí, včetně různých forem výtvarného umění. Ochrymčuk se nechával ve svých dílech inspirovat dětskými vystřihovánkami, ale i šablonami, které propojuje geometrickými rastry, využívá i možností koláže. Jestliže akcentujeme hravost a fantazii jeho díla, můžeme citovat vyjádření J. Šetlíka (1986) z katalogu k výstavě L. Ochrymčuka (v Domě pánů z Kunštátu): „*V nové době usnadnila hra cestu umění od vznešeného a nad – lidského k obyčejnému radostnému vyznání životu* (…) *Moderní umění vrátilo principu hry smysl v tvorbě, neboť uvolnil fantazii, znásobil představivost v motivech, tvarech i barvách, dodával naději na spojení vědomí s podvědomím, rozvíjel výtvarné myšlení.*“ J. Šetlík (1986) dále komentuje hravé principy Ochrymčukovy tvorby: „*Je jeho osobním vyznáním i radostí. Je jeho polemikou se světem počítačů a střídmé logiky techniky a vědy. Je jeho způsobem zacházení s výtvarnými prostředky. Je optickou výzvou, jež diváka do hry zatahuje a nechává nezávazně fungovat představivost přijímajícího v široké a nevtíravě útočné škále mutací tvarů, které předkládá vysílající tvůrce. A právě proto, že v tomto projevu platí především pravidla hry, volné a nezávazné, která se netváří ani hlubokomyslně ani nepředstírá vážnost úsilí, působí Ochrymčukovy hry bezprostředně, příjemně a současně vyzývavě. Jsou zapotřebí jako hra, jež je nedílnou součástí našeho života*“ (in Katalog výstavy LEONID OCHRYMČUK, 1986).

Hravost „rozehrával“ i v tvorbě dětí. Jak konstatuje I. Zhoř (1971, s. 9), v její podpoře *„projevuje zvláštní porozumění pro humorné stránky umění. Tvorba dětí má být nejen esteticky působivá a technicky zajímavá, ale také svěží, radostná. Každá činnost, která se daří, zároveň i těší. Tím více veselá hra, která osvěží toho, kdo ji hraje, stejně tak toho, kdo se na ni jen dívá“*. Ochrymčuk se tedy přikláněl k problému tvorby jako hry, náměty jeho aktivit byly proto veselé, hravé. Výtvarná tvorba v jeho pojetí přinášela dětem nejen poznání a nové zkušenosti, ale také zážitky, uspokojení a radost – přispívala tak k jejich relaxaci.

L. Ochrymčuk měl příležitost se jako vysokoškolský učitel[4] podílet na profesní přípravě učitelů, své cenné zkušenosti a odborné znalosti předávat studentům a praktikujícím učitelům. Ve snaze zvyšovat odbornost pedagogických pracovníků byla výuka výtvarné výchovy zařazována do profesní přípravy speciálních pedagogů-vychovatelů, aby byla rozšiřována a zkvalitňována nabídka aktivit určených jedincům se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním. Na nich pak záleželo, jak naloží v pedagogické praxi s možnostmi, které tvorba nabízí. O významu Ochrymčukova pedagogického působení svědčí udělení Ceny města Brna za výchovu a vzdělání (Ceny města Brna [online], 2004).

[4] Od roku 1972 působil jako odborný asistent Katedry výtvarné výchovy UJEP v Brně (nyní Masarykovy univerzity). V roce 1982 byl jmenován docentem a posléze (1988) profesorem.

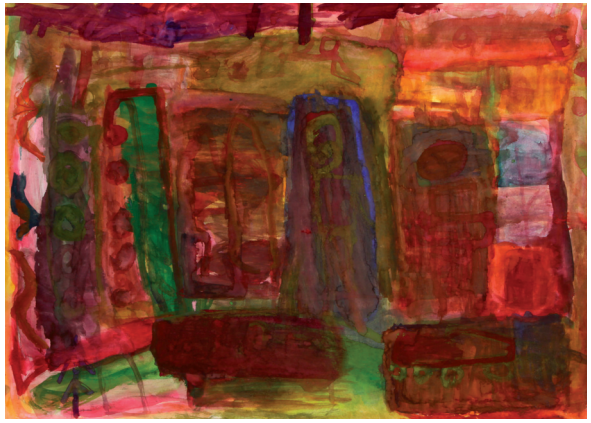
1.5 Jaroslav Nečas – výtvarný pedagog a psycholog v Internátní zvláštní a pomocné škole v Čechách pod Kosířem

„V každém dítěti je přirozená touha po radostném prožitku. Pokud vychovatel dokáže přesvědčit své svěřence, že tvořivá činnost přináší radostné uspokojení, ukazuje mu tím cestu k vyrovnanému životu. Každé, třeba jen částečně vychovatelné dítě, podlehne instinktivní touze po sebevýrazu, jestliže je zvolena jemu odpovídající výchovná metoda a vytvořena příznivá atmosféra".

Jaroslav Nečas

Citovaný text poukazuje na důvěru v potenciál tvorby, která se stala východiskem pedagogického působení progresivních pedagogů, kteří se již před rokem 1989 věnovali klientům se sociálním znevýhodněním a pokoušeli se inovovat výchovné a vzdělávací metody. Mimo jiné se také snažili odhalovat potenciál lidí se zdravotním postižením, a to i prostřednictvím výtvarných aktivit. Tuto skutečnost můžeme ilustrovat na pedagogickém díle výtvarného pedagoga a psychologa Jaroslava Nečase. Pojem pedagogické dílo zavedl Jan Slavík, a to proto, že *„lekce, zejména v expresivních disciplínách, má parametry díla uměleckého a může být s jeho nároky srovnáváno. Zejména v tom, že jeho vnitřní struktura a obsahovost je při reflektování účinků na vnitřní svět dětí popsatelná a hodnotitelná stejnými prostředky jako umělecké dílo*" (Slavík, 1996, s. 29).

Petr – Nemocný a navštívil mě kamarád; Pán a pes (dílo chlapce se zdravotním postižením ze třídy J. N., ranější práce). Foto: archiv H. Stadlerové



Petr – Pták, auto, auto a ptáci

Petr – Pán zabíjí zvíře

Petr – Válka

V rámci své profese J. Nečas pracoval nejprve jako učitel na prvním stupni základní školy v Němčicích nad Hanou, zde se jako absolvent pedagogické fakulty oborů Výtvarná výchova a Pracovník výchovy mimo vyučování spolupodílel na založení výtvarného oboru na LŠU.

V důsledku politických názorů se jeho působištěm od konce sedmdesátých a v osmdesátých letech minulého století staly Čechy pod Kosířem, konkrétně Internátní zvláštní a pomocná škola. Ač se musel řídit dobovými vzdělávacími plány, měl zde relativní volnost v konkretizaci obsahu své pedagogické práce. Pracoval s jedinci, kteří do té doby vyrůstali v netvořivém prostředí. Jaroslav Nečas těžil ze zkušeností, které získal v rámci své pedagogické praxe a vlastní tvorby. Rozhodl se prokázat, že je vrcholně neetické odsoudit dítě jako neschopné jakékoli tvůrčí činnosti, protože je vývojově nezralé, sociálně nepřizpůsobivé, emočně labilní, ve vzdělání opožděné či je dokonce romského původu.

Petr vytvořil i další díla vyznačující se osobitou barevností a abstrahující formou zobrazovaných námětů. Foto: archiv H. Stadlerové

V teoretické oblasti byl pro něj neskonalým přínosem Igor Zhoř, se kterým se setkával jako člen krajské komise pro amatérské výtvarníky. Byli v kontaktu při organizování tzv. Škol tvořivého myšlení, které pod vedením I. Zhoře probíhaly v 70. letech minulého století na Prostějovsku, např. v nedalekém Plumlově. Spolu pak často diskutovali o možnostech tvorby dětí s postižením, řešili i metodiku, jak děti rozvíjet. Mnohdy se v přístupech rozcházeli, I. Zhoř byl zastáncem zcela spontánního výtvarného výrazu podle pojetí art brut Jeana Arthura Dubufetta. J. Nečas prosazoval elementární iniciaci prostřednictvím poznávání výtvarných prostředků.

Nezájem o možnosti expresivního projevu, který v instituci převládal, přivedl J. Nečase nejen k pokusu nabídnout dětem nepoznané aktivity, ale také ke studiu psychologie.[5] Můžeme konstatovat, že se J. Nečas podobně jako L. Ochrymčuk věnoval výtvarným aktivitám dětí s postižením a sociálním znevýhodněním a prosazoval spojení erudice výtvarné s psychologickou. Na základě odborných znalostí, ale především osobních zkušeností, se rozhodl pro vlastní didaktické postupy. Přestože si uvědomoval význam podporujícího klimatu a vnímal především přínos procesu tvorby pro děti s handicapem, směřoval i k výstupům, které by dokumentovaly tvořivé schopnosti často podceňovaných, a proto nerozvíjených dětí. I proto usiloval o jejich systematickou výchovnou a vzdělávací péči.

[5] V rámci studia psychologie (Filozofická fakulta, Brno), které absolvoval v roce 1981, realizoval pedagog několikaletý výzkum výtvarného projevu dětí s handicapem.

Petr – Žofrej

Markéta – Vajíčka

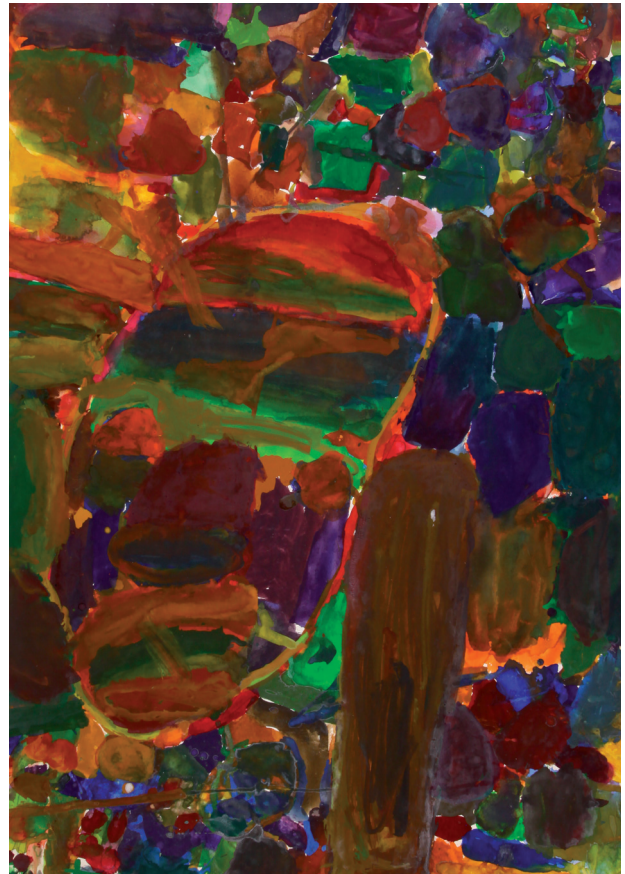
Markéta – Domeček

Markéta – Holka a chlapeček

Mohl zúročit i vlastní zkušenosti ze zvláštní školy, kam byly zařazovány např. romské děti. Také s nimi tvořil a jejich díla se snažil prezentovat na výstavách, přehlídkách a výtvarných soutěžích. V souvislosti s těmito skutečnostmi J. Nečas popisuje zážitek z vernisáže, kde si díla romských chlapců získala uznání a obdiv veřejnosti. Povzbudivé a motivující okamžiky skončily následující den, kdy jiný z chlapců zničil nábytek a jeho čin pak byl dán do souvislosti s „nezdravým" utvářením jeho sebevědomí a budováním vyššího sebehodnocení, které získal podle jiných pracovníků instituce prostřednictvím výtvarné seberealizace (Nečas, 2014).

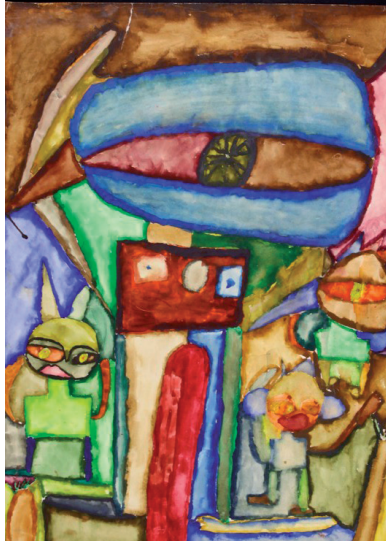
Dívka z pomocné třídy se věnovala zobrazení pro nás běžných námětů. Ty jsou však ztvárněny expresivní formou. Foto: archiv H. Stadlerové

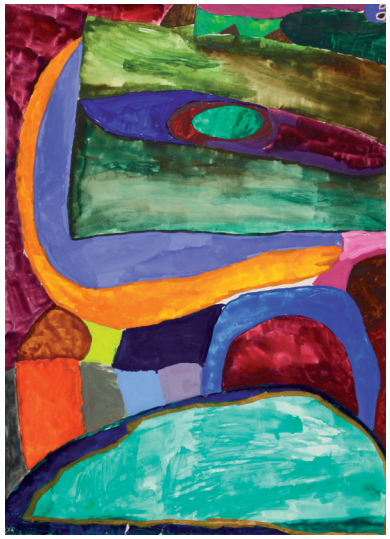
Markéta – Holka se dívá na domeček



I přes tyto zážitky se důvěra J. Nečase ve výtvarné schopnosti svěřených dětí z pomocné třídy následně odrazila v podpoře jejich tvorby. J. Nečas popisuje první okamžiky, kdy se s nimi pokoušel realizovat tvořivé činnosti. Zpočátku děti neprojevovaly zájem, neměly žádné výtvarné zkušenosti. Jak říká J. Nečas (2014): *„Byly to moc hodné děti, ale ke všem činnostem přistupovaly bez projevů emocí. Neuměly se třeba smát groteskám, obdobně reagovaly na možnosti si výtvarně ‚hrát'. Zlomový okamžik nastal, když jedna z dívek, Markétka, namíchala do štětce barvu a následně ho ponořila do lahve s vodou. Nastalo výtvarné kouzlo – barva začala proměňovat tekutinu. Společně začali žasnout nad barevnými proměnami"*. Dětem se otevřel prostor poznávat dosud nepoznané, nacházet cesty pro výtvarnou seberealizaci. Relativní pedagogická svoboda, kterou v této instituci měl, mu tak umožnila realizovat ojedinělý experiment. Jeho metodika byla kompilátem zkušeností pedagoga, psychoterapeuta a malíře. Čechokosířský experiment vyžadoval zvládnutí výtvarné techniky kresby tužkou a malby vodovými barvami. Součástí didaktických postupů byl i mechanický nácvik kresby lidské postavy ve snaze zpochybnit oficiální kresebný test F. Goodenoughové (vytvořen v roce 1926), který byl upraven a standardizován na českou populaci (Vágnerová, Šturma, 1982). Jak objasňuje J. Nečas: *„Zločin této diagnostické metody spočíval v tom, že test měřil a obávám se, že dál měří, inteligenci součtem detailů a proporcí lidské postavy. Tím diskriminoval a zároveň usvědčoval výtvarnou nevzdělavatelnost žáků zvláštních škol, obhajoval, že byli do těchto institucí zařazeni právem"*.

Bohumil – Parašutisté; Smrt jelena; Dojí krávu. Pro malby Bohumila je charakteristická pastelová barevnost. Jednotlivé zobrazené objekty – především motivy zvířat – jsou stylizovány a oproštěny od nepodstatných detailů. Foto: archiv H. Stadlerové

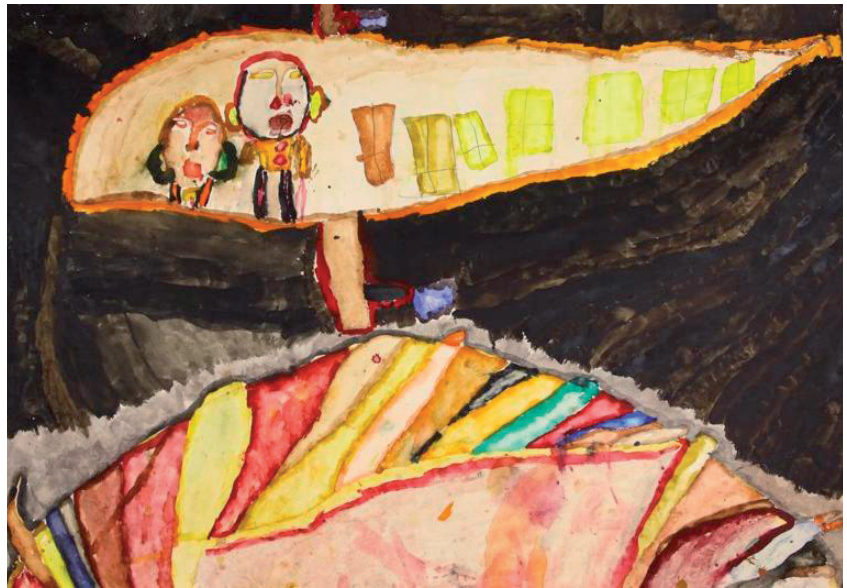


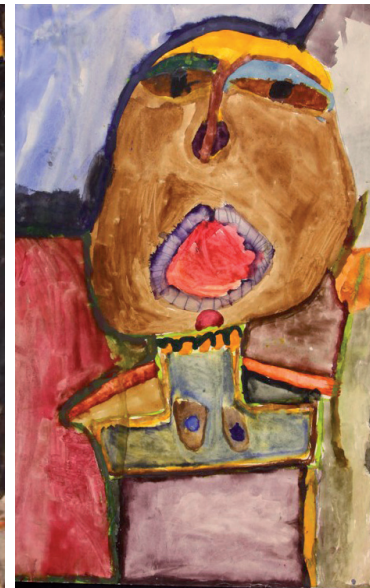


Libuše – Ten, co bouchá do hlavy; Pták mu sedí na hlavě, Jak má dvě čepice ušanky. Foto: archiv H. Stadlerové

Limity této diagnostické metody chtěl prokázat i výtvarným „nácvikem", kterým děti pomocné školy procházely od prvotní kresby hlavonožce až zobrazení celé postavy. „*Dětem to neublížilo, pokud neubližuje několikahodinové chechtání a dočasně přeslazený žaludek motivačními podněty – po pár týdnech se rychle vrátily do svého grafického typu, snad s výjimkou očí*" (Nečas, 2014). Paralelně byla nacvičována malba v předkresleném kruhu, který byl vybarvován uvnitř i vně kontrastními barvami za prozpěvování mantry: „*Toto su já!*" (J. Nečas, 2015). Po období kresebné a malířské edukace dostal každý, kdo chtěl, papír formátu A1, tužku, barvy. Jedinou instrukcí bylo: „*Maluj, kdy chceš, co chceš a jak chceš, protože jsi skvělý malíř a já ti věřím*". Jak dál komentuje J. Nečas: „*Úzkost z nabyté svobody vyvolávala z počátku i slzy, ale po pár týdnech malovali všichni s vyhládlou touhou po seberealizaci. Vlivem nácviku se počáteční obrazy velmi podobaly, v průběhu individuálního vývoje malých ‚umělců' čím dál míň*". Jak je vidět, učitel chtěl nejen probudit zájem dětí o tvorbu, ale také je podporovat v projevech emocí. J. Nečas se také pokoušel metodicky vést děti tak, aby cestou postupných kroků získaly určité zkušenosti, které by následně uplatnily v samostatné a individuální práci.

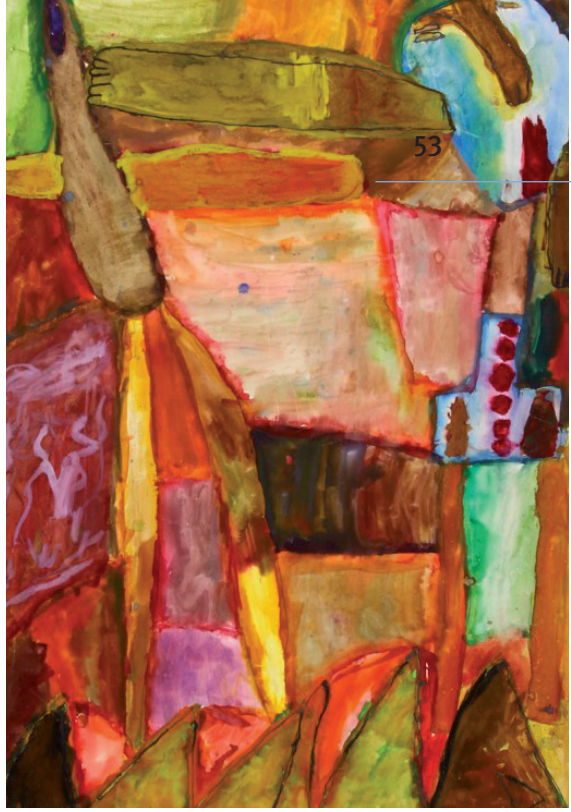
Miloš – Letadlo chce narazit na auto; Zpěvačka Nováková jsou názvy maleb, zobrazující náměty, které chlapce zaujaly (např. zobrazená „zpěvačka" působila v instituci jako vychovatelka), zviditelňují také Nečasovu metodiku. Foto: archiv H. Stadlerové





Jeho metodika může být srovnávána s postupy behaviorální arteterapie, které uplatňovala americká arteterapeuta E. Rothová ve své práci s dětmi s emočními problémy a mentálním postižením. Používala techniku tzv. „tvarování reality“, která zahrnuje i nácvik. Ten obsahuje slovní nabídky, fyzické vedení, jak postupovat. Proces je doprovázen pochvalou dítěte za zvládnutí aktivity. Dochází tak k průběžnému pozitivnímu zpevňování představy. Jak komentuje Rothová cíle těchto postupů – jde o změny a učení se novému chování, při nichž jsou rozvíjeny koncepty, jimž dítě plně nerozumí. Činnost současně podporuje sebeúctu a sebevědomí tvořícího jedince. Postupně se tak odpoutává od fyzických modelů, instruktáží a začíná tvořit samostatně. Proto mohou tyto techniky podle Rothové podporovat i schopnost dítěte vyjádřit představy, které ho znepokojují (Rothová, 2008, s. 302–317).

Můžeme tedy předpokládat, že v metodice J. Nečase nešlo „pouze“ o nácvik kreslířské či malířské techniky, o dril, který by děti „ničil“ (Nečas, 2014). Naznačený postup, který trval přibližně deset dní, současně dětem nabízel možnost vyjadřovat vlastní emoce a zážitky. Tato fáze podpořila následující výtvarnou seberealizaci kosířských dětí. Tvorba pod vedením J. Nečase se stala součástí jejich života. Společně se setkávali v zámeckém parku, chodili do lesa, odkud nosili materiál pro tvorbu. Děti se „učily“ žasnout nad světem, který je obklopuje, přesto jejich výtvarný projev nesměřoval k nápodobě skutečnosti. Prostorem tvorby se stal starý zámecký skleník, který dětem poskytoval zázemí a klid. I když absolvovaly počáteční „řízenou výuku“, tj. předkreslení kompozice tužkou, stylizace očí a nosu, rozmývání barevně kontrastních linií, které se „dotýkaly“ aj., samotné realizace nás přesvědčí, že děti uměly míchat barvy a pracovat s barevným kontrastem. Své náměty malovaly zvládnutou technikou akvarelu, v nabídce byly i suché pastely, temperové barvy a tuš. Kompoziční uspořádání řešily nejprve tužkou na A4. Kresby mohly zvětšit do písku nebo následovala přímá tvorba na velkoformátové plochy kartonu. Přezvětšené kresby (z formátu A4 na A1) realizovaly děti samostatně. Velkorysé kreslířské a malířské gesto bylo podpořeno možností tvořit na zemi (mohly u práce sedět, klečet, polehávat, podle potřeby odpočívat).

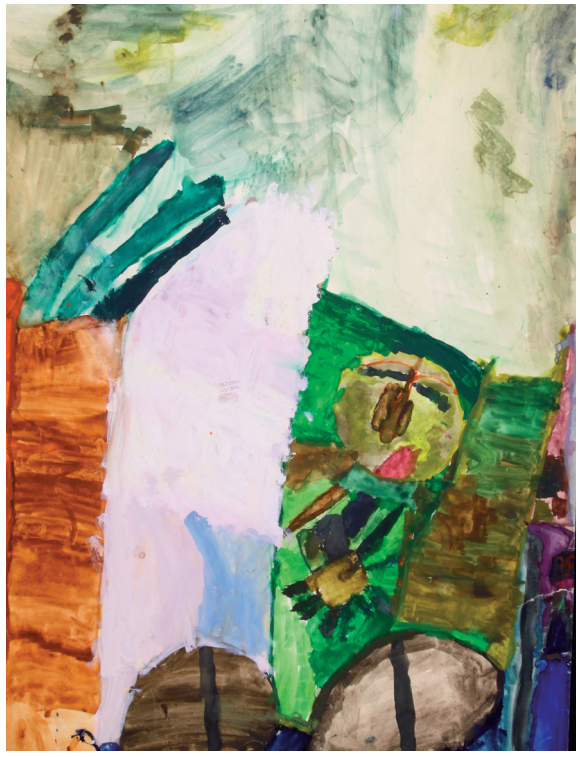


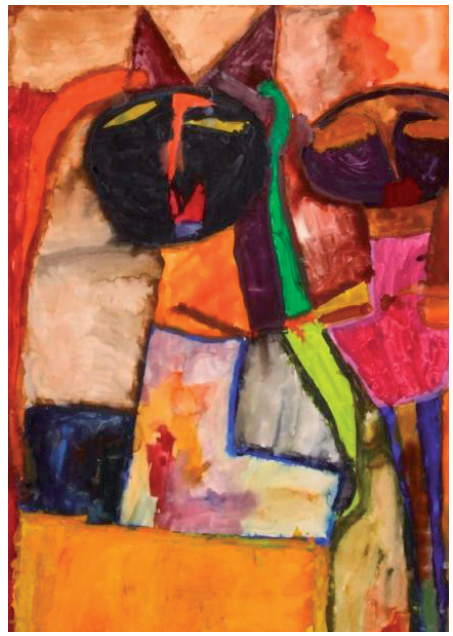
Miloš – Chraňme zvířata; Pán zabíjí Kosťu. Chlapec rád experimentoval s výtvarnými prostředky. Foto: archiv H. Stadlerové

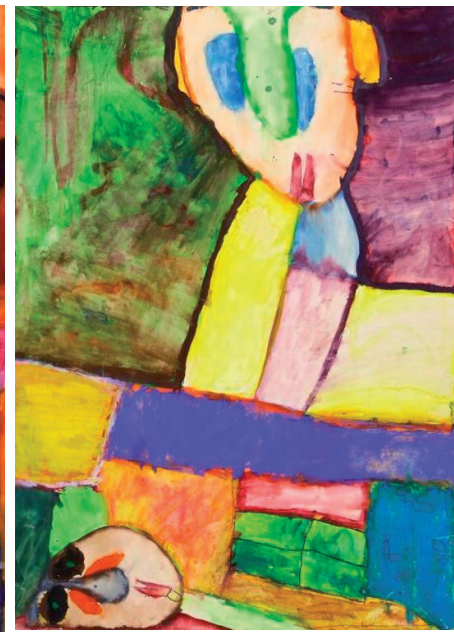
Podle Jaroslava Nečase děti rychle opouštěly mechanickou metodu a vracely se k vlastnímu, jedinečnému grafickému typu, který však byl obohacen o novou výtvarnou zkušenost. Malbou zobrazovaly náměty, které vycházely z desítek různorodých kresebných návrhů, dokumentujících představivost, fantazii a mnohdy i tragické životní zkušenosti těchto dětí.

Děti v převážné míře volily zvládnutou techniku akvarelu, v nabídce byly i suché pastely, temperové barvy, tuš, což dokumentují i dochované práce. Ty jsou „pouhým" fragmentem, jejich datace nás odkazuje k několika měsícům roku 1988. J. Nečas je i po letech stále hrdý na tvorbu i úspěch tehdy devítiletého Miloška. Nejen on ale získal v celostátních a mezinárodních výtvarných soutěžích ocenění.

Miloš – Auto narazilo do domu. Foto: archiv H. Stadlerové







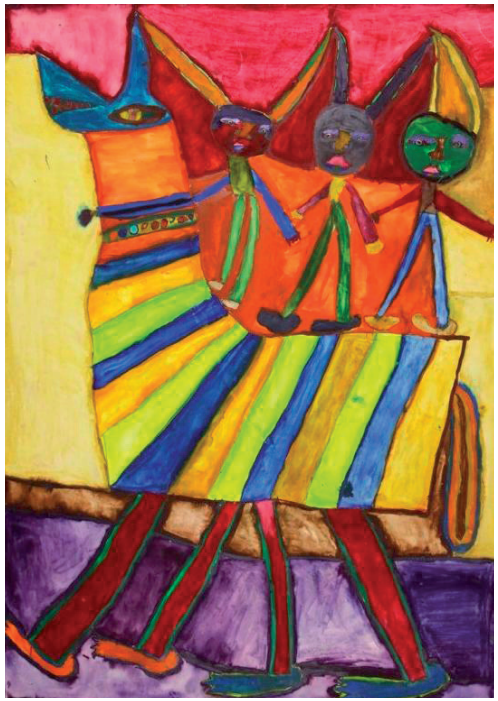
Miloš – Pán zabíjí zajíce, který se chytá za uši; Mrtvý pán u kanálu. Foto: archiv H. Stadlerové

Proces tvorby jmenovaného chlapce přibližuje i následující komentář: „*Milošek většinu času prosedí nad rozdělanou prací a rozhlíží se kolem. Chvílemi vezme štětec a velmi rychle a přesně řeší část kompozice* (…) *Milošek experimentuje s různým výtvarným materiálem, který kombinuje s technikou vodových barev. Každá práce je tedy nejen novým obsahovým sdělením, ale také neustálým hledáním osobitého formálního výrazu*" (Nečas, 1993). Do obsahu Miloškových děl se často projektují hrůzné zážitky týraného dítěte.[6]

[6] Potvrzují to názvy, kterými označil svoje výtvory – např. Mrtvý pán u kanálu; Jak se auto nabouralo do domu, ve kterém je kluk; Pán jak bodá tygra; Auto narazilo o stromu; Voják šlape na hada; Jak stoupl na ježka; Jak křičí; Kluk chytá kameň; Pán zabíjí zajíce, který se chytá za uši; Kluk tahá brouka za kužu aj.

Tvůrčí aktivity dětí z Čech pod Kosířem popsal pedagog, psycholog a výtvarník J. Nečas v Pedagogických čteních, materiálech, které zprostředkovávaly zkušenosti učitelů z praxe. Jednalo se o jakousi soutěž pořádanou různými pedagogickými institucemi. Je cenné, že se prosadilo jeho téma, což nebylo zcela obvyklé. Pokud např. pročítáme názvy článků z let 1979–1986, tak pozornost ve výtvarné výchově byla věnována dětskému výtvarnému projevu, výtvarným technikám či praxi lidových škol umění. Obsah textů s problematikou zvláštních škol se tvorbě dětí nevěnoval prakticky vůbec (Pedagogická čtení Severomoravského kraje, 1986, s. 5–9, s. 46; Pedagogické návraty [online], 2011).

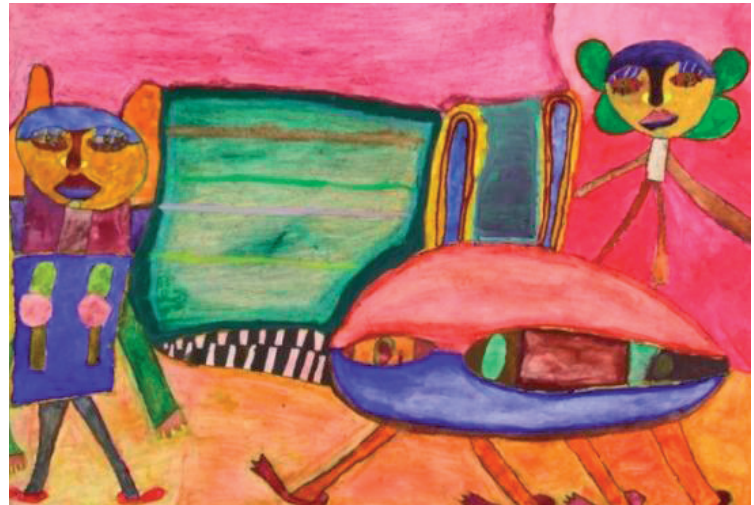
Jedna z cest J. Nečase, jak si získat pozornost a zájem svých malých klientů, vedla přes zážitkové aktivity. Využíval k tomu mj. netradiční prostor pro relaxaci, který nechal upravit pro jejich potřeby. Nezvykle členité prostředí třídy bylo vytvořeno ze starého nábytku, koberců a dalších materiálů. Tím vznikla jakási „hnízda", která společně využívali pro hry, odpočinek a často i pro relaxaci při poslechu vážné hudby. Jeho pedagogické zážitkové metody byly přirozené a nedirektivní. Využíval všech vhodných příležitostí k utváření nových, pozitivních zážitků těchto dětí tak, aby obohatily a proměnily jejich současný život.



Marie – Zajíčci jedou na výlet. Foto: archiv H. Stadlerové

„Při návratu z vycházky každé dítě navštěvuje svůj strom. Mlčky přistoupí k jeho kmeni, obejme ho, opře o něj svoje čelo. Uvědomuje si jeho drsnost, vůni, teplotu, vlhkost, poslouchá jeho šumění. Proniká ve své představě pod kůru, cítí proudění mízy, splývá s ním, snaží si uvědomit si život této obrovské rostliny. Chce být stromu přítelem, chce jej chránit, přeje si, aby jeden na druhého nezapomněl (…) *Prožívání zdánlivě obyčejných situací, uvědomování si toho, že i malé dítě se může stát ochráncem a důvěrníkem – to jsou cesty k uvědomování si vlastní hodnoty, mohou také napomoci socializaci dítěte* (…) *Při takovém neformálním kontaktu se v dětech odbourává fasáda účelových jednání, každé z dětí reaguje na podněty toho druhého, naslouchá jim a podporuje je*" (Nečas, 1993).

Marie – Stojí na krávě.
Foto: archiv H. Stadlerové

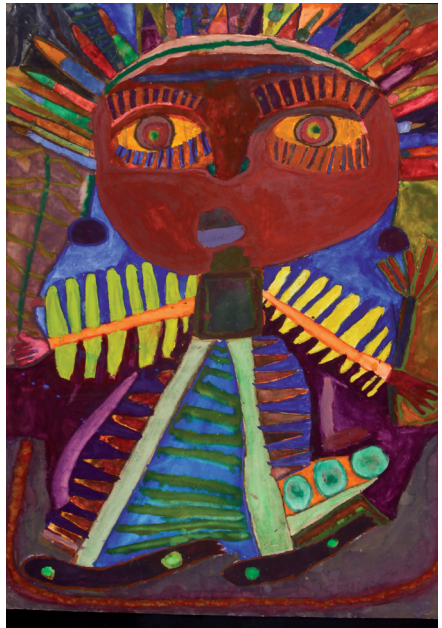


Děti, které tvořily pod vedením J. Nečase, často svým přístupem k tvorbě a vytvořenými díly vyvracely odsuzující hodnocení tehdejších odborníků. Např. v psychologickém posudku Marie se nepředpokládala schopnost samostatné práce. Přesto dívka projevila až neskutečnou trpělivost při realizaci svých děl, často jim věnovala množství hodin. Její malby jsou jedinečné nejen svojí dekorativností, ale i četností a bohatostí realizovaných námětů.

Archiv děl je vlastně záznamem osobních příběhů a vnitřního světa tvůrců těchto působivých děl. V komentářích pedagoga ožívají jeho vzpomínky, které odhalují nejen vznik maleb, ale i jeho osobní vztah k dětem, který je i po letech patrný. Vztah, který je založený na úctě, uznání dítěte jako plnohodnotného člověka a výtvarníka. Označení díla názvem je často i stručným komentářem výtvarně a obsahově bohatého vyjádření. Názvy zaznamenal J. Nečas bezprostředně po vzniku díla, jsou přepisem verbálního komentáře dítěte. Když komentuje malby, říká: *„Jsou to výtvarné výpovědi dětí, z nichž některé (ty z pomocné třídy) nedosáhnou ani úrovně vzdělání druhého ročníku základní školy po celou svou školní docházku. Nevědí nic o výtvarném umění. Nemají vymezený čas k realizaci práce, nemají vymezené téma, nejsou klasifikovány. Nedokáží mnohdy říct, co malují, protože se výtvarně vyjadřují lépe než slovy. Zvládly poctivě pouze jednu výtvarnou techniku a tou si prostě pořád malují. Tvořivá činnost je především vyjadřování postoje k světu, jenom jiný způsob komunikace, než slovní“*.[7]

Marie – Domečky a papoušek dupe na strom. Foto: archiv H. Stadlerové

[7] Citace použita v komentáři dokumentárního filmu „Neznámý svět handicapovaných dětí“ (1991).



Marie – z hrnce krmí labutě žížaličkama; Indiánská holčička. Foto: archiv H. Stadlerové

Radka – Želva; Krysa. Dívka se postupně stala specialistkou na zvířata, kromě osobitě pojaté malby zvířete se opakovaně v jejich kompozicích objevují zobrazení ptáků, pro které má dívka vytvořený grafický typ. Foto: archiv H. Stadlerové

Jednoduché verbální vyjádření je tedy v kontrastu s bohatstvím formy i obsahu jejich výtvarné výpovědi, schopnosti neupadat do stereotypu námětového i výtvarného. Potvrzují názor arteterapeuta Evžena Perouta (2005, s. 5), že *„v extrémním případě mentálního postižení, kdy vzhledem k rozumovému nedostatku je omezen rozvoj řečové schopnosti, zůstává kreslení, malování a modelování dominantním způsobem dorozumívání se světem a jako takové je ho třeba chápat“*. Procházíme-li desítky děl, která J. Nečas uchovává, můžeme najít náměty, ke kterým se děti vracejí. Je v nich ukryta agresivita vnějšího světa, která poznamenala jejich osudy. I když tvorba přinášela kosířským dětem terapeutistické účinky, k arteterapii J. Nečas primárně nesměřoval. Nicméně za způsob určitého typu „terapie“ považoval i prezentace výstav, které se svými svěřenci připravoval. Učil je radosti z vykonaného díla – z obrázku, který vytvořili, a na který mohou být hrdí. Učil je překonávat pocity nedostatečnosti a získat pocit sebeuplatnění. I proto podporoval prezentace jejich děl na veřejnosti. Velkoryse pojaté kresby a malby byly nejprve vystavovány v původní oranžerii zámku. Děti zažívaly pozornost druhých, stávaly se průvodci výstavy a v rámci svých možností komunikovaly s obdivovateli svých děl.

Respekt si získala tvorba kosířských dětí např. i na prestižním celostátním kongresu INSEA v roce 1988, kde byla představena široké odborné veřejnosti. Prezentace souboru prací zaujala jak pedagogy všech zúčastněných typů škol, tak účastníky z řad výtvarných umělců. Na základě osobní komunikace s pedagogem byla realizována velká výstava prací kosířských dětí ve výstavních prostorách Pedagogické fakulty (UJEP – nyní MU) v Brně (prosinec 1988, leden 1989), vernisáže se zúčastnili i malí autoři. Díla byla následně věnována katedře výtvarné výchovy pro studijní účely.

Začalo také vyjednávání Hany Dvořákové, didaktičky výtvarné výchovy, s (tehdy) nadřízenými orgány o povolení pořídit v internátní škole krátký dokumentární a současně výukový film. Záměr se podařilo uskutečnit. Námět byl nosný, a poté, co byl H. Dvořákovou napsán scénář, uskutečnilo se natáčení ve velké zámecké zahradě a skleníku – ateliéru.

„*Malý tříčlenný filmový štáb jako by děti nezajímal. Nevnímaly nic, jen to, co budou s panem učitelem v zahradě sbírat a kdy už půjdou malovat. Těšily se. Kameraman mohl natáčet, jak chtěl, ale jejich pozornost nevzbuzoval. Jejich učitel byl nablízku, tak byly spokojeny, nezlobily, seděly na zemi, polehávaly, nebo se chodily dívat, co malují druzí* (…) *Nikdo neradil, co a jak mají dělat. I kdyby chtěl, tak ho stejně nevnímaly, byly tiché a jenom tak si malovaly. Jako by sdělovaly, co se jim zdálo, nebo co zažily* (…) *Používaly jazyk neverbální, slova malovaly a náladu vyjadřovaly barvami. To se jim dařilo lépe, než komunikace slovní*“ (Dvořáková, 2014).

A tak vznikl dvacetiminutový film, který nese název „Neznámý svět handicapovaných dětí“[8], který přibližuje, jak probíhal proces tvorby, jehož výstupem byla působivá díla.

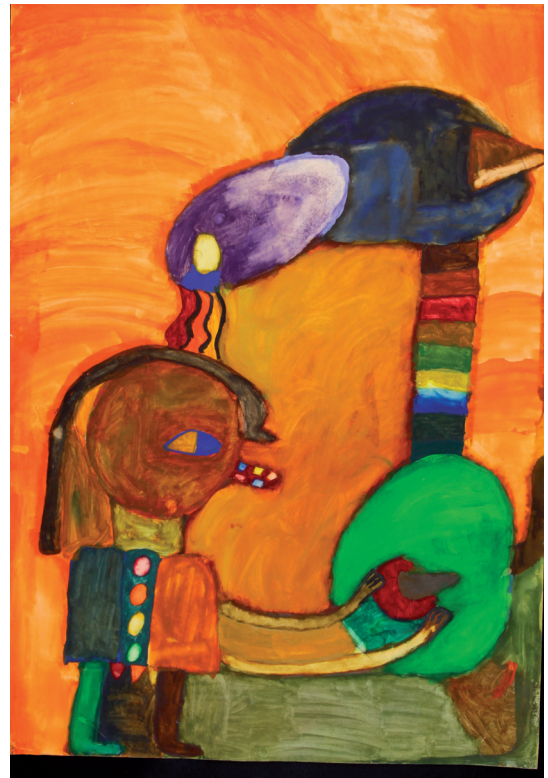
[8] Film produkovala Pedagogická fakulta MU ve svém Audivizuálním centru (AVC) v české, anglické a německé verzi. Byl mimo jiné prezentován na 27. ročníku ACADEMIA filmu a videa Olomouc v roce 1992. V oboru Společenských věd získal Hlavní cenu „za vyslovení a účinnou dokumentaci možnosti mimoverbální komunikace s mentálně postiženými dětmi.“

Viktor – Pták a šašek; Tata, Mama a jejich robot.; Jak ho tahá za vlasy. Foto: archiv H. Stadlerové

Pokud bychom chtěli hodnotit pedagogické dílo J. Nečase, je třeba si uvědomit dobový kontext jeho pedagogického působení v Čechách pod Kosířem, tedy konec sedmdesátých let a osmdesátá léta minulého století. Problematika jedinců s handicapem nebyla společností tak podrobně sledována, postižení lidé byli „ukryti“ v ústavech. Veřejnost proto mnoho informací o tom, jak probíhá život a vzdělávání za zdmi institucí, neměla. Je třeba ocenit, že kosířským dětem bylo umožněno prožívat tvorbu, realizovat vlastní koncepty, zviditelnit je osobitým způsobem a velkorysou výtvarnou formou. Nebyly limitovány časem, kdy a jak dlouho budou tvořit, nemusely se cítit ohroženy negativní odezvou, kritikou, známkami za „výkon“.

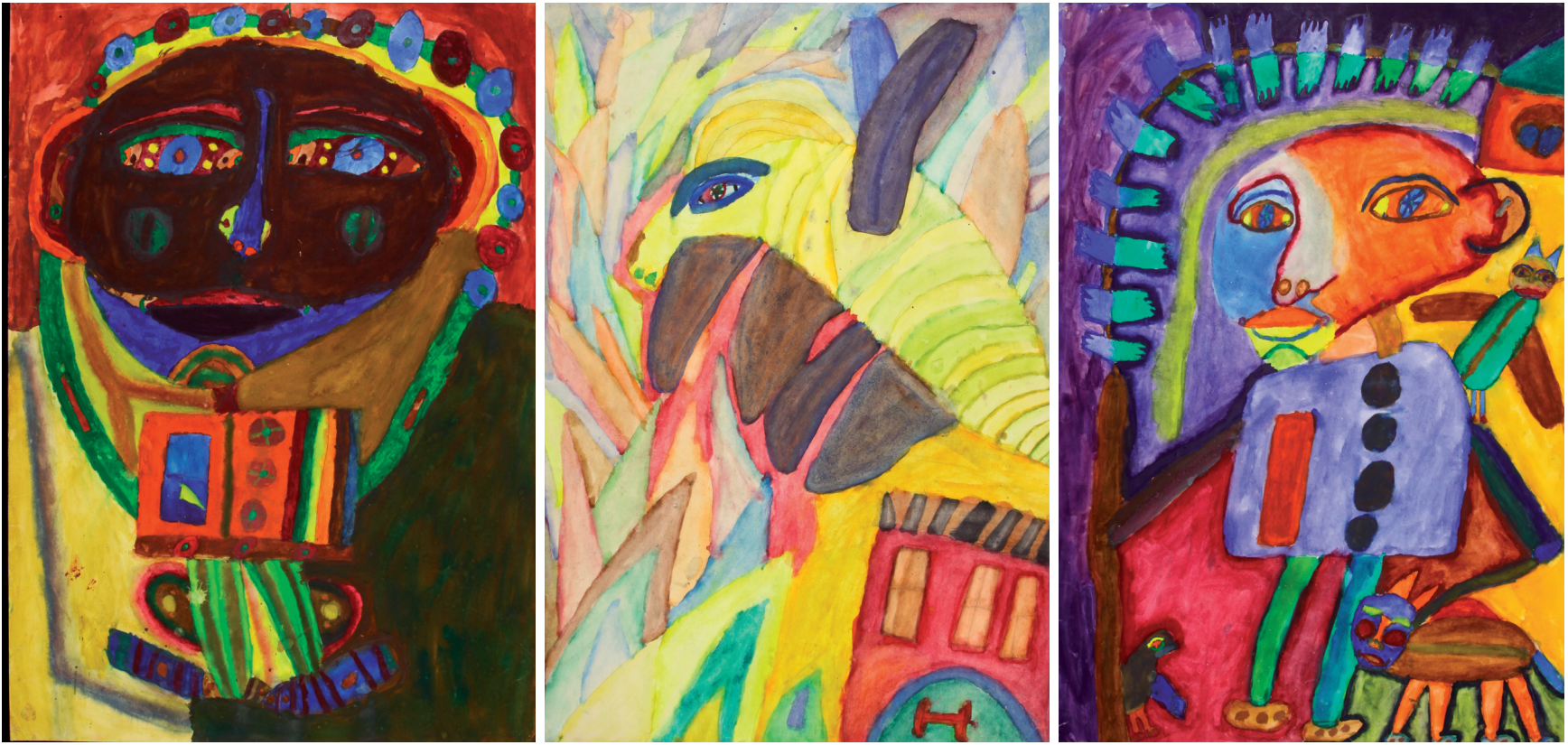
V kontextu dobových podmínek a možností můžeme označit pedagogické působení J. Nečase za progresivní, podporující a rozvíjející individualitu každého dítěte, což není samozřejmé ani v současné době inkluzivního vzdělávání, které usiluje o podporu a začlenění handicapovaných jedinců do majoritní společnosti. Také jeho potřeba upozornit na životní příběhy těchto „nechtěných“ dětí, možnosti jejich rozvoje a seberealizace, nebyla zcela běžná, stejně tak jako nebyla obvyklá důvěra v jejich tvůrčí potenciál.

Jaroslav Nečas těží z bohatých zkušeností psychologa a výtvarného pedagoga i na současném pracovišti (je psychologem Policie ČR v Praze). Pro příslušníky policie vede např. kurz tvořivého myšlení, který zahrnuje výtvarnou tvorbu, pohybové činnosti, tanec, dramatickou a literární tvorbu.



Petr – Obr; Bliká a ničí lampičku – to jsou náměty, které chlapec pojímá originálním způsobem. Díky tvorbě se můžeme ocitnout v jeho fantazijním světě. Foto: archiv H. Stadlerové

Nabízí jim prostor pro četbu vlastních autorských textů při svíčkách aj. zážitkové aktivity, které současně umožňují nejen sebevyjádření, ale i uvolnění vnitřního napětí. Jak konstatuje J. Nečas (2014) v realizovaném rozhovoru: *„Poskytneme-li člověku úctu v aktivním naslouchání, prostor pro otevřenou komunikaci a možnost k sebevyjádření, je schopen si pomoci sám v řešení i takových problémů, ve kterých se na první pohled jeví psychoterapeutická intervence nezbytná“*. Tato myšlenka je potvrzením humanistického přístupu, který akcentuje potenciál člověka i potřebu hledat prostředky, jak ho objevit, aktivizovat.



Pavel – Kluk háže s míčkama; Drak; Kluk s ptáčkem a kočkou. Pavel, podobně jako jeho sestra Marie a identické dvojče Petr, byl odborníky hodnocen jako neschopný samostatné práce, o tvořivém výtvarném projevu se vůbec neuvažovalo. Přestože nás názvy Pavlových děl odkazují k reálnému světu, výtvarná forma vypovídá o fantazii dítěte, zaujetí malbou i kreativním využitím osvojených výtvarných postupů. Foto: archiv H. Stadlerové

Profesní příprava v rámci nového studijního oboru může být vnímána jako „vyslyšení“ přání J. Nečase, které vyslovil v roce 1993: „*Snad se někdy budou zakládat instituty pro učitele a studenty, kteří se tam dozví, jací jsou handicapovaní, naučí se bojovat proti vlastní konformitě, pasivitě, citové deprivaci, vyhýbání se nezdaru či neschopnosti smysluplné životní orientace* (…) *Tyto vzdělávací ústavy budou jednou působit na své studenty stejnými prostředky, jaké budou jejich absolventi používat ve své praxi. Studenti se naučí hrát si, barevně mluvit, budou umět dítě obejmout i dělat ze sebe šaška. A potom vstoupí jako trojští koně do našich škol*“ (Nečas, 1993).

Viktor – Veselé děti; Liška ju kousla do nohy; Koloběžka. Foto: archiv H. Stadlerové

1.6 Hodnota a podpora tvorby „jiných“ lidí

„Náš největší úspěch nespočívá v tom, že nikdy nepadneme, ale v tom, že vždy se zase pozvedneme, kdykoli padneme.“

Konfucius

Umění bylo vždy spojováno s výjimečností, přinášelo nevšední zážitky, nabízelo možnost odpoutat se od všednosti nebo na ni „nevšedně“ nahlížet. Výjimečná díla, jak naznačil obsah předchozí kapitoly, však nemusí být pouze výsledkem seberealizace profesionálního umělce. Od konce devatenáctého století dochází v umění k odbourání představ o tom, co je „skutečné umění“, a pod vlivem nových poznatků psychologie se projevuje nebývalý zájem o tvorbu duševně nemocných nebo dětí, jejichž díla byla povýšena na dětské umění. Toto období také přineslo změnu v nahlížení na výtvarný projev duševně nemocných jedinců, jejichž tvorba se mnohdy stávala inspirací pro moderní umění. Německý psychiatr Hans Prinzhorn nashromáždil sbírku děl pacientů z psychiatrických klinik z celé Evropy a v roce 1922 vydává knihu Bildnerei der Geisteskranken (Výtvarná tvorba duševně nemocných), která se stala inspirací pro mnohé výtvarné umělce té doby (Zemánková, 2011, s. 48).

Prvním, kdo označil duševně nemocné tvůrce za umělce a zveřejnil jejich autorství, byl švýcarský psychiatr W. Morgenthaler, který roku 1921 vydává studii o svém pacientovi A. Wölfim – *Duševně nemocný umělcem* (Zemánková, 2011, s. 97). Díla neškolených tvůrců, psychotiků a dalších lidí „mimo normy“ byla později označena jako **art brut**. Pojem v roce 1945 přináší Jean Debuffet, který art brut definoval jako *„výtvarné produkce všeho druhu,* (…) *které vykazují spontaneitu a velkou tvůrčí představivost a jsou co možná nejméně poplatné běžnému umění a kulturním šablonám. Autoři art brut jsou neznámé osoby zcela vzdálené prostředí profesionálních umělců. Tito lidé čerpají náměty, výběr materiálů, slovosled, rytmus, způsob psaní atd. ze svých vlastních zdrojů, aniž si berou za vzor klasické umění anebo umění, které je právě v módě. Jsme zde přítomni zcela čisté, syrové umělecké činnosti, která ve svém celku i v jednotlivých fázích vychází výhradně z autora a jeho vlastních podnětů“* (in Zemánková, 2011, s. 46–47). Dubuffet byl obdivovatelem a sběratelem, podobně jako Max Ernst, Paul Klee aj. Art brut neboli „surové umění“ je výsledkem spontánních aktivit jeho tvůrců, kde byl vyloučen jakýkoli cizí vliv či pedagogické nebo terapeutické vedení, akcentována byla jeho emotivnost, živelnost a originalita.

Tvorba jako smysl života. I tak můžeme charakterizovat dílo Františky Blechové (1911–2001), venkovské ženy, která zasvětila vytváření osobitých soch několik desítek let, především seniorské období. Neškolená tvůrkyně, která pracovala v zemědělství, postupně proměnila svůj dům a zahradu v neobvyklý výstavní prostor, který se stal přitažlivým nejen pro obyvatele vesnice. Její díla jsou jedinečnou reflexí zájmů a témat, která upoutala její pozornost. Výtvarné řešení je jedinečné a velkorysé – autorka kombinovala beton s kamenem, ale i dalšími materiály, objekty dotvářela barvou. V době, kdy seniorka měla dost fyzických sil a financí, ztvárněné postavy barevně „převlékala" podle ročních období. I po její smrti je snahou nových majitelů objektu tento jedinečný prostor uchovat. Zahrada jako „galerie" nabízí několik desítek let setkání s tvorbou Františky Blechové návštěvníkům i obyvatelům obce Biskupice. Foto: archiv H. Stadlerové

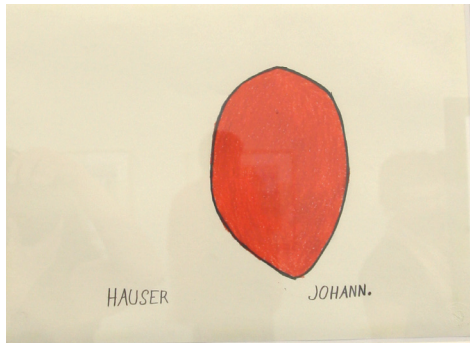
V roce 1972 se objevuje termín **outsider art**, který měl být anglickým ekvivalentem označení art brut. Jeho autorem je teoretik Roger Cardinal, jehož pojetí je však daleko širší. Jak říká T. Zemánková (2011, s. 49), *„outsider art pohltil tvorbu psychotiků, spiritistů, vězňů, vizionářů, podivínů, ale i dětí, mentálně postižených – i těch tvořících v institucích a částečně i lidové a naivní umění – ve smyslu amerického folk art“.* Art brut, umění v původním, surovém stavu, u nás zmapovala a představila ve své publikaci *Artbrut v českých zemích* Alena Nádvorníková (2008).

Ve světě existují kreativní ateliéry, které podporují talentované postižené tvůrce, např. rakouský Dům umělců Gugging a americké Creative Growth Art Center. Instituce poskytují vybavené prostory, výtvarný materiál, psychologickou podporu, stimulují klienty v jejich kreativitě. Ti jsou vybíráni podle motivace a talentu. Jedná se o jakési poloprofesní cechy, kde jsou tvůrci za svoji práci také odměňováni.

Rakouský Dům umělců Gugging – kreativní ateliér pro tvůrce s postižením i galerijní prostor. Foto: archiv H. Stadlerové

V Guggingu působil Leo Navrátil (1921–2006), který zde pracoval od 50. let minulého století. V některých výtvorech klientů rozpoznal *„výjimečnou citlivost a sílu uměleckého výrazu“*, odmítal Dubuffetovo tvrzení, že kreativita je na psychické nemoci nezávislá. Na převážně terapeutický přístup L. Navrátila navázal od roku 1986 Johann Feilacher, sám umělec a psychiatr. Ten přetvořil původně arteterapeutickou instituci v „centrum se speciální péčí“ pro umělce s výjimečnými psychologickými, osobními, sociálními nebo medicínskými potřebami.

Na talentované pacienty je zde nahlíženo jako na umělce. Instituce podporuje rozvoj jejich uměleckých dispozic, zajišťuje nejen prezentaci děl ve výstavních prostorách (galerie včetně bohatého depozitáře je součástí komplexu Gugging), umožňuje i prodej děl těchto umělců (Stehlíková Babyrádová, 2011, s. 46).



Díla neškolených umělců prezentovaná v galerii Gugging. Foto: archiv H. Stadlerové

České outsider brut v galerii Gugging zastupuje Miroslav Tichý (1926–2011), svérázný fotograf a malíř, který si získal světový věhlas až na sklonku svého života, kdy byly kurátory „objeveny" jeho osobité fotografie. V Kyjově, kde prožil svůj život, byl považován za asociála, který se vymezoval k okolnímu světu nejen svým zanedbaným zevnějškem a chováním, ale i způsobem tvorby. Zpočátku se věnoval především kresbě a malbě; v šedesátých letech začíná vyrábět svoje zvětšováky a fotoaparáty, kterými pořizoval v ulicích Kyjova, na plovárnách a jiných veřejných prostorách jedinečné fotografie zachycující převážně ženy, ale i zátiší či situace, které ho zaujaly. Nikdy neusiloval o řemeslnou dokonalost díla, jeho fotografie jsou „dotvářeny" i náhodnými zásahy, např. pošlapáním, nedokonalým naexponováním apod. Do některých fotografií zasahoval kresbou nebo je adjustoval do vlastnoručně vytvořených a dekorovaných paspart. V jeho tvorbě sehrávala důležitou roli náhoda. V roce 1989 jeho fotografie poprvé představil R. Buxbaum a v roce 2004 je kurátor H. Szeemann zařadil do expozice bienále v Seville. Na fotografickém festivalu Recontres de la Photographie v Arles v roce 2005 obdržel M. Tichý cenu Objev roku. I když neusiloval o slávu a uznání, jeho díla byla vystavena v mnoha prestižních galeriích, např. Kunsthaus Zürich, Curych 2005; Frans Hals Museum, Haarlem 2006; Dům umění města Brna, Brno 2006; Soleil Noir; Salzburger Kunstverein; Salzburg 2006; Museum für moderne Kunst, Frankfurt am Main 2008; Centre Pompidou, Paris 2008 (Vančát, 2006; Tichý [online], 2011).

Pavel Vančát, spoluautor publikace o Miroslavu Tichém (2006), přibližuje principy tvorby tohoto osobitého fotografa: „*Nesnažil se soukromí obracet ve veřejnost, ani naopak. Nesnažil se vlastně nikdy o nic, a o to je jeho dílo zajímavější a zároveň hůře klasifikovatelné a popsatelné. Žil svůj život, v němž tradiční kategorie a rozdělení nehrají roli, je stejně voyerem jako mentorem, pobaveně pozorujícím vše kolem. A jeho fotografie vytvářejí svět, který je (jen) mnohoznačným odrazem jednotlivých okamžiků a jejich dokonale nedokonalých ozvěn*" (Vančát, 2006, s. 36).

Nejdéle fungujícím progresivním studiem pro umělce s vývojovými vadami a jinými handicapy na světě je Creative Growth Art Centre v kalifornském Oaklandu. Centrum bylo založeno roku 1973 klinickým psychologem Eliasem Katzem a jeho manželkou-umělkyní Florence Lucina-Katzovou. Manželé realizovali svoji vizi opírající se o myšlenku, že tvořivost je životodárná pro každého, a tedy i pro lidi se závažným postižením. Na okraji Mnichova funguje v rámci léčebně edukativního centra pro osoby s mentálním handicapem a vývojovými vadami ateliér HPCA (Heilpädagogisches centrum Augustinum), které založil v roce 1995 historik umění, pedagog a umělec Klaus Mecherlein. Ateliér zabezpečuje klientům podmínky pro tvorbu, materiál, stará se o propagaci tvorby a také její prodej. Výsledky fungování těchto specializovaných kreativních ateliérů jsou prezentovány na výstavách, které probíhají i v prestižních galeriích. Např. v londýnském The Museum of Everything se konala výstava Exebition #4, která nabízela díla z více jak 50 takovýchto institucí z celého světa (Stehlíková Babyrádová, 2011, s. 46). Vybraná díla ateliéru HPCA byla prezentována např. na výstavě „INSITA" 2010 v Bratislavě, „Mentální vrstevnice I" v Praze 2011 a „Mentální vrstevnice II" v Praze 2013 (Zemánková, 2011, 55–58). Poslání těchto aktivit přibližuje kurátorka posledně jmenované výstavy T. Zemánková (Praha, říjen 2013): *„Umělci, jejichž vidění světa je determinováno jejich duševní nemocí či mentálním handicapem, nám skrze svoji tvorbu podávají zprávu o své životní zkušenosti. V jejich portrétech se více než podoba konkrétní osoby odráží vztah umělce k objektu, jeho touhy, sny a představy. Jindy nám tvůrci podávají zprávu o své osobní situaci, o svých pocitech, o svojí samotě, strachu, nebo naopak radosti. Výstava Mentální vrstevnice II – Tváře je první veřejnou prezentací výtvarných prací vzniklých v Ateliéru radostné tvorby (A.R.T.) při o. s. Salet, který nedávno zahájil svoji činnost. Výstava je doplněna o díla autorů z Polska a Německa, kteří rovněž tvoří v chráněných výtvarných dílnách, a jejichž tvorba už získala mezinárodní věhlas. U nás je pionýrem této vize o. s. Inventura, na jehož činnost v úzké spolupráci A.R.T. navazuje i v osobě vedoucího ateliéru Otto Kouwena. Principem kreativních ateliérů není arteterapie. Jsou místem tvůrčí svobody, kde mají umělci k dispozici materiál a psychologickou podporu, nikoli však pedagogické či terapeutické vedení, které by ovlivňovalo charakter jejich výtvarného jazyka"* (MENTÁLNÍ VRSTEVNICE II. – TVÁŘE [online], 2015). Jak je patrné z komentáře, tyto ateliéry se vymezují vůči arteterapii, kterou často považují za limitující kreativitu.

Reprodukce fotografií Miroslava Tichého přibližují nejoblíbenější téma jeho svérázného fotografického díla (in Katalog Miroslav Tichý – fotografické dílo, 2013).

Gugging – umělec vytvořil dílo na asfaltové ploše, která byla posléze přenesena do galerijního prostoru. Foto: archiv H. Stadlerové

J. Feilacher, zakladatel „Domu umělců“ v Guggingu, ve svém rozhovoru s H. Babyrádovou zdůrazňuje, že tvorba psychicky nemocných talentovaných jedinců v této instituci není součástí arteterapeutické péče. Je proto kritický i k samotnému pojmu arteterapie – léčba uměním, za správnější považuje označení léčbu tvorbou. Podle J. Feilachera *„je tvorba ve vztahu k formám terapie to podstatné,*(…) *neboť jde o kreativní procesy a je jedno, zda při nich vzniká kresba nebo objekt vynořující se z nevědomí, z hlubokých psychických vrstev* (…)“ (in Babyrádová, 2010, s. 97–98). Proto se J. Feilacher kriticky vyjadřoval k myšlence, kterou zastával i jeho předchůdce L. Navrátil, že příčinou umění je nemoc. Demonstroval to na příkladu tvorby klienta Johanna Hausera, který byl podle Navrátila umělecky dobrý zejména tehdy, když byl v submanické fázi. Když byl ale Feilacherem léčen a stabilizován, netrpěl depresivními a manickými fázemi, byla jeho tvorba stejně kvalitní (Babyrádová, 2010, s. 99).

Gugging a podobné instituce tedy vytvářejí podmínky pro jedince, kteří disponují určitým tvůrčím potenciálem, a jako umělce je přijímají a podporují. Jako na umění nahlížejí i na produkci, která vzniká v jejich ateliérech. Prezentují je v galeriích, výpravných publikacích, nabízejí na prodejních výstavách. Můžeme konstatovat, že si tvůrci svými díly budují respekt a uznání nejen světa uměleckého, ale i veřejnosti, která tak může korigovat vlastní předsudky, odsuzující a odmítající postoje. Do našeho kulturního prostředí tak proniká ze zahraničí nové pojetí disability art. Jeho koncept je spojen především s problematikou exkluze a marginalizace osob s postižením v soudobé společnosti a s komunitou osob s postižením (Sochor, 2015, s. 139). *„Disability art je především aktivní participací nebo reprezentací tvorby osob s postižením v umění, nikoli jen uměním obsahujícím téma disability*“ (Disability art [online], 2015).

Tuto skutečnost můžeme ilustrovat na konceptu výstavy, která proběhla v centru současného umění DOX v Praze (2013). Na multimediální prezentaci s názvem Postiženi normalitou *(Disabled by Normality)* participovaly vzdělávací instituce včetně Jedličkova ústavu. Podle K. Kolářové výstava vycházela z následující teze: „*Idea ‚normálního' je právě tou mřížkou, která sama produkuje ‚postižení'. Cílem bylo otevřít prostor pro reflexi a nové promýšlení významů přikládaných ‚postižení' a alteritě, ale zejména tomu, co považujeme za normální, a proč se touha ‚být normální' stala obecně sdílenou životní ambicí*" (2014, s. 155). Disability art poskytuje velký prostor pro změny perspektiv v nahlížení na postižení. Jak uzavírá K. Kolářová: „*Jinakost a postižení nejsou jen pouhým objektem pozorování, zobrazování a reprezentace. V roli subjektu se stává jinakost autonomním zdrojem vědění, zkušenosti a krásy*" (2014, s. 162).

Další díla neškolené výtvarnice Františky Blechové z Biskupic (1911–2001). Foto: archiv H. Stadlerové

Františka Blechová: Muzikanti. Foto: archiv H. Stadlerové

1.7 Umění jako prostor spolupráce

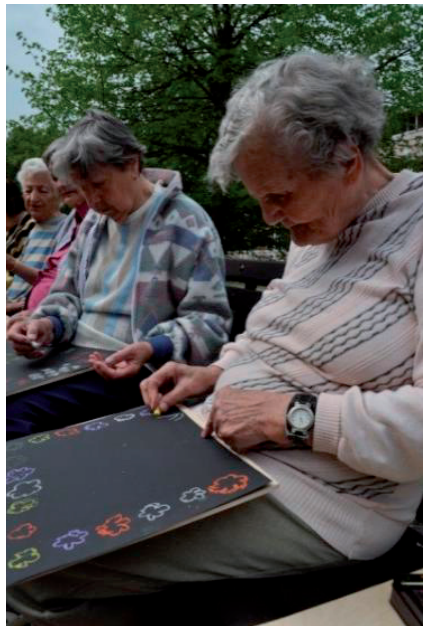
„Umění zde není proto, aby bylo chápáno, cílem umění je osvobodit lidi."
Joseph Beuys

Budeme-li sledovat tendence ve výtvarném umění 20. a 21. století, objevují se v nich formy, které předpokládají aktivní účast „neumělců" – náhodných či vybraných skupin lidí. Nacházíme je především v poválečném období, a to např. v aktivitách Fluxu, situacionistů, v happeninzích nebo sociálně a politicky angažovaném umění od konce šedesátých let do osmdesátých let minulého století. Problematice „umění spolupráce" se věnuje ve stejnojmenné publikaci Jan Zálešák. Obrat k této formě je podle jmenovaného autora podmíněn *„obratem k subjektu, který je spojen s kladením většího důrazu na adresáta vizuálního zobrazení, na jeho subjektivitu, gender, kulturní a sociální prostředí, které jej formovalo"* (2011, s. 13–14). Proto je poukazováno na pasivní vztahy mezi lidmi a skutečností, ve které žijí, na různé formy vyloučení, které se stávají impulsem pro umělecké aktivity. Evropské angažované umění směřuje k aktivizaci všech členů společnosti. Reaguje na sociální nerovnosti, negativní důsledky politických rozhodnutí. Např. britský umělec Stephen Willats zaměřoval své projekty na obyvatele výškových budov, ve kterých vidí oběti státní sociální politiky. Projekty směřovaly k vytvoření aktivních postojů k vlastnímu okolí, k prostředí, v němž žijí, i ke svým vlastním životům (Zálešák, 2011, s. 36). Můžeme zmínit také aktivity Josepha Beuyse (1962), člena hnutí Fluxus, profesora sochařství na Akademii umění v Düsseldorfu. V roce 1972 vstoupil do povědomí široké veřejnosti svou koncepcí, ve které upravil Komenského *škola hrou* na Beuysovo *škola všem*. Prosazoval, aby do jeho studia – ateliéru sochařství – byli přijati všichni zájemci o studium. Svůj koncept, že každý může být umělcem, shrnul do termínu: sociální socha, při jeho definici se opíral o dílo Rudolfa Steinera, zakladatele waldorfské školy. Pojmem chtěl vyjádřit, že *„pouze umění má sílu vytvořit sociální organismus, tak jako se přistupuje k realizaci uměleckého díla, proto každý jedinec bude umělcem a úplné umění bude sociální zákon budoucnosti* (…)" (Joseph Beuys a sociální socha [online], 2015).

Nabídnout možnost tvořit všem zájemcům patří k principům, ze kterých vychází i speciální výtvarná výchova, stejně jako snaha aktivizovat lidi, kteří se ocitnou v určité formě izolace. Tak byly koncipovány i některé z projektů speciální výtvarné výchovy. Můžeme např. jmenovat aktivity určené starým lidem, např. těm, kteří žijí v Domově pro seniory v Podpěrově ul. v Brně. Možnost něco v instituci ovlivnit, proměnit, jim byla dána např. v aktivitě „Květinový záhon". Nejdříve realizovali svoje vlastní návrhy, jak řešit prostorovou kompozici.

Sešli se společně na zahradě, která obklopuje domov, diskutovali o svých představách, zaznamenali je na místě kresbou suchým pastelem. Vstupovali svými náměty i do samotné výsadby, posléze se o záhon starali, ale i dotvářeli jeho kompozici.

Květinový záhon v zahradě Domova – senioři kresbou řešili návrhy kompozice. Foto: archiv SVV



Patří sem i další projekt pro zmíněnou skupinu klientů, který byl motivován „péčí o potřebné“, v tomto případě příběhem o svatém Františku. Starost o „živý organismus“ je přiměl k setkávání, prohloubil jejich vztah k prostředí, ve kterém žijí.

Můžeme se setkat i s uměleckými aktivitami, které provokují, ač reagují na „běžné“ fungování konzumní společnosti. Jako příklad uvádíme projekty Santiaga Sierry a Thomase Hirchhorna. Sierra si na své akce najímá lidi z nejnižších sociálních vrstev, ochotné za částky uplatňované na černém trhu práce podstoupit často fyzicky náročné aktivity (např. podpírají uvolněnou stěnu v galerii – Mexico City, duben 2000) nebo figurují v ponižujících situacích (byli zavřeni v krabicích – Guatemala City, 1998; nechávali si na záda vytetovat čáru – Havana, 1999 aj). Umělec svými počiny např. poukázal na moc peněz, za které se dá koupit téměř vše, upozornil, že všechny vztahy a interakce, možnost pohybu ve veřejném prostoru jsou ovlivněny existencí právních a sociálních bariér apod. Také v USA byly realizovány projekty veřejného umění, na kterých participovaly konkrétní komunity. Je v nich patrný odklon od individuálního autorství ke kolektivnímu způsobu práce (Zálešák, 2011, s. 36). Konkrétním lidem ze svého okolí, kteří se vymykají akceptovatelnému světu, se věnuje i slovenská umělkyně Pavlína Fichta Čierna (1967).

Její tvorba zahrnující videa, instalace a konceptuální tvorbu překračuje hranice umění směrem k humanitním vědám, umělkyně se angažuje v komunitních projektech. Téměř ve všech svých dílech se zabývá lidmi s různými problémy včetně zdravotních, zajímá ji, jak jedinec sám vnímá náročné situace, jak se s nimi dokáže vyrovnat. Důležité je pro ni zaznamenávat prolínání se úhlu pohledu na problém člověka, který se ocitl v nelehké situaci, jejich častou neslučitelnost, která se může stát pro nemocného či sociálně stigmatizovaného člověka zdrojem utrpení. P. F. Čierna se pokouší zohlednit všechny uvedené pozice a najít jejich průsečíky, které by umožnily vzájemnou komunikaci (Pavlína Fichta Čierna [online], 2013).

Problematikou uměleckých „záznamů" běžného života, především venkovského, se zabývá uznávaný český fotograf a pedagog Jindřich Štreit (1946). Jeho černobílé snímky nás např. přivádějí do bývalých Sudet, ilustrují důsledky přistěhovatelství, vykořeněnosti lidí, kteří vystřídali původní obyvatele. Ve fotografiích můžeme „číst" silné příběhy dokumentující mezilidské vztahy, ale i vnitřní krásu člověka. Svojí tvorbou J. Štreit také reaguje na mnohá aktuální témata. Jak konkretizuje T. Pospěch: *„Ve snímcích starých lidí, mentálně i fyzicky handicapovaných, drogově závislých, emigrantů, vězňů či z různých náboženských pospolitostí v sobě Jindřich Štreit nezapře bytostně humanistického fotografa velkého srdce. Ve svém snad nejvystavovanějším souboru devadesátých let, Cestě ke svobodě (1996–1999), podal komplexní výpověď o příjemnostech i peklu závislosti"* (Jindřich Štreit [online], 2007).

Autenticita, které vyzařuje z díla J. Štreita, je výsledkem empatie umělce, jeho citlivé komunikace, která je podložena pokorou tvůrce i znalostí prostředí, ve kterém se pohybuje a tvoří. I když se fotografie stává snadno dostupným médiem a přináší svědectví o sociálním vyloučení a pohnutých osudech lidí, tvorba J. Štreita neusilovala o vyhledávání „atraktivních" prostředí a situací. Jak říká sám autor: *„Nehledal jsem nic výjimečného, právě naopak. Ale takto to v životě je, protože ta obyčejnost zůstává, a proto se s odstupem času stává nejzávažnější. Kdežto co je módní, zase zaniká. Je výjimečné jenom pro tu chvilku, ale ne pro věčnost"* (Jindřich Štreit [online], 2007).

Jindřich Štreit – ARNOLTICE, 1987 [online])

Jan Zálešák prezentuje názory Suzi Gablik, která se kriticky staví k uměleckému světu jako sféře obchodních zájmů a konfrontuje jej s příklady projektů, v nichž hrálo zásadní roli empatické naslouchání, ať už byli cílovou skupinou vězni, staré ženy, bezdomovci, městská chudina apod. Tyto projekty jsou velice blízké myšlenkám sociální inkluze (Zálešák, 2011, s. 36–47). Na určitou blízkost angažovaného umění a sociální práce poukazují i jejich podobné výstupy a konečné vyznění. Mnohé nevládní organizace využívají umělecké strategie v prosazování svých zájmů ve veřejném prostoru (např. osvětové kampaně Člověka v tísni). Spolupracují s grafickými studii a s umělci s hlavním cílem zaujmout, vyvolat diskusi. Tvorba probíhající v mimouměleckém prostředí, v chudších čtvrtích, vytváření společenství lidí, vtahování kolemjdoucích do bezúčelných činností současně umožnily prožívat něco neobvyklého. Tuto charakteristiku naplňovala např. tvorba Vladimíra Boudníka, který se pohyboval v dělnickém prostředí, z něhož čerpal inspiraci i získával materiál pro svoje grafické experimenty.

I současné české umění reaguje na sledovanou problematiku. Můžeme uvést např. akce skupiny Ládví. Jsou realizovány ve veřejném prostoru (od roku 2005). Např. na pražském sídlišti Ďáblice prostříhali keře, které zakrývaly sorelový reliéf (Prostříhání keřů); na dětské hřiště umístili křídy (Stojan na křídy), v rámci výtvarného salonu Ládví vystavili fotografii ze sídliště (Salon Ládví); do prodejny s denním tiskem umístili své autorské pohlednice s motivy sídliště (Pohledy Ládví); pro výstavu Indikace vyzdobili zchátralý dům v Jungmannově ulici truhlíky s muškáty a zhotovili popisky (Květinová výzdoba za okna) apod. (Ládví [online], 2007). Jejich aktivity interpretuje následující text: „*Skupina nezachází totiž téměř vůbec s výtvarnými prostředky a postupy. Její činnost, kromě prezentace, nepatří do běžné výtvarné praxe. Středem jejich skupinové tvorby je veřejně prospěšná činnost, která ovšem nemá její premisy a perspektivy. Vrací tak do umění něco, co se z něj zřejmě vytratilo, a do oblasti dobrovolnictví vnáší individuální aktivismus* (…) *V estetice uplatňovaná, jakoby mimo výtvarný program, je tvorba Ládví jedním z nejradikálnějších výstupů. Kromě toho, že se chová jako občanské sdružení za hezčí domov, zachází také s estetickými názory a návyky ne tak dávnými. Nenápadnost a téměř bezvýznamnost jejich malého gesta má větší dopad než gesto názorné, které se pro demokratickou společnost stalo samozřejmostí. Obsah drobných gest se zároveň relativizací otevírá širšímu spektru výkladů, od těch nejupřímnějších až po alegorii a ironii. Jde o demytologizaci umění, jež by ideálně mělo být navráceno zpět společnosti a zbaveno výlučnosti*“ (Ládví [online], 2007).

Vytváření určité vazby s komunitou můžeme vysledovat také u umělecké skupiny Rafani. V letech 2002–2003 vedli na klinice dětské onkologie FN Motol výtvarný kroužek, což kontrastuje s jejich provokativními aktivitami. Začíná se tak rozvíjet jejich dlouhodobější zájem o práci se skupinami, jejichž postavení je ve společnosti slabé nebo marginalizované – s Romy, přistěhovalci, ekonomickými migranty. Jejich spolupráce však nemá charakter čistého altruismu, což dokumentovaly následné prezentace (Zálešák, 2011, s. 239).

Výtvarná dílna v azylovém zařízení. Děti kresbou zaznamenávají svoje příběhy a přání. Foto: archiv SVV

Je třeba také prezentovat počiny Kateřiny Šedé, líšeňské umělkyně, která za svůj projekt Je to jedno (2005) obdržela Cenu Jindřicha Chalupeckého. Autorka své aktivity orientuje na sociálně laděné happeningy a experimenty, kterými se snaží vyvést zúčastněné ze zažitých stereotypů nebo ze sociální izolace. Pomocí jejich vlastní (vyprovokované) akce a díky novému využití všedních prostředků se pokouší probudit i trvalou změnu v jejich chování. Jak upřesňuje J. Zálešák: *„Šedá se od počátku zaměřuje na menší komunity a problémy, jež fungují jako spouštěcí mechanismy jejích projektů, jsou většinou zcela „obyčejné“ (rezignace na aktivní vztah ke svému společenství, lhostejnost, neochota podílet se na veřejném životě…)“* (2011, s. 236).

Např. v brněnské Líšni iniciovala akci Výstava za okny (2001), pro niž sto padesát obyvatel městské části vytvořilo jedinečné prostorové kompozice za okny svých domů. Akce Nic tam není (2003) reagovala na sdělení obyvatel Ponětovic, kteří o vlastní vesnici tvrdili, že se tam nic neděje. Šedá všechny obyvatele přemluvila, aby dodrželi jednu sobotu stejný denní režim – ideální průnik jejich sobotních činností stanovený na základě dotazníku. Všichni současně vstávali, šli na nákup (kde koupili stejné věci), poobědvali stejný oběd a odešli na pivo. Večer všichni najednou zhasli. Akce se stala podle Šedé *„oslavou normálnosti“*.

V roce 2005 uskutečnila projekt se svojí babičkou, u níž usilovala o znovuprobuzení chuti do života. Projekt pojmenovala Je to jedno. Její babička ve spolupráci s vnučkou začala kreslit: zobrazovala sortiment skladu domácích potřeb, kde působila jako vedoucí, kresby doplňovala detailními popisy. Obdobný projekt uskutečnila i s druhou babičkou, kterou nechala převyprávět vlastní život jeřábnice. Kromě psaného příběhu vznikly kresby zachycující pro seniorku důležité okamžiky. Osmnáct motivů Šedá vytiskla na šest tisíc listů papíru a s pomocí čtyřiadvaceti tisíc hřebíčků jimi realizovala prostor v Domě umění v Českých Budějovicích na výstavě Milada Šoukalová / Normální život (2014). „*Příběh devětasedmdesátileté Milady Šoukalové začíná vyobrazením cesty do školy opakujícím se na ploše celé jedné stěny. Postupně, jak do životního příběhu začaly vstupovat nejrůznější povinnosti a zájmy, se ‚vyprávění' zahušťuje. K cestě do školy přibývá sobotní úklid, hraní kuliček a mnoho dalšího. Kresby postupně vytvářejí repetetivní struktury, podobně jako se opakují v lidských osudech. Ani použitá monotónní barevnost není náhodná, podle autorky vyjadřuje rastr lidské šedi, kterou se snažila v projektu vyzdvihnout*" (Šedá, *recenze* [online], 2014).

Pohádkoví vypravěči patřili k Individuálním projektům Speciální výtvarné výchovy se seniory. Nahrávání četby oblíbených pohádkových příběhů bylo završeno vytvořením originálního obalu na CD. Nahrávky byly určeny dětem do nemocnice. Staly se i připomínkou příjemných opakovaných setkávání studenta a seniora, která provázela i mnohem otevřenější a srdečnější komunikace. Foto: archiv SVV

V Nové Líšni proběhl projekt Každej pes, jiná ves (2007). Šedá zaslala podle adresáře získaného ze zvonků tisícovce rodin z brněnského sídliště Nová Líšeň košile s motivy vytvořenými podle barevných fasád paneláků, ve kterých bydlí. Jako adresáty a odesilatele uváděla jednotlivé obyvatele sídliště, čímž vytvořila dvojice navzájem neznámých lidí. Všichni adresáti poté dostali pozvání na vernisáž do Moravské galerie v Brně. V následujícím roce umělkyně realizovala projekt OVER AND OVER (Berlín, 2008). Do Berlína pozvala dvacet obyvatel z brněnské Líšně na páté Bienále, kde na dvojice sousedů čekaly připravené kopie jejich plotů. Přizvaní líšenští sousedé a návštěvníci díla K. Šedé za pomocí dovezených pomůcek (žebříků, stoliček apod.) ploty překonávali.

Kateřina Šedá – projekt OVER AND OVER (Berlín, 2008). Foto: R. Horáček

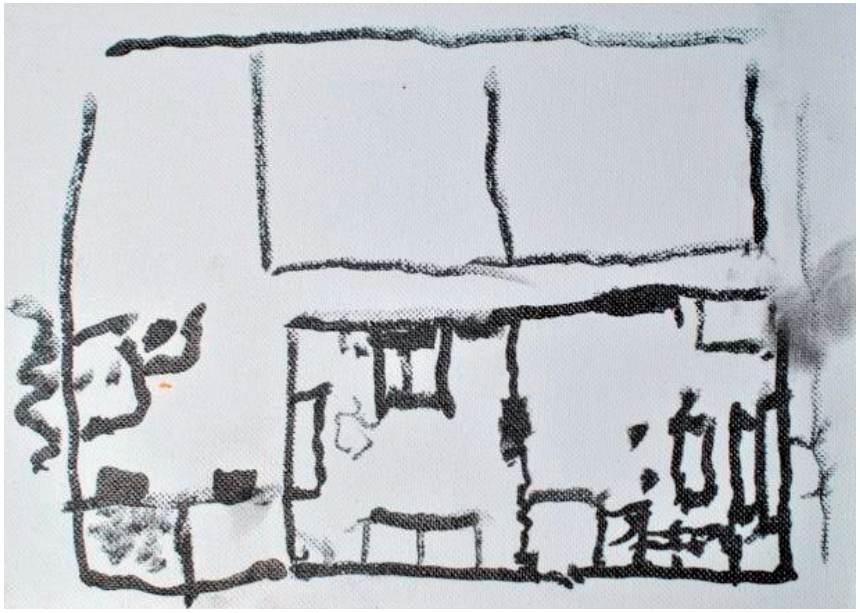
Největší performance roku 2011 uskutečnila v roce 2011 pro Tate Modern v Londýně. Cílem akce byla konfrontace života malé středoevropské vesnice Bedřichovice u Brna a jedné z největších světových metropolí. Akce se konala v prostoru velikosti katastrálního území Bedřichovic promítnutého do prostoru Londýna 1:1 mezi budovu galerie Tate Modern a katedrálu Sv. Pavla. Akce se zúčastnilo 80 obyvatel Bedřichovic. Ve vymezeném prostoru měli dělat to, co dělají ve svém běžném dni – zametat, pracovat na zahradě, jezdit na kole, opalovat se, hrát si, zorganizovat hasičské cvičení, hrát nohejbal, umývat auto apod. Proběhla také návštěva kostela. Díky bedřichovické učitelce angličtiny K. Šedá připravila hodinu českého jazyka a prohlídku imaginárních Bedřichovic v prostoru Londýna. Akce se současně účastnilo 80 britských malířů, kteří ztvárnili vesnici v londýnských reálech podle fotografií skutečných Bedřichovic (Bedřichovice [online], 2011). Na tuto aktivitu navázal projekt Bedřichovice nad Temží, který probíhal v letech 2013–2014. Protože návštěva Londýna rozdělila obec na ty, kteří v Londýně byli a nebyli, rozhodla se skupiny sjednotit, a to tak, že jim kus Londýna přenese do jejich obce tak, že promění její centrum. Reakcí umělkyně na označení, že vyhledává problémy, říká: *„Myslím si, že jsem hledač řešení a ne hledač problémů. V tom je velký rozdíl. Nazývají to podle mě tak proto, že ostatní výtvarníci jsou hledači problémů a na ty problémy jen poukazují. Já je najdu a potom je vyřeším“* (Kateřina Šedá hledá cestu do Bedřichovic nad Temží [online], 2013; Bedřichovice nad Temží [online], 2015). A tak se pokusila „vyřešit problém“ v kalifornském městě Los Altos. Zaujalo ji, že zde téměř nikdo nechodí pěšky a že proniknout do něčí domácnosti lze jen na doporučení. Obyvatele města vtáhla do projektu, který nazvala Everything is perfect, v rámci kterého vznikla kniha rekordů tohoto města. Jak konkretizuje umělkyně: *„Do soutěže jsem oslovila téměř všechny obyvatele Los Altos. Není to o supersportovcích ani o supermodelkách, každý může vyniknout v něčem naprosto obyčejném,“* popsala svůj záměr Šedá. *„Přihlásil se například kluk, který na jednom prstě udrží šest minut roztočený basketbalový míč; sousedé, kteří vedle sebe bydlí nejdelší dobu z celého města; člověk s největším květináčem na zahradě nebo s nejrozsáhlejší sbírkou věcí Elvise Presleyho. Překvapilo mě, že někteří lidé k tomu přistoupili opravdu kreativně. Třeba jedna paní si počítala týden, kolikrát šla z kuchyně na kompost – dohromady šest tisíc cest.“* Hledání rekordů spojila se zkoumáním a podporováním sociálních vazeb v daném společenství. Svým projektem způsobila, že se lidé o sebe začali více zajímat a přemýšlet (Kateřina Šedá – Everything is perfect [online], 2014).

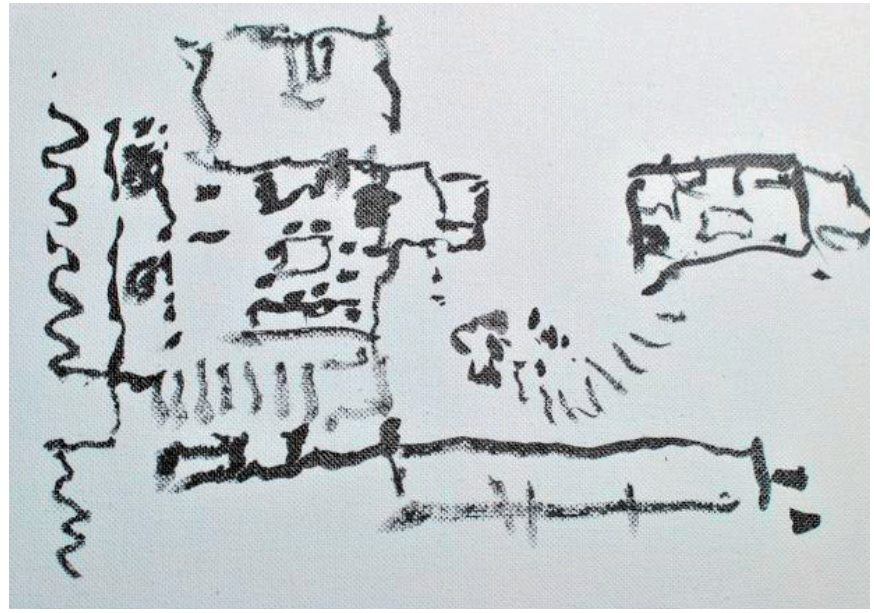
Projekty speciální výtvarné výchovy a Kateřiny Šedé se určitým způsobem setkaly, a to místem realizace. Konkrétně se jedná o obec Zastávka, která byla nejen místem výtvarných dílen v azylovém zařízení. Skupina šesti studentů gymnázia, kteří si říkají Batežo Ka Mikilu, přesvědčila umělkyni, aby jim pomohla proměnit obec, která je podle nich „nijaká".

Kateřinu Šedou zaujal zájem čtrnáctiletých, proto se rozhodla je podpořit a stav v Zastávce od roku 2012 prostřednictvím projektu s názvem Pátý přes devátý měnit. A tak se postupně realizovaly dílčí aktivity, až se Zastávka dostala do galerie v Lipsku (2013). Instalace propojila půdorys galerie a obce, jejich tvary se nápadně podobaly. Stěny galerie byly studentskou uměleckou skupinou pokresleny výjevy ze Zastávky, netradiční prostor s pohyblivými stěnami ji umožnil rozpohybovat, a tak přetvořit podle představ návštěvníků výstavy. Projekt především začal proměňovat běžný život obce, která se dostala do povědomí nejen uměleckého světa (Šedá, *Zastávka* [online] 2013).

Podle S. Gablik *„umělec, který se pustí do řešení společenských problémů, se nevzdává nějaké specifičnosti umělecké práce, nemůže být proto zaměňován např. se sociálním pracovníkem* (…) *způsoby práce, které umělci volí, se výrazně liší od standardizovaných úkonů, které jsou charakteristické pro sociální pracovníky, ale i pro neziskové organizace – všude postupují podle manuálu"* (in Zálešák, 2011, s. 47). Komunitní projekty jsou založeny na identifikaci umělce se skupinou a jejími zájmy. Umělci mnohdy vstupují i do projektů, na kterých kooperují s různými občanskými sdruženími, spolky apod., což předpokládá velkou míru jejich otevřenosti, schopnosti vést dialog a také empaticky naslouchat.

Pokoje z dětství – projekt speciální výtvarné výchovy oživující vzpomínky seniorů na místa, kde žili. Kresby se staly připomínkou i podnětem pro vyprávění příběhů, které byly zaznamenány. Komunikace studentů s klienty probíhala individuálně, což podporovalo její otevřenost. Foto: archiv SVV





1.8 Proměny postojů k lidem se sociálním znevýhodněním a jejich sociální inkluze prostřednictvím tvorby

„Lidské je mýliti se, pošetilé je v omylu setrvávati.“
Cicero

Snahou každé vyspělé společnosti je vytvářet optimální podmínky pro začlenění lidí s handicapem, ale i dalším lidem se sociálním znevýhodněním do společenského dění. Směřuje k jejich socializaci, která je podle J. Krause (2005, s. 263) „*v širším slova smyslu celoživotním procesem, kterým se lidský jedinec stává bytostí společenskou. V tomto nepřetržitém procesu se jedinec adaptuje na sociální prostředí, ve kterém žije. Včleňuje se do něj, přijímá společenské normy chování, životní styl, hierarchii hodnot*“. Je třeba minimalizovat překážky, které tomuto procesu brání, vytvářet podmínky, které přirozeně podpoří znevýhodněné a nabídnou příležitosti prokázat jejich potenciál, ale i měnit některé postoje majoritní společnosti k těmto lidem. *Postoje* je možné chápat jako „*přetrvávající získané dispozice k určitému hodnocení a z toho vyplývajícímu specifickému způsobu chování v různých situacích, resp. ve vztahu k nějakým objektům*“ (Vágnerová, 2005, s. 291). Postoje jedince jsou totiž velmi ovlivněny společností, ve které se pohybuje, což potvrzují M. Valenta a O. Müller (2003, s. 235), kteří uvádějí, že „*jakékoli mezilidské vztahy i postoje jsou formovány v kulturním rámci dané společnosti. Toto se občas negativně dotýká společenských menšin, jež se vykazují většími či menšími odlišnostmi od průměru, což je odkazuje na hranici všeobecných lidských tendencí ke konformitě*“. Způsoby vytváření postojů je potřebné se zabývat, abychom využili příležitostí, jak je ovlivnit. Podle M. Vágnerové (2005, s. 291–293) se jedná o *sociální učení,* v rámci kterého postoje přejímáme od jiných lidí, a to zejména od těch, kteří jsou pro nás nějak emočně významní nebo jsou považováni v dané oblasti za autoritu. Postoje získáváme nápodobou nebo identifikací. Postoje můžeme získat pomocí *podmiňování.* Lidé snadno přejímají postoje převažující v sociální skupině, k níž patří a s níž se identifikují. Mají potřebu sounáležitosti se svou skupinou a ta se projeví v tendenci uchovat konzistenci vlastních názorů a postojů s těmi, které v tomto společenství převládají. Postoje souvisí s hodnotami a normami dané skupiny. Další formou získávání postojů jsou *vlastní zkušenosti.* Jsou spojeny s pozitivními či negativními emocemi, které různé zážitky vyvolávají, posilují určitý postoj. Emoční prožitek bývá silnějším prostředkem ke vzniku a zachování určitého postoje než pouhé racionální hodnocení. Může také snáze přispět k jeho změně, zejména pokud by šlo o emoci intenzivní. Významnou determinantou ovlivňující rozvoj různých postojů jsou *potřeby*. V průběhu jejich uspokojování se vytváří určitý vztah k objektům. Nesmíme opomenout ani *předsudky,* které jsou specifickou kategorií postojů, jež mají své nezanedbatelné sociální důsledky. Pro tento druh postojů je typické, že mají velmi silný emoční náboj. To znamená, že lidé mají o dané skutečnosti málo informací a mají s nimi minimální či žádné osobní zkušenosti. Tato nevědomost může podporovat sociální

vyloučení. Součástí předsudků jsou stereotypy, tj. zafixované zjednodušené a zkreslené názory, obvykle na určitou, specificky vymezenou skupinu lidí. Předsudky bývají přejímány prostřednictvím sociálního učení od ostatních lidí. Na lidské chování mívají spíše negativní vliv, vedou k různým diskriminačním projevům (Vágnerová 2005, s. 291–293). Je třeba si uvědomit, že sociální exkluze (vyloučení) tedy není jen důsledkem chudoby. Jak konstatují P. Mareš a T. Sirovátka, *„i když sociální exkluze nepochybně nadále souvisí s nerovností, není to jen nerovnost ve smyslu klasických stratifikačních teorií, ale jsou to nově též nerovnosti založené na genderové, etnické, kulturní či náboženské odlišnosti atd“* (2008, s. 273). Jestliže se postoje utvářejí, jak konstatuje J. Řezáč (1998, s. 30) *„v řízených (výchovných) interakcích, tak i ve spontánním, živelném sociálním učení“*, je zde i velký prostor pro výtvarné aktivity, v rámci kterých můžeme některé postoje ovlivnit či změnit. Výtvarné aktivity jsou v současnosti součástí volnočasových aktivit mnoha institucí, které poskytují sociální služby. Vykazují však různou kvalitu i zaměření. Ztotožňujeme se s názorem J. Jesenského (2003, s. 361), který konstatuje, že *„volný čas je především prostorem k nenásilné a neformální integraci do společnosti v celé své šíři“*. Dále autor uvádí, že *„ideálním prostředkem pro zapojení a začlenění lidí se specifickými potřebami do společnosti jsou právě kroužky, tábory a jiné akce v rámci volného času. Tyto akce pak skýtají příležitost navázat nová přátelství, procvičit své sociální chování, zvyšovat sebejistotu a učit se od ostatních“*.

Přehlídka barevných „paraplat“ ve veřejném prostoru – tentokrát se představili klienti PSS Červenka. Akce vyvrcholila na vyhlídce u altánu. Foto: archiv SVV

„Sociální inkluze je v individuální rovině chápána jako sociální participace, jako přístup k životním šancím a k důležitým kvalitám života. V sociální rovině je spojována se sociální integrací, s kolektivitou, solidaritou, právy, legitimitou. V současné době zájem o problematiku sociální inkluze (a sociální exkluze) výrazně narůstá. Má to více důvodů. Jde především o reakci na procesy sociální diferenciace – diferenciace životních šancí, diferenciace dopadů sociálních rizik, diferenciace životních stylů, procesů ‚multikulturalizace', individualizace a dalších změn" (Sirovátka [online], 2003).

Význam sociálních činitelů pro vývoj jedince jako tvůrce a svobodné bytosti již zdůrazňovali představitelé sociální psychoanalýzy. V jejich pojetí člověk není pouhou loutkou, nýbrž cílevědomým jedincem, který vědomě určuje vlastní existenci, je si vědom vlastních potřeb a zodpovídá za ně (Cakirpaloglu, 2009, s. 121). Představitel jmenované koncepce rakouský psycholog, zakladatel individuální psychologie Alfred Adler (1870–1937) zavádí pojem *„kreativní JÁ"*: „Tento ústřední dynamický prvek podporuje individuální růst a překonání vlastních slabostí cestou nadkompenzace. Podstatou *kreativního Já* jsou *„hodnoty uspořádané do dynamických systémů, které pak jako dynamické celky odpovídají za úspěšnost individuální adaptace a další růst osobnosti, neboť hodnocení souvisí s plánováním a obecnou aspirační seberegulací jedince"* (in Cakirpaloglu, 2009, s. 126).

Můžeme konstatovat, že stanovení životních cílů dodává životu smysl a motivuje jedince k nepřetržitému růstu. Pokud nabízíme lidem možnost tvořit, motivujeme je současně k hledání smyslu těchto aktivit v jejich životě, podporujeme jejich osobní růst, na jehož konstrukci se aktivně spolupodílejí. Můžeme uvést příklady konkrétních projektů, které podporovaly kreativní sebevyjádření nejen zdravotně postižených, ale i dalších skupin a jednotlivců, jako jsou děti, které se ocitly v nelehké situaci, senioři, imigranti, drogově závislí, bezdomovci, dlouhodobě nemocní a další. Mnoho z nich je realizováno v zahraničí, objevují se i v českém prostředí. Potvrzují, že role umění a kultury pro sociální inkluzi je přínosná a účinná, což koresponduje i s přijatými závěry Rady ministrů kultury Evropské unie (Brusel, listopad 2010). Roli kultury v boji proti chudobě a sociálnímu vyloučení, její pozitivní sociální a ekonomické dopady zdůrazňuje i tehdejší komisařka pro vzdělávání, kulturu, mnohojazyčnost a mládež Androulla Vassiliou.

Dveře jako symbol pozvání ke vstupu nebo izolace člověka, který je v instituci skryt. Kresba klientů na sklo v PSS Nové Zámky. Foto: archiv SVV

Komisařka zdůrazňuje, že takové projekty posilují meziresortní spolupráci. Proto vyzvala členské státy a regiony, aby začlenily kulturu do svých strategií sociální soudržnosti (Müllerová a kol., 2010, s. 7–8). *„Jsem přesvědčená, že se tyto závěry stanou klíčovým odkazem pro budoucí iniciativy zaměřené na aktivizaci kultury jako zdroje při boji proti sociálním nerovnostem*" (Vassiliou in Müllerová a kol., 2010, s. 9). Není však třeba akcentovat „pouze" socializační přínos kulturních projektů. Např. o přesahu a významu výtvarné tvorby lidí s mentálním postižením hovoří H. Stehlíková Babyrádová (2011, s. 16, 17):

„Odborná literatura z oblasti pedagogiky zaměřené na výchovu retardovaných jedinců řeší především ***problémy socializace****. Lidem, kteří se starají o mentálně postižené jedince, jsou doporučovány metody výchovně vzdělávací práce směřující k pěstování soběstačnosti a způsobilosti zvládání vztahů ve skupině. Stranou zájmu zde často zůstávají emoce, city a zejména expresivní schopnosti těchto lidí. Přitom právě výtvarná či jiná umělecká tvorba mentálně postižených – tedy jejich vlastní tvorba jakéhokoliv druhu – je tím nejpříhodnějším prostorem k projevení expresivity, která je nutnou podmínkou k tomu, aby se z prosté účelové komunikace směřující k průměrné socializaci jedince stalo sdělení, sdílení a posléze obsahově rozvětvené dorozumívání".*

I když mohou aktivity akcentovat různé cíle, důležité je, že umění a kultura napomáhají lidem s handicapem bourat bariéry mezi nimi a majoritní společností, obohacují jejich život, což potvrzuje např. projekt britské vlády, která v roce 2005 nechala zmapovat sociální projekty využívající kulturního potenciálu při práci s osobami s mentálním postižením. Bylo potvrzeno, že jejich participace na projektech s kulturním potenciálem pomáhá při jejich začleňování do společnosti.

Je třeba vytvářet a podporovat příležitosti, které nabídnou lidem se sociálním znevýhodněním možnosti s uměním se setkávat nebo je vytvářet. Např. ve Velké Británii funguje koncept volného vstupného do muzeí a galerií, je částečně zavedený také ve Francii a má pozitivní význam pro obyvatele s nižším vzděláním nebo příjmy. Touto cestou je směřováno k dosažení integrace slabších vrstev do společnosti, což může podle odborníků do budoucna přinést i úspory v sociálních výdajích. Fungují zde také další projekty podporující mimo jiné tvůrčí činnosti. Projekty Museum of London nabídly program sociální inkluze, který používal rozličné formy umění. Nabízel mladým lidem, dlouhodobě nezaměstnaným, delikventům z deprivovaných čtvrtí Londýna, ale i dalším vyloučeným skupinám možnosti naučit se novým dovednostem nebo se v nich zdokonalit. Účastníci naopak obohatili místní komunitu příležitostí prezentovat na veřejnosti výsledky tvorby. Projekt Breaking into the Museum (Pronikání do muzea) nabídl mladým Londýňanům z karibské oblasti a z deprivovaných částí města natáčet krátké filmy inspirované vystavovanými objekty z londýnských galerií. Další akce – Piano – byla součástí projektu City of London (2010). Projekt nabídl nejen možnost hudebních zážitků, klavír se stal objektem výtvarných představ, účastníci z řad nezaměstnaných, osoby bez domova nebo s mentálním postižením ho v rámci výtvarných dílen přetvořili ve výtvarné dílo (Museum of London [online], 2010).

Dále můžeme uvést aktivity, na kterých participují umělci, aby svým dílem obohatili vybrané prostředí. Svojí tvorbou vstupují do konkrétních institucí, např. nemocnic, kde vznikají díla, která usilují o proměnu prostředí ve prospěch klientů, pacientů, jejich psychického rozpoložení. Tyto projekty jsou realizovány po celé Evropě. Existuje mnoho dalších aktivit, které využívají k sociální inkluzi i jiných uměleckých prostředků, např. se jedinci mohou zúčastnit jako aktéři divadelních představení. Obsah realizovaných her reaguje na autobiografická a existenciální témata vedoucí k prvkům sebereflexe či sebeuvědomění.

Při tvůrčím procesu a při představeních dochází k přímé interakci aktérů a veřejnosti. Projekty nabízejí i hudební seberealizaci jednotlivců a skupin, dokumentují přínos na zkvalitňování jejich života, poskytují hudební vzdělání, zprostředkování majoritní společnosti jinou kulturu apod. (Müllerová a kol., 2010, s. 10–13).

Milan Singer (1933–2011), výtvarný autodidakt (povoláním opravář), který experimentoval s různými výtvarnými formami. Nejvíce se věnoval tvorbě komorních plastik, které vytvářel ve svém domácím prostředí. Podle komentáře k výstavě se pro něj tvorba stala životní nutností až posedlostí – svobodou, radostí, osobním prožitkem štěstí ze vzniku něčeho nového…" (galerie Lapidárium, Praha, březen 2014). Foto: archiv H. Stadlerové

Také v České republice funguje mnoho projektů, které podporují tvorbu umělců s handicapem, ale i dalších jedinců a skupin se sociálním znevýhodněním, přestože přínos kultury pro zlepšení kvality jejich života nenachází v širším měřítku oficiální podporu. Národní koncept pojetí Evropského roku boje proti chudobě a sociálnímu vyloučení, který vypracovalo Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, definuje pět priorit – prevence sociálního vyloučení v důsledku předluženosti, zlepšení přístupu na trh práce osobám vzdáleným tomuto trhu, aktivizace územní veřejné správy při tvorbě a hodnocení akčních plánů boje proti chudobě a sociálnímu vyloučení, zvýšení úrovně vzdělanosti a konkurenceschopnosti chudých a vyloučených lidí na trhu práce a podpora přiměřeného bydlení sociálně vyloučených skupin a řešení problému bezdomovectví. Nepočítá však s kulturou nebo uměním jako s relevantním nástrojem sociálního začleňování. Dokonce ani projekt NAPSI (Národní akční plán sociální inkluze v ČR) nehovoří o kreativních a uměleckých přístupech k sociálnímu vyloučení a potřebě jejich ukotvení v programech Ministerstva kultury ČR nebo Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (Müllerová a kol., 2010, s. 14). V České republice sice nedošlo k systematickému zakotvení kultury a umění jako nástroje pro začleňování jedinců do společnosti, přesto existuje určitá podpora z grantových projektů Ministerstva kultury ČR, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dotace poskytuje i Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR či Ministerstvo zdravotnictví ČR. Konkrétním příkladem je i projekt Speciální výtvarná výchova (CZ.1.07/2.2.00/15.0210), který byl spolufinancován z Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky.

Senioři na výstavě prostorové tvorby nevidomých umělců v Moravské galerii (Místodržitelský palác, Brno). Video jim představuje Axmanovu techniku modelování. Foto: archiv H. Stadlerové

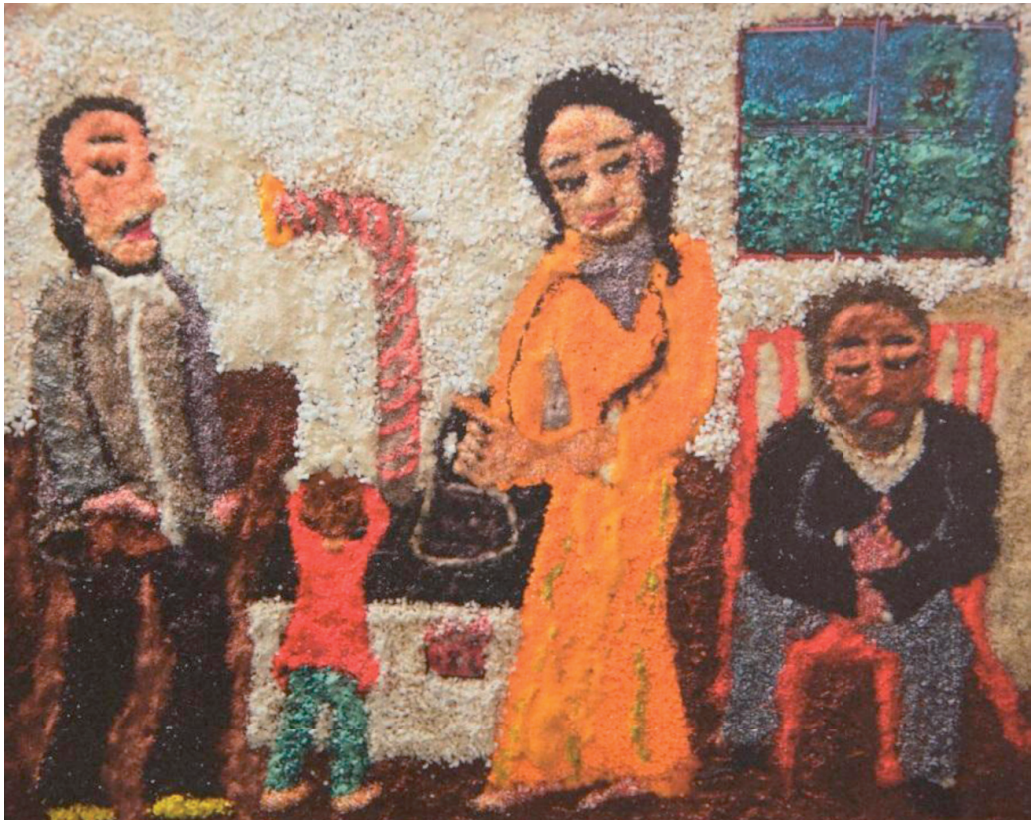
I když je třeba pro realizaci těchto přínosných aktivit neustále hledat prostředky, koná se přesto mnoho podnětných akcí, které ukazují zájem občanských sdružení i jednotlivců spolupodílet se na řešení problémů sociálního znevýhodnění formu kreativních činností či s využitím umění. Zajímavou aktivitu nabídlo Lektorské centrum Galerie Středočeského kraje (GASK). Vybraná umělecká díla byla na dvacet čtyři hodin instalována do bytů seniorů z Domova seniorů Barbora v Kutné Hoře. Vedením galerie byla vytipována z depozitáře díla, a senioři, kteří prožívají svoje dny především ve svých obydlích, si vybírali z nabídky obrazů, jejichž stáří korespondovalo s jejich věkem. Nemuseli tedy navštěvovat galerii, dílo je „navštívilo" u nich doma. Šlo o podporu utváření nových sociálních vazeb nabídkou možnosti setkat se prostřednictvím jiných osob s výtvarným uměním, učinit vlastní rozhodnutí a současně obohatit běžné fungování „přítomností" oceňovaného díla.

V dalším projektu GASK byla poprvé v České republice představena vybraná díla ze stálé sbírky nevidomým. Ti si tak mohli hapticky „prohlédnout" díla Mikuláše Medka (Infantilní krajina, 1947), Jana Zrzavého (Camaret, 1932) a dalších umělců. Součástí expozice pro nevidomé se stalo i haptické poznání sochařských děl významných českých umělců dvacátého století, mohli také navštívit experimentální zvukovou instalaci Tomáše Vaňka. V roce 2014 pokračoval projekt UMĚNÍ SPOJENÍ (funguje od roku 2012), a to s podtitulem 014 JUNIOR. Jak se můžeme dočíst, cílem projektu bylo hledání cesty k místní komunitě lidí, zprostředkování kontaktů mezi různými cílovými skupinami. Umění se tak stalo nástrojem k hledání dialogu, probouzení kreativity a vzájemného obohacování. V roce 2014 byl projekt určen juniorům, tedy dětem a mladým lidem se sociálním či zdravotním znevýhodněním. Pod vedením umělců vznikala díla, která byla ke konci roku vydražena v benefiční aukci. Výtěžek měl být určen seniorům v regionu (GASK [online], 2013, 2014, 2015).

Dále můžeme uvést příklady aktivit občanského sdružení *Inventura*, které vzniklo v listopadu 2005. Sdružení se snaží pozměňovat představy veřejnosti o životech lidí s mentálním handicapem, podpořit jejich integraci do společnosti. Prostředkem se má stát podpora a prezentace jejich umělecké činnosti. Sdružení organizuje tvůrčí dílny v Praze i v dalších regionech, spolupracujeme s organizacemi i jednotlivci v zahraničí a představujeme zajímavé tvůrčí projekty české veřejnosti během významných kulturních akcí s mezinárodní účastí (INVENTURA [online], 2014). Můžeme také zmínit činnost *Ateliéru radostné tvorby* (A.R.T.), který funguje při občanském sdružení *Salet*. Sdružení bylo založeno v roce 2002 jako nestátní nezisková organizace, která je svou orientací zaměřena na integraci obyvatelstva ohroženého vyloučením na okraj společnosti, a to především z trhu práce. Kreativní ateliér působí také v Praze. Nabízí částečné pracovní uplatnění talentovaným tvůrcům, kteří jsou v běžném pracovním procesu znevýhodněni mentálním handicapem nebo duševní nemocí. Cílem ateliéru je vytvářet prostředí tvůrčí svobody, kde mají umělci k dispozici materiál i psychologickou podporu, nikoliv však pedagogické či terapeutické vedení, které by ovlivňovalo charakter jejich výtvarného

jazyka (SALET [online], 2015). Výtvarné dílny jsou často součástí programu dalších projektů, které podporují sociální integraci s využitím uměleckých prostředků, především hudby a divadelní produkce. Můžeme zmínit proslulý světový romský festival Khamoro, který nabízí umění špičkových romských umělců z celého světa. I když se jedná především o festival hudby a tance, doprovodný program vždy nabízí i vizuální umění. Např. v šestnáctém ročníku (2014) proběhla v Muzeu Kampa výstava Rudolfa Dzurka, romského malíře, sochaře. Výstava, která nesla název *Století pohrom – století zázraků*, přinesla témata, která zásadním způsobem nasměrovala tvorbu Rudolfa Dzurka, současně reflektovala historii i každodennost života Romů. Festival se každoročně těší velkému zájmu diváků, je tedy přirozeným prostorem k vytváření multikulturní společnosti, k podpoře zlepšení vztahů mezi majoritní společností a romskou komunitou. Pokud jsme zmínili dílo R. Dzurka, jeho umělecká cesta je v mnohém inspirativní i pro lidi se sociálním znevýhodním – ve své tvorbě zúročil zkušenosti z dělnické profese (pracoval ve sklářských závodech), aktivně se věnuje nejen výtvarnému umění, ale také hudbě. Jeho tvorbu můžeme označit jako outsider art (KHAMORO [online], 2014).

Rudolf Dzurko – Hlad; Strom života (in Katalog výstavy Rudolfa Dzurka, MRK, Brno, 2015).



Mnohá občanská sdružení nepodporují a neprezentují „pouze“ výtvarnou tvorbu lidí s handicapem. Zmiňujeme je i proto, že speciální výtvarná výchova podporuje projekty, které umožňují prolínání různých uměleckých forem. V Brně od roku 1997 funguje *Divadlo Neslyším*. Působí v něm absolventi oboru Výchovná dramatika pro neslyšící z Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, osoby se sluchovým postižením a také slyšící různých věkových skupin. Pracují pod vedením Zoji Mikotové, hrají nejen v Brně, prezentují se i na tuzemských a zahraničních festivalech. Svou činností divadlo přispívá nejen k rozvoji kulturního života komunity neslyšících, současně prezentuje i cesty, jak se vyrovnávat s konkrétním handicapem.

Rudolf Dzurko – Století pohrom – století zázraků; Můj štít; Pohřební hostina, skleněná drť (in Katalog výstavy Století pohrom – století zázraků Rudolfa Dzurka, MRK, Brno, 2015).

Divadlo Ježek a Čížek pracuje s lidmi, kteří mají bezdomoveckou zkušenost. Divadlo působí v Praze od roku 2000. Od tohoto roku se v souboru vystřídalo přibližně 300 herců a celkově bylo nastudováno 15 inscenací. Lidé bez domova tak získávají možnost se tvořivě zapojit do kulturního dění, popř. se prezentovat v rámci mezinárodního festivalu bezdomoveckých divadel s názvem Hic sunt leones mezi národy, které divadlo pořádá (Divadlo JEŽEK a ČÍŽEK [online], 2012).

Vedle inscenací divadlo organizuje i performance ve veřejném prostoru. Účast na divadelní produkci je pro aktéry určitým závazkem, přináší však uspokojení z veřejného ocenění, což může mimo jiné přispívat k proměnám postavení i nahlížení na tuto skupinu lidí společností.

Jako úspěšný projekt můžeme označit i fungování kapely *The Tap Tap*, kterou tvoří zdravotně postižení studenti a absolventi škol pražského Jedličkova ústavu. Skupina pracuje pod vedením Šimona Ornesta od roku 1988, nabízí možnosti hudební seberealizace a také prezentace před publikem. Skupina si vydobyla velkou popularitu a má silnou mediální podporu. Na produkci participují mnozí hudebníci a hudební skladatelé. Zasloužený úspěch přispívá k zvyšování sebehodnocení těchto talentovaných lidí i jejich integraci do společnosti.

Můžeme zmínit také aktivity občanského sdružení *Múzy dětem*, které realizuje od jara 2003 víkendové a celodenní akce pro děti z dětských domovů. Umělci nejrůznějšího zaměření v domovech realizují dílny, ve kterých se děti hravou formou zapojují do různých uměleckých aktivit, jejichž smyslem je mimo jiné odhalovat a podporovat rozvoj jejich schopností. Umění se stává prostředkem, jak zvyšovat jejich sebevědomí i příležitostí uspět v životě, až instituci opustí.

V České republice existují také projekty, které mají mezinárodní ohlas, a to nejen proto, že podporují kreativní projev lidí s handicapem, současně však nabízejí promyšlený vzdělávací systém, který těmto lidem usnadňuje fungování i na trhu práce. V roce 1995 výtvarník Štěpán Axman zakládá občanské sdružení „Slepíši" (slepí – pozn.). Sdružení usiluje o podporu aktivit nevidících lidí včetně hledání možností jejich pracovního uplatnění. V rámci svých činností sdružení spolupracuje i s lidmi s jiným zdravotním postižením (např. s lidmi s mentálním postižením, s autismem, po dětské mozkové obrně apod.). Od počátku fungování sdružení prezentuje díla těchto tvůrců ve výstavních prostorách. Např. v roce 1995 byly vystaveny v brněnské Moravské galerii sochy nevidoucích autorů. Výstava MANUS EUROPEA (Ruce Evropy) byla prostorem setkání tvorby slepých tvůrců a profesionálních umělců – sochařů. Na základě mnohaletých zkušeností s vedením tvorby nevidomých vyvinul Š. Axman techniku modelování pro tyto nadané jedince. Od roku 2000 sdružení provozuje Mezinárodní centrum ATM pro osoby se zdravotním postižením, které je jediným zařízením svého druhu na světě. Jeho metoda označovaná

jako Axmanova technika modelování (ATM) využívá hmatových zkušeností nevidomých tvůrců. Má zpracované výukové osnovy a je chráněna průmyslovým patentem České republiky pro její zachování výhradně pro lidi se zdravotním postižením. Výuka ATM probíhá v Mezinárodním centru Axmanovy techniky modelování v Tasově na Vysočině. Individuální studium umožňuje zdravotně postiženým získat kvalifikaci řemeslníka, který ovládá samostatně technické postupy, které následně využívá např. pro tvorbu užitkových předmětů.

Centrum nabízí také obor *Učitel ATM*, který je již náročnější. Vyžaduje, aby student zvládl nejen technické postupy, ale také byl vybaven i po metodické stránce, aby byl schopen jednotlivé výukové postupy zprostředkovat a předat svým budoucím žákům.

PORTRÉTY nového tisíciletí. Výstava tvorby nevidomých umělců v Místodržitelském paláci (Moravská galerie Brno), duben 2014. Foto: archiv H. Stadlerové

Haptické poznávání tvorby nevidomých tvůrců. Foto: archiv H. Stadlerové

Součástí studia jsou také veřejné prezentace, při kterých se žák učí formulovat svůj názor a mluvit na veřejnosti. Student pod odborným dohledem absolvuje praxi přímo v Mezinárodním centru ATM a v dalších institucích. Po absolvování studia může vyučovat lidi se zdravotním postižením řemeslo ATM, lektorovat tvořivé aktivity a vést i volnočasové aktivity pro různé skupiny zájemců (např. v Tasově se realizuje kroužek pro místní děti).

Centrum podporuje i rozvoj nadaných jedinců a nabízí obor Výtvarník. Po zvládnutí řemesla jsou vytvářeny podmínky pro realizaci individuální jedinečné tvorby. (SLEPÍŠI [online], 2009) S tvorbou těchto výtvarníků se můžeme setkávat na výstavách, poznat ji můžeme i z prezentací, dokumentárních filmů apod. (např. dokument *Šestnáct hadů na hlavu* získal třetí místo na Evropském filmovém festivalu filmů o umění ARTS&FILM Telč 2011).

V dubnu 2014 se hmatové sochařství nevidících autorů představilo v Místodržitelském paláci MG Brno. Byly prezentovány *PORTRÉTY nového tisíciletí*. Jak napovídá název, umělci se pokusili o zachycení podoby člověka, které však neprobíhalo klasickou cestou, kdy tvůrce vychází ze zrakového vnímání. Jak konkretizuje text v katalogu k výstavě: *„Každý autor si zvolil svůj způsob získávání informací o svém modelu a svůj způsob převedení do pevného tvaru. Někteří si zvolili tzv. naposlouchání portrétované osoby, jiní trávili s portrétovaným delší čas, sbírali střípky osobnosti v individuálních projevech, jako je chůze, vůně, řeč a gesta, nebo jen naslouchali vlastní intuici. Na utváření obrazu se tedy podílely různé smysly, ale jak sděluje komentář výstavy, ani jeden z umělců nepocítil potřebu ‚objevovat' portrétovaného hmatem"*. Prostorové realizace vzniklé na základě synkretického vnímání a představ autora byly ve výstavním prostoru doplněny o záznam „skutečné" podoby portrétovaných, a to ve formě velkoformátových fotografií, které v žádném případě nesloužily ke konfrontaci s prezentovanými díly.

Výstava děl umělců s handicapem se stala i příležitostí zajímavého setkání – objevila se zde skupina seniorů v doprovodu sociálních pracovníků, kteří klientům pravidelně umožňují navštěvovat výstavy i jiné kulturní akce. Setkávání s uměním ve výstavních prostorách patří k osvědčeným formám, jak zmírňovat izolovanost starých lidí žijících v instituci, která se stala v této fázi života jejich domovem.

PORTRÉTY nového tisíciletí. Foto: archiv H. Stadlerové

Dále můžeme zmínit projekty, které jsou cíleny na dětskou populaci. Prostřednictvím tvorby se děti setkávají se starými lidmi v domovech pro seniory, výtvarné činnosti jsou současně přirozeným prostorem pro poznávání se, komunikaci, sdělování osobních příběhů apod. Jako konkrétní příklad tohoto typu můžeme uvést projekt *Mládí a stáří spolu vytváří*, na kterém v letech 2012 a 2013 participovala Základní škola Husova v Brně a brněnský Domov pro seniory Naděje. Záměry projektu komentuje Ludmila Fidlerová (2014), učitelka výtvarné výchovy, která s vybranými žáky osmých, devátých tříd a seniory realizovala tvořivá setkávání. Děti měly možnost každý měsíc přicházet za seniory a společně realizovat tvořivé činnosti. Ty se staly příležitostí pro oboustranně obohacující setkání. Děti měly možnost dozvědět se zajímavé informace ze života seniorů, sledovat a podporovat je v tvoření. Aktivity probíhaly v příjemné atmosféře a staří lidé byli rádi, že přichází někdo, kdo jim naslouchá a věnuje se jim. Pravidelná setkání měla i vliv na klima ve třídě, vztahy mezi dětmi se zlepšily.

Z uvedených příkladů aktivit podporujících uměleckou seberealizaci klientů se sociálním znevýhodněním vyplývá, že jsou spjaty s činností občanských sdružení a konkrétních osob, které mají vztah k umění nebo jsou umělci. Jejich ambicí je tedy nejen vlastní seberealizace, ale i potřeba objevit tvůrčí potenciál konkrétní skupiny lidí, podporovat ho a rozvíjet. I takto je možné označit vznik výtvarných ateliérů v uprchlických táborech, u jejichž zrodu stál koncem 90. let minulého století Petr Kamenický z Katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty MU Brno. Práce s azylanty byla cenným zdrojem zkušeností pro praktikující studenty jmenovaného pracoviště, poskytla i mnoho podnětných informací pro profesní přípravu výtvarných pedagogů.

1.9 Výtvarné dílny v azylových zařízeních – cesta ke vzniku současné speciální výtvarné výchovy

„Umění není věc, ale cesta.“
E. Hubbard

Speciální výtvarná výchova těžila v samotných začátcích ze zkušeností, které byly získávány od konce 90. let minulého století z realizovaných výtvarných dílen pro azylanty, ale i dalších aktivit, které směřovaly ke zviditelnění problematiky uprchlictví. První výtvarný ateliér vznikl v roce 1998 v Zastávce u Brna, u jeho zrodu stál Petr Kamenický. Vytvoření prostoru pro umělecké aktivity azylantů komentují jeho slova: „*Vše bylo produktem nějaké cesty. Když jsme začali dělat sociální projekty na katedře výtvarné výchovy, což byla dílem náhoda a nabídka za strany Správy uprchlických zařízení (SUZ), vznikla potřeba, abychom založili v uprchlických táborech výtvarné ateliéry. Tam jsme začali pracovat na základě našich znalostí, jak je vybavovat a vytvářet systémy, které by byly otevřené pro všechny klienty SUZ*“ (Kamenický, 2014). V první fázi šlo o řešení volného času dětí v prostorách uprchlického tábora. Ateliéry byly posléze zřízeny kromě Zastávky u Brna také v Kostelci nad Orlicí, v Bělé pod Bezdězem, Červeném Újezdě, Seči a Vyšních Lhotách.

Malby, které vytvořily děti z Pobytového střediska Zastávka u Brna v roce 2004. Motiv domova se stal často zobrazovaným námětem. Foto: archiv H. Stadlerové

Od samého začátku bylo snahou překonat běžnou rukodělnou produkci, která provází volnočasové aktivity např. ve školních družinách, klubech, kroužcích apod. Nabízené činnosti byly obohacovány o netradiční tvorbu, např. s použitím fotografie a dalších nových médií. Výtvarné ateliéry byly vybaveny grafickými lisy, keramickou pecí, klientům poskytovaly nejen množství výtvarného materiálu, ale i příjemné a otevřené prostředí. Pestrá nabídka výtvarných médií byla součástí strategie výtvarných ateliérů, podporovala vytváření příležitostí pro výtvarnou seberealizaci azylantů, ale i pro spolusdílení tvorby druhých.

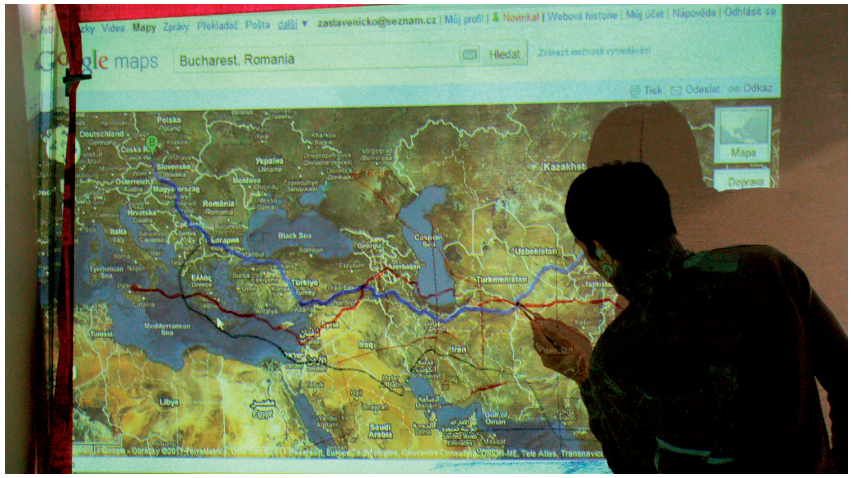
Kvalita práce ve výtvarných ateliérech jako prostředku integrace cizinců na území ČR byla podporována i grantovými projekty MŠMT, konkrétně můžeme zmínit projekt Katedry výtvarné výchovy PdF MU *Tvůrčí dílny na ZŠ v lokalitách azylových zařízení SUZ MV ČR* (2002). Práce s klienty vyžadovala zcela odlišný přístup než vedení běžných lekcí výtvarné výchovy. Proto bylo třeba připravovat i ostatní pedagogické pracovníky na nové obsahy jejich práce. Katedra výtvarné výchovy nabízela příležitosti pro jejich vzdělávání, probíhaly pracovní semináře, workshopy. Již v prvním roce s dětmi v Zastávce praktikovali také studenti výtvarného oboru. Získávali zde poznatky o jiných kulturách, které ovlivňují i výtvarný projev klientů. Často se museli vyrovnávat s obtížemi, které plynuly z charakteristik této skupiny klientů. E. Kaličinská, která od roku 2004 do roku 2007 pracovala v Pobytovém středisku Zastávka (od roku 2009 je zde Přijímací středisko), vzpomíná na svoje začátky působení ve výtvarném ateliéru. Kaličinská (2014) zdůrazňuje, že práce se zranitelnými skupinami je odlišná, ovlivňuje i činnost ateliéru, který spadá do sociální práce se žadateli. Nejedná se tedy pouze o vedené výtvarných aktivit, u kterých by byly sledovány výchovné a vzdělávací cíle, jak je tomu u výtvarné výchovy ve školní praxi.

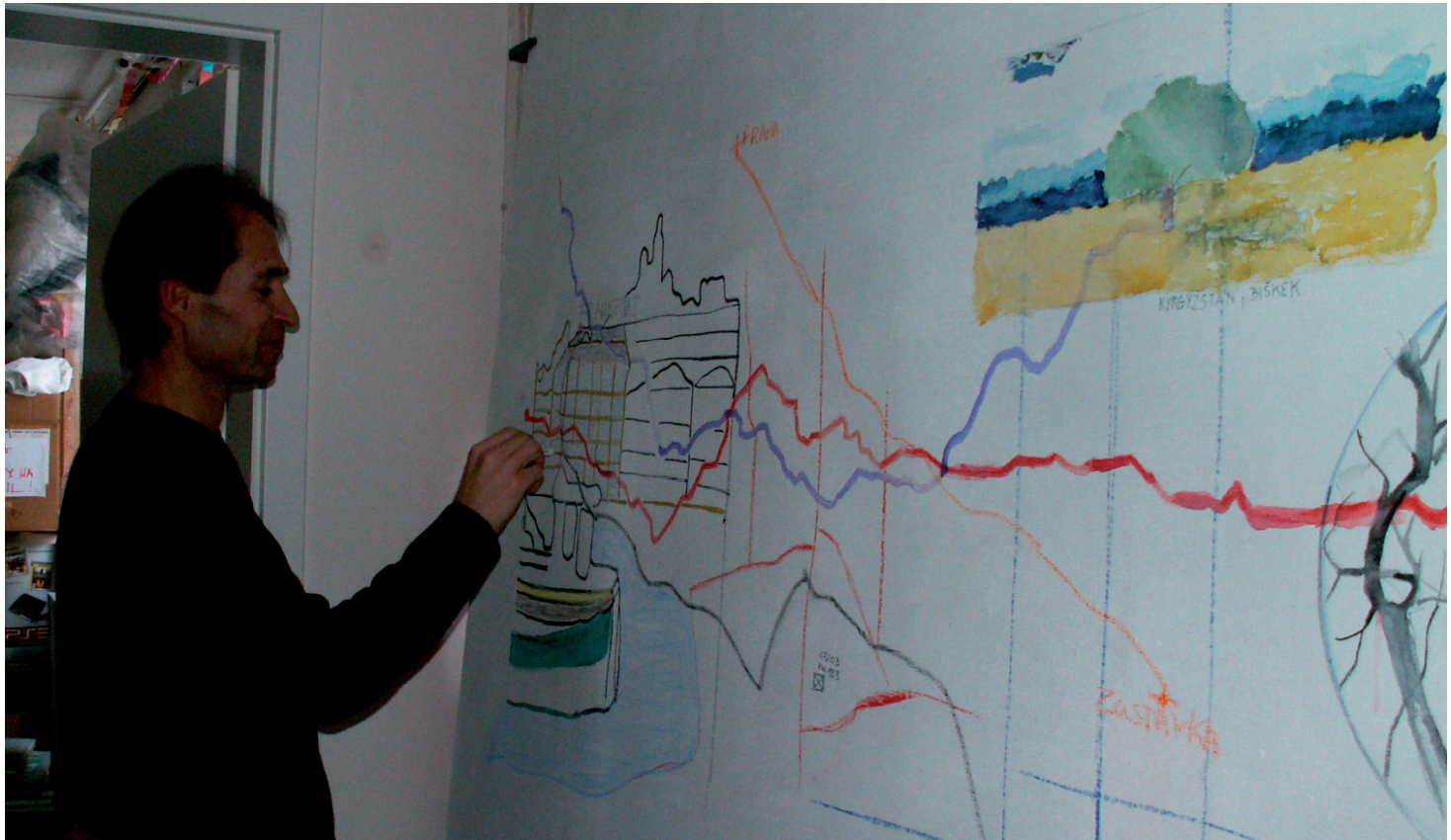
Malby dětí z výtvarného ateliéru v Pobytovém středisku Zastávka u Brna byly představeny na výstavě v rámci projektu Kde domov můj… (PdF MU). Vyvrcholením stejnojmenné výtvarné soutěže se stala výstava v Muzeu dětské kresby v Praze (únor 2004). Foto: archiv H. Stadlerové

Výtvarné aktivity v azylových zařízeních. Děti měly příležitost tvořit nejen v prostorách vybaveného ateliéru, ale také svými díly oživit prostory instituce. Foto: archiv SVV

Podle E. Kaličinské se činnosti zaměřují především na člověka a jeho sociální prostředí, snaží se o dosažení rovnováhy mezi klientem a očekáváním sociálního prostředí. Pobyt v ateliéru přispívají k dalším cíleným aktivitám, k hledání řešení situací azylantů. Proto je akcentována kooperace s dalšími sociálními pracovníky, psychologem, s učitelkami z dětského centra apod., aby získané informace o klientovi a následné kroky přispěly k řešení jejich problémů, nelehké životní situace. Je tedy nutné citlivě přistupovat ke každému klientovi, komunikovat tak, aby nebyl zaskočen nebo se necítil ohrožen, že po něm chcete citlivé informace. Role výtvarného pedagoga je tak mnohem širší než např. v běžné škole. Volnočasový pedagog se často stává zprostředkovatelem mezi klientem a většinovou populací. Tvoří podle E. Kaličinské jakýsi můstek, a to proto, že ateliér je prvním místem, kam klient dobrovolně přichází a spontánně komunikuje. Tato expertka konkretizuje specifika práce v ateliéru: *„Výtvarné ateliéry v azylových domech pro cizince jsou místem, kde se potkávají děti a dospělí z různých světadílů, vyznávají různá náboženství, mají odlišnou kulturu. Většinou nemají výtvarné ambice. Návštěva ateliéru je činnost dobrovolná a doufat, že na připravený program přijdou ti samí klienti, co třeba včera, je pošetilost. Stává se, že někteří žadatelé o mezinárodní ochranu odejdou náhle, bez rozloučení, takže po nich zůstane na stole rozdělaný grafický list nebo na věšáku zapomenutá bunda. Málokteré zařízení, jako uprchlický tábor, je tak naplněno bezmocí a pasivním čekáním na zázrak. Azyl nezískají ani dvě procenta lidí. Výtvarný artefakt se tak často stává jediným prostředkem ke sdělení nebo pochopení“* (Kaličinská, 2009, s. 37).

Projekt Mapy – klienti Přijímacího střediska v Zastávce zaznamenávali na plochu plátna místa, odkud pocházejí, vyznačovali i trasy putování ze své vlasti. Obraz doplňují symboly domova i cest, které klienti museli podstoupit. Oporou pro tvorbu se klientům stala na plátno promítnutá mapa, ale také vyhledávané obrazové záznamy pro ně známých a důležitých míst. Foto: archiv SVV





Důležité je tedy nejen vedení výtvarných činností, ale také sociální práce, které se volnočasový pedagog věnuje ve prospěch klientů. Proto se nemůže zaměřit pouze na zájemce o výtvarnou tvorbu, měl by motivovat, komunikovat, podporovat v různorodých aktivitách i ty klienty, kteří jen spolusdílejí prostor výtvarné dílny, nechodí sem, aby se učili „výtvarno", ale aby zde prožívali volný čas. Pokud by se pedagog věnoval pouze výtvarným činnostem, jeho přístup by byl vnímán jako zvýhodňování jedné skupiny klientů. Nabídka výtvarných činností je tedy „pouze" jednou z možností, jak prožívat volný čas, setkávat se, užívat si pohody a příjemné atmosféry, která v prostoru vládne. Pokud se klienti věnují vytváření, mohou si vybírat z nabídky výtvarných materiálů, realizovat svoji představu, pedagog je pomocníkem, rádcem. Zážitek z tvorby je důležitější než vzniklá forma. Někteří klienti se tvorbě věnují dlouhodobě, pro jiné je krátkodobým obohacením pobytu v azylovém zařízení. Např. v Přijímacím středisku v Zastávce je obtížné dlouhodobě a systematicky pracovat s konkrétním klientem, protože se jedná o přijímací azylové zařízení, ve kterém klienti pobývají dva až tři týdny. Přesto se mohou díla stát prostorem výtvarné komunikace či prostředkem odbourávání strachu či ostychu z výtvarné tvorby. Lidé, kteří mají obavy, se mohou „osmělit", když vidí tvořit své děti. Ty, na rozdíl od dospělých, jsou mnohem otevřenější výtvarným aktivitám, protože se často vymykají poznanému, jsou pro ně něčím nové a tedy atraktivní. Tvorba se stává i přirozeným a spontánním prostorem dorozumívání, komunikace. Pokud je problém verbální – probíhá prostřednictvím obrazů. Volnočasový pedagog může těžit z bezprostřednosti dětí, které vždy zajímá něco nového. U dospělých je třeba rozvíjet jejich zájmy, reagovat na konkrétní situace. Především je třeba respektovat kulturní tradice a nevnucovat klientům činnosti, které oni chápou jako dětskou hru, která je ponižuje. *„Každý je pro nás jedinečnou individualitou, k níž přistupujeme pokud možno oproštěni od předsudků a očekávání, a těší nás právě ta úžasná příležitost ke vzájemnému působení,"* říká Tomáš Valčik, když komentuje svoje pedagogické působení v Zastávce (2011, s. 73).

I když se pracovníci azylového zařízení snaží s klienty komunikovat na principech vzájemného respektu, ani klient nesmí překračovat určité meze, lektor nebo sociální pracovník musí tyto situace komentovat, vysvětlovat, proč např. nevyhoví všem jeho požadavkům. Stejně tak si musí uvědomovat, že reakce či chování pracovníka mohou být klienty různě interpretovány, např. na základě jejich kulturní odlišnosti.

E. Kaličinská (2014) uvedla příklad situace, kdy s jedním klientem vařila krupicovou kaši, protože byla jeho oblíbeným pokrmem. Cizinec chtěl, aby ji nakonec jedli spolu z jednoho talíře, jak je to v jeho zemi běžné. Pro jiného klienta to byl však rituál spojený se zasnoubením. Tyto zkušenosti byly velice důležité a poučné pro vyhodnocování dalších situací. V průběhu několikaletého fungování ateliérů došlo ke změnám, které pramení mimo jiné ze snižování počtu žadatelů o azyl. Jak konkretizuje E. Kaličinská, v samotných počátcích byla azylová zařízení plná běženců ze zemí, kde probíhaly válečné konflikty, proto i zájem navštěvovat výtvarný ateliér mnohdy převyšoval jeho kapacitu. Každý ze zájemců měl vymezený čas, kdy sem mohl docházet. Rozdílné příležitosti k tvorbě poskytují i jednotlivá pracoviště. Např. v Zařízení pro zadržení cizinců, kde jsou klienti bez povolení k pobytu, které zadržela policie, probíhaly činnosti výjimečně, a to ve vyhrazeném prostoru. Přesto bylo možné sledovat, jaký význam měla tvorba pro konkrétní klienty. Expertka E. Kaličinská popsala průběh tvorby grafiky v tomto zařízení, zmínila, že jeden z klientů zobrazil svoji rodinu, obrázek mu nahrazoval fotografii, proto ji nosil u sebe na srdci.

Výtvarná dílna v ZŠ Kašava – společná tvorba místních dětí a dětí azylantů. Foto: archiv H. Stadlerové

Výtvarné aktivity azylantů nebyly soustředěny pouze do výtvarných ateliérů. Byly podporovány i projekty, které byly vystavěny na přirozených podmínkách setkávání prostřednictvím tvorby. Např. v roce 2003 proběhlo několik workshopů ve školách, které navštěvovaly děti azylantů. Základní školy v Havířově, Zbýšově či Kašavě se proměnily ve velkou výtvarnou dílnu, na které pracovaly děti různého věku, různých kultur, náboženství. Docházelo k přirozené potřebě komunikovat, sdělovat verbálně i prostřednictvím výtvarných děl vlastní příběhy komentující vztah k místu, odkud přišly nebo kde je jejich současný domov. V podobném duchu proběhly i výtvarné dílny, které se staly v roce 2004 součástí výstavy *„Kde domov můj“* v Muzeu dětské kresby U Zelené žáby v Praze, prezentující tvorbu azylantů.

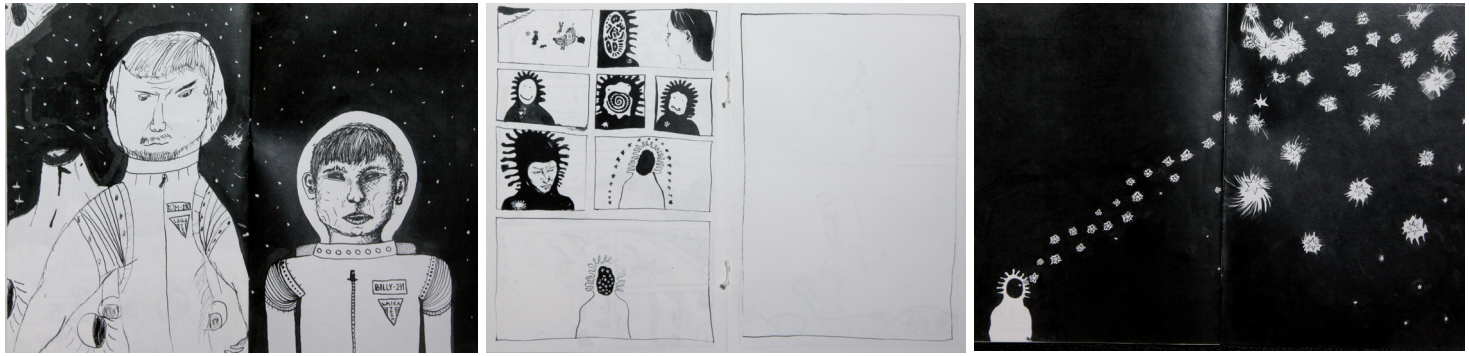
Uskutečnily se také další doprovodné aktivity, které směřovaly k inkluzi azylantů. Např. v rámci vernisáží probíhaly programy, které zviditelňovaly kulturu a tradice azylantů. Konaly se koncerty hudebníků z řad azylantů, hudebních skupin, které vznikly v azylových zařízeních, dále byly představovány lidové tance i jiné umělecké formy. Kulturní setkání nabízela ochutnávky tradičních jídel, které poskytly zážitky nejen kulinářské, ale i estetické. Výstupy z těchto aktivit tedy mimo jiné medializovaly, zviditelňovaly a objasňovaly problematiku uprchlictví na našem území, fungovaly jako prostředek prevence rasismu a xenofobie, strachu z neznámého. Česká společnost je totiž v přístupu k migraci často konzervativní. Můžeme to zdůvodnit tím, že novodobá historie České republiky je spojena s pojetím etnicky homogenní společnosti, na našem území žilo v podstatě jen jedno etnikum, a to i v rámci Československa, kdy měl každý federativní stát v podstatě „svoje“ území. Projevy rasismu se často opírají o další „tradiční“ pojímání cizinců, kteří jsou vnímáni jako nepřátelé ohrožující nás např. tím, že mohou zaujmout místa na pracovním trhu nebo nás jinak omezovat, ubírat na výhodách.

Příběhy – nejen prožité, ale především vysněné, jsou námětem komiksů azylantů z Přijímacího střediska Zastávka. Často jsou výsledkem výtvarné interakce klienta a pedagogického pracovníka, který nejen podněcuje k tvorbě, ale také se na díle spolupodílí. Foto: archiv H. Stadlerové

V současné době působí v Zastávce jako pedagog volného času Tomáš Valčik. Když se vyjadřuje k fungování výtvarných ateliérů a komentuje přínos výtvarných činností v azylových zařízeních, vyzdvihuje především význam průběhu tvorby: „*Oproti mým dávným naivním předpokladům, že ve výtvarné dílně denně vytvoříme bezpočet artefaktů, praxe jasně ukázala, že o tom v prostoru azylového zařízení ani nejde. Prioritou výtvarné dílny coby středobodu multikulturního centra v našem táboře zdaleka není finální dílo jako spíš samotný proces komunikace, prožitek, a tedy i atmosféra těchto prostor, daná hravou a inspirativní výzdobou a příjemnými notami v ovzduší, ale zejména přátelskými pedagogy, ubezpečujícími svým přístupem bez předsudků každého návštěvníka, že i v neznámém prostředí lze nalézt spřízněnou duši*“ (Valčik, 2011, s. 72). Výtvarný ateliér se přesto nevyhýbá prezentacím děl azylantů.

Můžeme zmínit jednu z akcí, která proběhla ve výstavních prostorách Café Práh v Brně (listopad 2014). Výstava představila fragment konceptu, kterému se jmenovaný pedagog se svými klienty věnuje již několik roků. Využívá formy komiksu jako prostoru pro komunikaci a sdílení spolutvůrců díla. „*Naše příběhy jsou něčím, co se rodí v prostoru mezi námi, v našem kontaktu. V návaznosti na nejširší spektrum nálad, rukopisů, technik, motivů, nápadů, prožitků a zkušeností spolutvořitelů tak vznikají pokaždé zcela ojedinělé příběhy, někdy ožívají jen na poli několika obrázků, zato jindy na pláních celých stránek, jako se to povedlo s dvanáctiletým klučinou z Kyrgystánu*“ (Valčik, 2011, s. 76).

Příběhy, které vznikají jako výsledek spolupráce i několika autorů, nesledují primárně zviditelnění traumatizujících zážitků, se kterými azylanti přicházejí do přijímacího střediska.



Komiks – společná tvorba jako prostředek sdílení a komunikace v ateliéru. Foto: archiv H. Stadlerové

Volnočasový pedagog spíš sleduje navození příjemné atmosféry, podnětného a motivujícího dialogu, který nepotřebuje mnoho slov. Východiska vzniku výtvarného příběhu jsou různorodá. Může se jimi stát náhodně vzniklá stopa instrumentu, výtvarného materiálu nebo dílčí kresba, na kterou další jedinec reaguje, rozvíjí podle své představy. I když by mohl pedagog – výtvarník ovlivnit formu, vzniklé artefakty nesou znaky jedinečnosti výtvarného projevů konkrétních autorů – klientů azylového zařízení. Když pedagog komentuje jednotlivá díla, připomíná, že se nejedná o klasické komiksy s typickými bublinami, příběhy jsou často jen naznačeny, mnohdy nedokončeny. Můžeme je označit jako symbolické vyjádření situace, kterou klienti v přijímacím středisku prožívají. Doprovází ji nejistota, neurčitost délky pobytu, neukončenost jejich cest…, ale i prožívání pohody a klidu ve výtvarném ateliéru.

E. Kaličinská se problematice uprchlictví věnuje i nadále, v současné době působí v Organizaci na pomoc uprchlíkům (OPU Brno). Toto sdružení se soustřeďuje zejména na pomoc uznaným azylantům a cizincům s trvalým či dlouhodobým pobytem v Jihomoravském kraji. Spolupracuje se školami, které realizují inkluzivní vzdělávání v praxi – vytvářejí podmínky pro vzdělávání dětí azylantů, a tak přispívají k jejich integraci do naší společnosti. V projektech Jsme lidé jedné Země např. nabízejí program prevence rasismu a xenofobie na základních školách, kde využívají zážitkových forem, včetně výtvarných činností, což dokumentuje Manuál – Můj svět tady a tam (Kaličinská, Šimonová, 2011). Pokud nahlédneme do těchto metodických materiálů, čerpají ze zkušeností z výtvarných ateliérů azylových zařízení a dalších úspěšných výtvarných projektů realizovaných s klienty se sociálním znevýhodněním.

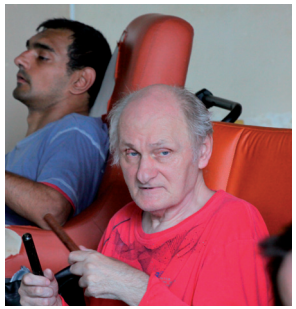
Využívají např. nová média jako prostředku tvorby, konkrétně jsou inspirovány aktivitami Zuzany Strakošové, které jsou popsány a zdokumentovány v publikaci *Kdy bude ples? Interdisciplinární přístupy ve výtvarných workshopech pro mentálně postižené* (2008). Metodiky OPU nabízejí také zpracované materiály obsahující informace o kultuře a tradicích zemí původu azylantů. Je tedy patrné, že se rozšiřuje nabídka volnočasových aktivit zahrnujících výtvarnou tvorbu mimo azylová zařízení.

Zkušenosti lidí, kteří měli možnost pracovat ve výtvarných ateliérech dlouhodobě a systematicky, jsou zdrojem podnětů i inspirací, na kterých může speciální výtvarná výchova stavět. Stejně tak může čerpat z praxe absolventů oboru Výtvarná výchova, kteří působili v rámci studia v azylových zařízeních a rozšířili své aktivity i do jiných institucí. Již zmiňovaná Zuzana Strakošová pracovala nejen v azylových zařízeních, ale též v PSS Nové Zámky. Její projekty byly určené především klientům s těžkým mentálním postižením. Nabízené zážitkové aktivity měly mezioborové přesahy, byly inspirovány současným uměním a ve velké míře využívaly nových médií. Iniciovala i projekty, na kterých participovali např. výtvarníci František Kowolowski, Josef Daněk, ale i básník, hudebník, textař, skladatel, výtvarník a experimentální herec Petr Váša.

Cenné poznatky vyplynuly také z výzkumů Pavly Novotné, která se věnovala tvorbě neslyšících (Deaf Art – Výtvarné umění v kultuře neslyšících, 2008; Proces získávání výtvarných zkušeností u neslyšících výtvarných tvůrců, 2011).

Zkušenosti s vedením výtvarných ateliérů, úvahy nad možnostmi, jak rozšířit nabídku tvořivých aktivit do jiných institucí, především ale potřeba kvalitní a specializované pedagogické práce opírající se o odbornou vysokoškolskou přípravu, vedla ke vzniku nového studijního oboru – Speciální výtvarná výchova.

Petr Váša a hudební improvizace s klienty z PSS Nové Zámky. Foto: archiv H. Stadlerové



II. SPECIÁLNÍ VÝTVARNÁ VÝCHOVA V NOVÉM POJETÍ

2.1 Proč právě speciální výtvarná výchova...

„Když jsem po letech analyzoval celou situaci a svou vlastní zkušenost, došel jsem k závěru, že je v našich podmínkách pro nás jednodušší vytvořit výtvarný ateliér než získat kvalitního učitele, který by výtvarný ateliér dokázal používat“, v rozhovoru komentuje P. Kamenický (2014) zvažování vzniku speciální výtvarné výchovy. Jak již bylo naznačeno, vytvoření nového studijního programu bylo nastartováno fungováním výtvarných ateliérů v azylových zařízeních. Vznikla přirozená potřeba rozšířit studijní obory na pracovišti, které vytvářelo v uplynulých letech popsaným aktivitám odborné zázemí. Ukázalo se, že vybraní praktikující studenti výtvarných oborů obstáli v nových náročných rolích, mnohdy jejich dovednosti byly výsledkem intuice, empatie, „učení se“ z praxe, vlastních zkušeností. P. Kamenický oceňuje jejich potenciál: *„Tvůrci a ti lidé (klienti) se dokážou o svoje příběhy dělit přes svoji tvorbu, přijímat je, jsou dostatečně empatičtí a déle i vydrží v kvalitní práci ve výtvarném ateliéru, v provozu, který není standardně školní, ale volnočasový“*. Naznačené dispozice pedagoga jsou vlastní jen některým lidem, profesionalita spočívá také v aplikaci odborných znalostí a dovedností. Proto byla rozšířena nabídka studia pro nové formy pomáhajících profesí, ve kterých je uplatňována tvorba jako prostředek seberealizace klientů, ale i cesta k integraci do společnosti.

Výtvarné akce SVV v Pobytovém středisku Kostelec nad Orlicí. Foto: archiv SVV

Výtvarné akce SVV v Pobytovém středisku Kostelec nad Orlicí.
Foto: archiv SVV

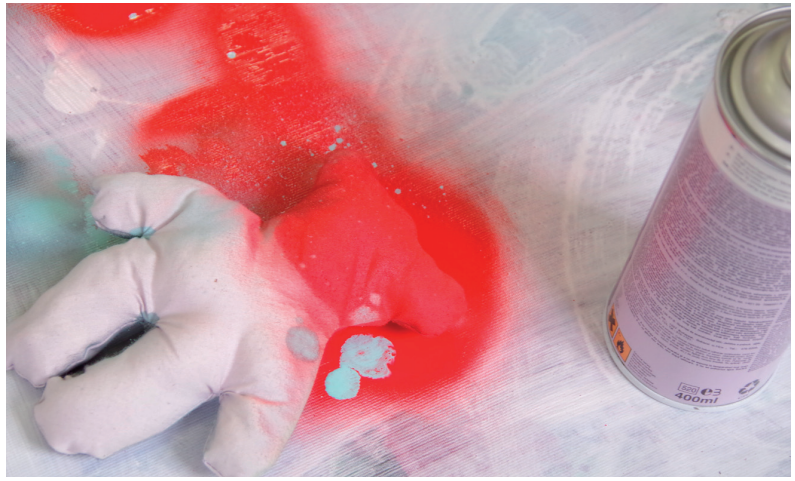
2.2 Speciální výtvarná výchova – charakteristika studijního oboru

Pro komplexní teoretické uchopení problematiky speciální výtvarné výchovy považujeme za potřebné uvést základní údaje o novém oboru. O akreditaci oboru Speciální výtvarná výchova žádala Katedra výtvarné výchovy PdF MU Brno v roce 2007. Studijní program začleněný do Specializace v pedagogice byl v první fázi koncipován jako bakalářský (doba studia 3 roky, realizovaný v prezenční formě studia). Jeho specifikem mělo být propojení specializovaných složek oboru výtvarného s problematikou speciální pedagogiky. Součástí studijního programu je i společný základ, který zahrnuje předměty psychologické, pedagogické, komunikační či obecně kultivační, obsahuje rovněž odbornou profesní praxi. Skladba předmětů ukazuje, že je dán velký prostor rozvíjení výtvarné kompetence studenta s důrazem na reflektovanou pedagogickou praxi, v rámci níž je možné využívat arteterapeutických metod. I proto studijní obor poskytuje vhled do praxe arteterapie.

Uplatnění absolventa je zamýšleno jako akademický předstupeň pro práci s jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami. Disciplíny společného základu mají přispět k orientaci pro volbu učitelského oboru. Absolvent má předpoklady i pro rekvalifikaci, a to v rámci profesí svého oboru. Současně tento stupeň studia přináší kvalifikaci pro učitelské asistentství a asistentské práce v různých vzdělávacích zařízeních. Ačkoli je definovaným cílem studia příprava odborníka na speciální výtvarnou výchovu se zaměřením na vzdělávání, přednostně směřuje k přípravě na práci ve znevýhodněných sociálních podmínkách. Absolvent by měl disponovat všeobecnými, odbornými a speciálními znalostmi a dovednostmi, které zahrnují široké odborné speciální znalosti a dovednosti výtvarné výchovy primárně zaměřené na práci s jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami, dále odbornými znalostmi a dovednostmi v oblasti speciální pedagogiky a základními orientačními komunikačními vědomosti. Měl by prokázat kvalifikační připravenost a míru profesní adaptability na podmínky a požadavky praxe, zejména pro práci s jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami, i širokou výtvarnou a speciálněpedagogickou připravenost pro bakalářské profese. Uplatnění může získat jako konzultant v oblasti speciální výtvarné výchovy, má předpoklady pro rekvalifikaci na profese svého oboru i kvalifikaci pro učitelské asistentství a asistentské práce v různých vzdělávacích zařízeních (Akreditační materiály – Vědecká rada PdF MU Brno schválila návrh studijního programu 17. 11. 2007; Speciální výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání [online], 2012).

Navazující dvouletý prezenční magisterský stupeň oboru Speciální výtvarná výchova je zaměřen na systematické prohlubování poznatků z bakalářského studia a rozšiřování odborných kompetencí k výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahem studia je rozšíření znalostí a dovedností v oblasti výtvarné výchovy v kontextu speciálněpedagogické praxe s jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami. Společný základ zahrnuje předměty psychologické, pedagogické, komunikační či obecně kultivační. Významnou roli zde hraje speciálněpedagogická oborová praxe s přesahy do sociálněpedagogické oblasti (Speciální výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání [online], 2012).

Individuální dotváření ručně šitých medvídků – díla klientů Pobytového střediska Kostelec nad Orlicí. Foto: archiv SVV



Magisterské studium rozvíjí kompetence získané v bakalářském studiu nebo jiných uměleckých oborech. Nabídka různorodých ateliérů podporuje určitou formu výtvarné specializace studenta, velký prostor je pro tvorbu novými médii. Studenti mají možnost nacházet inspiraci především v současném umění. Opět je kladen velký důraz na reflektovanou pedagogickou praxi, ale také na prezentaci děl klientů. Z akreditačních materiálů (2012) se můžeme dozvědět o možném uplatnění absolventa. Je specializovaným výtvarným pedagogem s širokým tvůrčím potenciálem, který získal kompetence k výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho uplatnění je směřováno do všech typů škol a vzdělávacích zařízení (MŠ, SŠ, ZŠ či třída pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola praktická, základní škola speciální aj.). Má předpoklady pro rekvalifikaci na další navazující profese související s oblastmi daného oboru. Speciálněpedagogická kvalifikace s přesahy do sociálněpedagogické oblasti umožňuje absolventům uplatnit se i ve sféře sociálněpedagogické, např. v zařízeních a pracovištích MZ nebo MPSV (Akreditační materiály – Vědecká rada PdF MU Brno schválila návrh studijního programu 2012).

Výtvarné dílny v Pobytovém středisku Kostelec nad Orlicí.
Foto: archiv SVV

2.3 Speciální výtvarná výchova a inkluzivní vzdělávání

„Kdo sám v sebe doufá, tenť nejlepší podporu naleznul.“
K. H. Borovský

Speciální výtvarná výchova úzce souvisí s oborem, jehož disciplíny tvoří součást odborné přípravy, a to speciální pedagogikou. Umožňuje tak využití speciální výtvarné výchovy v rámci inkluzivního vzdělávání. Školství posledních desítiletí usiluje o vytváření takového školního prostředí a klimatu, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance k dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Tyto tendence jsou podpořeny ratifikací *Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením* Českou republikou v září 2009 (zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon), schválenou Valným shromážděním OSN v prosinci 2006 (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 592). Budeme-li sledovat konkretizaci těchto záměrů v českých podmínkách, tak vyhláška č. 73/2005 přímo stanovuje: *„Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno a) formou individuální integrace; b) formou skupinové integrace; c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen ‚speciální škola‘) nebo d) kombinací výše uvedených forem. Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáků a) v běžné základní škole, nebo b) v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. U žáků se zdravotním postižením a žáků mimořádně nadaných se počítá se vzděláváním pomocí podpůrných opatření, u žáků se sociálním znevýhodněním pomocí vyrovnávacích opatření“* (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 592). Naše školy se řídí Rámcovými vzdělávacími programy, které také definují, jak má probíhat vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a vývojovými poruchami učení nebo chování), žáci se zdravotním znevýhodněním (zdravotním oslabením, dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu)“* (RVP ZV, 2013, s. 126).

Z citovaných dokumentů je zřejmé, že je školní inkluze věnována nejen dětem se zdravotním postižením, ale zahrnuje též podporu vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Tyto tendence jsou v souladu se směřováním všech vyspělých zemí. Již v minulosti se problematikou sociálního znevýhodnění a jeho důsledky na život dítěte zabývalo mnoho odborníků, a to nejen pedagogů. Např. I. A. Bláha, brněnský sociolog (1879–1960), ve své

monografii *Dítě a prostředí* (1933) sledoval příčiny sociálního znevýhodnění dětí, spojoval je s ekonomickými a sociokulturními faktory. Proto jejich zaostávání za vrstevníky chápal jako důsledek podmínek a prostředí, ve kterém žily. Pedagogickými výzkumy sociálního znevýhodnění dětí ve vztahu k vzdělávání se v současnosti zabývá M. Rabušicová (1996; 2000). Můžeme upozornit i na výzkumy, které probíhaly na Slovensku. Podle J. Ihnacíka a J. Špitky (2002) charakterizuje žáka se sociálním znevýhodněním nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků, neúplná rodina, nízký příjem na jednoho člena rodiny, nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti, nízká úroveň bydlení, menšinový původ apod. (in Průcha, s. 454–465). Výzkumem možností vzdělávání romských dětí se na Slovensku zabývali např. M. Zelina a D. Valachová (2004). Výzkumníci spojují rozvíjející se výchovu s potřebou sebeaktualizace dítěte, proto hovoří mimo jiné o rozvoji kreativního myšlení a konání. Tvorbu chápou jako vysoce motivující činnost, což potvrzují jejich slova: „*Zejména strategie objevujícího tvořivého vyučování může výrazně zlepšit motivaci romských dětí k učení, ale i pozitivního prožívání výuky ve škole*“ (2004, s. 36–39). Vytváření příležitostí pro vzdělávání těchto dětí je proto velmi důležité, což také potvrzují mnohé zahraniční zkušenosti. Např. americká psycholožka B. Lindsayová (1990) poukazuje na nespravedlnosti v přístupu ke vzdělávání: „*Ve většině případů se jedná o jedince, jimž byly odepřeny příležitosti k učení, protože jsou členy určité sociální skupiny, a nikoli proto, že by postrádali schopnosti, motivaci a charakterové vlastnosti nezbytné pro úspěch ve vzdělávání*“ (in Průcha, 2009, s. 457). Výsledky výzkumů by měly nasměrovat proměny školní praxe, aby inkluze nebyla pouze formálním požadavkem. Změny by měly zahrnovat myšlení všech participujících stran, prioritou by měl být prospěch dítěte. Tyto skutečnosti předpokládají nejen zabezpečení odborníků včetně adekvátních podmínek, ve kterých bude výuka probíhat. Neméně podstatné je hledání funkčních výukových metod, forem a dalších prostředků, které podpoří rozvoj všech žáků tak, aby proces inkluze nebyl chápán jako nespravedlivý k některé ze skupin dětí.

Romské děti tvořící pod vedením studentů SVV v ateliérech Katedry výtvarné výchovy PdF MU Brno. Foto: archiv SVV

Vzdělávací politika v České republice i zahraničí se snaží poskytnout „rovnou příležitost k vzdělávání“, vždy je třeba promýšlet, jak podporovat všechny děti, aby ve škole zažily pocity radosti z úspěchu. Vrátíme-li se k RVP ZV a jmenovaným skupinám žáků se sociálním znevýhodněním, odpovídají výběru skupin klientů se sociálním znevýhodněním, kterým byly nabízeny výtvarné aktivity v rámci projektů speciální výtvarné výchovy. I proto můžeme předpokládat, že by absolvent tohoto oboru mohl kvalifikovaně působit na pozici asistenta pedagoga a těžit z praktických zkušeností s tvorbou s těmito klienty. Základní náplň práce asistenta pedagoga je v ČR vymezena *Vyhláškou o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. K jeho hlavním činnostem patří pomoc pedagogickým pracovníkům při vzdělávací činnosti a při komunikaci s žáky nebo jejich zákonnými zástupci, podpora žáků při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce i při přípravě na výuku, u žáků s těžkým zdravotním postižením i pomoc při sebeobsluze (vyhláška 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky 147/2011 Sb.). Konkretizace činností pedagogických asistentů je ponechána plně na učitelích a ředitelích příslušných škol (Němec, Šimáčková, Hájková, 2013, s. 62). Jestliže speciální výtvarná výchova podporuje klienta v jeho seberealizaci, předpokládáme i jeho maximální samostatnost při výtvarné činnosti. Schopnost zvládnout aktivitu podle individuálních schopností a možností je pro jedince mnohem přínosnější než závislost na maximální pomoci druhého člověka. Tento model je velice důležitý i v rámci inkluzivního vzdělávání. Pokud je práce asistenta nadmíru orientována na individuální podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, může způsobovat jeho izolaci nebo jeho stigmatizaci –

Módní přehlídka na Katedře výtvarné výchovy PdF MU – malý „vizážista“ připravuje modelky a modely na akci. Foto: archiv SVV

ostatní mohou vnímat jeho postavení jako privilegované. V důsledku toho se může prohlubovat i jeho sociální vyloučení. Pomoc a podpora dítěti by měla být přiměřená. Míra, jak vycházet vstříc specifickým potřebám dítěte, však může být pojímána velice individuálně. Je třeba, aby asistent v maximální míře podněcoval dítě k samostatnosti a soběstačnosti. Měl by mu nabízet takové prostředky, které povedou ke splnění daného přiměřeného úkolu, nikoli ho za dítě realizovat. Nabízí se otázka, zda roli asistenta nemůže v určité situaci suplovat jiný člen třídy. Např. činnosti ve výtvarné výchově nabízejí příležitosti, aby se „asistentem" žáka se speciálními vzdělávacími potřebami staly ostatní děti. Žák spolupracující na výtvarném úkolu ve skupině může vykonávat takové činnosti, které odpovídají jeho možnostem. Např. v rámci výtvarných her a experimentů se dítě může stát přirozeným aktérem a současně objevitelem možností tvorby, aniž by se muselo obávat, že něco nezvládne.

Ve výtvarných hrách by měl být důraz kladen na zážitek z tvorby. Vzniklá díla jsou často výsledem náhody, dávají všem dětem příležitost uplatnit vlastní výtvarné řešení, použít „svůj" prostředek tvorby, vybízí k interpretaci vzniklé formy, umožňuje rozvíjet představivost i fantazii, iniciovat další výtvarné zásahy apod. Proces tvorby může děti podporovat v komunikaci, dává příležitost radit se i pomáhat. Nabízí i možnost vzájemně se inspirovat či samostatně přicházet s nápadem řešení výtvarného úkolu. Výtvarná výchova již ze své podstaty respektuje individualitu dítěte, jedinečnost jeho osobních zkušeností a zážitků, dává prostor pro uplatnění individuálních schopností. Dítě se v jiných vzdělávacích aktivitách může cítit jiné, odlišné, což může pramenit i z „jinakosti" úkolů, pomoci asistenta, odlišného hodnocení učitelem apod. V rámci tvorby může nabýt jistoty, že vlastním výběrem prostředků, které budou odpovídat nejen jeho záměrům, především ale i možnostem a schopnostem, bude mít příležitost ztvárnit své představy, uplatnit vlastní fantazii apod., bude tedy fungovat podobně jako ostatní spolužáci. Tato „jistota" je dána i kurikulárním dokumentem, který umožňuje přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáků, a to proto, že žáci jako jednotlivci se ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší (RVP ZV, 2013, s. 127). „Odlišnost" a jedinečnost každého dítěte a jeho tvorby akcentuje i vzdělávací oblast Umění a kultura, obzvláště výtvarná výchova. Její obsah je členěn do tří domén učiva (RVP ZV, 2013, s. 69). Obsahem Rozvíjení smyslové citlivosti jsou činnosti, které umožňují žákovi rozvíjet schopnost rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření. Je tedy na učiteli a asistentovi pedagoga, jaké příležitosti k učení dětem vytvoří, stejně tak, jaké smyslové podněty bude podporovat jako východisko pro výtvarnou odezvu dítěte. Obsahem Uplatňování subjektivity jsou činnosti, které vedou žáka k uvědomování si a uplatňování vlastních zkušeností při tvorbě, vnímání a interpretaci vizuálně obrazných vyjádření. Právě jedinečná zkušenost, jedinečné zážitky, ale i jedinečná dispozice dítěte by měly vést k jedinečné výtvarné výpovědi. Obsahem Ověřování komunikačních účinků 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.

Jestliže je např. ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením požadováno uplatňování alternativních forem komunikace, výtvarná výchova může nabídnout výtvarné vyjadřování, které zviditelní obsahy důležité pro konkrétní dítě. Tvůrčí činnosti totiž směřují k uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince, k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života. Nabízejí možnost zaujímat osobní účast v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků včetně postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě (RVP ZV, 2013, s. 69). Inkluzivní vzdělávání není určeno pouze dětem se zdravotním postižením, nabízí také podmínky pro integraci žáků se sociálním znevýhodněním. I zde výtvarná výchova může podpořit jejich úspěšné začlenění, jak již bylo zmíněno např. v kontextu s aktivitami OPU. Dětem může i v běžných hodinách výtvarné výchovy nabídnout možnosti tvorby, která jim umožní zviditelnit odlišné kulturní zkušenosti, především je-li vytvořeno příznivé protvůrčí klima. Může stavět i na přístupech, které akcentují zážitkovou tvorbu, podporují seberealizaci dítěte, vychází z jeho jedinečnosti. Výtvarná výchova může zmírnit i jinou formu sociálního znevýhodnění, s níž se můžeme na školách setkat. Určitá specializace školy sice podporuje a rozvíjí potenciál nadaných žáků, mnohdy je však opomíjena příležitost „vyniknout“ zbývajícím skupinám dětí, u kterých jsou např. předpokládány horší studijní výsledky.

Škola by tedy měla nabízet takový obsah vzdělávání, který poskytne dětem prostor, ve kterém se budou cítit bezpečně, kde získají možnost vyniknout, zažijí určitou formu úspěchu, a to na úrovni jejich schopností. Jednou z cest se může stát právě tvorba. Praxe potvrzuje, že

Přehlídka módních superhrdinů. Výstup z výtvarné dílny na KVV PdF MU pro romské děti. Foto: archiv SVV

děti, které nejsou fixovány na výkon v oblasti „ratia“, jsou mnohem otevřenější podnětům podporujícím jejich tvůrčí aktivitu. Z ní může pramenit uspokojení dítěte z činnosti a následně se může projevit vyšší sebehodnocení. Mohou naznačit směr budoucí seberealizace těchto dětí. Je však třeba, aby měly v základním vzdělávání možnost reálné příležitosti najít a projevit svůj potenciál. A tak se může stát, že v problémovém žákovi objevíme „talent“, podobně jak popisuje příběh světově známé umělkyně Ken Robinson, uznávaný odborník v oblasti rozvoje kreativity, vzdělávání a inovací, a to nejen ve Velké Británii.

Superhrdinové se představují – přehlídka kostýmů v prostorách PdF MU. Foto: archiv SVV

Ve své knize „The Element“ (2009) zkoumal, jak významné osobnosti kultury a umění objevily svůj talent. Jeden z rozhovorů je věnován Gillian Lynne, která je světoznámou choreografkou. Pracovala např. na muzikálech „Cats“ a „Fantom opery“. Její cesta k tanci byla zajímavá. Jako dítě trpěla ADHD. Byla třicátá léta minulého století, hyperaktivní dítě mělo problémy ve škole, a tak bylo posláno na psychiatrické vyšetření. Dívka měla štěstí, lékař neřešil léčbu uklidňujícími léky, neboť objevil její schopnosti – dítě spontánně reagovalo na hudbu tancem. Doporučil proto matce, aby ji dala do taneční školy. Nemusíme vždy hovořit o objevování výjimečného talentu, ale o dispozicích, které by neměly být v rámci vzdělávání pojímány zúženě. Citovaný K. Robinson proto akcentuje různé druhy inteligence a zároveň upozorňuje na fakt, že vzdělávací systémy v různých zemích mají stejnou hierarchii předmětů. „*Nezáleží na tom, kam se podíváte. Hádali byste, že tomu bude jinak, ale není. Na vrcholu jsou matematika a jazyky, pak humanitní předměty a úplně dole je umění. Všude na Zemi*“ (Robinson [online], 2011).

Inkluzivní vzdělávání by mělo reagovat na naznačenou situaci otevřeným prostorem pro každé dítě a vytvářet podmínky pro jeho seberealizaci, a to nejen v oněch „důležitých“ předmětech, ale i prostřednictvím výchovy uměním. I proto se ztotožňujeme s názorem rakouské umělkyně a výtvarné pedagožky F. Pirstinger, která obhajuje roli umělecké výchovy v osobnostním rozvoji jedince: „*Tam, kde se umění nehodnotí jako pouhá okrasa společnosti bazírující na vědecké efektivitě, nýbrž jako důležitá součást kulturní identity, tam se výchova skrze a pomocí umění může znovu stát královskou cestou osobnostního rozvoje. Kdybychom výtvarnou výchovu konečně zbavili její zdánlivě zábavní a zkrášlovací funkce, kdybychom ji osvobodili od toho všeho vzhledového odpadu, pak by se mohla stát motorem inovativní, udržitelné změny školy i společnosti*“ (in Stehlíková Babyrádová a kol., 2013, s. 247).

2.4 Speciální výtvarná výchova jako prostor pro socializaci člověka

„Soutěžení v lidství je nejušlechtilejším závoděním.“
Publilius Syrus

Zájem o člověka a jeho potenciál naznačuje určité přesahy blízkých oborů. K průnikům obsahů dochází i v rámci speciální výtvarné výchovy a sociální pedagogiky, a to proto, že *„se zajímají o rozvoj osobnosti člověka, jeho sociálních vztahů k druhým, utváření jeho sebepojetí a motivací k pozitivním životním hodnotám a utváření smyslu života“*. Takto charakterizuje cíle sociální pedagogiky J. Němec (2008, s. 23), M. Mikulcová (2007, s. 41) ji označuje jako *„pedagogiku socializace, jejímž cílem je ‚dobrý život‘“*. Socializace jako cíl snažení sociálních, ale též speciálních pedagogů je podle M. Procházkové (1996, s. 9) *„obdobou procesu socializace neboli zespolečenští individua jeho účastí na životě určitého společenského seskupení v pojetí sociální pedagogiky“*. Jak upřesňuje M. Přadka (2008, s. 17), *„nejdůležitějšími oblastmi působení sociální pedagogiky je profilaxe – činnost určená k neutralizaci vlivů ohrožujících výchovný proces a kompenzace – úprava činitelů omezujících vývoj jedince, respektive pedagogické vyvažování situací vzniklých v důsledku nepříznivých vývojových podmínek“*. Oba obory spojuje i výchovné zaměření. Podobně jako sociální pedagogika musí i speciální výtvarná výchova respektovat, kde se jedinec pohybuje, kde žije, jaké jsou jeho možnosti i jeho zázemí. Je potřebné si uvědomit, jaký je rozdíl mezi sociální prací a sociální pedagogikou, protože se váže nejen k možnému uplatnění absolventů speciální výtvarné výchovy, ale i ke zkušenostem expertů, kteří se spolupodíleli na pedagogické praxi nového oboru. Obecným cílem sociální práce je především podpora fungování klienta v situaci, která je společností objektivně vnímána jako obtížná, zátěžová či krizová. Prostředky, které k tomu sociální práce využívá, jsou často převzaty z psychologie. V daleko menší míře uplatňuje sociální práce k naplnění svých cílů prostředky pedagogické, přesněji výchovné (Hladík, 2007, s. 21). Jestliže se vrátíme k fungování ateliérů v azylových zařízeních, role zaměstnance, který využívá pro svoje působení i prostoru výtvarného ateliéru, je zařazena do systému sociální práce. Tu podporuje výchovou uměním. Musíme opět zdůraznit zaměření systému sociální práce – soustřeďuje se na řešení základních a fyziologických potřeb klientů. Vedení výtvarných aktivit, podobně jako sociální pedagogika, by měla být orientována na potřeby vyšší – tzv. metapotřeby, jako je například seberealizace (Kraus, 2007, s. 192).

Dílna tvůrčího psaní s kreativně pojatými výstupy. Tvorba dětí DÚM v prostorách PdF MU. Foto: archiv SVV

Sociální pedagogika, stejně jako speciální výtvarná výchova, nabízí kvalitní prožívání volného času, jsou tedy prostorem pro preventivní působení a předcházení problémových situací, jak ukazují realizované projekty s romskými dětmi nebo dětmi z diagnostického ústavu.

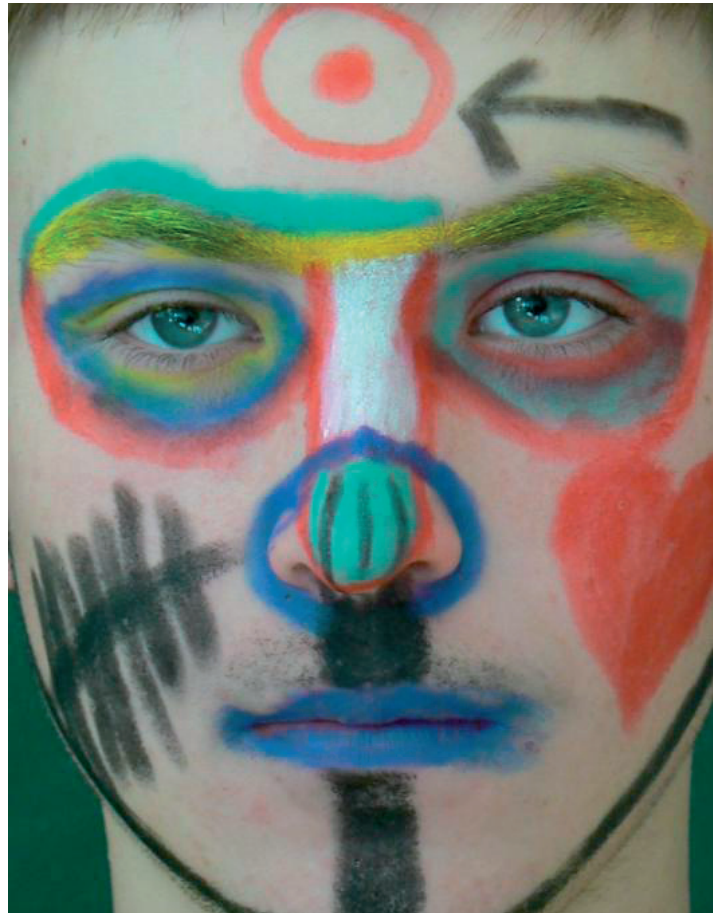
Tvorba může přinést mnoho nových důležitých informací o životě jedince, jeho stávající životní situaci, nové zážitky z tvorby mohou pozitivně ovlivnit jeho dosavadní životní styl. Zde je i patrná souvztažnost sociální pedagogiky a speciální pedagogiky, především etopedie, ale i speciální výtvarné výchovy. Speciální výtvarná výchova, podobně jako sociální pedagogika, je cílena na klienty se sociálním znevýhodněním – objektem působení nejsou pouze děti, ale i další sociálně znevýhodněné skupiny.

Se sociální pedagogikou je speciální výtvarná výchova propojena i úsilím o integraci jedince se sociálním znevýhodněním do společnosti, hledáním možností, jak mohou různé sociální skupiny mezi sebou komunikovat a žít. Především může poukázat na oblasti, které je budou vzájemně obohacovat. Pokud se vrátíme např. k problematice poruch chování, kterými se zabývá v rámci speciální pedagogiky etopedie, speciální výtvarná výchova umožnila představit tvůrčí potenciál „zlobivých" dětí, naznačila, že za jejich mnohdy drsnými projevy, odmítáním a projevovaným nezájmem je jejich „zraněná duše". Speciální výtvarná výchova si však neklade za cíl analyzovat emoce, terapeuticky ovlivňovat klienta, není to v její kompetenci. Proto i nabídka výtvarných aktivit primárně neměla sledovat „zviditelňování" prožívaných traumatizujících situací, ač jsou prožitky latentně přítomny v díle dětí i jejich dalších projevech. Pro tyto děti je velice důležitá důvěra v pedagoga, která se nezískává automaticky. Můžeme citovat lektorku M. Novákovou (2014), která naznačuje prostředky motivace pro výtvarnou aktivitu dětí z diagnostického ústavu: *„Často stačilo nadšení moje a nadšení studentů pro danou věc. Přátelské jednání pak prolamovalo ledy a klienti nebrali dílny jako výuku, ale jako tvůrčí kurz, což bylo našim primárním cílem"*.

Společně být a společně tvořit – často silný podnět, aby děti nevzdávaly započatou tvorbu a vytrvaly v ní. Klára Svobodová, studentka speciální výtvarné výchovy, popisuje situaci, kdy jeden z chlapců byl bezradný, jak realizovat vlastní téma, a to *Doteky*. Jeho představa byla spojená se ztvárněním figury, která se mu však nedařila podle jeho představ. Ač byl studentkou povzbuzován, byl podle jejího komentáře odměřený, vypadal i znuděně, možná až znechuceně. *„Napadla mě spolupráce. Nabídla jsem, že bych mohla vždycky ukázat na jedné straně jeho postavy, jak se určitá část dá modelovat, jak by asi mohla vypadat, on může pracovat se mnou, zrcadlově na druhé straně a nakonec to společně sjednotíme. Martin s nadšením souhlasil. Po dvou hodinách práce jsme se loučili a já mu nabídla, ať v práci pokračuje. On však odmítl, že by to pokazil a že budeme pracovat společně. Postupem času jsem své ruce nechávala více v klíně a on nakonec celou sochu dokončil sám“* (Svobodová, 2013, s. 24–25).

Studentka naznačuje, že tyto děti se sice snaží mít masku „drsňáků“, přesto touží užít si pozornosti a projevů zájmu. Proto mnohé z nich uvítaly možnost nejen tvořit, ale také si se studenty „jen“ povídat. *„Zdálo se pro něj příjemným, že se někdo věnuje jen jemu. Naše činnost Martina nabudila a ve finále uspokojovala. I když mi své pocity neprozradil, protože on je přeci ten „drsňák“, bylo na něm vidět, že je spokojen. Své nadšení z díla dával najevo už jen tím, jak se neustále vyptával, zda je jeho socha už vypálená. Pokaždé, když do ateliéru přišel, musel si jít na výrobek sáhnout, podržet ho nebo si ho alespoň prohlédnout. Bylo vidět, že je na svůj výtvor velmi pyšný“* (Svobodová, 2013, s. 25).

Výtvarná proměna tváří dětí z DÚM. Foto: archiv SVV



Studenti se v této instituci nesetkávali pouze s nadšením a ochotou tvořit, často museli reagovat na nezájem, odmítání, proměny chování dětí, ale i neadekvátní řešení pro ně nevýznamných situací. Podle psycholožky M. Landové jsou *„tyto děti svým okolím často vnímány jako beznadějné případy a ony si tak na základě tohoto negativního obrazu vytvářejí obraz o sobě“* (Landová, 2013, s. 33). I díky tomu se opakovaně ocitají v problémových situacích a selhávají v jejich řešení. Překonat odstup, prvotní odmítnutí, hledat cestu k „dětem“, které jsou jen o několik málo let mladší než studenti speciální výtvarné výchovy, bylo úkolem náročným i proto, že zde byla křehká hranice mezi udržením si profesionálního odstupu a navázáním empatického vztahu, který je předpokladem pro tvorbu klientů.

K. Svobodová, která pokračovala s dětmi z diagnostického ústavu v individuálních projektech, prezentovala jejich obsah ve své bakalářské práci *„Sochy s duší. Keramická hlína jako médium při etopedické práci s dětmi a mládeží diagnostického zařízení“* (Svobodová [online], 2012). Autorka popisuje silné okamžiky, které ovlivnily tvorbu dětí, jejich ochotu tvořit. *„Je důležité u nich navodit pocit důležitosti a zodpovědnosti* (…)*, vycítit náladu toho druhého, vypozorovat, zda je otevřený rozhovoru či ne a hlavně, na jaké téma je vhodné s ním mluvit. Citlivým tématem např. bývá rodina. Prvotní zájem však musí vyvolat pedagog* (…)*, hlavní je chovat se přirozeně. Tímto způsobem nenaleznete pouze téma k modelování, ale současně získáte důvěru druhých* (…)*, v jednom okamžiku se najednou začne jejich tvorba rozvíjet tím směrem, který sami chtějí. Postoj drsňáků a drsňaček se mění. Mizí nezájem a otrávený obličej. Objevuje se příjemný výraz spokojenosti a zvídavost v očích, který doprovází pomalu se rozvíjející rozhovor nejen o novém materiálu“* (Svobodová, s. 2012, s. 22–24). Studentce se podařilo získat děti pro dlouhodobý projekt, prožívala s nimi zajímavé situace, které se projevily i ve výtvarné tvorbě. Jako příklad můžeme uvést průběh individuálního projektu Anděl se slzami, který vymyslela jedna z klientek. Dívka si zvolila jako prostředek keramickou hlínu, která ji zaujala, ač s tímto materiálem neměla žádné zkušenosti. K. Svobodová popisuje okamžik, kdy dívka přišla na dílnu se špatnou náladou: *„Anděla už měla hotového. Protože projevila v minulých hodinách zájem o další tvorbu, čekala jsem, zda se ke keramice bude chtít vrátit nebo bude u malování. Čmárala si jen tak fixou na kousek papíru. Všimla jsem si obsahu její kresby a podotkla: ‚Bezva abstrakce. Ta by mohla dobře vypadat ztvárněná v hlíně.‘ Rozzářily se jí oči se slovy: ‚Myslíte?‘ Postavila jsem před ni kus masy a říkám: ‚Tak to zkus.‘ Lenka pomalou začala tvořit dle nákresu před sebou. Bylo na ní vidět, jak se zprvu do práce nutí, ale postupně se její ruce uvolňovaly. Pracovala soustředěně a agresivně. Celé dílo nestihla. Slíbila, že ho dodělá následující hodinu. Když jsme se viděly o týden později, Lenka přišla rozzářená a veselá. Taková, jakou jsem ji poznala. Odkryla si rozpracované dílo, zapřemýšlela a povídá: ‚To jsem dělala já? To je hrozný.‘ A rozesmála se. Celou dobu se snažila dokončit tvorbu dle své kresbičky, ale nedařilo se jí. Stále se svou prací nebyla spokojená. Rozhodla se dokončit abstrakci dle svých nových pocitů a představ. Ostré hrany a ostny zmizely, tvar získal jemnější podobu a celé dílo doplnila několika květinami. Nakonec pronesla: ‚Láska, štěstí.‘ A měly jsme i název“* (Svobodová, 2012, s. 27).

Dívka měla ve studentce člověka, který ji podporoval ve výtvarné seberealizaci, ale také jí naslouchal. Společný zájem o tvorbu vlastní i dalších tvůrců napomáhal v upevňování sociálních vztahů k druhým. Prožitý úspěch také přispíval k utváření pozitivního sebepojetí tvořících dětí. Popsané interakce dokumentují nejen empatii studentky, ale i schopnost flexibilní nabídky tvůrčích postupů, která konkrétního jedince podporuje. Jeho tvorba není

zmanipulovaná představou pedagoga, co a jak má svěřenec dělat. I proto mají keramická díla, která vznikla v rámci tohoto projektu, charakter jedinečného sdělení, odrážejícího představy dětí o vlastním díle. Role pedagoga speciální výtvarné výchovy je nepostradatelná, a to nejen proto, že poskytuje rady týkající se technologie. Nabízí možnosti tvůrčích přístupů, podporuje jedince v jeho nápadech, nešetří pochvalou i zájmem o dílo, které vzniká. Ukazuje tak i důvěru, kterou má v klientovy schopnosti.

Doteky; Nejistota; Smutek, slzy – „sochy s duší" od dětí z DÚM. Sochy dotvářejí prostředí zahrady, která obklopuje instituci v Brně na ulici Veslařská. (in Svobodová, 2012, s. 66, 68, 69)

2.5 Speciální výtvarná výchova a „zaměřenost na člověka“ – objasnění základní terminologie

„Naše dílo má nesmírně osobní povahu. Chci-li získat něčí důvěru, musím mít k jeho zkušenostem úctu. Jinak jeho tvořivost zmrazím nebo onen vzájemný vztah mezi klientem a terapeutem naruším.“
(Rogersová in Rubinová, 2008, s. 261)

Speciální výtvarná výchova spatřuje svůj potenciál v široké škále pomáhajících profesí. Odkazuje se proto i k obsahům, které byly speciální výtvarné výchově přiřazeny v minulosti. Označení speciální výtvarná výchova se objevuje již v publikaci Zbyňka Zichy (1981). Zavedení termínu bylo určitou reakcí na pokus zúžit pojem arteterapie na jednu z výchovně vzdělávacích vyučovacích metod speciální a léčebné pedagogiky, proto Z. Mátejová (1969) zavádí pojem pedagogická arteterapie. Pedagogické poslání podle jmenované autorky reprezentuje progresivní snahy výchovně vzdělávacího procesu dětí a mládeže vyžadující zvláštní péči. Terminologie se setkala s kritikou, proto byl pro uplatnění výtvarné tvorby u „defektních jedinců“ L. Edelsbergerem (1974) navržen termín speciální výtvarná výchova (Zicha, 1981, s. 12–13). Označení bylo v zúžené formě chápáno jako ekvivalent pojmu arteterapie – „léčby uměním“. Jak konkretizuje Z. Zicha (1981, s. 15), šlo o *„speciální výchovné a terapeutické využití estetických činností ve výchově a léčbě narušených jedinců“*. Arteterapie nejdříve pronikla na Slovensko a byla spjata s působením Rolanda Hanuse. V současnosti se na Slovensku věnuje arteterapii sochařka Jaroslava Šicková-Fabrici, která je též zakladatelkou sdružení Terra Therapeutica. V Čechách se začala arteterapie využívat až po druhé světové válce, a to především v léčebných a výchovných ústavech. Byly zakládány výtvarné ateliéry, realizované výtvarné činnosti se stávaly součástí komplexní terapie, přestože probíhaly v rámci výtvarných kroužků. Byly určeny především závislým osobám a také psychotikům a neurotikům. V důsledku politické situace došlo u nás v 70. letech k útlumu podpory arteteterapie, znovu byla nastartována v 80. letech a plně se začala rozvíjet po roce 1989. Arteterapie je některými autory chápána v širším pojetí, které nezasahuje pouze zdravotnictví. Jak konstatuje Marie Lhotová, *„využití je možné např. v prevenci, ve volnočasových aktivitách, kde pomáhá pochopit a ‚diagnostikovat‘ potřeby jedinců. Arteterapie je cesta, na které se snažíme výtvarnými prostředky rozvíjet pozitivní potenciál člověka, posilovat jeho identitu – osobní i kulturní, přispívat k prevenci sociálně patologických jevů…“* (Lhotová, 2011, s. 1).

Speciální výtvarná výchova nás může výchovným změřením odkazovat k léčebné pedagogice, která má svoji tradici na Slovensku. Léčebná pedagogika je specializovaným oborem pedagogiky, *„je o výchově, o každodenním provázení člověka v těžkostech a společném objevování jeho možností“* (Horňáková, 2007, s. 8). Speciální výtvarné výchově jsou blízké mnohé z principů léčebné pedagogiky, např. že neusiluje o přetvoření jedince k obrazu svému nebo ho napravit. Jak konstatuje M. Horňáková, *„nabízí pomoc člověku při změněných (oslabených, nerozvinutých, chybějících) somatických,*

psychických a sociálních funkcích, pomoc při zvyšování kvality člověka a při jeho začleňování do společnosti, pomáhá při jeho výchově a sebevýchově“ (Horňáková, 2007, s. 9). Léčebná pedagogika je pojímána jako hraniční obor medicíny a speciální pedagogiky, hledá možnosti výchovné pomoci jednotlivcům, kteří byli sociálně nebo jinak znevýhodněni. Podobně jako speciální výtvarná výchova se neorientuje výlučně na žádnou věkovou nebo problémovou skupinu. Zabývá se výchovou, vzděláváním, diagnostikou a terapií těch jedinců, jejichž situace je natolik ztížená nepříznivými okolnostmi (vývojovými, sociálními, zdravotními apod.), že nemohou vést věku přiměřený způsob života a uplatnit se adekvátně ke svým schopnostem (Horňáková, 2007, s. 10). Léčebná pedagogika uplatňuje i terapeutickou pomoc, která zahrnuje i arteterapii. Jejím současným „garantem“ je na Slovensku osobnost sochařky a arteterapeutky J. Šickové-Fabrici. (Po roce 1989 se ocitla v pozici vysokoškolského pedagoga odpovědného za studijní program pro budoucí léčebné pedagogy – arteterapeuty). Šicková-Fabrici přibližuje uplatnění umění v pomáhajících profesích. Uvádí termín ľart pour l'homme (umění pro člověka), který použil v souvislosti založit tzv. sociálně – uměleckou školu v roce 1964 německý sochař Siegfried Pütz. Vytvořil jednak pro léčebně pedagogický dětský domov reliéfy, které působily na děti s problémy s chováním harmonizačně a uklidňujícím dojmem, a spolu se svou ženou prosazoval tehdy málo známý výraz kunsttherapie. Dále hovoří o umění pro zdraví – ľart pour la santé, které předpokládá v umění nejen léčivý, ale i preventivní potenciál. Pojem také vyjadřuje ambici umění mobilizovat v člověku touhu po spiritualitě, důstojnosti, naději, po transcendentnu, po smyslu, vyvolávat v tvůrci i v divákovi procesy, které by ho aktivizovaly k tomu, aby neubližoval sobě, druhým lidem, přírodě, ale naopak – snažil se o harmonizaci, ozdravení (duševní, tělesné, duchovní) celé své bytosti vztahů k lidem a prostředí, v němž žije (Šicková-Fabrici, 2002, s. 19). Léčebná pedagogika sleduje podle E. Kobiho (2004) následující aspekty: *konstruktivní (budující)*, když se naplňují možnosti člověka, jde tedy o to výchovou udělat možné skutečným; *rekonstrukční (rehabilitační)*, kdy pomáháme obnovit a zlepšit narušené schopnosti; *emancipační*, zdůrazňující sebeurčení a sebeuplatnění (in Horňáková, 2007, s. 12). Léčebná pedagogika podporuje člověka při přebírání vlastní zodpovědnosti za svůj život, zaměřuje se na otázky jeho socializace, na sociální prostředí a jeho vlivy. Setkávání se prostřednictvím tvorby nemusí být přínosné „pouze“ pro klienty, což potvrzují i slova J. Šickové-Fabrici (2002, s. 17): *„Pohled zpět mě utvrzuje v tom, má volba hledat v umění sociální a léčivý potenciál nebyla zbytečná. Ochota uměním sloužit těm nejslabším pomohla překonat i moji krizi v období normalizace. Byla to vlastně vzájemná služba a oboustranné obohacení. Odměnou za autentický zájem o děti a snahu pomoci jim jsem získala mnoho: doživotní přátelství, lekce nekonvenčnosti, spontánnosti, vnitřní svobody, kreativity a invence“*.

Výtvarné dílny v Muzeu romské kultury. Foto: archiv SVV

Název speciální výtvarná výchova zahrnuje i pojem, který nás, podobně, jako léčebnou pedagogiku, odkazuje ke snaze „něco ovlivnit“, a to výchovu. *„Výchovu lze vymezit jako proces záměrného působení a cílevědomého působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho vývoji“* (Pedagogický slovník, 1998, s. 286). Speciální výtvarná výchova se přiklání k pojetí výchovy, které preferuje *„nepřímé pedagogické působení – prostřednictvím zážitku, formující v konkrétní situaci nejen kognitivní, ale i emocionální stránku osobnosti. Důležitý je při takovém nepřímém podněcování vychovávaného především jeho prožitek a proces vytváření jeho vlastních zkušeností“* (Pelikán, 2009, s. 19). Takové pojetí předpokládá vytvoření podmínek, které budou podporovat individuální rozvoj člověka, a to na základě respektu jeho dispozic. Vlastní pozitivní zkušenosti mohou pak přispět k vnitřní motivaci jedince se měnit, formovat, zdokonalovat.

I proto se můžeme ztotožnit s názorem J. Géringové (2011, s. 19), že *„při nepřímém výchovném působení se snažíme primárně ovlivnit podmínky, v nichž vychovávaný žije, nebo situace, do nichž se dostává* (…) *Osobní zkušenost ovlivňuje jednání a chování jedince výrazně více než čistě verbální podněty“*. Speciální výtvarná výchova směřuje k rozvíjení jedince prostřednictvím tvorby, která probíhá pod profesionálním vedením. Východiskem výchovy by měl být vždy respekt specifik každého tvořícího jedince.

Je velmi obtížné určit přesné hranice pomáhajících profesí, protože stejně jako pedagogické mají mnoho společných znaků. Podle V. Jůvy (2009, s. 15) se jedná o práci s lidmi, pro kterou je podstatné adekvátní sociální jednání s aspekty facilitace učení, doprovázení, sociální opory a mnohdy i pomáhání. Je tedy užitečné znát různorodé přístupy uplatňované v arteterapii, ale i speciální pedagogice, sociální pedagogice i pedagogice volného času a dalších příbuzných oborech. Důležitá je také znalost různorodých pojetí výtvarné výchovy. Speciální výtvarná výchova také může čerpat z konkrétních terapeutických přístupů, především humanistické arteterapie.

Klienti Domova pro seniory tvořící haptická počítadla pro nevidomé děti prožívají uspokojení, že mohou pomáhat, být užiteční. Foto: archiv SVV

2.6 Tvorba jako prostředek léčby i zkvalitnění života jedince

„Ze samotné podstaty vnitřních podmínek tvořivosti je zřejmé, že nemohou být vynuceny, ale musí jim být umožněno, aby se projevily.“

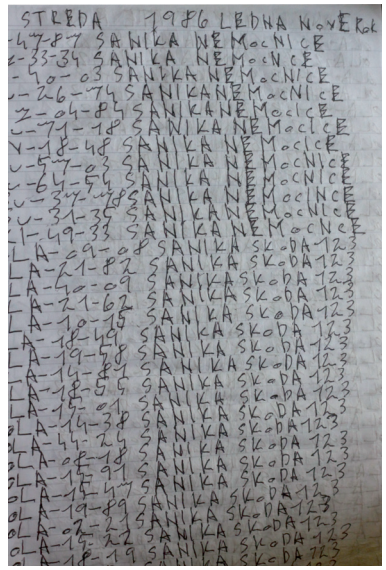
C. R. Rogers

Nabídka tvůrčích činností byla již v minulosti významným prostředkem léčby nemocných a osob s handicapem. Pokud budeme sledovat postupy, které byly uplatňovány v rámci terapeutických přístupů, zjistíme, že výtvarná tvorba byla využívána již v analytické psychoterapii (Campbell, 1974; Jung, 1950; Neumann, 1959). Ačkoli S. Freud kreslení mezi klasické léčebné metody nepočítal, používal je jako prostředek zobrazení snů a v případě dětských pacientů bylo kreslení a malování přijímáno jako technika od počátku. Již v roce 1925 Noland D. C. Lewis potvrzuje, že interpretace uměleckých výtvorů byla dlouhou dobu uznávána jako součást psychoanalytických technik. Vlastní díla byla spontánně nabízena i pacienty, někdy s pacienty pracovali také umělci a pomáhali jim při tvorbě, pacienti pracovali s výtvarnými médii i v rámci léčebných sezení (Rubinová, 2008, s. 39).

Freudovy léčebné postupy rozvíjela mimo jiné M. Neumburgová (1966), průkopnice arteterapie, která oceňovala léčebný potenciál symbolického výtvarného vyjádření, svůj přístup nazývala dynamicky orientovanou arteterapií. Psychoanalýza podle ní podporuje co nejsvobodnější vyjádření, následně se snaží odkrýt, a tedy objevit potlačený potenciál, a tak pomoci pacientovi získat vhled do smyslu jeho chování. Můžeme uvést i další přístup, tentokrát je spojován se jménem E. Kramerové (1971). Směřuje k neutralizaci pudové energie, která symbolický projev stimuluje, a to tím, že tento projev nasměruje k sublimaci (obranný mechanismus – nepříjemné potlačované emoce jsou při ní přeměněny do jiné, společensky přijatelné činnosti) v pokračující výtvarné tvorbě (Wilsonová in Rubinová, 2008, s. 94–95). K. G. Jung měl k tvorbě osobní vztah – sám se věnoval krajinomalbě, do které vkládal vnitřní zdroje představ a těmi se dále hlouběji zabýval (Edwards in Rubinová, 2008, s. 137). Dynamicky orientovaná arteterapie nabízí ve svých přístupech pro speciální výtvarnou výchovu mnoho inspirativních podnětů. V rámci ní tvorba může zviditelňovat důležité momenty v životě jedince a pedagog speciální výtvarné výchovy by měl sehrávat spíše roli toho, kdo naslouchá, povzbuzuje klienta v procesu tvorby, oceňuje jeho aktivní vstup do procesu tvorby, podporuje ho v samostatném tvoření. Jeho „pomoc“ by tak měla spočívat ve vytváření podmínek a příležitostí, které vedou k zážitkům z tvorby, aktivizují tvořivý potenciál klienta.

V terapii se objevují i humanistické přístupy v nahlížení na člověka. Ty mají podle J. A. Rubinové (2008, s. 192) jedno společné – „*optimistický pohled na lidskou bytost a její podmínky, její schopnost růst a rozvíjet se a převzít zodpovědnost za své osudy*“. S přístupem zaměřeným na člověka se poprvé setkáváme u Carla Rogerse, následně jej uplatňoval Abraham Maslow, Roll May, Clark Moustakas.

V roce 1940 obhajuje C. Rogers nové terapeutické přístupy: *„Cílem není vyřešit jeden konkrétní problém, ale rozvíjet jedince tak, aby se dokázal sám s přítomným problémem vyrovnat"* (in Cain, Seeman, 2006, s. 31). Humanističtí terapeuti podle D. J. Caina a D. J. Seemana (2006, s. 32) přisuzovali člověku schopnost seberealizace (self–actualizing), přirozený sklon rozvíjet svůj vlastní potenciál. Lidé jsou považováni za vynalézavé jedince obdařené schopnostmi a potenciálem, které jim umožňují využívat vnitřního prožívání a vyšších zdrojů pro tvůrčí růst, učení a efektivní jednání. A . Maslow si např. cenil tvořivosti jako nejdůležitějšího systému seberealizace.



Klient PSS Nové Zámky Josef Schubert systematicky zaznamenává, třídí a přepisuje informace o automobilech, které přijíždějí k instituci. Vytvořil množství knih s těmito pozoruhodnými grafickými obrazy. Foto: archiv H. Stadlerové

C. R. Rogers (2015, s. 52) také požadoval být ve vztahu ke klientovi skutečný a opravdový, empatický a respektující. Jak říká: *„Jestliže dokážu poskytnout určitý typ vztahu, druhý člověk v sobě objeví schopnost využít tento vztah k růstu a dojde u něj ke změně a osobnímu rozvoji"*. Humanističtí terapeuti tedy přisuzují člověku schopnost sebeuvědomění, podporují možnost svobodné volby při rozhodování o svém životě a zodpovědnost za určitá rozhodnutí. Právo, touha i schopnost se svobodně rozhodnout, co je pro mě nejlepší a jak toho dosáhnout, se stává základní hodnotou humanistické terapie. Proto jsou odmítány direktivní metody, přesvědčování, skrývání záměrů (…), terapie by měla být individualizovaná, vstřícná osobním cílům a hodnotám vyvíjejícího se klienta. Člověk je chápán holisticky jako nedělitelný a vnitřně provázaný organismus, měl by být současně pojímán jako jedinečná bytost naprosto odlišná od druhého člověka (Cain, Seeman, 2006, s. 33–34).

Cesty, jak rozvíjet potenciál člověka, přibližuje Natalie Rogersová, která navázala ve své terapeutické praxi na myšlenky svého otce: „*My věříme ve schopnost člověka najít si vlastní vhodné nasměrování, vytvoříme-li mu empatické, upřímné a dobrosrdečné psychologické klima*“. Podobně jako Shaun McNiff označuje svoji činnost jako expresivní arteterapie. Humanistické přístupy vždy usilovaly o vytváření modelu osobního růstu, ve kterém je respektována klientova důstojnost, hodnota, schopnost sebesměřování a vrozený sklon k růstu (Rogersová in Rubinová, 2008, s. 255). Důraz na seberealizaci akcentuje i další představitel humanistické arteterapie J. E. Garai. Zformuloval principy, které jsou podnětné nejen pro terapii, mohou nasměrovat i aktivity speciální výtvarné výchovy. J. E. Garai říká, že:

- *každý jedinec má právo na maximální rozvoj své jedinečné identity, osobnosti a životního stylu;*
- *každý jedinec má právo na to, aby ostatní respektovali jeho jedinečnou osobnost, identitu a integritu;*
- *každý jedinec se smí sdružovat s kterýmikoliv jinými lidmi na základě společných cílů, zájmů, překážek a způsobů života, které mu vyhovují;*
- *každý jedinec smí usilovat o vnitřní celistvost, tzn. harmonickou rovnováhu mezi tělem, myslí a duchem, o vnější celistvost, zdravou spojitost s druhými lidmi* (Garai, 2008, s. 250–251).

Zájem o člověka ve speciální výtvarné výchově odpovídá spíše humanistickým principům arteterapie, které mohou být v mnohém inspirativní a podobné. Podnětné je i pojetí výtvarné výchovy, které je označováno jako artefiletika. Využívá metod a forem arteterapie, aniž by byly sledovány „léčebné cíle“. Teorii artefiletiky vymezil Jan Slavík. „Arte“ nás odkazuje k umění (ars, artis – z latiny – umění), ale také arteterapii, „filetika “ – z řeckého slovního kořene „-fil-“, vyjadřující „kladný vztah k něčemu“ – je inspirována myšlenkou H. Broudyho o filetickém přístupu ve výchově, „*v němž je intelektový rozvoj úzce spjatý s rozvojem emočním a sociálním*“ (Slavík, 2011, s. 12).

Artefiletika se jako jeden z proudů výtvarné výchovy vyznačuje intenzivní aktivitou a důrazem na tvořivost, expresivitu, prožitek ve výtvarné činnosti a následnou reflexi (Slavík 2009, 2011).

Podnětné přístupy je možné nacházet také v duchovní a smyslové výchově, a to proto, že je stejně jako artefiletika spojována s animocentrickým pojetím výtvarné výchovy a vykazuje humanistické principy ve výchově. Animocentrické pojetí akcentuje roli objektu výchovného působení, ať se jedná o dítě nebo dospělého klienta. Prostředkem působení je zážitek, který je východiskem tvořivé aktivity a tvořivý proces provází. Animocentrické pojetí klade důraz na poznávání jedince sebe samého jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu. Cesta k výtvarnému umění je hledána prostřednictvím osobní niterné angažovanosti jedince v existenciálních životních situacích, jež propůjčí umělecké formě obsah a smysl (Slavík, 1997, s. 164–165). Podle J. Davida (1994/95, s. 38) „*animocentrické pojetí staví na výrazu, expresi, které nejsou konečným cílem, ale „prostředkem“ odhalování duchovní podstaty ve chvíli, kdy jsme schopni odhalit své nitro a stanout v údivu nad nějakou zdánlivě všední věcí, kterou jako bychom v té chvíli vnímali vůbec poprvé*“.

Tvůrčí dílny SVV v Pobytovém středisku Kostelec nad Orlicí. Masky proměnily děti v hrdiny, kteří se prostřednictvím nových médií stali zachránci Země i vesmíru. Foto: archiv SVV

Let do vesmíru. Děti si vytvořily nejen masky, ale také kulisy. Prostřednictvím nových médií mohly prožívat neobvyklé situace, ocitnout se ve světě vlastní fantazie. Foto: archiv SVV

Ani speciální výtvarná výchova nechce využívat tvořivý proces k léčebným účelům, jak je tomu např. u expresivní arteterapie. Přesto nachází v jejích metodách obdobné přístupy k tvorbě, stejně jako expresivní arteterapie nevyžaduje dokonalost řemeslnou, nesleduje estetické kvality díla apod. Výsledky tvorby nejsou předmětem analýzy a interpretace ve smyslu analytických terapeutických postupů. I když speciální výtvarná výchova zdůrazňuje proces tvorby a jeho přínos pro klienty, má i další ambice – prostřednictvím tvorby a její prezentace formou výstav, medializací apod. zviditelnit člověka a jeho objevený tvůrčí potenciál, upozornit na problematiku sociálního znevýhodnění v kontextu situace konkrétního člověka. Toto směřování můžeme ilustrovat na jednom ze silných příběhů z výtvarné dílny realizované v azylovém zařízení. Představuje ho studentka speciální výtvarné výchovy: „*Zřejmě nejsilnější okamžik z celého kurzu přišel druhý den, kdy se do výtvarné dílny hned po obědě nahrnuly děti a chtěly malovat. Nejprve jsme jim dali vodové barvy a papíry a děti spontánně začaly malovat, co je napadlo. Lákala je naše pozornost a zájem a měly neustále chuť s námi komunikovat. Při malování s tureckou holčičkou jsem si všimla, že celou dobu, kdy tvořila, nedaleko postávala žena středního věku a pozorovala nás. Nejprve jsem si myslela, že je to matka jednoho z dětí, a tak jsem nereagovala. Později jsem se zeptala, jestli by nechtěla taky malovat. Žena jen zakroutila hlavou, že nechce, a dál tam stála a dívala se. Turecké děti se mě ptaly, kdo to je a proč nemluví. Nedokázala jsem odpovědět* (…)*, přitom jsem si všimla, že žena, která tam už téměř druhou hodinu stojí, vypadá velmi frustrovaně. A tak mě napadlo, že bych přece jen mohla nějak pomoct. Pošeptala jsem turecké holčičce, která malovala na velký papír duhu, ať vezme štětec, namočí ho do barvy a podá ho ženě. Řekla jsem jí, že by taky ráda malovala, ale má zřejmě strach, ať jí pomůže. Holčička chvilku váhala, ale pak to udělala. Namočila štětec do sytě růžové a podala ho ženě. Ta jej trochu s ostychem vzala a udělala proužek duhy. Další pak udělala dívenka. A další pak jinou barvou zase žena. Nemluvily při tom, jenom se na sebe dívaly, holčička se na ni usmála – nevadilo jí to, spíše naopak. Tímto okamžikem se to prolomilo – žena si vyžádala papír a barvy, posadila se a začala malovat. Malovala duhu. Holčička ji po očku pozorovala. Potom chtěla žena další a další papíry* (…) *Skoro nemluvila, ale čím víc malovala, tím víc se ‚otevírala'. Mluvila o své devítileté dceři, která je umístěna v ústavu v Praze, že ji nemůže vídat, proto po ní teskní. Nakonec žena vytvořila asi patnáct prací, u každé jsme si povídaly, co maluje a jak si co představuje. Nejprve bylo nezbytné jí pomáhat, protože sama malovat nechtěla, byla přesvědčená o tom, že to nedovede. Jeden z nejlepších obrázků byl ten, kdy jsem jí popsala svůj dům, jak vypadá, kolem je spousta květin* (…) *Žena jej zkoušela na základě mého povídání namalovat. Vytvořila ho krásnější, než jaký je ve skutečnosti.*

V průběhu malování jsem si všimla, že malá turecká holčička, s níž žena společně tvořila, maluje na papír velké červené srdce. Ptala jsem se, komu ho maluje. Holčička nevěděla, tak jsem se zeptala, jestli ho nechce té paní dát. Řekla jsem jí, že má stejně starou holčičku a že ji to potěší. Holčička se zaradovala, napsala do srdce její jméno, požádala o nůžky, aby srdce vystřihla a ženě ho věnovala. Bylo vidět, že to ženu zaskočilo, ale především potěšilo. Vnímala jsem obrovský posun nejen v jejích pracích, ale i v komunikaci. Tento okamžik vnímám jako světlý bod, které mě dojal i naplnil současně" (Milada T.).

Speciální výtvarná výchova přichází s podněty tvorby – náměty, motivacemi aktivit, které předpokládají, co by mohlo klienta zajímat, na co by mohl výtvarně reagovat. Tím se liší od analytických arteterapeutických přístupů, které s popisem procesu tvorby a vzniklou výtvarnou formou pracují, pokoušejí se o její interpretaci. Speciální výtvarná výchova usiluje o aktivizaci tvůrčího lidského potenciálu, který může být využit i pro řešení běžných životních situací. Můžeme tedy konstatovat, že hledání možností, jak respektovat, rozvíjet a ocenit potenciál každého člověka, včetně jedinců se sociálním znevýhodněním, provázelo lidstvo na různých úrovních a v různých formách ve všech historických etapách. Speciální výtvarná výchova se může stát jednou z cest, jak zviditelnit konkrétního člověka, jak mu nabídnout prostor pro vlastní seberealizaci a především podpořit zkvalitnění jeho života.

Projekt Masky – Pobytové středisko Kostelec nad Orlicí. Foto: archiv SVV

2.7 Podpora tvořivosti v rámci speciální výtvarné výchovy

„Tajemství zachovat si veselou mysl je v umění neznepokojovat se hloupostmi a v tom, vážit si i malinkých náhodných radostí.“

S. Smiles

Tvořivost nachází uplatnění v různých formách lidské činnosti, např. v utváření sebe sama, svého životního stylu; utváření sociálních vztahů, vazeb a způsobů naplňování života takto vzniklých sociálních společenstev (manželství, rodiny…); v zájmové tvůrčí činnosti. Je nepostradatelná ve vědě a výzkumu; vynálezectví a zlepšovatelství; v průběžném plnění pracovních úkolů; ve školství, sociální sféře, politice, hospodářské oblasti, řízení apod. Obzvláště se projevuje v umění (literatura, výtvarné umění, hudba, architektura, dramatické umění apod.) (Provazník, 1995, s. 18). Jak zdůrazňují J. S. Dacey, K. H. Lennon (2000, s. 11): *„V dosavadní historii lidstva byla nejcennější schopností inteligence – schopnost učit se a využívat stávajících vědomostí. V tomto tisíciletí tomu ale tak nebude, největší cenu bude mít tvořivost, schopnost vytvářet vědomosti nové“.* Chceme-li se zabývat možnostmi rozvoje kreativity v rámci speciální výtvarné výchovy, je třeba si uvědomit, jak na tuto lidskou dispozici bylo nahlíženo v historii, a to především v kontextu se sledovanou problematikou. Od nejranějších dob se věřilo, že vše „nové“ pochází od Boha (nebo bohů). Jak uvádí H. J. Eysenck (in Dacey, Lennon, 2000, s. 21), v latině neexistuje lingvistický rozdíl mezi šílenstvím a inspirací – *mania* a *furor* jsou výrazy, které zahrnují mnoho různých neracionálních stavů, jako jsou zloba, vášeň, inspirace a duševní choroba. Středověk a církev „svázaly“ kreativitu za cenu určité jistoty a úlev od strádání. Jisté oslabení poslušnosti, a tím i nový důraz na jednotlivce, přinesla morová epidemie (1350). Rozvíjela se řemesla i umění, byly zakládány cechy, kde se rozvíjely dovednosti řemeslníků. Osvícenství, společenská i filozofická opozice vůči církvi, a humanismus podporovaly lidskou schopnost řešit problémy s využitím vlastního duševního úsilí, začalo být uznáváno právo jedince přijít s vlastními závěry. Rok 1767 přináší první významná bádání v oblasti tvůrčího procesu – William Duff přišel s teorií o biopsychosociální povaze tvůrčího procesu, zajímaly ho nejen dědičné vlivy, ale i dějinné období, v němž žily zkoumané subjekty. Devatenácté století, odmítající božské vnuknutí jako jedinou příčinu tvořivosti, přináší další krajnost – akcentuje se faktor dědičnosti. Proti tomuto přístupu se vyprofilovaly dva vědecké tábory – asocianisté a gestaltisté. Devatenácté století nabídlo nauku o mozkové lokalizaci včetně diskuse o tom, v jakém smyslu přispívá interakce obou hemisfér k tvůrčímu myšlení.

Zahradní slavnost klientů Domova pro seniory inspirovaná dílem A. Renoira Snídaně veslařů. Dámy zkrášlené vlastnoručně dotvořenými klobouky. Foto: archiv SVV

Názor, že tvůrčí schopnosti určuje genetická výbava jedince, zpochybnil na přelomu 19. a 20. století psycholog William James (1842–1910), který přinesl doklady o vzájemné součinnosti prostředí a genetické výbavy. Tvořivou osobností se zabývaly i výzkumy Sigmunda Freuda (1856–1939). Tvořivost je podle něj výsledkem překonávání určitých traumatizujících zkušeností, obzvláště z dětství. Typy obranných mechanismů často vedou k tvůrčímu vhledu. Freud věřil, že lidé mají největší motivaci k tvoření, jestliže nemohou přímo naplnit své sexuální potřeby. Ernest Kris (1900–1957) považoval ve vztahu k tvořivým aktivitám za nejplodnější obranný mechanismus regresi. Tvůrčí lidé jsou podle něj jedinci, kteří jsou dostatečně prosti zábran, takže mohou být ve svém myšlení jako děti, zachovat si hravý přístup k nejzávažnějším životním záležitostem. Alfred Adler (1870–1937) považoval za tvůrčí pokusy o kompenzaci vnímaného pocitu méněcennosti, tedy vědomé myšlenky, tvořivost chápal jako důsledek uspokojivého zvládnutí tohoto deficitu. Carl G. Jung (1875–1961) připisoval intenzivní podíl na tvořivosti nevědomí. *„Osobní zkušenosti, na něž existuje jen malá vzpomínka, tvoří nevědomou mysl každého jedince. Nevědomí také obsahuje prvotní představy a pocity – archetypy, které jsou zkušeností lidského rodu. Z tohoto kolektivního nevědomí se odvíjejí naše největší vynálezy, naše teorie, umění a další nové činy. Tvořivý jedinec je nějakým způsobem schopen propojit toto nevědomé vědění s vědomými myšlenkami“* (in Dacey, Lennon, 2000, s. 40).

Fenomén tvořivosti je u nás podporován od šedesátých let minulého století. Vycházel z psychologických teorií Viktora Löwenfelda (1903–1960) a J. P. Guilforda (1897–1987), které obhajují možnosti transferu tvořivých schopností do jiných, mimoestetických oblastí. U nás prosazoval tvořivě pojatou výtvarnou výchovu Jaromír Uždil (1915–2006). Nové myšlenky ovlivnily v této době i progresivní učitele, kteří se pokoušeli vymanit z unifikovaně pojímané praxe. Přijetí fenoménu tvořivosti dokumentuje i Sborník z II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy, který vyšel pod názvem Výtvarná výchova a tvořivost (1964). O dva roky později (1966) se v Praze konal XVIII. světový kongres INSEA (*International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním)*, na kterém byly řešeny otázky tvořivosti a výtvarné tvorby. Problematice se věnují i publikace J. Uždila „Výtvarný projev a výchova“ (1974), „Čáry, klikyháky, paňáci a auta“(1978) a „Mezi uměním a výchovou“ (1988).

Obor speciální výtvarná výchova vychází z předpokladu, že každý jedinec disponuje určitou úrovní tvořivých schopností. Můžeme přijmout myšlenku L. Joanidise (1973), kterou považujeme za stále aktuální, ač souvisela s počátky teoretického uchopení problematiky speciální výtvarné výchovy a arteterapie u nás. Jmenovaný autor hovoří o *„kreativistickém přístupu, který vychází z předpokladu existence latentních tvořivých sil v každém individuu a postuluje nutnost uvolnit tyto tvořivé síly pro seberealizační tendence osobnosti. Hlavní důraz je kladen na samotnou tvořivou aktivitu. Podstata léčivých účinků se spatřuje ve schopnosti tvořit. Aktivní výtvarná produkce je jednou z cest uvolnění latentních tvořivých sil“* (Joanidis, 1973, s. 30). *„Umělecká činnost má aktivizovat pasivní schopnosti jedince, pak dochází k jeho seberealizaci tvorbou produktů a vytvářením vysoce individualizovaným způsobům vidění světa“* (Joanidis, 1973, s. 31).

Jestliže se tvořivá osobnost vyznačuje celou řadou vlastností, jako je zvídavost, kompetentnost, invence, emoční stabilita, nezávislost, sebedůvěra, aktivita, cílevědomost, rozhodnost, vytrvalost, frustrační tolerance a duševní zdraví (Hlavsa, Jurčová, 1978), je namístě podporovat tvořivé myšlení klientů se sociálním znevýhodněním. Jsou totiž nuceni se se svým postavením každodenně vyrovnávat, řešit problémové situace. Pokud přijmeme názor R. C. Schanka a Ch. Cleara (1995), že *„již absolvovat běžný den v moderním světě vyžaduje určitý stupeň tvořivosti“* (in Dacey, Lennon, 2000, s. 14), o to větší nároky jsou kladeny na člověka s handicapem.

U mnoha jedinců nedochází k rozvoji tvořivých dispozic např. z důvodu nepodnětného prostředí či nesprávného a nedostatečného pedagogického působení v rámci absolvovaného vzdělávání. Opět můžeme citovat Kena Robinsona, který se kriticky vyjadřuje ke vzdělávacím systémům: *„Vzděláním zbavujeme lidi jejich tvůrčích schopností. Picasso jednou řekl, že všechny děti jsou rození umělci. Problémem je zůstat umělcem i v průběhu dospívání. A tomu věřím z celého srdce: Ke kreativitě věkem nedospíváme, my kreativitě odrůstáme“*. Tento skeptický názor ilustruje na odvaze dětí vyrovnat se s problémem. Říká: *„Když nevědí, tak to zkusí. Ony se nebojí chybovat. Tím samozřejmě nechci říci, že chybovat je to samé jako být kreativní. Co však víme je, že když nejste připraveni chybovat, nikdy nepřijdete s ničím originálním. A tou dobou, kdy se z nich stanou dospělí, většina dětí už tu schopnost nemá. Naučí se děsit se chyb. Stigmatizujeme chyby. A v dnešní době provozujeme i národní vzdělávací systémy, ve kterých chyby jsou tím nejhorším, čeho se můžete dopustit. A výsledkem je, že vzděláním zbavujeme lidi jejich tvůrčích schopností“* (Robinson [online], 2011).

Oslava vánočních svátků – klienti PSS Nové Zámky na výtvarných dílnách tvořili masky, ozdoby na vánoční strom a následně se ocitli díky novým médiím v oživlém betlémě. Vyrovnat se s novou rolí však bylo pro mnohé náročné. Foto: archiv SVV

S tvorbou totiž bývají spojovány pojmy originalita, novost, inovativnost odmítající vše tradiční, ustálené. Učení ale předpokládá předávání obsahů vědění. *„Již antická filozofie rozlišuje areté – nenaučitelné tacitní vědění, dobro, ctnost nebo cit pro aktuální situaci a techné – naučitelnou a reprodukovatelnou dovednost nebo znalost. Areté není učitelná, jako jsou učitelné technai, představuje však ústřední problém výchovy…“* (Gadamer in Slavík, 2013, s. 15). I když se ve výtvarné výchově neobejdeme bez zvládnutí výtvarných postupů a techologií, měli bychom podporovat tvůrčí autonomii jedince, jeho nezávislé divergentní myšlení, kritickou komunikaci, autentické vyjadřování idejí a hodnot apod., osvojení výtvarných technik brát jako osvojení si prostředků tvorby (Slavík, 2013, s. 16). Má-li být klient podporován v tvůrčích aktivitách, je třeba vytvářet podmínky, které jejich rozvoj podpoří. Ztotožňujeme se s výčtem požadavků, které zformuloval J. Hlavsa. Tvořivé činnosti podle jmenovaného autora charakterizuje u jedince potlačení nebo změna zavedených vzorců chování, orientace ve složité situaci, vynalézání a produkce nových skutečností předmětů a idejí, objevování, experimentace, riskování, zlepšování vlastností předmětu, překonávání překážek, kladení otázek, střídání přípravných, fantazijních činností s realizačními, spojenými se sebevyjádřením v tvůrčím produktu (Hlavsa, 1985, s. 18). Východiskem i součástí tvorby by měla být především imaginace. O její kreativní funkci hovoří i O. Čačka (1999, s. 39), který upozorňuje, že *„pomáhá nejen řešit nové problémy, u kterých subjekt dosud nemá vypracované postupy, ale umožňuje také překračovat dříve osvojené znalosti, dovednosti, postoje, předsudky, rituály a role, zvláště neodpovídají-li již dané situaci. V obou případech je aktivizačním podnětem zažívaná frustrace“*. Speciální výtvarnou výchovu tedy můžeme chápat jako určitou formu „tréninku kreativity“, která *„rozšiřuje jedinci pole možností, zcitlivuje vnímání a reakce, učí aktivitě, koncentraci, flexibilitě jednání, dynamické proměně pohledu“* (Havlík, 2010, s. 99).

Slavnost v parku v Nových Zámcích přinesla všem zúčastněným zážitek, a to nejen z prezentace vytvořených kostýmů, které tvořili klienti PSS. Foto: archiv SVV

Člověk by měl být schopen pružně reagovat na stále se měnící nároky a požadavky společnosti, ale i náročné životní okamžiky. Být flexibilní (…), požadavek, se kterým se člověk setkává v průběhu života v různorodých situacích. Proto je třeba flexibilitu, ale i další tvořivé schopnosti rozvíjet. Rozvíjení tvořivosti, a to i v rámci speciální výtvarné výchovy, by se nemělo stát pouhou účelovou činností.

Měl by zde být prostor pro seberealizaci klienta, uspokojení z činnosti, které se věnuje. Je tedy důležité u klientů probouzet jejich zvídavost a zájem o cokoli nové. Podporovat, motivovat je, aby měli chuť a potřebu se co nejvíce dozvědět, poznat, vyzkoušet si a objevovat. Podpora tvořivosti klientů je vždy v rukou pedagoga nebo jiného pracovníka pomáhajících profesí. Spočívá v utváření příležitostí kde, jak a čím tvořit, je také zodpovědný za prokreativní a pro klienty příjemné klima, ve kterém by tvorba měla probíhat.

Předpokládáme tedy, že osobnost pedagoga speciální výtvarné výchovy se bude vyznačovat kreativními dovednostmi, které uplatní v didaktické situaci. Měla by být pro něj charakteristická vyšší senzitiva, zvýšená citlivost k problémům – tvořiví jedinci bývají vnímavější vůči svému okolí, dokáží postřehnout i problémy, které si druzí lidé ani neuvědomují.

Právě citlivý přístup výtvarného pedagoga ke klientům a projevená empatie by měly být spojovány se silnými emocemi. Klient se pak může „otevřít“ tvorbě, kterou se mnohdy uvolňuje, a tak prožívá příjemné okamžiky spojené s uspokojením a radostí, ale také vyjadřuje a sděluje osobně významné obsahy. Tvořivý jedinec se také projevuje tolerancí nejednoznačnosti, složitosti problémů, má nižší potřebu bezpečí, pořádku a jistoty. Tato vlastnost mu umožňuje soustředit se na vlastní řešení problému, nerozptylovat se pro něj nedůležitými skutečnostmi. K tvořivým vlastnostem patří také odmítání konformismu a rutiny, otevřenost vůči originalitě, spojená s nezávislostí myšlení a s odvahou k vlastnímu přesvědčení. Projevují se odvahou a připraveností překračovat společenské meze konvencí (daných pravidel), které jistým způsobem omezují prostor a způsoby pro lidské myšlení a jednání. Lépe odolávají případným tlakům za strany sociálního prostředí, skupin a autorit. Díky svému nezávislému myšlení jsou připraveni kdykoli zpochybnit obecně uznávané pravdy apod. Jedná se o důležitou vlastnost, kterou by měl disponovat i speciální výtvarný pedagog. Je potřebná v okamžiku, kdy je nucen obhajovat přínos vlastní pedagogické práce, význam tvořivých aktivit pro klienty apod. Často je pedagog nucen překonávat názory o nedůležitosti a nepotřebnosti tvorby (např. u seniorů, klientů ÚSP apod.).

Projekt Proměna můžeme chápat jako symbol smyslu pobytu dětí v diagnostickém ústavu. Klienti měli zhotovit kostýmy a vyfotit se v nich v různých situacích. Vybrané fotografie se pak staly součástí vymyšleného příběhu, který byl zpracován formou komiksu. Foto: archiv SVV

Otevřenost k originalitě by měla být i ve vztahu pedagoga ke klientům a jejich nápadům a návrhům, které by neměl necitlivě komentovat či odmítat. Rozvíjení tvořivých schopností není totiž závislé pouze na vrozených dispozicích a talentu, ale také na podpoře a respektu. Kritické reakce okolí (ostatních klientů, pracovníků instituce, rodiny apod.) mohou klienta demotivovat či úplně „zablokovat" a v důsledku toho jej odradit od tvořivých činností. Proto by měl pedagog speciální výtvarné výchovy nejen promýšlet vstupní motivace činností, ale pracovat s klientem dlouhodobě (nevzdat se při prvotním nezájmu klienta), podporovat ho v pro něj nových aktivitách, ocenit jakýkoli úspěch, pokrok, nápad apod. Kreativní přístup pedagoga je patrný i ze zkušeností lektorky M. Petrů. Romské děti ji naučily *„očekávat neočekávané, pohotově reagovat, být připravená, nenechat se vyvést z míry, na přímou otázku reagovat přímou odpovědí"*. Podle lektorky *„střílí se ostrýma, kdo zaváhá, prohraje"*. Dále uvádí: *„Je potřebné improvizovat a zkoušet nové možnosti, ale také občas zvýšit hlas. Důležité je nenechat se odradit neúspěšnou akcí, ale přemýšlet, jak ji koncipovat lépe. Nevyplatí se přinést vše předem dokonale naplánované. Naše představa nemusí být v souladu s představou dětí. Vynaložené úsilí pak vnímáme jako nedoceněné. Lepší je vymyslet to tak, aby se děti samy zapojily se svými nápady na určité téma. Ponechat jim volnost a prostor pro spontánní improvizaci. Radost a naplnění z povedené dílny je potom obrovská"*.

Tvořivost úzce souvisí se **sebeúctou** jedince, jeho sebevědomím. Jestliže si jedinec neváží sebe sama, obtížně bude překonávat problémy, hledat jejich řešení. Speciální výtvarná výchova by měla nabízet a podporovat u klientů možnosti autentické tvorby, v rámci které je rozšiřováno a prohlubováno poznání klienta. To se týká nejen umění a tvůrčího procesu, ale též uvědomění si vlastních schopností a možností. V tom chápeme roli specializovaných pedagogů oproti „nevýtvarným" pracovníkům, kteří často směřují „pouze" k produkci podle daného pracovního postupu, s očekávaným výsledkem. Bylo by však nespravedlivé ji jednoznačně odsuzovat, protože její výsledky mohou přinášet klientům určitou míru uspokojení a radosti. Stejně tak by bylo nesprávné snižovat práci lidí věnujících se různým skupinám klientů, mnohdy nad rámec svých pracovních povinností. Právě pozitivní prožívání jakékoli činnosti, která není „povinná", by mělo být významnou hodnotou, kterou klient v průběhu aktivity získá.

2.8 Možnost tvořit – od motivace vnější k motivaci vnitřní

„Ve velkých věcech i chtít stačí.“
latinské přísloví

Pro klienta je nejdůležitější „chtít“, mít motivaci učit se a vzdělávat: *„Učím se pro sebe, pro své nové zaměstnání, pro svoji prestiž, pro svoji rodinu, pro svou budoucnost, chci být příkladem svým dětem, chci hodnotně trávit svůj volný čas…“* (Gulová, 2003, s. 128).

Klienti PSS Nové Zámky spontánně zobrazují oblíbený námět – jídlo. Pro jeho ztvárnění uplatňují různé výtvarné prostředky, ať už se jedná o práci s keramickou hlínou nebo společnou malbu. Foto: archiv H. Stadlerové

Speciální výtvarná výchova by měla podporovat klienta ve snaze vrátit se zpět do života, potlačit pasivní přístup k životu, ale také najít v tvorbě smysluplnou činnost, která jedince obohacuje a rozvíjí. Proto by výtvarná tvorba a s ní i další aktivity, které speciálně výtvarný pedagog iniciuje, měly být spojeny s příjemnými zážitky klienta, intenzivním prožíváním tvorby.

Potvrzují to např. spontánní reakce romských dětí, které připomíná lektorka M. Petrů: *„Kdy bude výtvarka? Nejčastější otázka. Stačí se objevit ve vstupním prostoru Muzea romské kultury. Dneska není? A proč? A pojedeme v sobotu zase tam? No tam, jak jezdíme?* (tedy na Katedru výtvarné výchovy PdF MU Brno). Pro učitele výtvarné výchovy má podle J. Slavíka (1993) motivace dva hlavní aspekty – diagnostický a inspirační. Diagnostický aspekt motivace klade otázky týkající se důvodů chování žáků nebo samotného učitele; je možné odhalovat a klasifikovat různé typy motivace a zdroje motivů, snažit se motivaci porozumět.

Inspirační aspekt motivace souvisí s podněcováním k činnosti (Slavík, 1993, s. 61). J. Slavík konstatuje, že *„předpokladem a zdrojem motivace jsou potřeby, např. potřeba nasycení, lásky, kulturních zážitků atd., potřeby jsou těsně spjaté s hodnotami – vznik potřeby je popudem ke hledání a nabývání příslušné hodnoty, která by potřebu uspokojila. Potřeba je poukazem k hodnotě, je východiskem pro určování, objevování a získávání hodnoty. Čím pestřejší je lidská škála potřeb, tím rozmanitější je i okruh k nim příslušných hodnot"* (Slavík, 1993, s. 62). Aby jedinec pociťoval nutnost tvořit, byl „posedlý" svou činností, měl by disponovat **vysokou motivovaností, stálostí, vytrvalostí, pracovitostí, a s tímto spjatou vysokou výkonností**. Proto je třeba rozlišovat motivaci vnitřní a vnější. Vnější motivace odkazuje ke skutečnosti, že motiv činnosti není v ní samotné, ale jejím impulsem je jiné potěšení, např. získání pochvaly, uznání, dobré známky. Je opakem vnitřní motivace, která vychází přímo z činnosti. Tuto skutečnost potvrzuje zkušenost z výtvarných dílen určeným romským dětem:

„Nejlepší dílna, která fungovala, byla spojena s využitím náhody a tří tašek. Do jedné tašky se daly papírky se slovy označujícími zvíře, do druhé barvy, ve třetí bylo slovo určující místo. Každý si vylosoval tři pojmy, vznikly parádní věci, moc je to bavilo a užili si to. Oni potřebují námět, ne že by přišli a hned malovali, co by chtěli. Potřebují ale, aby si to vymysleli sami, aby to bylo vtipné (…) *Proto jsme si dál hráli s náhodami* (…) *Nejde děti nutit, aby realizovaly představy, manipulaci odmítají. I proto bylo snahou je vést tak, aby byly k tvorbě motivovány vnitřně* (…) *Spousta věcí a řešení byla alternativně intuitivních, museli jsme pracovat s tím, jak se situace vyvíjí. ‚Romáci' mají svoji hlavu, nenechají se do ničeho nutit, manipulovat, pokud to nebudou chtít dělat, tak to dělat nebudou…"* (Petrů, 2014).

Malba Lev v lese – dílo romského chlapce.
Foto: archiv SVV

Důvodem výtvarné činnosti je tedy činnost sama, která tvůrci přináší radost, uspokojení. Je tedy kvalitnější a stálejší než motivace vnější (Slavík, 1993, s. 72). To platí nejen o klientech, ale i výtvarném pedagogovi. Je-li vnitřně motivován, dokáže strhnout ostatní k tvořivým aktivitám, spolupodílet se na vytváření atmosféry trvalé spolupráce, která je důležitá pro realizaci projektů speciální výtvarné výchovy. S tím souvisí i **přiměřené sebevědomí** tvořivého jedince, které se vyvíjí i díky řadě neúspěchů – tvořivý člověk je schopen se vyrovnat s dílčími nezdary a nenechá se jimi „zlomit".

I když můžeme působení pedagoga chápat jako vnější motivační prvek, cílem jeho snažení je podporovat vnitřní motivaci klienta – a to nejen výtvarně tvořit, ale především učit se „aktivně žít". Můžeme předpokládat, že jeho působení bude určeno nejen dětem, ale i dospělým jedincům různého věku, kteří se ocitli v pro ně náročné životní situaci.

To jsem Já (portrét) – společná malba klienta PoS Kostelec nad Orlicí a studentky SVV. Foto: archiv SVV

Pedagog by měl předpokládat, že se bude setkávat s různorodou „otevřeností" klientů měnit dosavadní život, dosavadní návyky, ale i získané znalosti a dovednosti, v našem případě výtvarné. Můžeme zprostředkovaně využít doporučení lektorky Zuzany Ištvanové, která bohaté zkušenosti s motivací seniorů předávala i studentům speciální výtvarné výchovy: „*Vždy, když došlo v rámci studentských praxí k navázání bližšího důvěrnějšího vztahu klientů se studenty, zvýšila se chuť a zájem klientů o projekt, čemuž samozřejmě odpovídaly i dosažené výsledky. U skupiny seniorů je tedy jednou z podmínek úspěšného průběhu realizace projektu důvěra k člověku, který projekt představuje a vede. Získat si důvěru starých lidí není snadné. Tato získaná důvěra je odměnou za vynaloženou energii a klíčem k otevřenějšímu a osobnějšímu přístupu ze strany klientů. Opravdu cenné osobní vzpomínky a zajímavosti staří lidé nepředávají každému*".

Přemýšlíme-li o projektech speciální výtvarné výchovy, měli bychom být přesvědčeni o smyslu svého pedagogického působení. Můžeme se inspirovat J. Šickovou-Fabrici, která vyzdvihuje „*rysy umění významné pro arteterapii – metaforičnost, schopnost integrovat (osobu i skupinu) a facilitovat (usnadňovat, podporovat) komunikaci, schopnost být prostředkem kanalizace (ventilace) emocí, sublimace a katarze*" (Šicková-Fabrici, 2002, s. 19). Pedagog tedy poskytuje klientům vnější motivaci, tj. nabízí jim volnočasové aktivity, ale neměl by je k ničemu nutit. Pokud klienti přistupují k tvorbě s rozpaky a nedůvěrou ve své schopnosti, je možné, aby je lektor „vtáhl" do činnosti, např. vlastním příkladem. Účinnou motivací se stává i příležitost pracovat ve skupině. Výtvarnou aktivitu může iniciovat i spolupráce klienta na přípravě materiálu (vytvořit rám, napnout plátno apod.). Někdy klient tvoří i proto, aby podpořil člověka, ke kterému má pozitivní vztah.

Speciálně výtvarný pedagog může klientům nabízet nejen tvorbu klasickými výtvarnými prostředky, které poznali např. ve výtvarné výchově v rámci v povinném vzdělávání. Vyhledávání netradičních materiálů a výtvarných postupů, tvorba prostřednictvím nových médií mohou být silným motivačním prvkem něco nového poznat, něčemu novému se naučit. Akcentován by měl být však proces tvorby, který obohacuje klienty, nikoli primární směřování k produktu, přestože uspokojení z jeho vzniku může fungovat jako významný motivační prvek, jak potvrdila např. tvorba se seniory. Během ní nastávaly náročné situace, při jejichž řešení bylo třeba projevit klid, nadhled a trpělivost: „*Dlouhým přesvědčováním a přemlouváním se vše nakonec zvládlo. Svoji práci si chtěli všemožně ulehčovat a nám nezbylo než je neustále přesvědčovat a dodávat jim energii k tomu, aby si to udělali sami, že to zvládnou lépe*" (Jitka D.).

Motivovat staré lidi je velmi náročné. Klienti pečlivě zvažují, co a jak budou dělat. Uvítali tedy, když vznikl produkt, kterým mohli někoho obdarovat, potěšit, když se mohli cítit užitečnými. Proto můžeme považovat za úspěch, když se pustili do činnosti, která je zpočátku odrazovala. Studentka Jana K. přibližuje náročnou situaci,

která nastala hned při představování projektu Krmítko sv. Františka. *„Již při přednášce nastal „výbuch“ pana J., který zarytě tvrdil, že náš nápad je hloupost, že to nepůjde. Navíc tomuto pánovi nebylo dost dobře rozumět, a tak nebylo jednoduché ani argumentovat* (…) *Pomohly nám lektorky, ve chvilce jsme si vše s panem J. vysvětlili, pozval nás i na návštěvu* (…) *Velmi zajímavá byla přítomnost pana J. na každé dílně, sám se rozhodl kvůli zdravotním problémům netvořit, ale trávil čas s námi a pozoroval, jak se vše vyvíjí* (…) *Myslím, že jsme společně vytvořili něco, z čeho jsme měli radost nejen my a klienti, ale i personál a lidé z venku. Měla jsem dobrý pocit, že byl ponechán prostor pro nápady samotných seniorů, kteří nádherně reagovali a keramické ruce využili i jako misky na bonbony či na vyzdobení svých bytů apod.“*

Ruce seniorů – výtvarné záznamy i fragmenty pro společné dílo. Foto: archiv SVV

Někteří klienti nepotřebují vnější podnět, aby začali tvořit. Např. jedna seniorka, která se individuálně věnuje malbě, je ve svých devadesáti pěti letech stále aktivní. Raději tvoří sama ve svém pokoji, je hrdá, že její díla dotvářejí prostředí penzionu jejího vnuka. I když oceňuje podporu tvorby, není závislá na fungování výtvarného ateliéru. Přesto navštívila několik výtvarných dílen. Paní Zdeňka je vnitřně motivovaná tvořit, malování akvarelem a kresba pastelem se staly součástí jejího života prožívaného v Domově pro seniory.

Projekty výtvarných dílen byly zodpovědně promýšleny. Studenti nabídku činností diskutovali s lektorkou koordinující jejich obsah, ale i s dalšími členy skupiny. Bylo třeba znát specifika skupiny klientů, jejich schopnosti, ale i fungování instituce a výtvarného ateliéru. Ne každá úspěšná aktivita se dá „přenést" do podobné instituce, je třeba počítat s odlišnou reakcí klientů. Stejně tak mohou někteří klienti překvapit svým originálním nápadem či řešením. Pavla J. (2011) zmiňuje úkol, který nabídla seniorům. „*Úkol byl dost složitý. Chtěla jsem jim překonat něco, čím jsou lidé svázáni celý život. Před tímto úkolem jsem očekávala, že se odváží maximálně dva lidé a že u některých to nebude kvůli jejich náboženskému přesvědčení vůbec možné. Překvapili mne a já sama sebe, že se mi to podařilo udělat přirozeně. Akci jsem nazvala ‚Hod výtvarným materiálem z okna'. Největším překvapením pro mě bylo, když z okna letěla opěrná hůl staré dámy – lékařky, která si stále potrpí na velmi vybraný způsob chování. Objevila jsem v ní chuť objevovat a zkoušet nové věci. To mě velmi potěšilo.*"

Aktivita inspirovala studentku speciální výtvarné výchovy k založení výtvarného ateliéru (klubu) pro seniory v malé obci, odkud pochází. Setkala se se vstřícností zaměstnanců instituce i zvědavostí a projeveným zájmem klientů, což dokumentuje i její reflexe: „*Na pozvání vesměs všichni reagovali velice kladně a byli potěšeni, několik z nich dokonce účast hned přislíbilo. Nakonec dorazilo více lidí, než jsem očekávala. Překvapila mě velká účast, jelikož mě správce DPS připravoval na to, že moc klientů na akce nechodí, a když přijde padesát procent, bude to velký úspěch*" (Kladivová, 2014, s. 76). Uvědomila si také, že není možné předpokládat obdobný aktivní přístup a potřebu si vyzkoušet nové činnosti, jaké poznala např. v brněnském Domově pro seniory. Vymyslela aktivitu, ve které měli klienti psát na barevné listy vzkazy „vnějšímu světu" – zajímavým způsobem ztvárnit myšlenky a postřehy z jejich „podzimu" života. Nabídla jim, že je mohou následně poslat světu – házet z balkónů Domova pro seniory, popř. umístit na různá místa v obci při společné nebo individuální vycházce. Studentka zamýšlela aktivitu dokumentovat (videozáznam, fotodokumentace z akce). Její záměr však nebyl přijat, senioři se ostýchali, nechtěli se zesměšnit. „*Až zpětně jsem si uvědomila, že ‚házecí akci' by bylo možné uskutečnit a celý záměr ‚dotáhnout do konce', kdybych tuto plánovanou část provedla třeba i jen s jednou klientkou, které to očividně nedělalo problém. Příště se tedy nebát pracovat případně individuálně* (…) *V následující dílně jsem promítla foto z akce rozházení listů (i samotné dílny) a navrhla, že v něčem podobném mohou zkusit pokračovat s jednotlivci. Na to reagovala paní A. Š. poznámkou: ‚To by mě asi i bavilo. Možná to zkusím, třeba až půjdu na nákup' "* (Kladivová, 2014, s. 78)**.** I když výstupy z realizovaných aktivit nebyly vždy výtvarně „oslňující", měly pro klienty velký význam i proto, že byly podpořeny empatickým přístupem studentky. Ocenění nabídnutých aktivit dokumentují i slova klientek Domova s pečovatelskou službou: „*Kdyby nás to nebavilo, tak sem nechodíme* (…) *Vy jste mi sem vnesla takové světlo* (…) *Jste zatím první, komu se s tímto svěřuji*" apod. (Kladivová, 2014, s. 116).

Tyto skutečnosti jsou pro speciální výtvarnou výchovu velmi důležité, protože klienti vždy nesdílejí spolu s pedagogem nadšení a potřebu se věnovat výtvarným činnostem, mnozí jsou zablokováni právě nízkým sebevědomím a sebehodnocením vztahujícím se k vlastní tvorbě. I v tomto případě se můžeme odvolat k praxi speciální výtvarné výchovy. Ačkoli můžeme vyzdvihnout zodpovědný přístup studentů ve fázi projektování činností, mnohdy se pro ně atraktivní aktivita nesetkala se vstřícností a ochotou klientů se jí zúčastnit. Proto bylo účinné, když studenti pojímali svoje projekty jako otevřené, což potvrzuje i lektorka projektu Zuzana Strakošová (2014): „*Pokud bychom nenechali dílnám volný průběh a situaci vždy nepřizpůsobili potřebám a přáním klientů, jen těžko by byl někdo z nich motivován k práci. Vždy, když se objevil student s přesným plánem činností, jeho systém se brzy úplně rozpadl. V práci s lidmi s mentálním postižením je potřeba nechat pořád otevřená vrátka k náhradním aktivitám, respektovat nápady klientů, netrvat za každou cenu na jasně naplánovaných modelech. To vede pouze k demotivaci klientů. Je dobré aktivity stavět na dialogu a základní vizi modifikovat přímo při práci*“.

Např. nová média, která byla pro studenty atraktivní, protože byli seznámeni s jejich možnostmi a zajímavými výstupy, zpočátku odrazovala hlavně seniory – nechtěli vstupovat do obrazu, sdílet osobní příběhy, spontánně se zapojit do akční tvorby apod. Naopak spontánně se jich ujímaly romské děti, které vytvořily např. osobité cykly fotografií. Chceme-li někoho získat, motivovat, nejprve musíme citlivě „naslouchat“ potřebám a přáním druhé strany a teprve potom nabízet, nikoli vnucovat. Proto by speciální výtvarná výchova měla podporovat aktivity, které inklinují k hravému pojetí, ať již obsáhnou myšlenkovou nebo předmětovou oblast. Jen tak se odbourají bariéry a obavy z tvorby a klient bude mít potřebu tvořit.

Splněná přání – projekt speciální výtvarné výchovy, který umožnil klientům Domova pro seniory prostřednictvím nových médií vstupovat do obrazů a setkávat se se svými idoly. Foto: archiv SVV

2.9 Umění hrát si a tvořit

„Každá činnost, která se daří, zároveň i těší. Tím více veselá hra, která osvěží toho, kdo si hraje, stejně jako toho, kdo se na ni jen dívá.“
(Zhoř, 1971, s. 9)

Speciální výtvarná výchova si neklade za cíl objevovat talentované umělce mezi neškolenými tvůrci, i když jedinečné tvůrce má ambici podporovat a zviditelňovat. Aby byli klienti otevřeni tvorbě, je třeba hledat cesty, jak např. překonat počáteční nedůvěru ve vlastní tvořivé schopnosti a proměnit často školou potvrzované nízké sebehodnocení klientů a přesvědčení o neschopnosti se výtvarně projevit. S tím následně souvisí sériová produkce, potřeba klientů napodobovat, kopírovat vzory nebo tvoření přímo odmítat. S počátečním odmítáním tvorby se setkáváme u klientů všech věkových kategorií. Nejvíce je patrný u dospělých, kteří se s výtvarnou výchovou a tvorbou setkali naposledy v rámci školní docházky. Znovu je nadchnout, podporovat ve vlastních výtvarných nápadech, povzbuzovat pro výtvarné objevy je často nejnáročnější fází v „nastartování“ tvůrčího procesu. Jako příklad můžeme uvést tvorbu seniorů, se kterými studenti pracovali v rámci projektů speciální výtvarné výchovy. Strach, že se zesměšní, že činnost nezvládnou, byla důvodem neúčasti na některých nabízených činnostech. Senioři totiž dříve mnohem raději vyhledávali aktivity, ze kterých byl určitý „užitek“ – dárek, dekorativní předmět apod. Proto bylo důležité tuto skutečnost respektovat, ale současně klienty „posunout“, rozšiřovat jejich představy o možnostech tvorby, především je přesvědčit, že je důležité prožít si průběh tvorby a primárně nesměřovat k užitečnému produktu. Nechat tvorbu jakoby plynout může souviset s „flow“ – pozitivním duševním stavem, který byl popsán M. Csikszentmihalyim. Pojem „flow“ vyjadřuje povahu specifického lidského prožitku; je překládán jako proud, proudění nebo plynutí (…) Provází ho stav radosti, pocitu štěstí nebo plné zaujetí určitou činností. Prožitek „flow“ je charakterizován jako *„pozitivní duševní stav, ve kterém se nám vykonávaná činnost mimořádně daří, jde jakoby sama od sebe, probíhá téměř automaticky. Člověk v něm zapomíná na sebe sama, jeho vědomé já je potlačeno, přesto prožitek přináší silný pocit vyrovnanosti. Mysl je v tu chvíli vyprázdněna od rušivých myšlenek, pocitů slabosti, obav a bolesti. Je to stav krajního soustředění, ve kterém je pozornost zcela pohlcena činností. Zážitek je zpravidla provázen pocitem spontánní radosti v různé míře intenzity*“ (in Martinec, 2007, s. 73). Podstatou flow zážitku jsou podle M. Csikszentmihalyiho následující znaky:

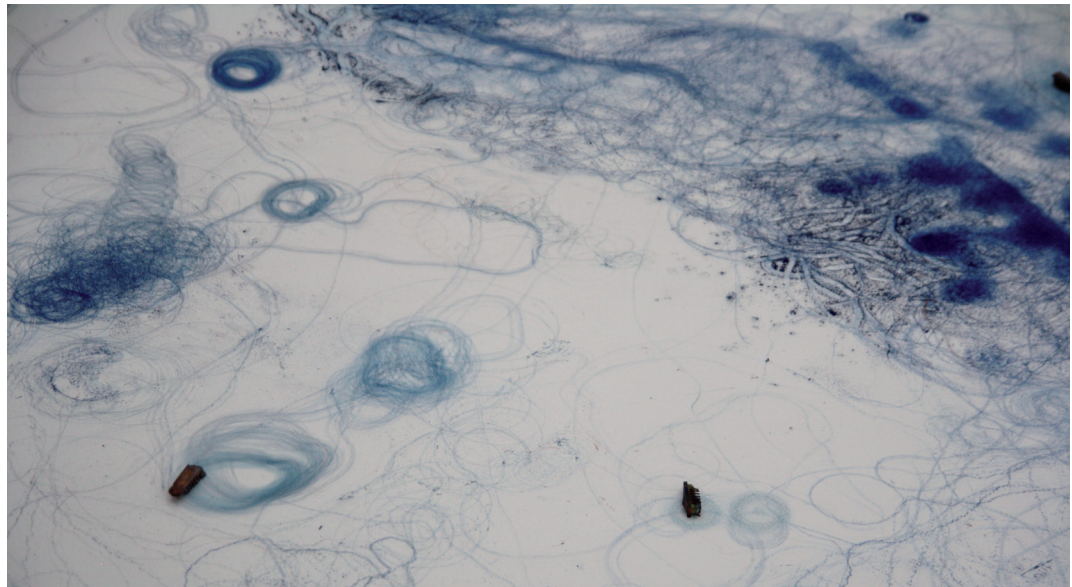
„Jasné cíle činnosti, okamžitá zpětná vazba o průběhu činnosti, rovnováha mezi úkoly a dovednostmi, vědomí splývá s činností, plné soustředění na danou činnost, pocit kontroly situace, sebezapomnění, potlačení ega, změněné vnímání času, autotelické prožívání“ (in Martinec, 2007, s. 73). Autor uvádí, že se nemusí objevit všechny znaky, vždy jde o zážitek uspokojující, radostný, někdy až extatický. I proto se činnost stává pod vlivem flow autentickou i uspokojující, není podstatný výsledek či další vedlejší motivy, jako např. vidina odměny, peněz, slávy atd. Flow

se objevuje v situacích představujících rovnováhu mezi dovednostmi a úkoly. Samotný prožitek se stává silnou motivací pro další opakování příslušné činnosti (Martinec, 2007, s. 73). Flow efekt je známý mimo jiné i v zážitkové pedagogice. Výtvarné obory považuje M. Csikszentmihalyi za jednu z nejlepších možností, jak v sobě rozvinout schopnost využívat zrakové vjemy tak, aby nám přinášely stálý zdroj radostného prožívání (…) V umělecké oblasti se takové prožitky objevují nejčastěji během uměleckého procesu a u vnímání uměleckých děl diváky (in Martinec, 2007, s. 74). Nejúčinnějším prostředkem proměny představ o možnostech tvorby se stává osobní zkušenost a zážitek z tvorby. Příkladná může být i tvorba umělců, pro něž se hra stala tvůrčím principem. Již před několika desítkami let Igor Zhoř (1971, s. 9) obhajoval, proč hledat v umění podněty pro výtvarnou výchovu: *„Přemýšlíme-li o společném, jednotícím principu velké části soudobého umění, často se vracíme ke zjištění, že zde vlastně nejde o nic více a nic méně než o svébytnou hru* (…) *Soudobí umělci se nestydí za přelétavost, za potěšení z nahodilostí. Tvorba je jejich hra, i když nezřídka hluboce prožívaná. Smyslem umění není úporně cizelovaná forma, dobývaná v horečné posedlosti prací; stále častěji je výtvor umělce jen rezultátem hravé aktivity. Volbou té nebo oné možnosti, výrazem opojení z proměnlivosti hmoty*“. Do této skupiny umělců můžeme zařadit např. Petra Nikla. Svoji „hravost“ projevuje v širokém spektru tvůrčích aktivit – je malíř, performer, sochař, hudebník, autor knížek pro děti i dospělé.

Petr Nikl – Hra o čas, detail díla (Městská knihovna v Praze). Foto: archiv H. Stadlerové

Mechanické hračky kreslí a malují… Petr Nikl – Hra o čas, (Městská knihovna v Praze). Foto: archiv H. Stadlerové

Sám P. Nikl říká: **„***Mám hratelný způsob poznávání světa. Formou pokus a omyl, pohybem sem a tam. Mícháním věcí. Rozum mnohdy záměrně upozaďuji. Někdy překáží. Hrou je pro mě zmíněná spontánnost, inspirace okamžitým během věcí. Nepředsudkovost. Touha po sebepřekvapování*“ (in Stuchlá, 2014). Tento umělec dává svoji hravost najevo ve svých kreativních počinech, jeho díla ke hře a hravosti přímo vybízejí. Interaktivní forma jeho projektů nabízí možnost výtvarná díla aktivně objevovat nebo se na expozici tvořivě spolupodílet. Takové příležitosti nabízela např. výstava Krystalíza her (Brno, Muzeum města Brna, 2013), jejíž součástí byl i „herní“ sál s nabídkou běžných materiálů, které pozbyly své původní funkce a staly se prostředky originálních kreací návštěvníků výstavy. K přínosu hry P. Nikl říká: „*Hra přispívá k tomu, aby byly zrušeny jakékoliv hranice. Pro řešení výchovných úkolů přímo akčními metodami. Umění, náboženství i výchova v současném světě by měly být především příležitostí k návratu do přírodního světa, a pokud je vztah člověka k přírodě narušen, měly by být právě v těchto oblastech nabízeny prostředky k jeho obnovení. Moudrost zůstává trvalou vlastností zejména tehdy, pokud není nabízena ve formě poučky, tj. právě tehdy, pokud je postupně odkrývána v činnosti*“ (in Babyrádová, 2002, s. 317).



Umět si výtvarně hrát není aktivita, jejíž přínos by měl být snižován, pomáhá naopak překonávat počáteční strach a nedůvěru k tvořivým činnostem. Hra je využívána i v terapii. Ani zde není brána jako bezúčelný způsob, jak se jednoduše zabavit, i když zábava může být součástí tvoření. V terapii vyžaduje hra schopnost otevřeně a nepředpojatě experimentovat a pracovat s psychologickým prostorem, aniž by mělo být dosaženo nějakého cíle. Terapeutická hra se tedy stává nástrojem pro vytvoření „podpůrného prostředí" spřízněnosti a rezonance (Wilsonová in Rubinová 2008, s. 109).

Velkoformátová akční malba klientů PSS Nové Zámky. Klienti malovali smetáky, malířskými válečky a dalšími netradičními instrumenty. Foto: archiv SVV

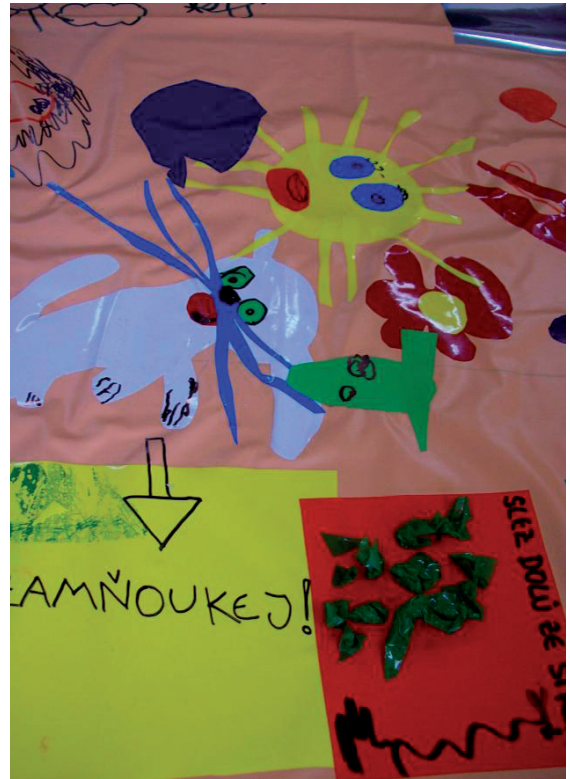
„Vážný“ přístup k tvorbě můžeme potlačit výběrem netradičních prostředků i netradičních postupů. Náklonnost ke hře s myšlenkami, ale i s věcmi, jejich různé kombinace a proměny, hledání variant řešení podporují nejen rozvoj tvořivých dispozic klientů, hravá forma uvolňuje obavy, že činnost nezvládnou. Je však třeba zdůraznit, že tvůrčí „hravost“ by neměla být spojována s přezíravostí a snižováním osobnostních kvalit klientů, nahlížení na ně jako na neschopné „seriózní“ tvorby. Stejně tak je třeba respektovat klienty, nesnižovat význam jejich tvůrčích projevů, nenahlížet na ně jako na „malé“. Jedná se především o klienty poskytovatelů sociálních služeb. Na tomto místě uvádíme příklady aktivit, které měly akční formu, a jejich průběh přinášel klientům velké uspokojení.

Jedna z nich probíhala v zámeckém parku PSS Nové Zámky. Klienti pracovali společně na velkoformátovém díle, výtvarně si „hráli“ s netradičními instrumenty – barvu nanášeli nejen malířskými dekorativními válečky, ale i košťaty, velkými štětci apod., barevnou plochu dotvářeli i dalšími zásahy, např. vyrýváním linií. Radost z tvorby dávali najevo gesty, úsměvem i omezeným verbálním projevem. Další aktivitou byla prostorová tvorba. Původním záměrem studentů bylo vytvořit z kartonů a papírových krabic hrad. Některé klienty však více zaujaly tenisové míčky, které přivezla jedna ze studentek. Skupinové dílo postupně získalo formu, která byla uzpůsobena očekávané hře. Klienti byli následně povzbuzováni, aby se pokusili trefit do velkého otvoru v objektu, každý zásah míčkem byl odměněn potleskem a obdivem ostatních. „Hravost“ klientů PSS se projevila i v individuálních realizacích. Můžeme uvést hravou činnost s lajnovačkou, kdy si jeden z klientů užíval možnosti netradiční velkoformátové kresby, jejíž průběh byl zaznamenán na videu. Situaci komentuje student speciální výtvarné výchovy: *„Pohled na šťastného Miru, jak před sebou tlačí lajnovačku s pigmentem po chodníku tam a zpět, mi vyčaroval úsměv na rtech“* (Vojtěch H.). Dále můžeme uvést také hru s mečem, ve které se klient vžil do role bojovníka. Spontánní akce byla rovněž zaznamenána na video.

Klient PSS Nové Zámky kreslí lajnovačkou. Foto: archiv SVV

Potřebu a ochotu si hrát projevili i klienti PSS v Července. S nadšením přijali možnost společně si vytvořit společenskou hru. Na velkém formátu z ubrusoviny si nejdříve vymezili trasu, po které měly putovat vlastnoručně vytvořené figurky. Pravidla byla zjednodušena, aby je klienti pochopili. Putovali po barevných polích podle toho, jaká barva „padla“ na vytvořené hrací kostce. Hrací plocha byla pojata jako koláž dotvořená kresbami, které symbolizovaly klienty vymýšlené úkoly. I při jejich plnění projevili spontánní myšlenkovou hravost. Reálně nesplnitelný úkol – vylézt a slézt ze stromu – zahráli, předvedli jej jako pantomimu. Předvedená forma plnění úkolu klienty natolik zaujala, že byla přijata i pro realizaci dalších úkolů. Bezprostřednost klientů, schopnost se nadchnout a užívat si hravé činnosti, se může stát motivující zkušeností, jak dál s klienty pracovat a rozvíjet nabyté výtvarné dovednosti.

Studenti pracovali také s dětmi, u nichž právě oceňovali hravost a spontaneitu. Např. v rámci výtvarných dílen v pobytovém středisku SUZ MV v Kostelci nad Orlicí podporovali jejich tvorbu „pouze“ nabídkou výtvarných prostředků, komunikací i přitažlivou aktivitou, např. když byly děti vtaženy do hry na cestu do kosmu nebo mohly plavat jako ryby a objevovat podmořský svět. Jednalo se o akce využívající nových médií, ale i dětmi vlastnoručně vytvořených masek a kulis.

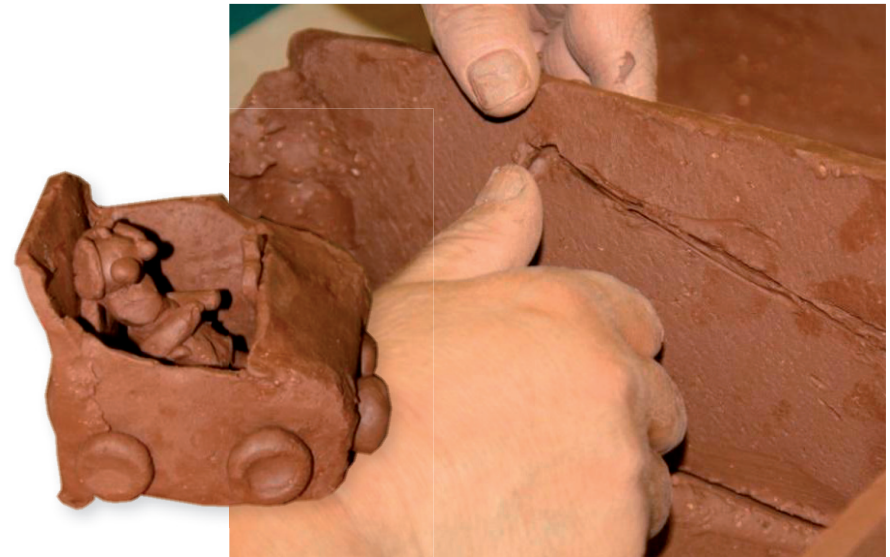


Člověče, předveď se – společenská hra, především společné dílo klientů PSS Červenka. Foto: archiv SVV

Děti také s nadšením přijímaly výtvarné hry a experimenty, např. s barvou. Díky bezprostřednosti a potřebě upozornit na sebe sama vznikaly i situace, které nebylo vždy jednoduché řešit. Výtvarné hry totiž někdy plynule přecházely v ničení a plýtvání výtvarnými prostředky, a proto bylo třeba zasáhnout, což dokumentuje i výpověď studenty Kristýny V.: *„Většinou na děti nepůsobily argumenty a vysvětlování, ale bylo potřeba emocí, aby pochopily, že je něco špatně, protože to tak znaly z domu. S dětmi se pracovalo výborně, pro jejich nadšení, energii a spontánnost. Když už byly k neudržení, bylo třeba použít argumenty typu, že je např. pošleme z dílny domů, což většinou zabralo, protože je práce s námi bavila“.*

Se zvýšenou citlivostí s myšlenkovou hravostí a originalitou souvisí další vlastnost, a to **smysl pro humor.** Lze jej u nich chápat jako jakýsi trénink intelektových tvůrčích schopností nebo specifickou formu odlehčení obtížné situace či také výraz životní filozofie (Provazník, 1995, s. 72–78). I ten by měl být u klientů podporován a prostředkem jeho vyjádření se může stát právě tvorba. Zde si můžeme připomenout díla, která vytvořili klienti PSS v Července v rámci projektu Pokojíčky. Při jeho realizaci byla uplatněna tvorba z keramické hlíny. I když mělo téma fungovat jako prostředek sdílení a komunikace, některé „pokojíčky“ propojily vymodelovaný prostor např. s klientovým přáním. Vznikla např. kachna na pekáči velikosti pokoje či obraz v obraze – objekt zachytil situaci v keramické dílně, kde postavy tvoří svá díla. V dalším prostoru popíjejí pivo ve vymodelované hospůdce, ocitneme se na čerpací stanici s vysněným automobilem, které by chtěl klient mít ve svém pokoji. Jedinečná díla rovněž dokumentují schopnost klientů „odpoutat“ se od zažité produkce sériových výrobků podle dodané názorné ukázky a přiblížit nám svět, ve kterém žijí, nebo o kterém sní. Proto speciální výtvarnou výchovu a její projekty chápeme jako formu intervence (cíleného zásahu), která může měnit limitující představy o tvůrčím potenciálu klientů.

Pokojíčky – individuální keramická tvorba klientů PSS Červenka. Foto: archiv H. Stadlerové



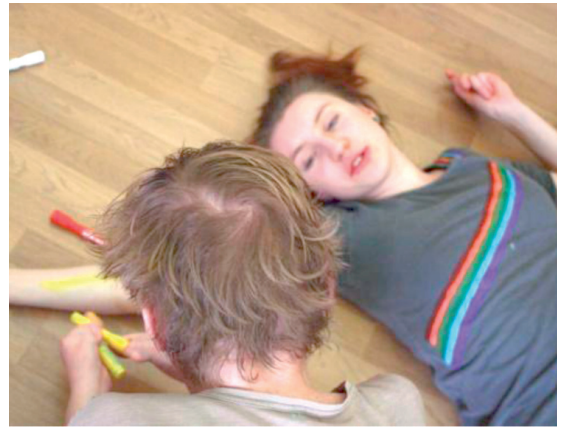
2.10 Speciální výchova – prostor pro expresivní tvorbu

„Radost musíme čerpat ne z jiných, ale ze sebe.“
Sokrates

Situace je kousek života. Je to jakási skládačka událostí, které plynou v čase a prostoru, některé upadnou v zapomnění, splynou s každodenními všednostmi, jiné nás přimějí ke vzpomínání, přemýšlení, hodnocení jejich obsahu (Slavík, 2011, s. 42). *„Řada situací v běžném životě byla tak důležitá či zajímavá, že se stala předmětem lidské reflexe, která může mít podobu umění* (…) *Využití této reflexe, tedy umění, může směřovat k výchově ‚vnímat a dělat umění‘ a k výchově ‚lépe zvládat život‘, porozumět mu* (…)“. Tuto myšlenku formuloval Josef Valenta (2009), podle něhož se nástrojem reflexe stává *„lidská schopnost tvořit vlastním jednáním fikci, modelovat neskutečnou realitu, modelovat fiktivní lidské situace v materiálu skutečných lidských situací, zdivadelňovat je* (…), *ale také pracovat s tímto uměním jako s nástrojem edukace“* (Valenta, 2009, s. 52). Tvůrčí aktivity speciální výtvarné výchovy poskytují klientům možnost výtvarně reagovat na situace, události, které jsou pro ně významné, a současně přicházejí s ambicí přinášet situace nové – protvůrčí, zážitkové, obohacující klienta. Pokud nám utkví ve vzpomínkách nějaký okamžik, potvrzuje, že je pro nás určitým způsobem důležitý. Vzpomínáme-li na konkrétní úsek života, zapojujeme mnoho duševních sil, přesto naše vzpomínání není přesnou reprodukcí nějaké situace. Situace je prožívána různými lidmi velmi různorodě. Někoho nechá téměř lhostejným, pro jiného se stává silným okamžikem, který poznamená jeho život. I proto se k takovým životním zážitkům vracíme ve svých vzpomínkách. *„Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace* (Slavík, 2011, s. 65). Zážitek je provázen emocemi, vyvolává různorodé nálady a pocity, je tedy prožíván. *„Prožitek má integrační charakter. Zasahuje nejen rozum a cit, nýbrž spojuje oba způsoby vnímání světa.* (…) *Prožívat znamená vystavovat se životním vlivům, hodnotit je a aktivně na ně reagovat“* (Kahrmann in Čačka, 1999, s. 340). Stane-li se východiskem tvorby, můžeme ji označit přívlastkem expresivní. Pojem *expresivní* vychází z latinského expresio – výraz. Ve výtvarném umění expresivnost, výrazovost vyjadřují tvůrčí přístup kladoucí důraz na zvýrazněnou niternost (Baleka, 2010, s. 99). Pokud se vrátíme k projektům, které se uskutečnily napříč všemi participujícími institucemi, nemůžeme si nevšimnout, že prostředky k jejich realizaci nejsou vždy „pouze“ výtvarné. Ilustrují skutečnost, že možnosti umělecké reflexe jsou přenositelné do všech tvořivých forem. (Obdobné přístupy můžeme vysledovat v arteterapii, ale i historii – dramatické umění společně s hudbou patřilo k pomáhajícím léčebným metodám již v antice.)

I proto speciální výtvarná výchova obsahuje nabídku různých forem expresivního vyjádření. Přestože je výtvarná výpověď ústřední aktivitou, je v kombinaci s výtvarnou tvorbou využíváno i dalších prostředků – pohybu, dramatu, hudby a poezie. Proto můžeme speciální výtvarnou výchovu, podobně jako expresivní arteterapii, označit za integrativní a multimodální. Tvůrčí projev klienta se stává prostorem pro vyjádření jeho vlastních zkušeností, zážitků, pocitů a přání, klient si individuálně vybírá ty z prostředků, které odpovídají jeho představám, ale i možnostem a dispozicím, je tedy otevřeným prostorem pro tvorbu. Současná výtvarná pedagogika podporuje tzv. synkretické vnímání a vyjadřování. Synkretismus označuje H. Babyrádová (2005, s. 38) jako *„vnímání a vyjadřování založené na propojování všech smyslů. I když je ve výtvarném projevu dominantním smyslem zrak, jsou mnohé výtvarné objekty a akce založeny na probouzení ostatních smyslů, výtvarná díla často reflektují potřebnost zachování rovnováhy všesmyslového vnímání a propojenost naší specificky lidské existence s šestým smyslem reflexe světa – ‚vnitřním zřením'".* Autorka zdůrazňuje, že i umění už ve svém původu bylo přirozeně synkretické. Projevy vizuální se mísily s hudebními a pohybovými (…), dílna v synkretickém duchu je tedy návratem ke kořenům umění (Babyrádová, 2005, s. 38). Stejně tak je třeba zohlednit, že současné umění disponuje širokou škálou výtvarných projevů. Zajímavý dlouhodobý projekt realizovala s dalšími studentkami speciální výtvarné výchovy Barbora Eisenhammerová.

Intermediální projekt s klienty PSS Nové Zámky a Červenka. Foto: archiv B. Eisenhammerové



Chtěla klientům PSS Červenka nabídnout aktivity, které by respektovaly jejich dispozice a otvíraly prostor pro uplatnění individuálních zájmů, např. zpěvu. Vznikl intermediální projekt „Zkušební provoz“, jehož průběh i výstupy prezentuje závěrečná práce B. Eisenhammerové Umění – prostor pro komunikaci osob s mentálním postižením (2014). Autorka konkretizuje záměry projektu: „*Tvůrčí dílny hledaly možnosti vnímání barvy a hmoty skrze tělo, objevování struktur, obrysů a jejich překrývání. Využití hlasu nejen jako přímého sdělovacího prostředku, ale jako nástroje, tvůrčího motoru. Všechny výše uvedené snahy byly uplatněny a ukázaly se jako velice funkční prostředky pro vyjádření osob s lehkým mentálním postižením*“.

„*Vznikl tak funkční model tvůrčích dílen, které propojují hudební, performativní, divadelní i výtvarnou sféru* (…) *Bylo ověřeno, že daný koncept funguje nejen jako okamžitý prožitek. Díky kombinaci různých aktivit a jejich prohlubování je možné dojít k výslednému představení, které pracuje s principy, jež uživatelé znají z absolvovaných workshopů. Potvrdilo se, že využití hlasu a těla jako tvůrčího prostředku je pro lidi s mentálním postižením velmi přirozeným způsobem, využitelným v rámci autentické umělecké tvorby*“ (Eisenhammerová [online], 2014).

Intermediální projekt s klienty PSS Nové Zámky a Červenka. Foto: archiv B. Eisenhammerové

Intermediální projekt s klienty PSS Nové Zámky a Červenka. Foto: archiv B. Eisenhammerové

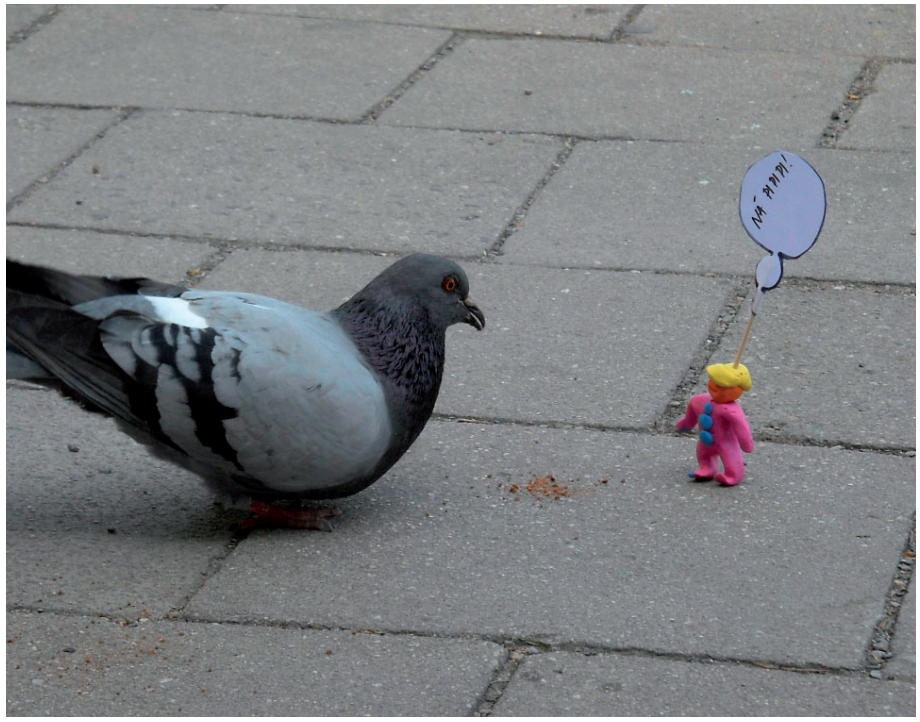
Představení proběhlo ve sklepní scéně brněnského Divadla Husa na provázku. Klienti realizovali pohybové „obrazy", které vycházely z konceptu autorky, ale současně nabízely prostor pro improvizaci. Bylo patrné, jak si klienti neobvyklou aktivitu užívali, zároveň ji brali nesmírně vážně a zodpovědně. Své emoce a umělecké záměry vyjadřovali gestem, pohybem, hlasem. Zvládnutí jednotlivých scén bylo výsledkem vzájemné interakce a spolusdílení dvojice, kterou tvořili klient a student. Představení bylo zážitkem nejen pro samotné aktéry, ale také pro množství diváků, kteří je navštívili. Realizovaný projekt tak potvrdil, že je pro klienty přínosné, pokud pedagog ovládá více prostředků pro expresivní tvorbu a podporuje různorodá expresivní vyjádření i u svých klientů.

„Výtvarné umění objevilo úlohu gesta, tělesného pohybu, viditelné proměnlivosti lidských situací apod. V mnoha ohledech se mimo jiné sblížilo např. s dramatickým projevem, zejména v souvislosti s akční tvorbou" (Slavík, 2011, s. 81).

Akční tvorba byla pro mnoho klientů přijatelná, a to z toho důvodu, že se necítili tak „ohroženi", že aktivitu nezvládnou, zároveň mohou zažít „něco" neobvyklého. Akční tvorba vytváří prostor pro aktivizaci smyslů, často je vázána na konkrétní místo. Předpokládá nejen schopnost překonat ostych a „předvádět se", ale také navázat kooperující vztah s dalšími účastníky aktivity. V rámci participace na skupinové aktivitě se rovněž mohou uplatnit individuální schopnosti konkrétních aktérů. I proto přístupy zaměřené na člověka vyžadují, aby bylo vytvořeno nekritické, tolerantní a chápající prostředí. Klima, které podporuje a aktivizuje, je nutnou podmínkou, aby klient vstoupil do procesu tvorby. I proto je třeba navázat vztah důvěry, ve kterém se klient cítí bezpečně. *„Uchopení a přetváření situací performativními prostředky dynamizuje, ozvláštňuje, ‚zatraktivňuje' jakýkoli pracovní proces.*

Prožitek a zkušenost aktivního účastníka akce otevírá prostor pro experiment, kreativní myšlení, které zpochybňuje ‚zažitá řešení', vyvrací předsudky, obnažuje banality, rozbíjí stereotypy, zahání nudu. Otevírá prostor tvořivým silám v každém z nás" (Havlík, 2010, s. 98). Akční tvorba se setkala s ohlasem i proto, že neprobíhala v prostředí spojovaném s konvencemi běžné výtvarné výchovy, v uzavřeném prostoru učebny, ateliéru apod. I proto byla tato forma otevřeně přijímána např. dětmi z diagnostického ústavu a romskými dětmi, pro které je svobodný prostor motivujícím prvkem, což potvrzuje i akce Panáčci. Děti z diagnostického ústavu nejprve vytvořily postavičky z plastelíny (nabídka různorodých materiálů, např. papíru, textilu, drátků apod. se neosvědčila), následovala tvorba ve veřejném prostoru. „*Nakonec jsme se odebrali na Mendlovo náměstí, kde jsme instalovali naše díla všude, kde se dalo. Přidali jsme k panáčkům bubliny z papíru s vtipnými nápisy. To vše jsme zdokumentovali fotoaparátem. Bylo vidět, že venku se dětem líbilo víc, než když byly zavřeny ve třídě*" (Klára P.).

Panáčci – výtvarná akce dětí DÚM. Foto: archiv SVV



„Výchovnost“ akcí realizovaných s těmito dětmi spatřujeme ve skutečnosti, že kladou nároky na pohotovou reakci, schopnost přizpůsobit své jednání druhým a originálně se vyjádřit. Podporují sociální vztahy a komunikaci podobně jako dramatický projev. Ukazují také, že kreativní řešení nemusí být vždy a všemi přijímáno. Jsou však rozšiřovány možnosti, je vyšší citlivost, vnímání a reakce, jedinec se učí aktivitě, koncentraci, flexibilitě jednání, dynamické proměně úhlu pohledu (Havlík, 2010, s. 99). S akční tvorbou se prolínala i tvorba novými médii, které nesloužily pouze k vytváření záznamu akcí. Především mladší klienti objevovali jejich tvůrčí možnosti, což potvrzuje i lektorka Martina Nováková, která se studenty vedla dílny v diagnostickém ústavu: *„Lákala je digitální technika, kterou byli obklopeni, a zároveň nové nevyzkoušené postupy* (…) *Ve velice krátké době stíhali studenti zaučit klienty i v grafických a střihových programech, aby mohli dokončit úpravu fotografií, klipů či animací“.* Podnětný byl i její názor, který souvisel s vnitřní motivací tvořit. *„Brzy jsem také pochopila, že je potřeba, aby i po prvním dni vznikl nějaký kloudný výsledek, který klienty utvrdil v tom, že jejich činnost má smysl a je důvod pokračovat dál.“* Tyto postřehy potvrzuje reflexe jedné ze studentek.

Jak konstatuje, *„zejména příprava šablon, kdy bylo třeba převést fotky či motivy pomocí projektoru na papír a následně vyřezat šablony, byla zdlouhavá. Tato část práce nebyla až tak zajímavá a zábavná, ale byla náročná především na soustředěnost, přesnost a čas* (…) *Nebyl vidět ihned výsledek, což se projevilo u některých členů skupiny demotivací, nezájmem a tak trochu neochotou spolupracovat* (…) *Druhý den jsme pracovali s odlišnou skupinou, někteří jedinci zůstali z předešlého dne. Pracovalo se s barvou, spreji a připravenými šablonami, což bylo mnohem zajímavější, a především viděli výsledek – to bylo velmi důležité. Pracovali jsme dohromady, navzájem si pomáhali a především ze strany dětí byl vidět zájem o práci, mohly projevit svou kreativitu“* (Kamila K.).

Tvorba graffiti v čajovně DÚM. Foto: archiv SVV

Prostřednictvím projektů speciální výtvarné výchovy byly využívány i další prostředky tvorby. Mnohé napomáhaly rozšiřovat představy klientů o možnostech, jak se výtvarně realizovat. Obdobně jako v arteterapii (Betenskyová, 2008, s. 202) měli možnost svobodného výběru výtvarných prostředků a také příležitosti k neformálnímu experimentování s výtvarným materiálem. Např. klienti PSS Červenka mohli při dotváření netradičních tašek a kabelek pracovat se spreji. Už jenom příležitost nanášet barvy přes různé předměty, kombinovat různé výtvarné materiály, ale také tvořit na chodbě, na zemi apod. podpořila vznik originálních objektů, se kterými se klienti nadšeně nechali vyfotit. Nabídka výtvarných prostředků byla důležitá, neméně důležitá však byla i přiměřenost výtvarných postupů. I tak nastávaly situace, kdy klienti „bojovali", aby své dílo dokončili. Můžeme uvést situace z PSS Červenka, konkrétně proces tvorby klientky Renaty.

Tvorba graffiti v čajovně DÚM. Foto: archiv SVV

Nejprve byla fascinována možností malovat zlatou barvou, kterou kombinovala s modrou. Vytvořila dva velké obrazy. Pak ji zaujalo tvoření svítících obrazů. Opět si vzala velký formát a pustila se do ryté kresby. Černá vrstva na svítící barvě však byla zaschlá a znesnadňovala další zásahy. Klientka přesto odkrývala plochy zobrazeného objektu, a tak postupně vznikala kresba v černé ploše. Zviditelňovala svoji představu letícího strašidla, šrafurou dotvářela plochu objektu. Po nějaké době se začala projevovat únava. Plakala, že už nemůže, že jí docházejí síly, ale přesto se nevzdávala, protože chtěla dílo dokončit. Byla povzbuzována, chválena, ale i přesvědčována, že některé části objektu mohou zůstat tmavé, jakoby schované ve tmě. I proto byla nakonec s dílem spokojená. Závěrečná prezentace děl v temné místnosti byla pro všechny odměnu i zážitkem – ve tmě svítily jejich fantazijní postavy v originálních zlatých rámech. Obrazy se staly i připomínkou jejich víkendového výletu na vranovský zámek.

Svítící obrazy – díla klientů PSS Červenka. Foto: archiv SVV

2.11 Umění komunikace a tvůrčí proces ve speciální výtvarné výchově

„Kdo ztratil důvěru, víc ztratit nemůže.“
Publilius Syrus

Často přikládáme velký význam verbální komunikaci, aniž si uvědomujeme, že pro nás běžně používaná formulace, nezáměrně vyřčená poznámka či komentář, ale i gesto, výraz tváře apod. mohou způsobit odmítnutí, nepochopení nebo jinou negativní reakci. Pojem komunikace pochází z latinského slova communico, communicare, znamená sdílet s někým něco. Podle J. Sládkové (2012, s. 3) se jedná o aktivní proces odrážející subjektivní formy vnímání. Problematikou komunikace se zabývalo mnoho autorů (Křivohlavý, 1988; Nakonečný, 1999, Svatoš, 2005; Sládková, 2012 aj.). Podle T. Svatoše (2005, s. 29) *„komunikace je výměna, sdělování a sdílení, interakce mezi účastníky komunikace* (…), *je podmínkou existence společenských útvarů* (…), *vede ke změnám klimatu společné činnosti lidí“*. Odborníky je často v komunikaci akcentován význam sdílení a mezilidských vztahů. Podle M. Mikulaštíka (2010, s. 20) *„je nezbytná k efektivnímu sebevyjádření; je přenosem a výměnou informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která se realizuje mezi lidmi; je výměnou významů mezi lidmi použitím běžného systému symbolů; je prostředkem pro vyjádření a ovlivňování vztahů“*.

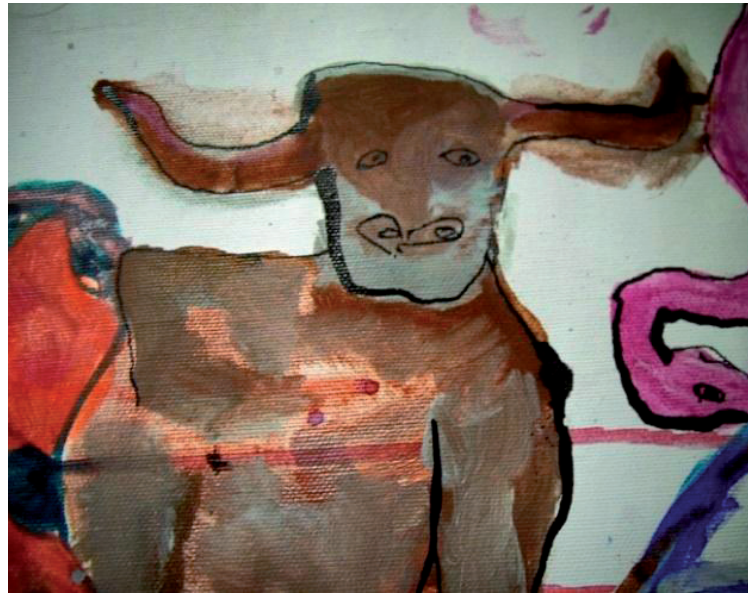
Sportovně výtvarné hry – akční malba motivovaná oblíbenou aktivitou seniorů – hrou šipek. Foto: archiv SVV

Reflektujeme-li realizované výtvarné dílny, přinášejí zajímavé výsledky týkající se nejen komunikace, navazování kontaktů, ale i projevů vzájemného respektu. Stejně tak můžeme sledovat komunikaci, která probíhala prostřednictvím vytvořených děl. V každé z institucí docházelo k jedinečným situacím, které pramenily jednak z charakteristik jednotlivých klientů, jednak z běžného fungování instituce a jejich zaměstnanců. Ač se může zdát, že nejjednodušší komunikace studentů byla s jedinci věkově blízkými, např. dětmi z diagnostického ústavu, často byla komplikována jejich současnou situací i životními zkušenostmi. „*Studenti často nevěděli, o čem si s klienty povídat a jak dílny začít. Nejjednodušší rady byly: ‚Povídejte si o oblíbené zmrzlině, o filmech, hudbě‘* (…) *První den dílny byli většinou nejistí, ale druhý den už se chovali mnohdy jako ostřílení pedagogové…“*, konstatuje lektorka Martina Nováková. Doporučovala jim vyhýbat se citlivým tématům, pokud nebudou mít klienti potřebu sdílet své příběhy. Výtvarná setkání probíhala až po absolvování teoretického kurzu, kde byly přiblíženy mimo jiné charakteristiky klientů, jejich každodenní zvyklosti i specifika komunikace.

Sportovně výtvarné hry – akční malba motivovaná oblíbenou aktivitou seniorů – hrou pétanque. Foto: archiv SVV

Např. chceme-li obstát v pedagogické práci s romskými dětmi, je třeba vystavět komunikaci na partnerství a rovnosti. Pokud při ní výtvarný pedagog respektuje jejich specifika, může uspět i v rámci částečně řízené činnosti jak ve výtvarném ateliéru, tak i v dalším prostoru nabízeném pro výtvarnou seberealizaci dětí (např. na katedře výtvarné výchovy, na dvoře pedagogické fakulty, veřejným prostoru před Domem umění). Děti jsou pak ochotné spolupodílet se na vytvoření jistých pravidel, která musí být respektována, a to ve prospěch jejich výtvarné seberealizace. I přesto docházelo k situacím, na které bylo třeba „výchovně" reagovat, např. když si děti braly výtvarný materiál a odnášely ho z ateliéru. Reakce byla v takovém případě nezbytná. Jak doporučuje lektorka speciální výtvarné výchovy M. Petrů, nejúčinnější je dětem vysvětlit, že pomůcky patří všem a slouží k tvorbě v ateliéru. Děti byly obeznámeny s následky nesprávného jednání – odcizení výtvarného matriálu se může stát impulsem k zákazu účasti na výtvarných dílnách. Proto byly výtvarné dílny pro děti odměnou, např. za absolvování doučování. I když jsou dány určité „mantinely", tyto děti preferují spíše než direktivní vedení přátelský přístup. Jsou-li vtaženy i do výtvarné činnosti, přistupují k ní spontánně a s nadšením. Tvorba je často výsledkem autentického dialogu, děti předpokládají, že jejich názor bude brán vážně. Zažijí-li úspěch, získají-li si pozornost svojí tvorbou, motivujeme je k další potřebě něco smysluplného vytvářet, tedy i kvalitně prožívat volný čas. V rámci speciální výtvarné výchovy proběhly i „komorní" projekty, které vycházely z individuální komunikace a dlouhodobého vedení konkrétního dítěte. Jako příklad můžeme uvést tvorbu romské dívky, které se věnovala po dobu tří let Milada T., studentka speciální výtvarné výchovy. Poznaly se ve výtvarném ateliéru v Muzeu romské kultury v roce 2011. Jejich setkávání se stalo nejen prostorem tvorby, sblížily se i v rámci dalších mimoškolních aktivit, např. doučování. Otevřená komunikace, snaha pochopit, rozvíjet, společně prožívat patřily k principům, na kterých Milada T. stavěla svůj výtvarně pedagogický projekt. Velkorysé malby, které vznikly, byly výsledkem vzájemné komunikace, potřeby dítěte výtvarně experimentovat, poznávat a tvořit. Náměty aktivit vycházely z konkrétních zkušeností a zážitků, které se staly pro dítě natolik důležité, že mělo potřebu na ně výtvarně reagovat. Odkryly často odlišnost v nazírání na svět, který nás obklopuje, ale i odlišnost a jedinečnost jeho vnitřního světa.

Studentka SVV a romská dívka Vanesa při malbě Zvířecí říše. Foto: archiv Milady Tkadlecové



Můžeme citovat Miladu Tkadlecovou, která zobecňuje vlastní zkušenosti z výtvarných dílen: „*Když lidé pocházející z odlišného sociokulturního prostředí, vyrůstající v naprosto diferencovaném světě, nenalézají (nebo jen z části nalézají) společný komunikační prostředek ve verbální rovině dorozumívání, je možné se plně uchýlit ke komunikaci prostřednictvím barvy, prostřednictvím samotného obrazu. Ke vznikajícímu dílu lze přistupovat jako k intuitivnímu prostředku setkání a sblížení v rovině empatie, v místě vzájemného respektu. Tato setkání pak bývají velmi plodná ve svých výsledcích, a to pro všechny zúčastněné*“. Tvorba se tedy stala místem, kde docházelo k pochopení a respektu, což dokumentují i vytvořená díla, na kterých participovala romská dívka a studentka speciální výtvarné výchovy. Společnou cestu k námětu naznačuje komentář studentky Milady Tkadlecové: „*Kupříkladu k tématu srnek jsme přišly tak, že dívenka vyzvídala, jak vypadá krajina, odkud pocházím, a co dělá moje maminka a co můj tatínek. Když jsem se jí zmínila, že je tatínek mimo jiné také myslivec, nevěděla hned, co si pod tím představit. ‚A on ta zvířátka střílí?‘ ptala se maličko posmutněle. ‚No, on je hlavně krmí a stará se o ně, aby se v tom lese měla dobře.‘ Dostala odpověď, která ji trošku uklidnila. Na následující hodinu jsem jí přinesla knihu Myslivost v obrazech, která je hojně ilustrovaná a také plná fotek zvěře. Nadchlo ji to. Netušila, kolik zvířat vlastně v takovém lese žije. Na podzim jsme se vydaly do obory Holedná, která leží mezi Jundrovem, Kohoutovicemi a Bystrcí. Dívenka krmila divočáky jablky a nechápala, proč jsou za těmi ploty zavření. Její setkání s lesními živočichy bylo tak trochu jiné než to, které jsem se zvěří zažila já – s tátou na posedech v lese jako malá, kdy jsem musela mít asi půl hodiny pevně přitisklé ruce na uších a pozorovat, jak se divočáci prodírají nedalekým houštím. Nakonec výstřel nepadl – já jsem byla spokojená, tatínek zklamaný. Utekl mu tenkrát možná medailový kus. Potkat se s holčičkou v obrazech navzdory tomu, že jsme poznaly tutéž věc pomocí odlišné zkušenosti, vypadalo poněkud obtížné, nakonec to však bylo velice obohacující a zcela přirozené*“ (2013, s. 30). Popsané „spoluvytváření“ neznamenalo podceňování dítěte a jeho schopností. Nešlo také o korekce výtvarné formy ve prospěch estetických kvalit výsledného díla. Společná tvorba byla formou spolusdílení, podnětem pro vzájemnou komunikaci. Studentka uplatnila podobné principy, na kterých jsou vystaveny i komiksy Tomáše Valčika a „jeho“ azylantů.

Zmiňujeme-li komiksy, jejich forma inspirovala akci ve veřejném prostoru, které se zúčastnily i romské děti. Proběhla v rámci vernisáže výstavy Signály z neznáma: Český komiks 1922–2012. Akce několika oslovených skupin se odehrávala před Domem umění v Brně. Děti předvedly dramatizaci komiksu Káji Saudka, konkrétně se nechaly inspirovat příběhem *Muriel a andělé*. Vznikl tak Komiks naživo. Vlastnoručně vyrobené kostýmy, vedení dialogu prostřednictvím „bublin“, předvedení dramatických dispozic podpořených improvizačními schopnostmi dětí

charakterizovaly jejich krátké akční vystoupení. Měly příležitost se nejen nově předvést, ale také se setkat v reprezentativních prostorách se současným výtvarným uměním. Mohly být přítomny „slavnosti“, která uvádí většinu výstav. V aktivitě se naplno projevila nutnost jiné formy komunikace, jiného pojetí zadávaných úkolů, než jakou očekává např. učitel ve školní výtvarné výchově. Děti se měly „naučit“ určitému obsahu, což jim na začátku školního roku činilo značné potíže. Nesoustředěnost na práci byla způsobena mimo jiné i problémy se čtením. Aktivita, kterou mají spojenou spíše s požadavky školy než vlastní potřebou si něco se zájmem přečíst, něco se dozvědět, některé děti demotivovala. Náročné bylo i domluvit se na obsazení jednotlivých rolí. Děti také příliš nechápaly, proč mají něco secvičovat, když se akce má odehrávat až za několik dní. I když lektorka nepracovala s dětmi poprvé, konstatuje, že velmi záleží na motivovanosti dětí k tvorbě i na formě komunikace – jak probíhá mezi aktéry situací.

Děti nejsou ochotné se podřídit něčemu, co v dané situaci nechápou, v čem nevidí smysl. Realizovaná akce byla jak dílem určitého záměru, tak bezprostřednosti dětí, „nácvik“ totiž proběhl jen několik hodin před zahájením vernisáže. Odměnou pro děti byla nejen pozornost početné skupiny diváků, ale i slibovaný nanuk.

Romské děti v Komiksu naživo. Foto: archiv SVV

Možnost navštívit neznámé prostředí, mít příležitost setkat se a komunikovat s umělci, nabídl romským dětem projekt *Žárem a sprejem*. Děti měly možnost navštívit výstavu *„Něco bylo ve tmě, co nebylo vidět“* v brněnské galerii Ars, která představila tvorbu Marianny Petrů, Dity Klicarové a Petra Kunčíka, mladých umělců, kteří také pracovali v projektech speciální výtvarné výchovy jako lektoři (D. Klicarová byla v té době studentkou výtvarného oboru). Již samotná návštěva galerie dětem nabídla možnost poznat nové kulturní prostředí, komunikovat s mladými umělci, nejen obdivovat a zkoumat vystavená díla, ale především na ně reagovat netradiční tvorbou. Děti si mohly vyzkoušet techniku, jejímž objevitelem je jeden z autorů, a to Petr Kunčík. Děti přímo v galerii vyzkoumaly, že jeho díla využívají šablony, které umělec vytváří za pomocí pájky.

Výtvarná dílna pro romské děti v galerii Ars, Brno. Foto: archiv SVV

Netradiční výtvarnou techniku Petra Kunčíka romské děti objevovaly přímo v galerii. Foto: archiv SVV

Jejím teplem „kreslí“, a to tak, že roztavuje podkladový materiál – polyethylenovou izolační hmotu. Děti si mohly tuto techniku vyzkoušet. Protože závěrečné sprejování přes vytvořené šablony probíhalo venku, děti si získaly i zaslouženou pozornost kolemjdoucích.

V rámci projektů nastávaly situace, při kterých nebylo snadné klientům porozumět. Konkrétně se jednalo o klienty PSS Nové Zámky. I když byli bezprostřední, svoje emoce dávali najevo spíš gestem, mimikou, ale i obtížně identifikovatelnými hlasovými projevy. Studentka Johana P. popisuje pro ni náročnou situaci: „*Ze začátku mně trochu trvalo, než jsem si zvykla s klienty komunikovat. Někteří reagovali jen velmi málo, a já si nebyla jistá, jestli je to mým přístupem, nebo jejich postižením. Byla jsem ujištěna, že pokud by je to nebavilo nebo je něco rozčilovalo, vůbec by s takovou prací neztráceli čas. I tak bylo těžké hledat jakoukoli zpětnou vazbu v případě člověka, který téměř nereaguje nebo jen velmi málo. Časem už jsem začala vnímat některé náznaky, ale i tak dost málo.*“ Další studentka poukazuje na vlastní krizi, která byla podmíněna náročností komunikace. „*V případě klientů z Nových Zámků je mnohdy téměř jednostranná, a proto velmi vyčerpávající. Člověk je minimálně zpočátku nervózní, že klientovi neporozumí, když mu bude chtít něco sdělit, neví, jak má reagovat apod. Míra porozumění se rychle zvýšila, a když jsem se začala chovat bezprostředněji, fungovalo to. Přesto jsem se vždycky v pauzách a v závěru dne cítila velmi vyčerpaná, protože do výtvarného tvoření, komunikace a snahy o komunikaci jsem musela vkládat obrovské množství energie, zatímco zpětná vazba byla mnohdy minimální.*

Žárem a sprejem – pokračování netradiční tvorby ve veřejném prostoru. Foto: archiv SVV

I tak nastalo mnoho okamžiků, kdy se díky naprosto jednoduché výtvarné aktivitě klientovi rozsvítily oči a slovo ‚dobrý' nebo jen zdvižený palec mi daly mnoho" (Eva T.). Právě na základě těchto zkušeností studenti oceňovali každodenní fungování sociálních pracovníků, kteří zde působí a jsou vystaveni velké psychické i fyzické zátěži. Studenti se také zamýšleli nad dalšími okamžiky v komunikaci, konkrétně nad tím, jak oslovovat klienty. Jednalo se o starší lidi, přesto je pracovníci oslovovali křestním jménem a tykali jim. Jedné ze studentek se zpočátku zdálo nevhodné, aby neznámým lidem hned začala tykat. Bylo jí však vysvětleno, že většina z nich tento rozdíl v oslovení vůbec nerozlišuje. Je však třeba každou formu komunikace řešit individuálně.

O možnosti vytvářet příležitosti ke komunikaci s jinými lidmi, než které klienti z PSS Nové Zámky potkávají v ústavech, usilovaly i některé projekty. Pokoušely se odbourávat určitou bariéru a představy o lidech, kteří žijí v ústavech, nabídnout jim „obdarovat druhého“ svým originálním dílem, ale také dočkat se zpětné vazby, osobní reakce. To bylo např. cílem projektu POHLEDNICE.

Písmo zvládli jen ve výjimečných případech, protože se jednalo o muže s kombinovaným postižením, ve většině případů šlo o osoby s těžkým mentálním postižením. Jejich komunikační prostředky byly značně omezené, proto bylo třeba, aby studenti uplatňovali individuální přístup. Obsah, který adresovali konkrétním lidem, se klienti pokusili sdělit svým asistentům, kteří ho napsali na originální pohlednice. I když klienti výtvarně zpracovávali poměrně malou plochu, podle komentáře autorky projektu Susan M. činnost zvládali i díky zvoleným výtvarným prostředkům. Do obrazů na pohlednicích zasahovali kresbou, barevnými plochami a stopami instrumentů, některé detaily dotvářeli lesklými barevnými korálky. Využívali i lepicí pásky či reklamní fólie. Klienti mysleli především na rodinu a kamarády, některé pohlednice ale směřovaly i ke studentům a lektorům, které znali z tvůrčích dílen a ke kterým si vytvořili osobní vztah.

Originální pohlednice vytvořené klienty PSS Nové Zámky – prostředek komunikace se světem. Formát běžných korespondenčních lístků poskytl plochu pro originální ztvárnění a současně nabídl možnost jej poslat „do světa“. Adresu, vzkaz či přání napsali klienti za pomoci studentů. Foto: archiv SVV

I když se jednalo o jednoduchá sdělení, vyjadřovala často i přání a „těšení se“ na další tvořivé aktivity. Sdělení také potvrdila, že výtvarné aktivity obohacují jejich všední život. Projekt tak reagoval na skutečnost, že ústav se nachází v poměrně izolované lokalitě, proto zde není mnoho příležitostí se potkávat a navazovat kontakt s „jiným“ světem.

Originální pohlednice vytvořené klienty PSS Nové Zámky. Foto: archiv SVV

Josef Schubert vyšívá. Foto: archiv SVV. Foto: archiv H. Stadlerové

Zajímavou informaci o kontaktech se světem mimo instituci PSS Nové Zámky může poskytnout dílo jednoho z klientů, a to pana Josefa Schuberta. Pan Josef se v mnohém liší od většiny obyvatel zámku, a to nejen svým aktivním přístupem k životu, který je od jeho mládí spjat s touto institucí. Není dne, kdy by neprožíval čas u vchodu do budovy a nezaznamenával přijíždějící auta. Lektorka projektu Zuzana Strakošová vzpomíná na okamžiky, kdy již jako dítě registrovala pana Josefa před zámkem, jak zapisuje nejen značky, ale i jiné informace o autech. Vytvořil si vlastní systém záznamů: prvotní informace třídí podle vlastních kritérií a následně je přepisuje do sešitů, které ilustrují nejen systematičnost jeho aktivity, ale i smysl pro řád a pořádek, které jsou mu vlastní. Množství knih, které takto vytvořil, jsou rovněž jedinečným grafickým dílem. Pan Josef Schubert zpočátku nepatřil mezi účastníky výtvarných dílen. Nemá rád, když je jeho klid narušován. Při druhém kurzu, kdy se skupina studentů seznamovala s fungováním instituce, se však pochlubil svými výšivkami, které měl pečlivě uložené v krabici. Spontánní zájem a obdiv studentů, ale i nabídka, aby za nimi přišel vyšívat, ho přiměla k návštěvě klubovny, kde ostatní tvořili kostýmy. O tuto činnost sice zájem neprojevil, začal se však věnovat oblíbenému vyšívání.

Poprosila jsem ho, zda by mi poskytl materiál, že bych ráda vyšívala s ním. Otevřel svůj šicí košík, kde měl pečlivě srovnané vyšívací příze, nůžky, jehly (…), dal mi kousek plátna, jehlu i barevnou nit. Seděli jsme vedle sebe a každý pracoval na své výšivce. Pokusila jsem se o techniku malby jehlou, průběžně jsem mu ukazovala vlastní postup. Pan Josef však pracoval svojí technikou – většina jeho výšivek byla tvořena lineárním zadním stehem, kterým si vymezil tvar, ten následně vyplňoval plošnou výšivkou. Když dílna skončila, obě rozpracované výšivky jsme uložili do košíku, a já jsem mu nabídla, že si můj postup může vyzkoušet. Druhý den jsem byla mile překvapena, že se v mé práci pokusil pokračovat. Protože byl příjemný podzimní den, opustili jsme ruch společenské místnosti a vydali se vyšívat do parku. Přidala se k nám i jedna ze studentek. Pan Josef s námi do té doby příliš nekomunikoval. Předpokládali jsme, že je to i v důsledku jeho postižení. O to víc jsme byly se studentkou překvapeny, když začal tichým hlasem vyprávět své postřehy ze života na zámku. Byl vtipný, glosoval projevy některých klientů, ale také s námi sdílel svůj osobní příběh, který byl nelehký, ovlivněný rodinnými vztahy i jeho tělesným postižením. I když mu deformace obličeje znesnadňovala výslovnost, a my jsme se musely na jeho projev hodně soustředit, obsah jeho sdělení nás silně zasáhl. Dojemné byly i okamžiky, když tiše zpíval písně, které si pamatoval z dětství. Uvědomovala jsem si, s jak hodnotným člověkem jsem prožila odpoledne, jak si vážím jeho přístupu k životu. Podobné pocity prožívala i studentka, o čemž svědčí její reflexe: „*Myslím, že mi v paměti navždy zůstane vzpomínka na Pepu, který vyšívá. Působí sice dost samotářsky, ale když chce, tak se rozpovídá. Krásně zpíval a byla s ním pohoda, prostě jsme celé odpoledne vyšívali, což vydrží málokdo*“ (Karolína S.).

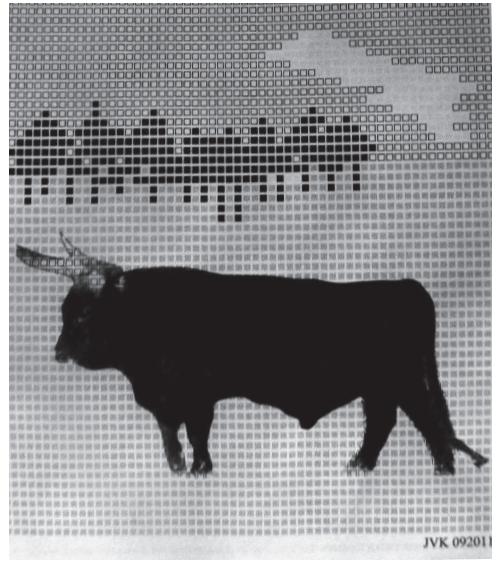
Výšivky Josefa Schuberta. Foto: archiv H. Stadlerové

Při každé z dalších tvůrčích dílen jsme spolu trávili čas při výšivkách a vyprávění. Pokusila jsem se mu nabídnout další možnosti, jak tvorbu obohatit či rozvinout. Pan Josef totiž většinou realizoval návrhy, které mu předkreslily podle obrázků pracovnice ústavu. Jeho díla přesto byla originální, a to pojetím výšivky. Velkým překvapením byla jeho největší realizace – velkoformátová výšivka, na které se svými osobitými kresbami podíleli i další klienti. Josef překonal svoji „závislost" na reprodukcích obrázků, a tak vzniklo jeho nejautentičtější dílo.

Výšivky Josefa Schuberta. Foto: archiv H. Stadlerové

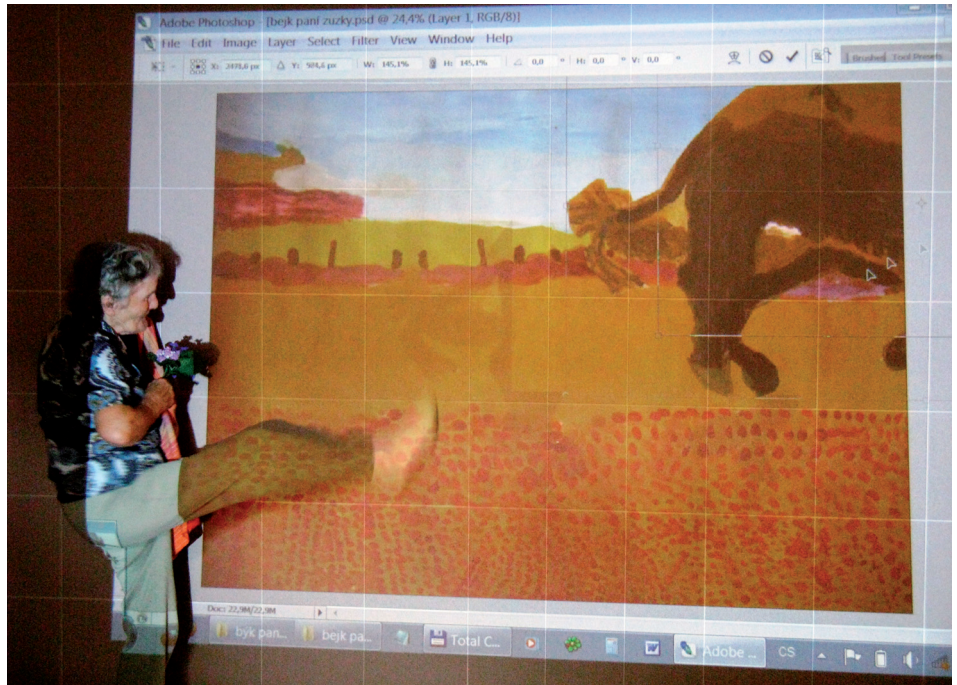
Zajímavé zkušenosti, jak komunikovat s klienty, přinesly výtvarné dílny se seniory. Staří lidé jsou velice vděčni, pokud mohou sdílet svoje životní příběhy a zážitky, přesto není automatické, že jsou ke každému člověku otevření a nadšeně přijmou nabízené aktivity. Osobnější sdílení a otevřenější komunikaci podporovaly projekty, které nabízely individuální práci s klientem, která často probíhala v soukromí jeho bytu. Klienti neměli strach se projevit, nepodléhali autocenzuře, která by vyplývala z obav, že se před ostatními zesměšní nebo vyvolají negativní odezvu. I proto můžeme jako nejcennější označit nejen projekty Pokoje z dětství a Mapy paměti, ale také projekt Pohádkoví vypravěči, kdy dal zaznamenaný hlas konkrétních seniorů možnost dětem v nemocnici naslouchat čteným pohádkovým příběhům. Je důležité upozornit, že staří lidé jsou velice citliví na to, jak s nimi pracovníci komunikují. Uráží je, pokud mají pocit, že se k nim někdo chová jako k dětem, je povýšený, chce s nimi manipulovat apod. To dokládá i zkušenost, již získala jedna ze studentek, která realizovala individuální projekty v Charitním domě pro seniory v Moravci na Vysočině. *„Pracovala jsem s nimi poctivě. Snažila jsem se do nich vžít a při tom jsem bedlivě pozorovala jejich reakce na moji iniciativu. Sešla se mi tam velmi různorodá skupina lidí, proto jsem s nimi musela pracovat velmi ‚pružně'. Objevil se tam i pan K., který byl typický ‚mrzout'. Nic se mu nelíbilo, všechno bylo zbytečné. U něj se mi osvědčilo, že jsem se jeho poznámkami nenechala vyvést z míry a začala si s ním ze všeho výtvarného dělat legraci. Po nějaké době začal více komunikovat, usmívat se a zajímat se o tvorbu. Napadlo mě: ‚Když se přišel podívat, tak asi zájem má'. Později mně sociální asistenti sdělili, že s panem K. se neradi zdržují, protože je nepříjemný. Ať je každý, jaký je. Myslím, že ke každému se dá najít cesta, když chceme. Záleží na personálu, jestli si člověka dokáže získat a zpříjemnit tak jemu pobyt a sobě práci"* (Pavla J.). Popsanou zkušenost je možné dát do kontextu s hodnocením dvou seniorek z brněnského Domova, které se vyjadřovaly k formě komunikace, se kterou se setkávají, a je pro ně ponižující. Komunikace, která je založená na nepřiměřeném poučování a projevech despektu.

Z takových projevů mohou vznikat nedorozumění, opozice vůči všemu nabízenému, včetně tvorby. Navíc mohou člověka zablokovat, vyvolat jeho pasivitu. Vždy záleží na tom, jak interakce mezi dvěma jedinci probíhá. Studentka prokázala schopnost nepodléhat okamžité zkušenosti, pracovat na komunikaci, kreativně řešit vzniklou situaci, ale také nebrat si reakce osobně. Jak již bylo naznačeno, sdělovat svoje pocity nemusíme pouze slovy. I proto jednu ze studentek zasáhlo, když sledovala konkrétní pracovnici v azylovém zařízení. Nechápala její chlad, neschopnost se usmát, dát najevo emoce, a to zvláště v okamžiku, když komunikovala s dětmi. Stejně tak bylo pro studenty obtížné zvládat některé hrubé verbální projevy klientů – otců ke svým dětem, které pramenily mimo jiné i z odlišných kulturních zvyklostí. Proto studenti vnímali mnohem intenzivněji situace, kdy tvorba pomáhala najít cestu k druhému člověku či překonat tíživou situaci.



Originální zobrazení býka Foto: archiv H. Stadlerové

Nadšení studentky i schopnost zprostředkovat vlastní zážitky ovlivnilo zapojení seniorů do projektu Zkroť si svého býka. Díky novým médiím byly oživeny individuálně ztvárněné náměty býka a klienti mohli vstupovat do obrazu. Jejich gesta byla spontánní a často i překvapivá. Na prezentaci výstupů z projektu, která probíhala s určitým časovým odstupem, senioři s radostí vzpomínali na prožité situace. Foto: archiv SVV



2.12 Hořet, ale nevyhořet...

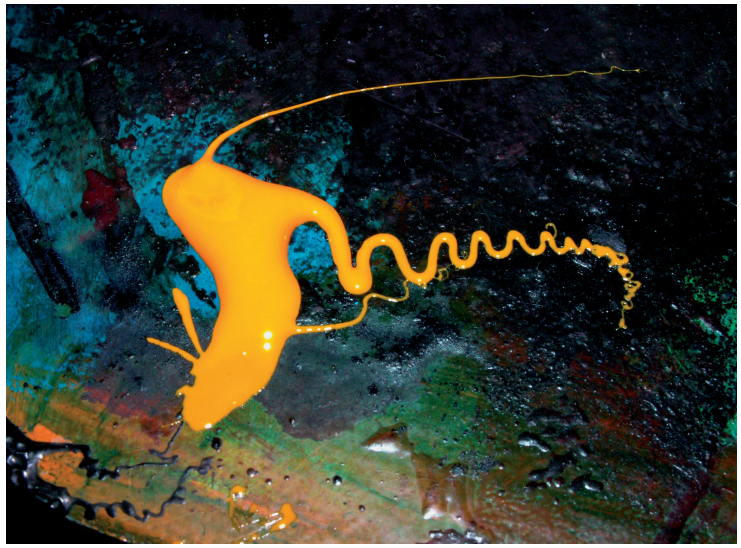
„Úcta k člověku, láska k bližnímu má být konstruktivní silou, a nikterak filantropickou slabostí.“

Josef Čapek

Aktivity speciální výtvarné výchovy vyžadují od pedagoga zvládání různých rolí. Kromě schopnosti získat klienty pro tvorbu, vést je výtvarně, komunikovat, a to nejen v rámci tvorby, bylo třeba se projevovat empaticky i citlivě k jejich dalším projevům. Jedná se o práci s lidmi, proto je třeba akcentovat u pedagogů speciální výtvarné výchovy kompetenci osobnostní a sociální. Sociální kompetenci definuje V. Smékal (2008, s. 11) jako *„zběhlost, způsobilost, mistrovství člověka adekvátně jednat s lidmi a řešit problémy svého začlenění do sociální skupiny i svého působení ve skupině, a to v souladu s cíli organizace a na základě reflektovaného respektování mravních principů“*. Podle V. Jůvy (2009, s. 21) jde o *„osobnostní, sociální a především etickou zralost jedince, která se nejčastěji spojuje s empatií, tolerancí, zodpovědností, schopností spolupracovat, konstruktivně kritizovat a zpět kritiku přijímat“*. Role pomáhajícího pracovníka má svá jasná pravidla a jasná očekávání. J. Géringová konkretizuje následující charakteristiky – měl být ochotný, vlídný, klidný a vyrovnaný, empatický, „zapálený“ pro věc, měl by mít rád svou práci. Na posledním místě hodnocení se objevuje otázka znalostí a dovedností, což odpovídá nastavení, ale i očekávání společnosti vůči pracovníkům pomáhajících profesí. Podle J. Géringové těmto požadavkům neodpovídá struktura institucionálně poskytovaného vzdělávání. Chybí v nich podle ní vzdělávání zaměřené na rozvoj a budování osobnosti, jako je například učení se zvládat stres a krizové situace, komunikovat ve skupině, pracovat v týmu, předcházet vyhoření. Postrádá také propracovanou koncepci, která by reagovala na potřeby a zátěže, kterou práce přináší. Proto je důležitá vlastní sebereflektivní práce – vypěstování reflektivního postoje k sobě, našim činům a ke všemu, co nás v životě potká, je jednou ze základních dovedností pomáhajících pracovníků (Géringová, 2011, s. 53). I proto hodnotíme v rámci výuky na pedagogických fakultách jako nadstandartní, že studenti speciální výtvarné výchovy mají možnost reflektovat praxi s odborníkem – psycholožkou, která má bohaté profesní zkušenosti s péčí o sociálně znevýhodněné klienty. Jak již bylo naznačeno, kvalitu profesního pomáhání založenou na interakci mezi lidmi ovlivňuje jejich vzájemný vztah. V pomáhajících profesích se předpokládá ovládání a potlačení negativních emocí, což je pro člověka velkou zátěží, která je často spojována se stresem. Potlačit nežádoucí emoce lze různými způsoby: překrýt nežádoucí emoci jinou emocí, rozptýlit se jinými aktivitami, přerámovat nepříjemné emoce a dívat se na ně z jiného, např. pozitivního nebo odborného úhlu pohledu (Géringová, 2013, s. 66).

Studenti speciální výtvarné výchovy přistupovali ke své roli pedagoga velice zodpovědně. Přesto ve svých reflexích často vyjadřují strach a obavy. Někdy i proto, že byli před samotnými aktivitami seznámeni s běžným fungováním instituce, kde měli praktikovat, včetně obecné charakteristiky klientů. Byli také upozorněni na určitá rizika, která mohou tvorbu provázet. I když o možných problémech věděli, nevyhnuli se náročným situacím, např. když se museli „odpoutat" od konkrétního klienta s pocitem, že jejich empatie byla klientem interpretována příliš osobně. Potvrzuje to i výpověď studentky: „*Jednoho ‚machýrka' jsem přesvědčila, aby zkusil něco namalovat. Natáhli jsme mu obrovské plátno. Nikdy prý nedržel v ruce štětec, navíc nemaloval na tak obrovské plátno. Dva dny jsem se od něj nemohla hnout, protože jakmile jsem odešla, přestal malovat. Vznikl z toho můj autoportrét, který byl opravdu skvělý. Navíc se klučina naučil míchat barvy a vrstvit je. Toto byl asi ten nejsilnější zážitek. Problém byl jen ten, že nechtěl pochopit, že mým odjezdem z tábora to pro nás končí. Že si s ním nechci psát a nic podobného. Nevím, zda jsem tuto situaci zvládla*" (Barbora H.). I když praxi s klienty studenti vnímali jako velkou výzvu, se kterou se chtěli ve většině případů vypořádat, některé informace u nich vzbuzovaly obavy, že situaci nezvládnou, že nebudou vědět, jak s klientem komunikovat, jak reagovat v neočekávaných situacích. I proto byla důležitá přítomnost lektora a experta

Chobotnice Filoména – objekt z nafouknutých míčků vytvořily děti z DÚM.
Foto: archiv SVV



z konkrétní instituce, který jim byl nápomocen radou i nabídkou, jak vzniklou situaci řešit, ale i následně reflektovat. Tyto „zisky“ lektorsky vedené praxe oceňuje K. Kaličinská, která si uvědomuje rizika spojená s působením v azylových zařízeních. Když sledovala práci studentů, vybavila si situace, které musela sama ve výtvarném ateliéru, často intuitivně, řešit. Na jedné straně akcentuje citlivé vedení a potvrzuje, že studenti a především studentky přistupovali k práci s azylanty s nadšením a „otevřeným srdcem“, nastaly však i situace, které expertka označuje jako „nadstandartní péči“, která je z profesionálního hlediska nepřípustná, protože ohrožuje jak klienta, tak pedagoga. Podle E. Kaličinské, expertky projektu, není jednoduché vnímat a rozpoznat, když např. klient účelově manipuluje s druhou stranou a získává si výjimečnou pozornost. Výtvarný ateliér v azylových zařízeních je totiž místem zajímavých setkání, silných příběhů, různorodých osudů, je i multikulturním prostorem. Podle expertky se však nejedná o autentické prostředí, klienti mnohem více lpí na dodržování rituálů, na tradicích, snaží se i vnímat a přijímat naši kulturu. Je pak snadné „podlehnout“ a identifikovat se s klientem, protože se určitou dobu může v této roli cítit dobře.

Výtvarný ateliér v Přijímacím středisku SUZ nabízí klientům různé formy výtvarné seberealizace. Je zde příjemné klima, které nabízí příležitosti pro setkávání a neformální komunikaci. Foto: archiv SVV

Pokud se však nepodaří udržet hranice a není zvládnuta profesní role, může dojít u pedagoga k rychlému vyhoření, což potvrzuje expertka vlastními zkušenostmi. Vždy je třeba mít na paměti, že klient je v závažné situaci, kterou by za pomoci pracovníků azylových zařízení měl řešit. Může být obtížné nepodlehnout zvědavosti, která je spojena s projeveným zájmem, nedávat citlivé otázky, neptat se na události, které přivedly klienta do nelehké situace. Profesionál nesmí jednat pouze na základě intuice a empatie, je třeba mít znalosti, udržet si v komunikaci hranice a meze. Pokud nejsou, práce není přínosná ani pro pracovníka, ani pro klienta. Volnočasový pedagog je součástí týmu, jeho profesionalita spočívá i ve schopnosti neupřednostňovat jednotlivce a jeho zájmy, ale ani zájmy vlastní.

Náročné situace studenti také prožívali v institucích poskytovatelů sociálních služeb, především v Nových Zámcích, kde žijí i klienti s těžkým mentálním a kombinovaným postižením. Zátěžové situace vznikaly především v okamžicích, kdy tvorba probíhala v uzavřených prostorách, a bylo třeba s klienty nejen komunikovat, ale zvládat jejich projevy emocí, zájmu, ale také nesouhlasu a odmítání aktivity. Přesto se většině z nich podařilo překonat počáteční – mnohdy nelibé – pocity, které měli z místa, ale také z některých projevů klientů. Nakonec převládl uspokojivý pocit, že kurz zvládli, o čemž svědčí i následující výpověď studentky: „*První den v Nových Zámcích byl pro mě nejhorší, celý ústav na mě působil negativně. Uvnitř to nebylo o nic lepší* (…) *Celý den jsem vydržela vlastně jen proto, že jsem si chtěla dokázat, že na to mám a nedávala jsem svoji slabinu (negativní pocity ze stísněného prostředí, některých projevů klientů) najevo. Tím jsem se ale hodně vyčerpala, večer jsem se třásla, ráno mě bolelo břicho* (…) *Byla jsem překvapená, že zbytek skupiny snášel práci dobře. Pak mi holky řekly, že byly líp připravené, protože se, na rozdíl ode mě, účastnily prvního setkání na teoretickém kurzu* (…) *Třetí den byl nejlepší, realizovali jsme jeden z mých nápadů. Místo toho, abychom jim jako dárek předali plyšáky normálně, tak jsme je schovali do hromady listí (Jednalo se o vlastní hračky, které jim studentky věnovaly.). Když je tam našli, jejich radost byla nepopsatelná. Byl to pro mě ten nejkrásnější okamžik v Nových Zámcích* (…) *I přesto, že jsem to zpočátku nezvládala, nelituju, že jsem tam jela. Byla to pro mě neopakovatelná zkušenost. Zvýšila jsem si sebevědomí díky prosazování mých nápadů, získala nové kamarádky a uvědomila si, že lidi s mentálním postižením stačí jen trošku víc poznat, abychom je pochopili a víc si s nimi rozuměli*“ (Anna J.).

Obdobné zkušenosti mělo mnoho dalších studentů. I když přicházeli s určitými vizemi, bylo třeba nejen flexibilně reagovat na vzniklou situaci, ale také projevit trpělivost, klid a nadhled, pokud činnost nebyla přijata. Klienti s mentálním postižením se totiž nedají přesvědčit, aby realizovali přesně určené vize pedagoga. Pokud je činnost nezaujme, odmítají se jí účastnit, i když je jim věnována individuální péče. Takovou situaci prožívala studentka, která pomáhala jednomu z klientů při tvorbě kostýmu na „královskou slavnost“. Klient byl netrpělivý, nelíbilo se mu, jak studentka řešila detail kostýmu, který na něm aranžovala, proto reagoval podrážděně a odmítavě.

Odmítnutí nepochopené, tudíž nepřijaté aktivity dokumentuje následující výpověď studenty: „*Druhý den byl pro mě daleko těžší, byla jsem unavená a trochu otrávená. Dopoledne jsme s klienty chystali masky na „živý betlém“. Po odpoledním návratu z vycházky jsme se je snažili dostat do kostýmů, které si vyrobili, a postavit je před plátno, na které*

jsem nachystala projekci jesliček s kometou a se zvířaty. Plán zněl skvěle, avšak realizovat jej bylo nemožné. Bylo chybou chtít po osmi klientech, aby si stoupli vedle sebe v maskách a aby posečkali, než je zdokumentujeme apod. Uvědomila jsem si, že vůbec nezáleží na nás, proto tam nejsme, záleží, aby si to užili oni. Myslím, že v některých momentech to pro ně bylo spíš trápení" (Karolína S.).

Promýšlení námětů, nabídku matriálů, ale i „okouzlení" novými možnostmi tvorby bylo třeba přizpůsobit klientům, jejich schopnostem, nikoli jim je vnucovat a za každou cenu je vmanipulovat do našich představ, co a jak budeme tvořit. I to jsou zisky z realizovaných projektů. Mohou se stát i principem pro další aktivity speciální výtvarné výchovy. Je také cenné, když si studenti uvědomovali nevhodnost zásahů do tvorby klientů, přestože mnohdy vyplynuly z jejich citlivosti. „*Je těžké občas neprojevovat lítost nebo nedělat nějaká rozhodnutí, kroky a úkony za klienta, tím pádem už výsledek ztrácí autorský nádech a je určitou kolektivní prací, toho jsem se snažil vyvarovat* (…) *Člověk si musí dávat pozor, aby neupadl do nějaké trudomyslnosti, aby se neupnul na nějakého klienta a nedostal se do splínů. Což se samozřejmě časem pokaždé stane a člověka to akorát trochu semele*" (Tomáš P.).

I proto bylo důležité, že studenti měli příležitost sdílet své zážitky a zkušenosti se zkušenou psycholožkou v rámci reflektivního semináře. Z jejich písemných reflexí vyplývá, že byla pro ně důležitá i spolupráce s ostatními studenty včetně možnosti se podělit o silné okamžiky z pedagogické praxe. „Servis" v podobě komunikace se zkušenou psycholožkou je možné chápat i jako součást osobnostního výcviku, který je běžný v terapeutické přípravě. Stejně tak jsou přínosné semináře z praktické arteterapie, které jsou v nabídce studijních předmětů. Jen tak je možné předcházet syndromu vyhoření anglicky označovaného jako burnout. „*Burnout je definován a subjektivně prožíván jako stav tělesného, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné. Burnout postihuje lidi, kteří vstupují do zaměstnání s vysokou mírou nadšení, jsou vysoce motivovaní, očekávají, že jim jejich práce dá smysl jejich života*" (Křivohlavý, 1998, s. 10–11). Tento autor uvádí výsledky zahraničních výzkumů, které na základě měření míry psychického vyhoření uvádějí, že u lidí, kteří pracují v tzv. sociálních povoláních, kde je osobní kontakt s druhými lidmi v těžkých situacích (sociální pracovníci, poradci sociálních služeb, policie aj.), burnout postihuje 10–15 % pracovníků, ve školství je výskyt ještě větší. Přesto, že je burnout mimořádně tíživým zážitkem, dá se podle odborníků překonat (Křivohlavý, 1998, s. 21).

Speciální výtvarná výchova – prostor pro velkorysou tvorbu (PoS Kostelec nad Orlicí). Foto: archiv SVV

Může se stát pro člověka impulsem ke změnám v nahlížení na sebe sama. Může také předcházet důležité životní změny, nastartovat osobní růst jedince, vývoj jeho osobnosti. Jak říká J. Křivohlavý (1998, s. 12) „*Lidé, kteří takto zvládli burnout, své psychické vyhoření, téměř bez výjimky pokračují dále lepším a plnějším životem*“. J. Géringová zprostředkovává zkušenosti německého psychologa Wolfganga Schmidbauera s mechanismem pomáhání v naší kultuře, který souvisí se vznikem syndromu pomáhajícího. Při své dlouhodobé práci s „pomáhajícími“ zjistil, že je spojují určité podobné druhy problémů. Souvisí s vnitřní motivací pro životní volbu těchto povolání. Syndrom vyhoření má své kořeny v syndromu pomáhajících. Projevuje se např. neschopností vyjádřit vlastní pocity a vlastní potřeby, těžkostmi v blízkých a intimních vztazích, nepřipouštěním si vlastní slabosti a bezmoci, neschopností otevřeného přiznání vlastních emocionálních problémů, problémy s adekvátním projevením agrese, vystupování v roli za nenapadnutelnou fasádou, která vyjadřuje zdánlivou všemohoucnost. V projevech převažuje kontrolované chování orientované na výkon a vnitřní touha po jeho perfektním provedení. Zjednodušeně lze říct, že v syndromu pomocníka je pomáhání obranou, která umožňuje nezabývat se sám sebou a svými potřebami, ale také traumaty a zraněními. Syndrom pomáhajícího má pět témat – odmítnuté dítě, identifikace s Nadjá – ideálem, superegem, narcistická nenasycenost, uhýbání před vzájemností, nepřímá agrese. Je dobré tuto skutečnost brát v potaz i v rámci sebereflexe vlastní pedagogické činnosti, a tak předcházet vlastním problémům včetně syndromu vyhoření (Géringová, 2011, s. 92–93). Obavy z „vyhoření“ řešila i psycholožka speciální výtvarné výchovy, která požaduje profesionální vztah klienta a speciálního výtvarného pedagoga, a tím i určitý nadhled a distanc, který chrání před vyhořením, pohlcením problémy klientů, identifikací s jeho životní situací apod. Tento jev ohrožoval studenty, když vedli činnosti u klientů, kteří jim byli věkově blízcí, např. děti z diagnostického ústavu, cizinci v uprchlických táborech.

Redesign hraček – výtvarná dílna SVV inspirovaná současným uměním. Nové objekty vytvořily děti azylantů v Kostelci nad Orlicí. Foto: archiv SVV

2.13 Profesionalita pedagoga speciální výtvarné výchovy

„Jde o úctu k člověku skrze jednotlivce.“
A. de Saint-Exupéry

Netradiční prostorová tvorba – pedagog nabízí možnosti, vypomáhá, pokud nastane technický problém, především podporuje klienta v realizaci jeho představy o výsledné výtvarné formě. Foto: archiv SVV

Z předchozích kapitol vyplývá, jak jsou nároky na pedagoga speciální výtvarné výchovy vysoké. Pokusíme se o vymezení psychodidaktických dovedností, které by měly být součástí jeho profesních kompetencí. Pojem psychodidaktika se objevil na počátku 90. let 20. století. Jedná se o *„novou interdisciplinární teorii propojující přístupy a poznatky obecné didaktiky, psychologie učení, kognitivní psychologie vědění a dalších odvětví, její podstatou je poznání, že vzdělávací procesy (nejen ve školním prostředí) je nutné vysvětlovat též z psychologických zřetelů“* (Pedagogický slovník, 2003, s. 192). Jak upřesňují J. Škoda a P. Doulík (2011, s. 143), *„vzdělávací postupy musí v maximální míře respektovat individuální charakteristiky učících se jedinců, zejména jejich individuální učební styly“*. Metody a formy, které psychodidaktika preferuje, se opírají o konstruktivismus, který je v didaktice jedním z dominantních soudobých paradigmat. *„Konstruktivismus je postaven na tezi, že poznání je produktem lidské aktivity, myšlenkové postupy nastávají tam, kde se uvažuje o podmínkách a procesech, které tuto aktivitu ovlivňují“* (Lukášová-Kantorková, 2003, s. 47). Konstruktivismus je tedy pojetí stavějící na konstrukci – výstavbě poznání, ale také na zkušenosti s jeho tématem. S ní se pracuje, navazuje na ni, rozvíjí se. Speciální výtvarná výchova by měla stavět i na úrovni zkušeností klienta s výtvarnou tvorbou.

Zkušenost můžeme podle Jennifer A. Moon (2013, s. 9, 10) členit na vnější a interní. Vnější je souborem vlastností vnímaných všemi smysly, interní zkušenost je souborem předchozích znalostí a zkušeností, ale i emocionálních konotací, které se k danému jevu vztahují. Většina klientů prošla určitou formou výtvarného školení, má tedy odvozeny konkrétní výtvarné znalosti a dovednosti. Speciální výtvarná výchova může prostřednictvím nových výtvarných zážitků přispět k proměnám interní zkušenosti klienta o výtvarné tvorbě, ale i dalších schopnostech, které mnohdy nebyly rozvíjeny nebo byly skryté. Pedagog by měl počítat i s faktem, že mnozí lidé mohou projevovat nechuť tvořit, protože mají nepříjemné zkušenosti s reakcí na vlastní tvorbu. Podceňují se nebo jsou ovlivnění kulturními tradicemi, požadavky vzdělávacích systémů, ale i působením konkrétního pedagoga v konkrétních pedagogických situacích.

Nové zkušenosti s výtvarnou tvorbou mohou vést k přehodnocení výchozí situace, počátečních obav apod. Prostřednictvím učení se v rámci netradičních tvořivých aktivit může docházet k modifikaci interní zkušenosti. Ta může podle J. A. Moon probíhat tak, že *„předchozí znalosti se nemění, neučí se nic nového, ale některé jeho myšlenky se mohou potvrdit. Další možnost spočívá v tom, že se přidávají nové myšlenky a vznikne nový poznatek nebo se interní zkušenost (kognitivní struktura) mění, protože jsou nové poznatky v konfliktu s předchozí interní zkušeností“* (Moon, 2013, s. 10).

Hrnčířský kruh jako prostředek tradiční i netradiční tvorby ve výtvarném ateliéru Pobytového střediska Kostelec nad Orlicí. Holčička za asistence studentky SVV vytváří na točícím se kruhu jedinečnou malbu. Foto: archiv SVV

Aby bylo možné vytvořit prostor pro „konstruování" nového poznání, je třeba opouštět transmisivní přístupy. Proměna pojetí však nemůže být radikální a rychlá, a to především v okamžiku, kdy je klienty očekáván zažitý způsob metod a forem práce, což potvrdily především projekty se seniory. Projekty speciální výtvarné výchovy zahrnovaly skupinovou práci, podporovaly kooperaci, řešení projektů, dávaly také prostor pro individuální práci. Vybízely klienty k samostatnosti při řešení výtvarného problému. Respektuje-li psychodidaktika individualitu jedince a jedinečnost jeho výtvarného projevu, předpokládáme, že pedagog bude schopen vytvářet efektivní strategie učení, protože *„nejefektivnější učební strategie pro daného jedince jsou takové, které co nejvíce odpovídají způsobům přirozeného spontánního učení"* (Škoda, Doulík, 2011, s. 133). Tvorba a především realizace těchto strategií kladou velké nároky na kreativitu učitele, jeho schopnost flexibilně užívat širokou paletu funkčních didaktických nástrojů a dalších dovedností, které můžeme označit jako psychodidaktické. Tyto dovednosti můžeme chápat jako součást psychodidaktické kompetence (nejen) studenta speciální výtvarné výchovy, která zahrnuje složky psychosociální (humánní), projektovou (modelovou), realizační a reflektivní. Psychosociální složka předpokládá psychickou stabilitu učitele, jeho sociální inteligenci, sociální vstřícnost, motivovanost k práci pro druhé. Projektová složka je definována jako motivovanost a připravenost k vytváření psychodidaktického projektu (modelu, přípravy, plánu). Realizační složka psychodidaktické kompetence se vyznačuje motivovaností a připraveností učitele realizovat výukový model a dosahovat zamýšlených cílů v aktuálních podmínkách. Reflektivní složka kompetence učitele se projevuje motivovaností a připraveností učitele k zapamatování, analýze, strukturaci, popisu a hodnocení průběhu a výsledků vlastní výuky (Slavík, 2000, s. 22). I v případě speciální výtvarné výchovy by mělo také mimo jiné jít o respektování individuálních charakteristik tvořících jedinců, zvládání výtvarných prostředků, dispoziční připravenosti, kreslířské typologie, ke které klienti inklinují. Budeme-li chtít vymezit psychodidaktické dovednosti studenta (pedagoga) speciální výtvarné výchovy, je třeba zmínit jeho dovednosti výtvarné, které jsou i předpokladem přijetí na jmenovaný pedagogický obor. Výtvarné zkušenosti jsou cennou devízou, na které je možné stavět speciální výtvarnou výchovu.

Výtvarná seberealizace studenta (pedagoga) je důležitou oblastí zkoumání vlastních tvůrčích schopností a může se stát východiskem k výtvarným projektům, které jsou určeny konkrétní skupině klientů. Tvorba je provází po celou dobu studia, přestože podle psycholožky projektu Marcely Landové (2014) *„zaměření na cílovou skupinu se specifickými potřebami mají na svém profesním horizontu, ke kterému směřují"*. Proto by jejich výtvarné dovednosti a zkušenosti měly být co nejpestřejší, a to ve smyslu následné nabídky pro klienty. Pedagog je pak schopný flexibilně reagovat, poradit klientovi, nabídnout alternativy řešení výtvarného problému.

Respekt, projevená empatie, trpělivost a také podpora aktivit, které děti z DÚM zaujaly, byly východiskem úspěšných projektů, např. tvorby trička s vlastním potiskem. Děti si užily i následného fotografování v originálních modelech. Foto: archiv SVV

V souvislosti s předáváním vlastních výtvarných zkušeností klientům chceme zprostředkovat myšlenku I. Zhoře (1998, s. 16), který upozorňuje na riziko učení „sebe sama“ ve smyslu předávání určitého modelu tvorby: *„Učitel by neměl příliš prosazovat sám sebe, předvádět žákům jen své subjektivní představy a ukazovat osobní metody tvorby. Spíš by asi měl vidět rozdílnou individualitu svých žáků a respektovat různé typy jejich výtvarné orientace. A ke každé z nich si najít vztah, vstřícný postoj, porozumění i radu“*.

Právě snaha ovlivnit, zasáhnout do díla ve prospěch estetické formy, realizace představy pedagoga, směřování k výstavě či jiné formě prezentace apod. dostávala studenty do situací, které nebylo jednoduché řešit, což potvrzuje i výpověď studentky Marie T.: *„Otázkou je, kdy by měl člověk zaměřit výtvarně pedagogickou práci s dětmi na výstupy, a na ně prvotně, a kdy by měl spíše směřovat k lidskosti, navázání spojení a komunikace s dítětem. Myslím si, že správný výtvarný pedagog musí vést, směřovat, posunovat, a ačkoli je často nezbytný jeho zásah do díla, jsou chvíle, kdy je nezbytné zpomalit a současně pozměnit svůj směr i úhel pohledu a vnímat to více lidsky než vizuálně. Být empatický a citlivý vůči potřebám a představám dítěte (klienta). Z toho jsem se snažila při své činnosti vycházet, a proto mě mnohdy snaha ostatních zasahovat do procesu tvorby spíš brzdila…“*. Studentka reagovala na konkrétní situaci prožitou ve výtvarném ateliéru azylového zařízení, kdy se musela rozhodovat, jak vést dítě a současně respektovat jeho výtvarný projev, což potvrzují následující slova: *„Jedním z těžších okamžiků byl ten, kdy jsem s osmiletou holčičkou zkoušela přemalovat na plátno její velkorysý obraz růžového slona na zeleném pozadí. Holčička si nejprve nechtěla dát poradit a předkreslovala tvar těla na plátno tužkou. Bylo velmi obtížné ji přesvědčit, že si má vzít rovnou barvy, protože tužka na plátně zanechá šedé stopy. Viděla to i u jiných (starších) klientů, a tak to považovala za správné. Proto jsem jí umíchala růžovou barvu a dala jí štětec do ruky, čímž jsem ji přesvědčila. Plátno se jí povedlo úžasně a bylo vidět, že ji to baví. Co mi však vadilo, byla reakce některých studentů, kteří se od prvního okamžiku, kdy plátno začalo vznikat, snažili vymýšlet, co by na něm udělali jinak, případně jak by do něj vstoupili. Někteří to přeháněli v tom smyslu, že ještě následující dva dny postávali u plátna a komentovali, co se jim na něm nelíbí a co mu chybí“* (Marie T.).

Popsaná situace odráží mimo jiné skutečnost, že praxe v azylovém zařízení probíhala blokově po dobu několika dní, proto bylo třeba situaci přizpůsobit i vedení výtvarných aktivit, koncentrovat je do daného časového úseku. V ostatních institucích bylo možné pracovat průběžně, byl tedy prostor pro rozvíjení individuálních či společných konceptů. I proto měli studenti tendenci více ovlivňovat tvorbu, posunout ji, ve většině případů s dobrým úmyslem klienty obohatit.

Současně byli i pod určitým tlakem „něco“ vyprodukovat – podpora projektu speciální výtvarná výchova, zahrnující zabezpečení kvalitního výtvarného materiálu, vyžadovala adekvátní výstupy. Pod tímto „tlakem“ proběhly i některé aktivity v diagnostickém ústavu.

Mladiství klienti reagovali po svém, což dokumentují postřehy studentky Evy Š.: *„K zdlouhavější práci je nutná jistá míra trpělivosti, kterou někteří klienti postrádali. Snažili jsme se je motivovat, na druhou stranu jsme byli nuceni docílit určitého výstupu z dílen a samozřejmě omezeni časově, tím pádem jsme k některým dětem přistupovali možná*

příliš direktivně. To se jim nelíbilo, čímž vznikl vzájemný konflikt. Během hodnocení aktivity byla mužská část účastníků dílny ‚otrávená', průběh hodnotili negativně, výtvarné aktivity je nebavily. Mrzelo mě to, protože jsem strávila dost času s přípravou, což klienti samozřejmě nevnímají. Vzápětí jsem se ale odklonila od egoistických myšlenek a situaci přijala takovou, jaká byla. Myslím, že to byla cenná zkušenost nejen pro mě, ale i pro klienty".

Problém priorit, které nasměrují tvorbu, neřešili pouze studenti speciální výtvarné výchovy. Rozpor mezi procesem tvorby a jejím produktem byl diskutován již v minulosti, např. v roce 1981 na světovém kongresu INSEA v Rotterdamu, který nesl název „Art Educatioan: Process and Product". V přednesených referátech zazněla snaha posílit spontaneitu výtvarného projevu akcentováním procesu tvorby, který probíhá v podnětném klimatu. K problematice se odborníci vraceli i v následujících obdobích (Slavík, 1997, s. 159).

Proto je třeba zmínit, že v rámci speciální výtvarné výchovy proběhlo i mnoho projektů, které nesledovaly „pouze" efektní výstupy. Studenti nabízeli klientům takové činnosti, které je obohacovaly svým průběhem. Výstupem se staly záznamy realizované formou videozáznamů, fotodokumentace, audiozáznamů apod. Tyto projekty vyžadovaly vysokou úroveň komunikativních dovedností studentů i schopnost naslouchat, být trpělivým průvodcem klientů.

Hrášek – individuální projekt klienta Domova pro seniory. Časosběrné fotografie se staly základem animace. Foto: archiv SVV

Samotným aktivitám s klienty předcházela setkání, na která studenti přicházeli s nabídkou vlastních nápadů. Můžeme konstatovat, že jejich uvažování o námětech výtvarných činností vycházela z úspěšných projektů, především ale reagovala na zájmy a podněty konkrétních skupin klientů. Vznikly tak originální nápady, které byly většinou otevřené podnětům dalších spolupracovníků. Ve většině případů studenti respektovali situaci klientů, např. jejich zdravotní stav apod., a nabídku výtvarných činností jim přizpůsobili. Nastaly ale také situace, kdy spolupráce více studentů vázla, protože si každý trval na své představě, prosazoval svoje pojetí činnosti, což znesnadnilo následnou realizaci projektu. Jak prokázaly některé aktivity, i nejlépe naplánovaná akce musela být přizpůsobena reálným situacím, do kterých studenti tvořivě vstupovali společně s klienty. Protože se vždy jednalo o aktivity založené na dobrovolnosti, významnou roli sehrávala vstupní motivace probouzející zájem klientů tvořit. Jedním z pozitivně přijímaných faktorů se stala „atraktivita" činnosti, která měla mimo jiné probudit zájem klientů vyzkoušet si něco nového, nepoznaného. Studenti totiž čerpali inspiraci z vlastní tvorby, neméně důležité byly i podněty ze současného umění. Často také zúročili znalosti z kurzu nových médií.

Zprostředkování zkušeností, reflexe stěžejních situací, nápadů, jak rozvíjet realizované projekty, jak řešit problémové situace apod., můžeme považovat za cenné zisky, které sdíleli studenti a lektoři nejen po jednotlivých aktivitách, ale i s odstupem času na společných setkáních, kde byly prezentovány výstupy a komentován průběh jednotlivých aktivit. Potvrzuje se skutečnost, že „*o situační reflexi se snažíme zejména tehdy, když v plynulém běhu naší existence nastal nějaký problém, když se objevila překážka na cestě k zamýšlenému cíli, tehdy jsme přinuceni se na chvíli zastavit, uvědomit si, v jaké situaci se nacházíme, a hledat způsob, jak si s ní co nejlépe poradit. Tuto schopnost můžeme samozřejmě použít i tehdy, když nejsme znepokojeni žádným praktickým problémem. V takovém případě se pak nabízí příležitost, jak svým intelektem i svou citlivostí přesáhnout průměrnou každodennost a překonávat neurčitou rozptýlenost naší uspěchané existence*" (Slavík, 2011, s. 47).

Výtvarná dílna speciální výtvarné výchovy v pobytovém středisku Kostelec nad Orlicí. Velkorysost tvorby podporuje nabídka výtvarného materiálu i prostorové možnosti. Foto: archiv SVV

Umět nahlížet na vlastní pedagogickou aktivitu, vyhodnotit silné, ale i problémové situace, tedy je reflektovat, by mělo být samozřejmou součástí psychodidaktické kompetence pedagoga speciální výtvarné výchovy. Na tomto místě je třeba uvést principy, ke kterým např. dospěla lektorka Martina Nováková (2014): *„Po bezmála sedmi letech tvůrčích dílen v DÚM, kterých jsem se účastnila či sama pořádala, jsem nasbírala celou řadu zkušeností. Mezi nejdůležitější vlastnosti, které nyní díky této zkušenosti upřednostňuji, je* ***upřímnost*** *(bez předvářky, zbytečné přísnosti, s porozuměním),* ***flexibilita*** *(nechat se zaskočit vzniklou situací a naopak z ní vytěžit maximum pro všechny zúčastněné),* ***kreativita*** *(protože nic není nemožné a nerealizovatelné) a* ***přiměřenost*** *(trochu souvisí s flexibilitou, ale důraz kladu na správný odhad možností studenta/klienta, dobré zacílení úrovně a její případně zvyšování, dovolí-li čas a situace)".* Můžeme je rozšířit o zásady, které vymezila M. Nečasová (2001). Jedná se o *individualizaci*, která směřuje k uznání jedinečnosti osobnosti klienta. Studenti ve většině případů stavěli své projekty na *empatii*, potřebě vcítit se do pocitů a situace jedince, a také na *akceptaci*, kterou provází vstřícnost a respekt. Klientům byl dán prostor pro svobodné *vyjadřování pocitů,* a to i výtvarnou formou. Bylo zdůrazňováno, že není možné klienty moralizovat. Proto bylo vhodné zaujímat *nehodnoticí postoj* a také uznat jejich *sebedeterminaci* – právo a potřebu se svobodně rozhodnout. Kontakt s klienty mnohdy přinášel i poznání jejich životních příběhů, obtíží, se kterými se musí vyrovnávat. Proto je třeba zdůrazňovat *diskrétnost*, stejně tak praktikovat *otevřenost*, která má zbavit klienta úzkosti a obav (Nečasová, 2001, s. 49).

Realizace projektů v rámci výtvarných dílen přinesla studentům důležité poznání – uvědomili si závažnost a náročnost pomáhajících profesí, v mnoha reflexích se objevila vyjádření úcty k lidem, kteří se o klienty starají dlouhodobě a jsou schopni přijímat svoji roli jako poslání. Můžeme konstatovat, že realizované projekty speciální výtvarné výchovy byly prostorem pro obhajobu přínosu tvorby, která není v podobných institucích samozřejmostí. Realizované aktivity byly příležitostí pro kmenové pracovníky institucí obohatit vlastní práci o nové metody a formy práce (především tvorbu mimo prostory instituce), rozšířit povědomí o možnostech tvorby tradičními i méně tradičními médii. V některých případech pracovníky přesvědčit o neprojevených a tudíž i nerozvíjených tvůrčích možnostech jejich klientů. Jejich potenciál představily i veřejné prezentace, které byly očekávaným a podporovaným výstupem grantového projektu speciální výtvarná výchova.

2.14 Vystavit, předvést, ocenit...

„Komukoli prospěti můžeš, prospívej rád, možno-li celému světu. Sloužiti a prospívati je vlastnost povah vznešených.“

J. A. Komenský

Potřeba prezentace tvorby osob se sociálním znevýhodněním může být např. spojena se snahou upozornit na problematiku sledované skupiny klientů. Může také směřovat k představení výjimečných děl, která vznikla díky konkrétní podpoře. Tuto skutečnost můžeme uvést v souvislosti s fungováním výtvarných ateliérů v azylových zařízeních. V důsledku kvalitního vedení a kvalitního materiálního zabezpečení ateliérů vznikaly najednou produkty, které měly podle P. Kamenického (2014) i výstavní hodnotu. *„My jsme se od té doby snažili starat o tyto práce stejně, jako se dokážeme starat o práce vlastní, když chystáme vlastní výstavu. To bylo další propojení mezi světem uměleckým a světem pedagogickým“* (Kamenický, 2014). Proto byly v tomto období realizovány velkoryse koncipované výstavy spojené s dalšími aktivitami, které zviditelňovaly život a kulturu žadatelů o azyl.

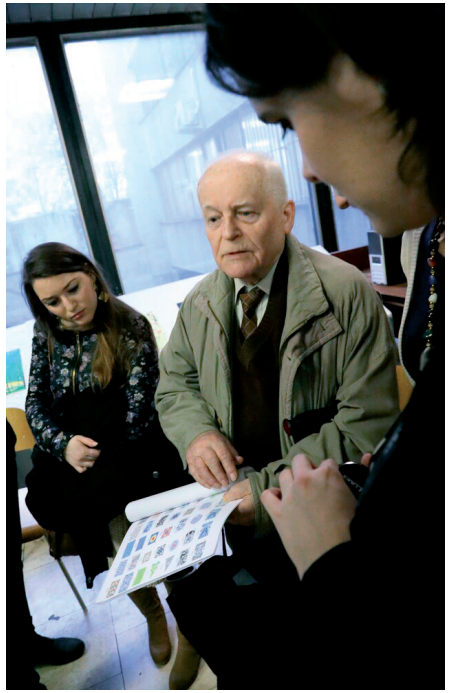
Z módní přehlídky – romské děti jsou rády středem pozornosti a s oblibou pózují před objektivy fotoaparátů. Foto: archiv SVV

Zkušenosti z projektů a především ohlas na ně ovlivnily nároky na výstupy. I když zaměření výtvarných aktivit speciální výtvarné výchovy nebylo „arteterapeutické“, klienti často do svých děl vkládali to, čemu se primárně vyhýbali – emoce, trápení, deprese, smutek a lásku (Nováková, 2014). Jak konkretizuje zmíněná lektorka působící v diagnostickém ústavu: *„Jakmile byli klienti motivováni k práci, úplně se do ní ponořili* (…) *Nejzdařilejší díla jsme ponechávali na výstavu, klienti na sebe byli pyšní i při myšlence, že jejich dílo bude na velké výstavě* (…) *Digitální výstupy jsme jim darovali obratem a animace putovaly hned na jejich ‚fejsbůky‘“*. A tak v průběhu realizace projektů speciální výtvarné výchovy vznikly jedinečné prezentace, které zviditelňovaly tvorbu klientů jednotlivých institucí, ale také výjimečných autorů, kteří našli vlastní cestu k tvorbě.
I když práce s vybranými skupinami primárně nesměřovala k vyhledávání talentů, přinesla i setkání s výjimečnými lidmi. Jejich kvality nebyly „pouze“ výtvarné. Když hodnotí lektorka Martina Nováková tvorbu dětí z diagnostického ústavu, upozorňuje na ně v kontrastu se vzniklými, pro tyto děti běžnými, okamžiky a situacemi – děti podpálily koš, kouřily na záchodě pedagogické fakulty marihuanu, posprejovaly cizí obraz aj. Přesto lektorka konstatuje, že ji udivovalo, kolik zmařených talentů se mezi těmito dětmi skrývá. Kdyby se, podle jejího názoru, některým podařilo uklidnit vlastní situaci, našli bychom mezi nimi hudebníky, tanečníky i malíře. Stejně tak je obdivuhodný životní elán seniorů, kteří naplňují obsahem pojem „kvalitní“ stáří.

Díla pětadevadesátileté Zdeňky Bruknerové z Domova pro seniory, Podpěrova ul., Brno. Foto: archiv H. Stadlerové

V rámci projektů speciální výtvarné výchovy bylo možné se setkat s jedinci, kteří díky podpoře projevili dosud nepoznané dispozice, a našli nový smysl života. I když je často obtížné obhajovat přínos tvorby, mohou nám konkrétní životní příběhy objevených neškolených tvůrců napomáhat prosazovat expresivní činnost, protože v souladu s názorem Herberta Reada (1967, s. 9) napomáhá jejich *intelektuálnímu, citovému a duchovnímu růstu*". Proto je namístě zviditelnit nejen díla, ale i osudy těchto výjimečných lidí a jejich cestu k tvorbě. Za nejstarší malířku projektu můžeme považovat paní Zdeňku Bruknerovou. Tato pětadevadesátiletá žena se v minulosti účastnila aktivit ve výtvarném ateliéru brněnského Domova pro seniory v Podpěrově ulici. Věnuje se především individuální tvorbě, program na výtvarných dílnách příliš často nevyhledává. Vzpomíná však na okamžiky, kdy ateliér býval plný, v Domově se konalo množství výstav a akcí prezentujících umění. Kladně se vyjadřuje k nabídce, kterou vnesli do volnočasových aktivit studenti oboru Speciální výtvarná výchova.

Výstava Umění stárnout v Bratislavě přestavila tvorbu klientů Domova pro seniory, Podpěrova ul., Brno. Autorka maleb Zuzana Koutná, ale i další aktéři projektů SVV, si užívali pozornosti návštěvníků výstavy. Pan Jaroslav Vašek popisoval zájemcům svoji tvorbu a nabídl reprodukce svých počítačových grafik. Foto: archiv H. Stadlerové



K malbě akvarelem, kterou kombinuje s kresbou suchým pastelem, byla tato žena přivedena a povzbuzována pracovnicí, která se sama věnuje malbě. Seniorka se tvorbě věnuje již několik let, její díla vznikají pro radost a vlastní uspokojení. K jejím oblíbeným námětům patří krajina, snad i proto, že pochází z Vysočiny, kde prožila většinu svého života. I když při své tvorbě hledá oporu ve fotografii, obraz nekopíruje. Její kreslířské gesto působí lehce, vzdušně, barevnost podtrhuje atmosféru zobrazované scenérie. Seniorka také četně ztvárňuje zátiší, příliš ji ale neláká malovat květiny, i když říká, že je má ráda. Její obrazy jsou častým dárkem pro její vnuky a další členy rodiny, dotvářejí i prostory Domova. Jako bývalá učitelka velice citlivě vnímá pedagogickou práci. Když vzpomíná na léta, která prožila na základní škole (třicet osm let se věnovala výuce ve čtvrté a páté třídě), konstatuje, že když učila, snažila se děti získat přirozeně, dodnes direktivní výchovu a výuku neuznává. Proto vyzdvihuje potřebu citlivého vedení aktivit volnočasovou pracovnicí, ale i nepředstíraný zájem o starého člověka. Komentuje, jak jmenovaná pracovnice empaticky reagovala na tvorbu, seniorům radila a při tom jim nevnucovala vlastní výtvarný názor. Pouze nabízela možnosti, jak se např. vyrovnávat se vzniklými situacemi a problémy. Právě lidský přístup vnímá jako určující pro rozhodnutí tvořit nebo rezignovat na nabídku činností v ateliéru. V kontextu jejího hodnocení přístupu pracovnice můžeme upozornit na pojmy sociální a emoční inteligence. Sociální inteligenci definoval již ve dvacátých létech E. L. Thorndike, a to jako schopnost chápat a řídit lidi. Podle I. Stuchlíkové (2005, s. 12) se *„emoční inteligence vztahuje ke schopnosti rozpoznávat významy vlastních emocí a emocí druhých lidí a využívat toho pro usuzování a řešení problémů. Emoční inteligence je obsažena v kapacitě vnímat emoce, přijímat vlastní pocity, rozumět informacím, které tyto emoce nesou, a emoce řídit“*.

Tvorba Zuzany Koutné představená na výstavě Umění stárnout. Foto: archiv H. Stadlerové

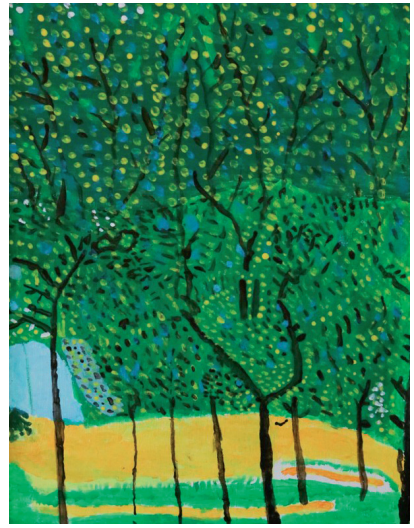
Popsané dispozice by měly být vlastní lidem, kteří se rozhodnou pro působení v pomáhajících profesích i proto, že klienti mnohem citlivěji reagují na nezúčastněný, odmítající či negativní přístup pracovníka.

Je třeba ocenit i další názor jmenované klientky, a to na „běžnou“ nabídku rukodělných činností pro seniory. Kriticky se např. vyjadřuje k produkci, která je podle jejího názoru nekreativní, podceňující schopnosti starých lidí (např. vykrajování tvarů formičkami z plátu hlíny). Paní Zdeňka s odpovědí na nabídku, zda poskytne svá díla na výstavu do Bratislavy, váhala. Nakonec svolila, ale přijet na vernisáž odmítla.

Tuto příležitost využila skupinka seniorů a další obyvatelku Domova, paní Zuzanu Koutnou, jejíž malby byly představeny společně s dílem paní Zdeňky Bruknerové, na výstavu „Umění stárnout“ (Bratislava, 2014) doprovodila. I paní Zuzana nejprve pochybovala o své tvorbě. Významnou roli v motivaci sehrála empatická volnočasová pracovnice a výtvarnice. Přivedla ji na výtvarné dílny, současně ji podporovala a povzbuzovala v individuální tvorbě. Paní Zuzana totiž pracovala v dělnické profesi a příliš si v malbě nevěřila. Je to ale nesmírně činorodá žena, která se snaží užívat si život v Domově, prožívat ho pestře, příjemně – i prostřednictvím tvorby.

Motivy, které ztvárňuje, také mnohdy vycházejí z barevných fotografií a reprodukcí, řadu maleb ale vytvořila podle svých představ a fantazie. Maluje akrylovými barvami, obvykle na překližku (přibližně formátu A3). Nejčastěji ztvárňuje květinové zahrady, krajiny, ale také zátiší, kterým dominují pestré kytice. Pokud se v krajině objeví

Tvorba Zuzany Koutné představená na výstavě Umění stárnout. Foto: archiv H. Stadlerové

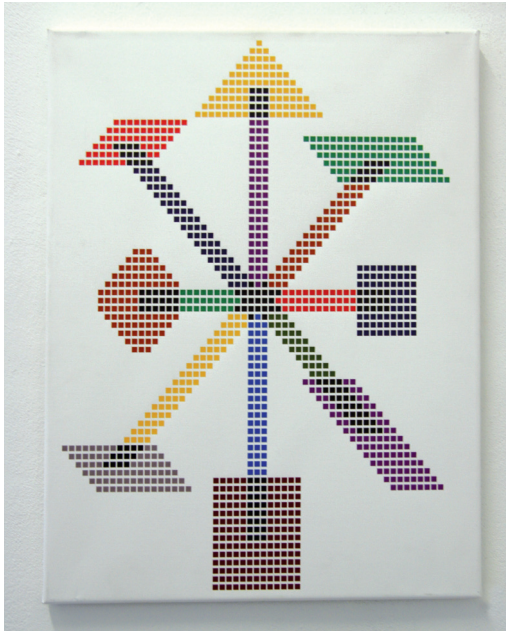
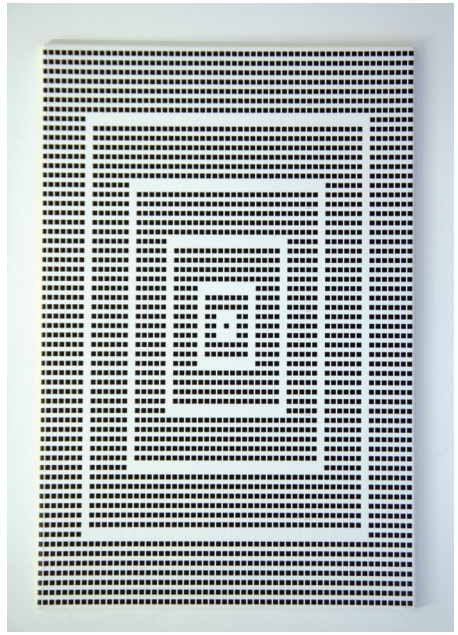
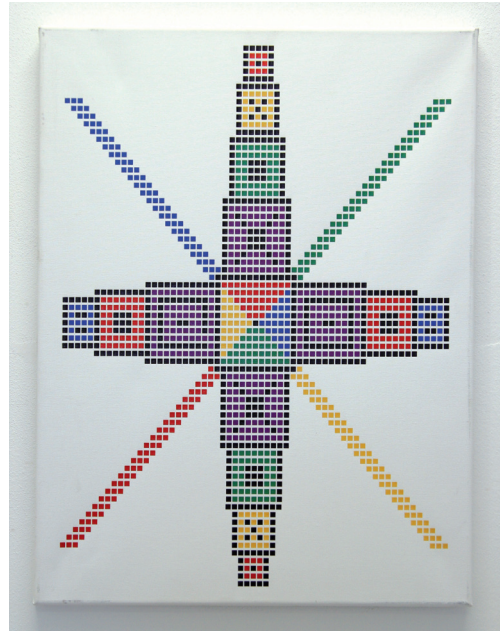
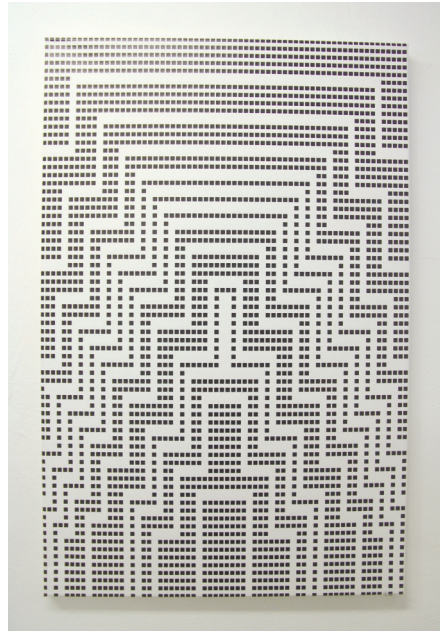


architektura, je vždy zakomponována do krásné přírodní scenérie. Je tomu tak zřejmě proto, že paní Koutná prožila část seniorského věku v domě obklopeném zahradou a přírodou. V malbách paní Zuzany není žádný kalkul, začala malovat především pro své potěšení. Přesto si pozornosti na bratislavské výstavě, na kterou původně nechtěla jet, užívala. Překonaná nechuť opustit Domov a cestovat, byla odměněna slavnostní atmosférou i projeveným zájmem o její tvorbu. Výstava se pro tuto ženu stala motivací pokračovat v tvorbě, na kterou pomalu začala rezignovat, když z Domova odešla její vstřícná volnočasová pracovnice (senioři tyto změny vnímají velmi citlivě). I proto je potěšující, když se v současnosti „chlubí“ novými malbami, které vystavuje v prostorách Domova.

Tvorba Zuzany Koutné a samotná autorka na výstavě Umění stárnout. Foto: archiv H. Stadlerové

Jednou z nejvýraznějších tvůrčích osobností, kterou speciální výtvarná výchova „zviditelnila“, je pětadevadesátiletý Jaroslav Vašek, který také žije v Domově pro seniory. Jeho tvorba ho obklopuje v interiéru bytu, dotváří i prostory instituce. Počítačové grafiky byly i součástí velké výstavy „NESEN SNEM“ (prosinec 2012). V rámci prezentace projektů se v galeriích objevila přezvětšená vybraná díla Jaroslava Vaška (autor převážně grafiky tiskne ve formátu A4, limitující je pro něj cena). Velkoformátové tisky byly prezentovány v Ostravě v galerii Koridor Fakulty umění OU – VAŠEK U FRANTY (únor 2013). V Brně v galerii TIC proběhla výstava MYŠÍ STEH (květen–červen 2013), kde byla vybraná díla přenesena na stěny galerie a současně zde byly vystaveny digitální tisky autorových grafických „výšivek“. Další díla se objevila i na výstavě prezentující výstupy projektu Speciální výtvarná výchova, a to v Olomouci. Výstava s názvem CREATIVE HEPL se konala v prostorách Uměleckého centra Univerzity Palackého v Olomouci (březen 2013). Výběr děl byl součástí velkolepé prezentace projektu v brněnském Domě pánů z Kunštátu (2013). V prostorách galerie Čtyři patra na Pedagogické fakultě MU Brno byl představen na výstavě JVK (2014) průřez jeho tvorbou. Díla dokumentují autorovu potřebu „jít dál“ – pan Vašek neulpívá na zvládnutých postupech, neustále se pokouší o nové tvůrčí objevy, které mu počítačová grafika nabízí.

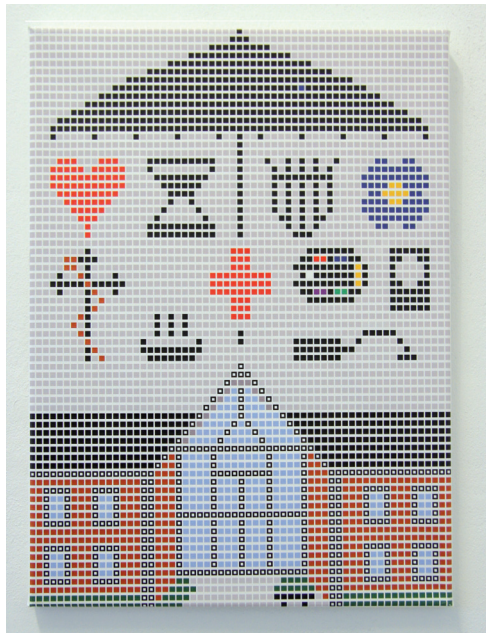
Jaroslav Vašek – počítačové grafiky. Foto: archiv H. Stadlerové

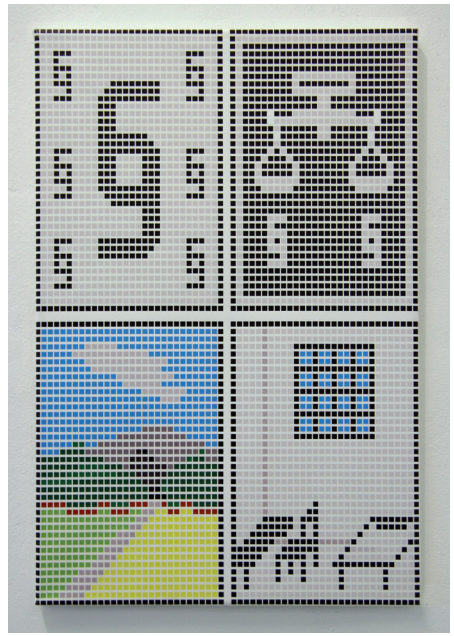





Pan Vašek začal tvořit až v Domově. Když onemocněla jeho manželka a byla upoutána na lůžko, pan Vašek našel možnost, jak jí být nablízku a zároveň se věnovat činnosti, která jej bude uspokojovat a bavit. Začal využívat jako prostředek tvorby počítač, konkrétně program Word. Ze znaků, které si vybíral a kombinoval, vytvářel originální kompozice. Některé připomínají návrhy na výšivkové dekory, jiné stylizují oblíbené motivy. Nejedná se však o mechanické kombinace znaků, v tvorbě je skryt smysl pro humor a výtvarná hravost, počítačové grafiky obsahují i symbolická sdělení autora. Inspirací je mu často reálný svět i běžné zážitky.

Ty však „nepřepisuje“, v jeho tvorbě je prostor pro fantazii a hravost. Když popisuje vlastní tvůrčí postupy, často používá slovo „hra – hrál jsem si“, a to ve smyslu výtvarného objevování. I dnes je v mnoha směrech velkorysý, vyzařuje z něj klid a pohoda. Rozsah tvorby, které se autor věnuje od roku 2011, je úctyhodný, zahrnuje přibližně 300 děl a počet jeho grafik se každým dnem rozšiřuje. Pan Vašek nezačal tvořit pro prezentace, ani pro výstavní síně, které by ho proslavily. Přesto si dovede zájmu veřejnosti o jeho tvorbu užívat, je i jejím propagátorem. Kontaktuje galerie, svá díla nabízí i k charitativním účelům (např. prostředky za prodej svých děl věnoval

Jaroslav Vašek na vernisáži výstavy JVK (PdF MU Brno prosinec 2014) představuje svoji tvorbu. Foto: archiv H. Stadlerové





Domovu, nadaci Veronica apod.). Neváhal se zúčastnit vernisáže výstavy Umění stárnout v Bratislavě, která prezentovala především tvorbu seniorek Zuzany Koutné a Zdeňky Bruknerové. Přestože nevystavoval, dovedl si získat pozornost studentů, doktorandů výtvarného oboru i četných návštěvníků výstavy. Nabídl jim tisky svých děl, komentoval proces tvorby, reagoval na jejich dotazy.

Prezentace děl se tedy může stát motivačním faktorem další tvorby i prostředkem překonávání jevů a předsudků, které jsou spjaty s charakteristikou klienta. Mít odezvu na svá díla, prožít si atmosféru vlastních výstav, jsou dalšími motivačními impulsy – mohou pomoct překonat zaběhnuté stereotypy, nepodléhat okamžité náladě, výmluvám na tělesnou kondici apod. Proto je aktivní přístup jednotlivce inspirující pro ostatní klienty. Např. pan Vašek nechyběl na žádné z brněnských výstav, kde se v rámci projektů speciální výtvarné výchovy objevila i jeho díla. Vždy byl doprovázen i příznivci z řad svých vrstevníků. Je třeba konstatovat, že pro mnohé „mladší ročníky" byl objev výtvarného potenciálu člověka v tak vysokém věku překvapující, a můžeme říct, že i inspirující.

Výstavy nabízejí prostor pro překonávání často zkreslených představ o tvůrčích možnostech osob se sociálním znevýhodněním, ale též o jejich otevřenosti se něčemu novému naučit. Naznačily také cesty, jak se vyrovnávat se současnou situací, s nechtěnou izolovaností člověka. Jejich životní příběhy i cesta k tvorbě může ovlivnit další jedince, ale také korigovat představy a postoje majoritní společnosti, „vychovávat ji" pozitivními příklady. Mnoho studentů konstatovalo, že praxe speciální výtvarné výchovy změnila jejich mínění a postoje k jedincům, kteří se ocitli v nelehké životní situaci. Příležitost objevit své dílo na velké výstavě v prestižní galerii byla pro mnohé klienty sváteční událostí. Sváteční i proto, že se jim dostalo ocenění a zviditelnění, které si díky vlastnímu úsilí plně zasloužili.

Význam pojmu „výjimeční" můžeme interpretovat v širším kontextu. Výjimečnost začíná v okamžiku, kdy klient překročí své hranice, vyvine aktivitu k proměně vlastního života. A tak se můžeme vrátit k úvodnímu textu, který nás zavedl do Rumunska k dětem, které v Gemelčičce jako první přišly na výtvarné dílny. Oživují např. vzpomínky na tvorbu Rozky, se kterou jsem se letos po několika letech setkala (…) Je z ní mladá paní, matka několikaměsíční dcery. Vzala si za muže Rumuna, a tak překročila tradice slovenské komunity, která spíš podporovala manželské svazky mezi „svými". Rozka působí vyrovnaně, je v životě kreativní, flexibilní a hlavně ví, kam směřuje. Respekt k obdivuhodné mladé ženě, které ještě není třicet, vyvolává její přístup k životu. Jak nedospěle působí mnohé její vrstevnice z „civilizovaného" světa. Mladá žena ví, kam investovat energii, finance, co je pro ni důležité, co je nutné znát, jak se uživit, jak zabezpečit rodinu (…) Rozka jakoby mimochodem popisuje, jak mezi péčí o dítě zvládne jezdit s traktorem a obdělávat pole, zatímco její muž pracuje mimo obec na stavbě. Objasňuje, proč se vzdala hospodářství a mnohých domácích zvířat. Její rodiče mají vlastní hospodářství, jsou nuceni zabezpečit chod vlastní rodiny. I rodina jejího muže má mnoho jiných povinností, tchýně se stará o nemocného muže (…), řeší finanční zátěž spojenou se zdravotní péčí. Rozka má tříletého bratra, její maminka měla první dítě v šestnácti letech. I proto si uvědomuje, že její rodiče mají „své" starosti a ona se musí se svojí situací vyrovnat. Přestože je její život náročný, nestěžuje si, nesrovnává, není v ní žádná zášť a závist, působí klidně a spokojeně. Potvrzuje, že kvalita a hodnota člověka a jeho života nespočívá v tom, co materiálního vlastní, ale v tom, co je chopen se svým životem udělat.

Foto: archiv H. Stadlerové

„Všechny dobré zásady jsou již napsány.
Nyní ještě zbývá je uskutečnit.“
B. Pascal

Závěr

Speciální výtvarná výchova v novém pojetí prokázala, že tvorba může sehrát v životě osob se sociálním znevýhodněním významnou roli. Její přínos spatřujeme v tom, že může ovlivnit duševní život jedince a nejvyšší vrstvy jeho osobnosti, tedy emotivitu, kreativitu, sebepochopení, sebeprožívání, sebeorientaci, spoluúčast na všem pozitivním (Čačka, 2002, s. 158). Objevila, že mnoho klientů, kteří žijí nenápadně, často bez důvěry ve vlastní tvůrčí potenciál, se mohou zviditelnit, prokázat svoji výjimečnost, nezastupitelnost, svoji nezaměnitelnou hodnotu, a to prostřednictvím tvorby.

Kvalita expresivní tvorby se v rámci projektů speciální výtvarné výchovy odvíjí nejen od dispozic klientů, ale také jejich profesionálního vedení, podporování a povzbuzování. Ve většině případů se pracuje s lidmi, kteří si příliš nevěří, podceňují vlastní výtvarné schopnosti, mají minimum výtvarných zkušeností a mnohdy musí překonávat negativní zkušenosti s praxí výtvarné výchovy, např. v povinném vzdělávání. Podpora jejich výtvarné seberealizace by měla jednak stavět na vlastních zkušenostech budoucího pedagoga, volnočasového pracovníka aj., s tvorbou. Ta by měla být inspirací, nikoli svazujícím a určujícím prvkem – úkolem pedagoga je především naznačit klientům možnosti tvorby. Současně by měl pedagog vždy ponechat klientům prostor pro vlastní nápady, jak se s řešením vyrovnat, měl by podporovat jejich vlastní sebevyjádření, co největší samostatnost. Speciální výtvarný pedagog se může klientům věnovat jednak individuálně, nebo jim nabízet společnou tvorbu ve výtvarném ateliéru nebo jiném prostoru. Ani společná tvorba by neměla zabraňovat klientům reagovat, např. na zvolené téma, individuálně, a to na základě vlastních představ, zkušeností, ale i výtvarných dovedností a osvojených postupů, ale také odmítnout aktivitu, se kterou se neztotožní. Jen tak mohou vznikat „kvalitní výstupy“. Jejich hodnota nespočívá ve formální dokonalosti, ale ve sdělení a sdílení – být a tvořit s někým, pro někoho, především ale pro sebe.

Pedagog speciální výtvarné výchovy by měl těžit z vlastních výtvarných dovedností, a také dalších odborných znalostí a dovedností. Vzhledem k tomu, že většina realizovaných projektů probíhala v rámci volnočasových aktivit nebo rozvíjela sociální práci, nabízí se úvaha o rozšíření či obohacení studijního programu o sociální problematiku. Otázka, čím se budou volnočasoví pedagogové či sociální pracovníci s klienty zabývat, závisí na mnoha proměnných, např. každodenních rituálech, zájmech, ale i zdravotním stavu klientů, jejich fyzických a psychických možnostech. V neposlední řadě je třeba zohlednit i řád instituce, ve které s klienty pracují, její prostorové, ale i materiální podmínky.

Profesionalita speciálního výtvarného pedagoga spočívá v tom, že připraví klientům co nejpodnětnější prostředí a podmínky pro tvorbu – od přípravy výtvarného materiálu a různorodých instrumentů až po nabídku co a jak tvořit. Výtvarné znalosti a zkušenosti studentů speciální výtvarné výchovy byly ceněny i pracovníky institucí, obohacující bylo pro ně i rozšíření „repertoáru" prostředků expresivní tvorby o slovo, pohyb, hudbu. Důležité je podporující klima, ve kterém aktivity probíhají, a to včetně stanovení funkčních pravidel fungování, která zohledňují specifika skupiny klientů či jednotlivců. Úspěšné projekty nepodceňovaly potenciál klientů, byly přiměřené jejich schopnostem, a proto jsou průběh tvorby i její výstupy autentické a jedinečné. Podpora klientů v tvorbě není jednoduchá, vyžaduje profesionální přístup vycházející ze znalosti specifik konkrétní skupiny a aplikaci individuálního přístupu založenou na citlivosti a empatii. Je třeba mít na paměti, že pracujeme se zážitky těchto lidí, a proto můžeme svým působením zasáhnout nejen jejich výtvarný projev, ale také jejich citlivé oblasti, jejich vnitřní svět. Tvůrčí setkávání s klienty prostřednictvím tvorby se stalo prostorem silných zážitků a neopakovatelných okamžiků, které zasáhly obě strany – klienta i budoucího pedagoga speciální výtvarné výchovy. I proto byl proces tvorby pojímán jako priorita, ač není možné opomíjet zajímavé výstupy, které vznikly jako výsledek podporujícího vedení, nikoli manipulace směřující k tvorbě na efekt.

Absolvované projekty se staly i prostorem k uvažování o životních hodnotách. A tak můžeme citovat lektorku Zuzanu Strakošovou, která věnovala klientům PSS několik individuálních projektů a v mnohém se zasloužila o to, aby byli přijímáni okolním světem, získali si tvůrčími počiny pozornost „zdravých":

„*Proces tvorby považuji za nejdůležitější, protože v rámci něj studenti získávají nejvíce zkušeností, klienti netradiční aktivity, nová setkání s mladými lidmi, možnost komunikovat atd. Je to oboustranně nejnosnější část projektu. Výsledek práce má svá pozitiva v tom, že může připomínat klientům jejich aktivity, často si také klienti přejí někomu jej dát darem, s tímto cílem své dílo od počátku vytvářejí. Pouze přidanou hodnotu tvoří možnost dále práce klientů prezentovat na veřejnosti. Tato aktivita nikdy nesmí stát na vrcholu důležitosti před samotným procesem práce s klienty*".

Její myšlenky byly potvrzeny na plese, který je pro klienty se zdravotním postižením PSS každoročně pořádán. Měla jsem možnost se ho letos zúčastnit, užít si společně se studenty speciální výtvarné výchovy atmosféry pro ně výjimečné akce. Pozvání na ples bylo spontánní a upřímné – od klientek PSS Červenka. Dvě z nich napsaly dopis, z pódia vítaly skupinu studentů, kteří pozvání přijali. Mají totiž vytvořený přátelský vztah podpořený společnou tvorbou.

Nejedná se o pózu – klienti vracejí věnovanou energii, jsou spontánní, upřímní, opravdoví, emotivní (…) Okamžiky prožité s těmito lidmi nejsou jednoduché, ale jak říká lektorka projektu Speciální výtvarná výchova Zuzana Strakošová, *„hodně nabádají k myšlenkám o životních prioritách, o špatném stavu současné společnosti. Čistota a přímost jednání klientů v porovnání se současným světem mění i vlastní hodnotový žebříček, upevňuje přesvědčení o tom, jaký by člověk měl být. Prostřednictvím studentů je možné vidět, že na této cestě nejste sám, že i jiní nově příchozí lidé vidí a chtějí svět vidět podobně“.*

Proto mohu jen dodat – bylo mi ctí být přitom (…) HS

Foto: archiv SVV

Resumé

Odborná publikace Speciální výtvarná výchova prezentuje teoretická východiska i výsledky výzkumu, jehož cílem bylo vymezit speciální výtvarnou výchovu a možnosti jejího uplatnění v rámci pomáhajících profesí. Výtvarný obor, který směřuje k nabídce různorodých tvůrčích aktivit skupinám klientů se sociálním znevýhodněním, navazuje na mnohé progresivní projekty, které byly uskutečněny již v minulosti a dále je rozvíjí. Ukazuje nové možnosti, které nabízejí projekty speciální výtvarné výchovy jako reakci na současné přístupy společnosti ke jmenovaným skupinám klientů.

Text publikace je rozdělen do dvou okruhů. První, s názvem *Speciální výtvarná výchova v historickém kontextu pomáhajících profesí*, se v teoretické rovině věnuje proměnám péče o osoby se sociálním znevýhodněním, hledá příležitosti k projevům jejich tvůrčího potenciálu. Konkrétní přístupy jsou ilustrovány na pedagogickém díle dvou výrazných pedagogických osobností. Můžeme tak sledovat tvůrčí výchovné tendence, které ovlivnily od šedesátých let minulého století profesní život brněnského umělce a pedagoga Leonida Ochrymčuka, a to především jeho výzkumné aktivity věnované tvorbě dětí hospitalizovaných v psychiatrické léčebně a dětem s poruchami chování. Konkrétní případ progresivního pedagogického přístupu k dětem s handicapem reprezentuje pedagogické dílo Jaroslava Nečase, který od sedmdesátých let minulého století podporoval a propagoval tvorbu těchto dětí v Internátní zvláštní a pomocné škole v Čechách pod Kosířem. Text se také věnuje uměleckým projektům, které reagují na sociální problémy nebo podporují inkluzi klientů se sociálním znevýhodněním.

Druhá část, *Speciální výtvarná výchova v novém pojetí,* směřuje k vymezení specifik současné speciální výtvarné výchovy. Poukazuje na příčiny vzniku nového studijního oboru a jeho vztah k příbuzným oborům. V textu je objasněna základní terminologie poukazující na kontext speciální výtvarné výchovy s arteterapií, ale i vybranými proudy současné výtvarné výchovy. Speciální výtvarná výchova, která se opírá o humanistické principy, se proto může, jak ukazují výsledky výzkumu, spolupodílet na zkvalitnění života klientů sociálním znevýhodněním, může je motivovat k aktivnímu prožívání života, ovlivnit potřebu učit se něčemu novému, nasměrovat jejich seberealizaci. Praxe speciální výtvarné výchovy proto klade vysoké nároky na pedagogické vedení klientů; může způsobit i velkou zátěž na zvládání situací, které plynou ze specifik pomáhajících profesí i samotné podpory expresivní tvorby.

I když speciální výtvarná výchova akcentuje především zážitek klienta z tvorby, výstupy tvůrčích projektů jsou mnohdy překvapivé nejen obsahem, ale i působivostí forem. Speciální výtvarná výchova proto usiluje o profesionální prezentaci vytvořených děl a uměleckých záznamů procesu tvorby, kterou chápe mimo jiné jako prostředek ovlivňování negativních postojů majoritní společnosti i prostor oceňující člověka, který se ve svém životě rozhodl učinit změnu uměleckými prostředky.

Summary

The publication Special Art Education presents the theoretical background as well as results of research whose aim was to define special art education and the possibilities for its application within the context of helping professions. The area of fine arts, which aims to offer diverse creative activities for socially disadvantaged groups of clients, builds on many progressive projects that were implemented in the past and it develops them even further. It shows new possibilities offered by the projects of special art education in response to current approaches of the society towards the above mentioned groups of clients.

The text of the publication is divided into two parts. The first one called *Special Art Education in the Historical Context of Helping Professions* deals, on the theoretical bases, with the changes of care after socially disadvantaged clients and it looks for opportunities to manifest their creative potential. Concrete approaches are illustrated on the pedagogical work of two significant educators. Firstly, we can observe creative educational trends that since 1960s influenced the professional life of a Brno artist and teacher Leonid Ochrymčuk and especially his research activities devoted to works of children hospitalized in a psychiatric hospital and of children with behavioural disorders. Secondly, a concrete case of progressive pedagogical approach to teaching children with disabilities is represented by the work of Jaroslav Nečas who since the seventies of the last century supported and promoted the creation of handicapped children in special boarding schools in Čechy pod Košířem, Czech Republic. The text also deals with art projects that address social issues and promote social inclusion of disadvantaged clients.

The second part entitled *A New Concept of Special Art Education* is aimed at defining specifics of the current special art education. It points out the reasons for the foundation of a new study programme and its relationship to related disciplines. In the text, the basic terminology is illustrated while referring to the context of special art education, art therapy, and also chosen streams within contemporary art education. As the results of the research show, special art education which is based on humanistic principles can contribute to the improvement of lives of socially disadvantaged clients, it can motivate them to actively experience life and affect their need to learn something new and it can direct the clients towards their self-realization. Therefore in practice, special art education places high demands on pedagogical guidance of clients and it causes a heavy pressure on coping with situations that arise from the specifics of helping professions and the support of the expressive work itself.

Although special art education emphasizes mainly the client's experience from creation, the outputs of creative projects are often surprising not only because of their content, but also for their impressiveness. Special art education is therefore committed to the professional presentation of created works and artistic records of the making process. It, among others, regards creation as a means of influencing the negative attitudes of the majority society as well as a space which appreciates a person who decided to make a change in his life through artistic means.

Literatura

ADAIR, John, 1997. *Efektivní komunikace.* Praha: Alfa Publishing. ISBN 80-86851-10-9.

BABYRÁDOVÁ, Hana, 1999. *Symbol v dětském výtvarném projevu.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2079-2.

BABYRÁDOVÁ, Hana, 2002. *Rituál, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3029-1.

BABYRÁDOVÁ, Hana, 2005. *Výtvarná dílna.* Praha: Triton. ISBN 80-7254-705-4

BABYRÁDOVÁ, Hana a KŘEPELA, Pavel, 2011. *Spontánní umění*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5400-4.

BABYRÁDOVÁ, Hana (eds.), 2011. *Obrazy příběhů – příběhy obrazů (několik úvah o povaze zobrazování na pozadí kazuistik výtvarné tvorby autorů s mentálním postižením).* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5734-0.

BAČOVÁ, Viera, 2008. *Identita v sociální psychologii.* In: VÝROST, Josef a SLAMĚNÍK, Ivan (eds.), *Sociální psychologie.* s. 109–126. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

BAJO, Ivan a VAŠEK, Štefan,1994. *Pedagogika mentálne postihnutých (Psychopédia)*. Bratislava: Sapientia, ISBN 80-967180-1-0.

BALEKA, Jan, 2010. *Výtvarné umění. Výkladový slovník.* 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1909-7.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie, 2013. Komparace přístupů vybraných evropských zemí k inkluzivnímu vzdělávání – parciální výsledky výzkumného záměru k inkluzivní didaktice. In: KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 588–601. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

BARTŮŇKOVÁ, Romana, 2008. Angažované umění a sociální práce. In: HORÁČEK, Radek a KŘEPELA, Pavel (eds.). *Veřejný diskurz výtvarného umění.* s. 43–50. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5390-8.

BETENSKYOVÁ, Mala, 2008. Fenomenologická arteterapie. In: RUBINOVÁ, Judith, A. (ed.) *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika.* s. 194–212. [překlad Elisová, Johana]. Triton. ISBN 978-80-7387-5.

BOTTON, Alain de a ARMSTRONG, John, 2014. *Umění jako terapie*. Zlín: KNIHA ZLÍN. ISBN 978-80-7473-161-7.

BREZINKA, Wolfgang, 1996. *Filozofické základy výchovy.* Praha: Zvon. ISBN 80-711-3169-5.

BREZINKA, Wolfgang, 2001. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek. ISBN 80-862-6323-1.

BRNULA, Peter a SLOBODOVÁ, Lucia, 2013. *Základy sociálnej práce so žiadateľmi o azyl a azylantmi.* 2. doplnené vydanie. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-78-1.

BROŽEK, Jaroslav a MALEČEK, Bohuslav (eds.), 1968. *UMĚNÍ A VÝCHOVA. Zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966*. Praha: SPN.

BRÜCKNEROVÁ, Karla, 2013. Patero pro práci s estetickým zážitkem v rámci zkušenostně reflektivního učení. In: MOON, Jenifer, A., DIVIŠ, Michal, KOLÁŘ, Jan a kol. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. s. 91–97. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6296-2.

BUXBAUM, Roman a VANČÁT, Pavel, 2006. *Miroslav Tichý*. Praha: Torst. ISBN 80-7215-277-7.

CAIN David, J. a SEEMAN, Julius (ed.), 2006. *Humanistická psychoterapie – příručka pro výzkum a praxi. 1. díl.* Praha: Triton. ISBN 80-7254-643-0.

CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2009. *Psychologie hodnot*. 2. doplněné a přepracované vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2295-4.

CAMPBELLOVÁ, Jean, 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-204-1.

CASEOVÁ, Caroline a DALLEYOVÁ, Tessa, 1995. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-065-0.

ČÁSLAVKOVÁ, Klára, 2012. A jak to vidíš ty? Artefiletické aktivity u žáků souběžně postižených více vadami. *Arteterapie. Časopis ČAA se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Praha: ČAA, roč. 10, číslo 30, s. 157–166. ISSN 1214-4460 MK ČR E 14911. Také dostupné z: http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/a-jak-to-vidis-ty-artefileticke-aktivity-u-zaku-soubezne-postizenych-vice-vadami-24280.html

ČAČKA, Otto, 1999. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace.* Brno: DOPLNĚK. ISBN 80-7239-034-1.

ČAČKA, Otto, 2002. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika.* Brno: DOPLNĚK. ISBN 80-7239-107-0.

Česká arteterapeutická asociace – ČAA, 2011. *ARTETARAPIE Časopis české arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* Praha: ČAA, roč. 9, číslo 26. ISSN 1214-4460 MK ČR E 14911.

Česká arteterapeutická asociace – ČAA, 2012. *ARTETARAPIE Časopis české arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii dramaterapii.* Praha: ČAA, roč. 10, číslo 30. ISSN 1214-4460 MK ČR E 14911.

Český výbor OMEP, 1998. *Umění otvírá duši dítěte. Přednášky na Evropském kongresu OMEP v Praze 24. – 28. září 1997.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-55-9.

ČEVELA, Rostislav, KALVACH, Zdeněk a ČELADOVÁ, Libuše, 2012. *Sociální gerontologie: úvod do problematiky.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3901-4.

DACEY, John, S. a LENNON, Kathleen, H., 2000. *Kreativita.* Praha: Grada. ISBN 80-7169-903-9.

DAVID, Jiří, 1993. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén.* Polička: Fantisk. ISBN 80-901438-5-7.

DAVID, Jiří, 2008. *Století dítěte a výzva obrazů.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4593-4.

DAVIDO, Roseline, 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.

DESSAINT, Marie, P., 1999. *Nezačínejme stárnout. Jak žít co možná nejdéle příjemně, samostatně a důstojně.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-255-6.

DOLEJŠÍ, Mojmír, 1983. *K otázkám psychologie mentální retardace.* 3. upr. a dopl. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 08-048-83.

DOMANCOVÁ, Iris, 2013. Podmienky vzdelávania výtvarne nadaných jednotlivcov so sluchovým postihnutím na stredných a vysokých školách. In: KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 428–435. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

DRTILOVÁ, Jana a KOUKOLÍK, František,1994. *Odlišné dítě.* Praha: Vyšehrad. ISBN 80-7021-079-4.

DUFEKOVÁ, Alena, 2012. Podpora sociálnej inklúzie v prostredí základnej školy prostrednícvom výtvarných aktivít s prvkami arteterapie a artefiletiky. *Arteterapie. Časopis ČAA se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* Praha: ČAA, roč. 10, číslo 30, s. 142–149. ISSN 1214-4460 MK ČR E 14911. Také dostupné z: http://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/odborna-knihovna/podpora-socialnej-inkluzie-v-prostredi-zakladnej-skoly-prostrednictvom-vytvarnych-aktivit-s-prvkami-arteterapie-a-artefiletiky-24311.html

EDELSBERGER, Ludvík et al., 2000. *Defektologický slovník*. 3. vydání. Praha: HaH. ISBN 80-86022-76-5.

EISENHAMMEROVÁ, Barbora a kol., 2013. *ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÍ. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s lidmi se zdravotním postižením.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6615-1.

EDWARDS, Michael, 2008. Jungiánská analytická arteterapie. In: RUBINOVÁ, Judith. A. (ed.) *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika.* s. 137–157. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-5.

ERGO, 2001. *Rozvíjení teorie a didaktiky výtvarné výchovy.* Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, roč. 4, číslo 3. ISSN 1212-8317.

FIDLEROVÁ, Ludmila (ed.), 2009. *Mimochodem. Projekty, myšlenky a koncepty studentů a absolventů doktorského studijního programu na Katedře výtvarné výchovy PdF MU a odborných hostů.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4825-6.

FILA, Rudolf, 1991. *Načo nám je umenie. Čítanka o umení*. Bratislava: Mladé letá. ISBN 80-06-00296-7.

FIŠER, Zbyněk, HAVLÍK, Vladimír a HORÁČEK, Radek, 2010. *SLOVEM, AKCÍ, OBRAZEM. Příspěvek k interdisciplinaritě procesu.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5389-2.

FIŠER, Slavomír a ŠKODA, Jiří, 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

FRAINIOK, Petr a KYSUČAN, Jaroslav, 2002. *Psychopedie – Speciální pedagogika mentálně retardovaných.* Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-247-5.

FRANIOK, Petr, 2013. Kontext současné speciální pedagogiky a edukace žáků s těžkým mentálním postižením. KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 414–420. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

FRIEDLOVÁ, Martina a LEČBYCH, Martin (eds.), 2014. *SPOLEČNÝ PROSTOR / COMMON SPACE 2014*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4411-6.

FRIEDMANN, Václav, 2003. *Sociální a edukativní dimenze speciální gerontagogiky.* [Disertační práce]. Brno: Masarykova univerzita.

FULKOVÁ, Marie, 2000. Žádná výtvarka není ostrov sám pro sebe. *Výtvarná výchova,* roč. 40, číslo 1, s. 11–14. Praha: Univerzita Karlova v Praze. RS 5096 ISSN 1210-3691.

GARAI, Josef, E., 2008. Humanistická arteterapie. In: RUBINOVÁ, Judith A. (ed.) *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika.* s. 235–253. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-5.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.

GÉRINGOVÁ, Jitka, 2011. *Pomáhající profese. Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou.* Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-394-3.

GOMBRICH, Ernst, H., 1995. *Příběh umění.* Praha: Mladá fronta, Argo. ISBN 80-7203-143-0.

GRUSS, Peter (ed.), 2009. *Perspektivy stárnutí z pohledu psychologie celoživotního vývoje.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-605-6.

GULOVÁ, Lenka, 2003. Vzdělávání dospělých. In: GULOVÁ, Lenka, ČECH, Tomáš a kol. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží.* s. 127–131. Brno: MSD. ISBN 80-86633-06-3.

GULOVÁ, Lenka, ČECH, Tomáš a kol., 2003. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-86633-06-3.

GRÁFOVÁ, Helena, 2011. Artestřípky z JAR („JARteterapie"). *Arteterapie*. Časopis *České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterpii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* roč. 9, číslo 26, s. 5–22. ISSN 1214-4460 MK ČR E 14911.

HÁJEK, Karel, 2006. *Práce s emocemi pro pomáhající profese. Tělesně zakotvené prožívání.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0221-9.

HÁJEK, Petr, 1980. Arteterapie v psychoterapii schyzofrenie. In: SYŘIŠŤOVÁ, Eva a kol. *Skupinová psychoterapie psychóz.* Praha: SPN.

HANEL, Ivo, 1995. Arteterapie a výtvarná výchova – průniky a souvislosti. *Výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, roč. 36, č. 4., nestránkovaná příloha. RS 5096 ISSN 1210-3691.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2004. *Stručný psychologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.

HAŠKOVICOVÁ, Helena, 2010. *Fenomén stáří.* Praha: Havlíček Brain Team. ISBN 978-80-87109-19-9.

HAVLÍK, Vladimír, 2012. Akční tvorba. In: FIŠER, Zbyněk, HAVLÍK, Vladimír a HORÁČEK, Radek. *SLOVEM, AKCÍ, OBRAZEM. Příspěvek k interdisciplinaritě procesu.* s. 97–162. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5389-2.

HAZUKOVÁ, Helena, 1994. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel, 1991. *Didaktika výtvarné výchovy 1*. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-368-5.

HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum.* 2. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HLADÍK, Jakub, 2007. Vybrané problémové okruhy sociální pedagogiky. In: IMS *Sociální pedagogika v teorii a praxi.* s. 15–23. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-902936-9-4.

HLAVSA, Jaroslav a JURČOVÁ, Marta, 1978. *Psychologické metódy zisťovania tvorivosti.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, n. p.

HLAVSA, Jaroslav, 1985. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha: Academia.

HÖFLEROVÁ, Eva a KROHE, Petr, 2003. *Komunikační dovednosti*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-287-4.

HOPF, Arnulf, 2001. *Sociální pedagogika pro učitele. Pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-053-6.

HORÁČEK, Radek a ZÁLEŠÁK, Jan (ed.), 2007. *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-7315-090-5.

HORÁČEK, Radek a KŘEPELA, Pavel (eds.), 2008. *Veřejný diskurz výtvarného umění*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5390-8.

HORŇÁKOVÁ, Marta, 2007. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profesie.* 2. vyd. Bratislava: Občianske hnutie Sociálna práca. ISBN 978-80-89185-28-3.

HRADEČNÁ, Marie a TOLLAROVÁ, Blanka (ed.), 2011. *Jsme lidé jedné Země. Metodika k projektu prevence rasismu a xenofobie*. Praha: Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU).

HRŮZA, Zdeněk, 1966. *Věda o stárnutí*. Praha: Academia.

HYHLÍK, František a NAKONEČNÝ, Milan, 1977. *Malá encyklopedie současné psychologie.* 2. vyd. Praha: SPN. ISBN 14-411-77.

INSEA, 1968. *Umění a výchova – Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost – Zpráva z 18. světového kongresu INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním), Praha 1966.* Praha: SPN.

INSEA, 1993. *INSEA Sympozium na téma „Múzická kreativita jako cesta k obnově ekologie duše.“ Ostrava 21. 10. – 23. 10. 1993* Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-079-0.

INSEA, 1998. *Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy. Sborník symposia INSEA 1997 v Českých Budějovicích.* Praha: Česká sekce INSEA.

JANEČKOVÁ, Hana a VACKOVÁ, Marie, 2010. *Reminiscence. Využití vzpomínek při práci se seniory.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-581-3.

JANÍK, Tomáš, 2006. Rozhovor s Janem Slavíkem. *Komenský. Odborný časopis pro učitele základní školy.* roč. 131, číslo 2. s. 17–19. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISSN 0323-0449.

JANKOVSKÝ, Jiří, 2001. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením.* Praha: Triton. ISBN 80-7254-192-7.

JARKOVSKÁ, Lucie. 2013. Výtvarně keramické vzdělávání adolescentů se speciálními potřebami. *Výtvarná výchova. Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, roč. 53, číslo 4, s. 10–13, ISSN 1210-3691.

JAROŠOVÁ, Darja, 2006. *Péče o seniory.* Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-736-8110-2.

JELÍNKOVÁ, Jana, Mária KRIVOŠÍROVÁ a ŠAJTAROVÁ, Ludmila, 2009. *Ergoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-583-7.

JESENSKÝ, Ján, 1995a. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-941-1.

JESENSKÝ, Ján, 1995b. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-030-0.

JESENSKÝ, Ján (ed.), 1998. *Integrace – znamení doby.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.

JESENSKÝ, Ján, 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných.* 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-823-9.

JESENSKÝ, Ján, 2003a. Jinakost a integrace. In: VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* s. 6–8. Olomouc: Univerita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5.

JESENSKÝ, Ján a kol., 2003b. *Zdravotně postižení, programy pro 21. století.* Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-834-8.

JOANIDIS, Lefteris, 1973. Arteterapie – teoretická východiska. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa.* s. 29–41, roč. 8, číslo 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

JUNG, Carl, G., 1993. *Analytická psychologie. Její teorie a praxe.* Praha: Academia. ISBN 80-200-0480-7.

JUNG Carl, G., 1995. *Člověk a duše*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0543-9.

JUSKO, Anton, 2007. *Výtvarná výchova dnes a jej perspektívy*. Prešov: Polygraf print. ISBN 80-8068-067-1.

JŮVA, Vladimír, 2009. Různé profese, podobné role, stejné problémy a společný výzkum. In: SOJÁK, Petr. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. s. 11–22. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4945-1.

KALIČINSKÁ, Eva, 2009. Bílý čtverec na bílém pozadí. In: FIEDLEROVÁ, Ludmila (ed.) *Mimochodem. Projekty, myšlenky a koncepty studentů a absolventů doktorského studijního programu na Katedře výtvarné výchovy PdF MU a odborných hostů.* s. 37. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4825-6.

KALIČINSKÁ, Eva a ŠIMONOVÁ, Nicola, 2011. *„Můj svět tady a tam" Prevence xenofobie a rasizmu s využitím ICT.* Praha: Organizace pro pomoc uprchlíkům (OPU).

KAMENICKÝ, Petr a kol., 2013. *UPRCHLÍCI. CREATIVE HELP — tvůrčí dílny s uprchlíky.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6616-8.

KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

Katalog výstavy, 1986. *LEONID OCHRYMČUK. OBRAZY A VYSTŘIHOVÁNKY.* Brno: Dům umění města Brna, Dům pánů z Kunštátu.

Katalog výstavy, 1989. *LEONID OCHRYMČUK. OBRAZY.* Praha: Ústřední kulturní dům železničářů.

Katalog výstavy, 1993. *LEONID OCHRYMČUK.* Brno: Dům umění města Brna, Galerie Jaroslava Krále.

Katalog výstavy, 2013. *MIROSLAV TICHÝ — fotografické dílo.* Praha: PRAGUE AUCTIONS.

Katalog výstavy, 2014. *Portréty nového tisíciletí. Hmatové sochařství nevidoucích autorů*. Brno: Moravská galerie.

KLADIVOVÁ, Jana, 2014. *Pokus o založení výtvarného ateliéru/klubu pro seniory.* [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.

KLAPKO, Dušan (ed.), 2008. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4676-4.

KLÍMA, Petr, 2004. Pedagogika mimo zdi institucí. In: JEDLIČKA, Richard a kol. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí.* s. 355–401. Praha: Themis. ISBN -80-7312-038-0.

KOLÁŘ, Jan, 2013. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6297-9.

KOLÁŘOVÁ, Kateřina, 2014. Postiženi normalitou: disability art jako způsob (re)imaginace alterity. *Studia paedagogica.* s. 155–163, roč. 19, číslo 2. ISSN 1803-743.

MAŇÁK, Josef a JŮVA, Vladimír (eds.), 1996. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-23-0.

McNIFF, Shaun, 2008. Pandořin dar: využití imaginace a všech druhů umění v terapii. In: RUBINOVÁ, Judith, A. (ed.) *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika.* s. 472–484. Triton. ISBN 978-80-7387-5.

KOMENSKÝ, Jan, A., 2007. *Obecná porada o nápravě věcí lidských (výbor z díla*). Praha: Soliton. ISBN 978-80-239-8919-9.

KOMZÁKOVÁ, Martina a SLAVÍK, Jan (eds.), 2009. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-415-0.

KOVÁČOVÁ, Barbora, 2010. *Inkluzívny proces v materských školách*. Bratislava: Musica Luturgica. ISBN 978-80-970418-0-9.

KOVÁŘOVÁ, Marta, POLÁKOVÁ, Jana a kol., 2013. *ROMOVÉ. CREATIVE HELP — tvůrčí dílny s romskými dětmi.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6612-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a HORKÁ, Hana (ed.), 2007. *Proměny učitelského vzdělávání v kontextu reformy základního školství.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-8663395-4.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Jiří a kol., 2005. *Nový akademický slovník cizích slov.* Praha: Akademia. ISBN 80-200-1351-2.

KRIVOŠÍROVÁ, Mária, 2011. *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2699-1.

KRUTILOVÁ, Dagmar a kol. *Sociální služby: Tvorba a zavádění standardů kvality poskytovných sociálních služeb.* Tábor: Asociace poskytovatelů sociálních služeb. ISBN 978-80-254-3427-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1998. *Jak neztratit nadšení.* Praha: Grada. ISBN 80-71689-551-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2003. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-7178-774-4.

KŠAJT, František, 2011. Řeč obrazu je tím nejuniverzálnějším jazykem. Rozhovor s Tomášem Valčikem, pedagogem volného času v uprchlických táborech. *Arteterapie*. Časopis *České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterpii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* roč. 9, číslo 26. s. 72–77. MK ČR E14911. ISSN 1214-4460.

KUBÍČKOVÁ, Miluše, 1998. *Stáří jako životní šance. Psychologické a zdravotní aspekty harmonického stárnutí.* 2. upravené vyd. Praha: ONYX. ISBN 80-85228-07-6.

KYSUČAN, Jaroslav a KUJA, Jindřich, 1996. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky.* Olomouc: vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7076-677-9.

KYZOUR, Milan (jr.), 2004. Interpretace obrazu ve vztahu ke klasické teorii. Arteterapie – téma: Senioři. *Arteterapie. Časopis České arteterapeutické asociace*. Roč. 2, číslo 6. MK ČR E14911. ISSN 1214-4460.

LANDOVÁ, Marcela, 2013. Co je nejtěžší na práci s rizikovou mládeží. In: NOVÁKOVÁ, Martina a LANDOVÁ, Marcela. *DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s dětmi z diagnostického ústavu.* s. 33. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6613-7.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

LHOTOVÁ Marie a kol., 2013. *Arteteterapie ve speciálním školství I*. České Budějovice: Teologická fakulta, Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-414-8.

LHOTOVÁ Marie a kol., 2014. *Arteteterapie ve speciálním školství II*. České Budějovice: Teologická fakulta, Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-415-5.

LHOTOVÁ, Marie, 2011. Úvodní slovo… *Arteterapie*. *Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterpii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* Roč. 9, číslo 26. s. 1. MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

LIEBMANN, Marian, 2005. *Skupinová arteterapie.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana, 2003. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-272-6.

LUDVÍK, František a kol., 1963. *Metodické pokyny k práci na pomocných školách (VÚP).* Praha: SPN.

MAISEL, Eric, 2002. *Trénink kreativity. Podněty pro rozvinutí tvořivého potenciálu na celý rok.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-677-2.

MAŇÁK, Josef, 2004. Teorie a praxe v přípravě učitelů. In: HAVEL, Jiří a JANÍK, Tomáš (ed.) *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů.* s. 10–15. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3378-9.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil, (eds.), 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Štefan a ŠVEC, Vlastimil (eds.), 2005. *Slovník pedagogické metodologie.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-102-2.

MAREŠ, Jiří, Jan SLAVÍK, Tomáš SVATOŠ a Vlastimil ŠVEC, 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1444-X.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1990. *Sociální a pedagogická komunikace ve vyučování.* Praha: SPN.

MAREŠ, Petr a SIROVÁTKA, Tomáš, 2008. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluze). *Sociologický časopis, Czech Sociological review*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, s. 271–294, roč. 44, číslo 2. ISSN 0038-0288.

MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-85931-79-6.

MAREŠ, Jiří, 2006. *Kvalita života u dětí a dospívajících I.* Brno: Nakladatelství MSD. ISBN 80-86633-65-9.

MARTINEC, Tomáš, 2007. Prožitek flow, výtvarná tvorba a vnímání uměleckých děl. In: HORÁČEK, Radek a ZÁLEŠÁK, Jan (eds.). *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova.* s. 73–76. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-7315-090-5.

MÁTEJOVÁ, Zlatica, 1976. K niektorým problémom arteterapie v oblasti liečebnej špeciálnej pedagogiky. In: *Zborník Inštitútu špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Univerzita Komenského.

MÁTEJOVÁ, Zlatica a Roland HANUS, 1090. *Úvod do terapeutických techník.* Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 1990. ISBN 80-223-0207-4.

MATOUŠEK, Oldřich, 1999. *Ústavní péče*. 2. vyd. Praha: Slon. ISBN 80-85850-76-1.

MATOUŠEK, Oldřich a kol., 2003. *Metody a řízení sociální práce.* Praha: Portál. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.

McGANN, Eileen, P., 2011. Oceň svoju vlastnú krásu: rasizmus, formovanie identity a arteterapia. *Arteterapie*. Časopis *České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterpii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* Roč. 9, číslo 26. s. 23–35. MK ČR E14911. ISSN 1214-4460.

MEDVEDOVÁ, Hana, 2013. Specifika komunikace herního specialisty s hospitalizovaným dítětem v procesu herní terapie. In: ŠVEC, Vlastimil, BRADOVÁ, Jarmila et al. *Učitel v teorii a praxi.* s. 115–130. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6620-5.

MIKULKOVÁ, Milena, 2007. Sociální pedagogika a její místo ve školství. In: IMS *Sociální pedagogika v teorii a praxi.* Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 80-902936-6-2.

MOON, Jennifer A., 2013. Proč v procesu zkušenostního učení reflektovat? In: Kol. *Krajinou zkušenostně reflexivního učení*. s. 8–15. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6296-2.

MOON, Jennifer A., DIVIŠ, Michal, KOLÁŘ, Jan a kol, 2013. *Krajinou zkušenostně reflexivního učení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6296-2.

MÜHLPACHR, Pavel, 2001. *Vývoj ústavní péče: Filosoficko-historický pohled.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2512-3.

MÜHLPACHR, Pavel, 2004. *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3345-2.

MÜHLPACHR, Pavel, 2005. *SCHOLA GERONTOLOGICA*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3838-1.

MÜHLPACHR, Pavel, 2009. *Gerontopedagogika*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5029-7.

MIKULAŠTÍK, Milan, 2010. *Komunikační dovednosti v praxi.* 2. dopl. a přeprac. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6.

MÜLLEROVÁ, Magdaléna, KAŠPÁREK, Ondřej a FRAJTOVÁ, Věra, 2010. *Umělci pro společnost. Příklady kulturních projektů v oblasti sociální inkluze.* Praha: Česká kancelář programu Culture. ISBN 978-80-7008-249-2.

MÜLLER, Oldřich a kol., 2005. *Terapie ve speciální pedagogice, teorie a metodika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1075-3.

NÁDVORNÍKOVÁ Alena, 2008. *Artbrut v českých zemích.* Praha – Olomouc Arbor vitae, Muzeum umění Olomouc. ISBN 978-80-86300-95-5; 978-80-87149-03-4.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.

NÁPRAVOVÁ, Zuzana, 2012. Já a moji sourozenci. Techniky expresivních terapií s dětmi z dětských domovů. *Arteterapie. Časopis ČAA se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Roč. 10, číslo 30. s. 152–156. MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

NEČAS, Jaroslav, 1993. *Kalendář 1994 VÝBOR DOBRÉ VŮLE.* Praha: Nadace Olgy Havlové.

NEČASOVÁ, Mirka, 2001. *Úvod do filozofie etiky v sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2673-1.

NEČASOVÁ, Marie, 2012. Kresby dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí: kazuistika. *Arteterapie. Časopis ČAA se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Roč. 10, číslo 30. s. 26–35. MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

NÉMETH, Ondrej, 2013. Výtvarné nadanie a jednotlivci s ťažkým zrakovým postihnutím. In: KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 197–205. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

NĚMEC, Jiří a kol., 2002. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-012-3.

NĚMEC, Jiří, 2008. Reflexe oboru Sociální pedagogika – brněnská škola na PdF MU. In: KLAPKO, Dušan (ed.) *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU,* s. 20–37. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4676-4.

NĚMEC, Jiří a VOJTOVÁ, Věra 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5033-4.

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda, 2013. Asistent pedagoga nebo asistent žáka se zdravotním postižením? In: KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 60–66. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

NOVÁKOVÁ, Martina a LANDOVÁ, Marcela, 2013. *DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny s dětmi z diagnostického ústavu.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6613-7.

OCHRYMČUK, Leonid, 1967/1968. Psychické poruchy dítěte a trojrozměrné vyjadřování. *Estetická výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. RS 5096. ISSN 1210-3691

OCHRYMČUK, Leonid, 1968. Výtvarná práce v terapii dětských psychických poruch. In: INSEA. *Umění a výchova – Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost – Zpráva z 18. světového kongresu INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním), Praha 1966.* s. 116–118. Praha: SPN.

OCHRYMČUK, Leonid, 1971. *Nápady pro malé výtvarníky.* Praha: SPN.

OLŠOVSKÝ, Jiří, 2005. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1266-4.

PANČOCHA, Karel, PROCHÁZKOVÁ, Lucie a SAYOUD SOLÁROVÁ, Kateřina, 2013. *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6306-8.

PARYS, Katarzyna, 2013. Zdolności twórcze studentów przygotowywanych do roli pedagogów specjalnych. In: KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 381–390. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

PASTOROVÁ, Markéta a VANČÁT, Jaroslav, 2002. Výtvarná výchova jako součást vzdělávací oblast Umění a kultura v připravovaných kurikulárních dokumentech. In: INSEA. *Výtvarná výchova a mody její komunikace. Symposium České sekce INSEA.* s. 128–138. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0779-5.

PELIKÁN, Jiří, 2002. *Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy.* Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4

PELIKÁN, Jiří, 2009. Fenomén výchova. In: PRŮCHA Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie.* s. 19–23. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PEROUT, Evžen, 2005a. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik. ISBN: 80-903247-9-7.

PEROUT, Evžen, 2005b. Viktor Löwenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů. *Arteterapie*. *Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* Roč. 3, číslo 8. s. 15–18. MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

PEROUT, Evžen, 2005c. Viktor Löwenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie*. *Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* Roč. 3, číslo 9. s. 27–32 MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-407-9.

PIAGET, Jean, 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-309-9.

PIJOAN, José, 1989. *Dějiny umění /5*. 3. vydání. Praha: ODEON. ISBN 01-501-89.

PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTKOVÁ, Marie a kol., 1996. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice. Sborník k projektu EXTRA 1995 „Sociální pedagogika a její funkce v integraci postižených.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-85931-27-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila a VÍTKOVÁ, Marie, 2001. *Terapie ve speciálně pedagogické péči.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-010-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. *Osoby s mentálním postižením ve světě současných edukativních trendů.* Brno: MSD. ISBN 80-86633-40-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.), 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-7315-120-0.

PODROUŽEK, Ladislav, 2002. *Integrovaná výuka na základní škole*. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-157-1.

PIRSTINGER, Franziska (ed.), 2009. *ITAE - intervention through art education : art education strategies and possibilities for diversity in education ; published on the occasion of the International Conference on Art Education at Graz, Austria, in June 2009.* s. 229–250. Austria, Graz: Kirchliche Pädagogische Hochschule. ISBN 978-3-200-01546-3.

PIRSTINGER, Franziska, 2013. Kunsterzieherin zwischen Anspruch und Wirklichteit. Učitelka výtvarného mění mezi požadavky a skutečností. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana a kol. *MEZIPROSTORY. Interspaces. Zwischenräume.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6654-0.

POHOŘSKÁ, Alice, 2012. Využití arteterapie při práci s klientem ve středisku výchovné péče. *Arteterapie. Časopis ČAA se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Roč. 10, číslo 30. s. 10–25. MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

PROCHÁZKOVÁ, Marie, 1996. Sociální pedagogika. In: PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTKOVÁ, Marie a kol. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*. s. 25–31. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-85931-27-3.

PROCHÁZKOVÁ, Lucie a SAYOUD SOLÁROVÁ, Klára, 2013. *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6306-8.

PROVAZNÍK, Vladimír, 1995. *Rozvíjení tvořivosti*. Praha: VŠE.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2008. *Pedagogický slovník.* 5. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan (ed.), 2009a. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, 2009b. Metody tvůrčího myšlení. In: PRŮCHA, Jan (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. s. 14–19. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PŘADKA, Milan, 2008. Brněnská sociální pedagogika v historickém kontextu. In: KLAPKO, Dušan. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4676-4.

RABOCH, Jiří, 2011. 220 let psychiatrické péče v areálu Všeobecné fakultní nemocnice. *ČESKÁ A SLOVENSKÁ PSYCHIATRIE.* roč. 107, číslo 1, s. 7–8. Praha: Galén. ISSN 1212-0383.

RABUŠIC, Ladislav, 1995. *Česká společnost stárne*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-901-6042-5.

READ, Herbert, 1967. *Výchova uměním*. Praha: Odeon.

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Speciální pedagogika.* Olomouc: Univerzita Palackého 2003. ISBN 80-244-0646-2.

REPKA, Miroslav, 2013. Pracovná rehabilitácia a pracovná terapia v inštitúte pre pracovnú rehabilitáciu občanov so zdravotným postihnutím na úseku Centra pracovnej a sociálnej rehabilitácie v Bratislave. In: KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 436–467. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

ROESELOVÁ, Věra, 1999. Příprava studentů učitelství na pedagogickou praxi. *Výtvarná výchova.* Roč. 39, šíslo 39, s. 5–6. Praha: Univerzita Karlova v Praze. RS 5096. ISSN 1210-3691.

ROESELOVÁ, Věra a kol., 2000. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80-902268-3-6.

ROGERS, Carl R., 1998. *Způsoby bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-233-5.

ROGERS, Carl R., 2015. *Být sám sebou. Terapeutův pohled na psychoterapii*. Praha: Portál. ISBN978-80-262-0796-2.

ROGERSOVÁ, Natalie, 2008. Expresivní arteterapie zaměřená na člověka. In: RUBINOVÁ, Judith, A. (ed.) *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika.* s. 254–274. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-5.

ROTHOVÁ, Elen, 2008. Behaviorální arteterapie. In: RUBINOVÁ, Judith, A. (ed.) *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika.* s. 299–318. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-5.

RUBINOVÁ, Judith, A. (ed.), 2008. *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika.* Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-5.

ROUSSEAU, Jean, J., 1978. *Rozpravy.* [překlad Blažková, Eva a Zamarovský, Vojtěch]. Praha: Svoboda.

ŘEHULKA, Evžen, 1996. Psychologické bariéry tvořivosti v práci učitelů. In: MAŇÁK, Josef a JŮVA, Vladimír. *Tvořivost v práci učitele a žáka*. s. 40–41. Brno: Paido. ISBN 80-85931-23-0.

ŘEHULKOVÁ, Hana, 2004. Filozofická východiska speciální andragogiky. In: PANČOCHA, Karel a ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

ŘEHULKOVÁ, Hana, 2013. Filozofická východiska speciální andragogiky. In: PANČOCHA, Karel, PROCHÁZKOVÁ, Lucie, SAYOUD SOLÁROVÁ, Kateřina et al. *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením.* s. 8–22. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 980-80-210-6306-8.

ŘÍČAN, Pavel, 2009. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 987-80-7367-560-8.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

SINGULE, František, 1990. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho následovníci*. Praha: SPN. ISBN 80-042-0715-4.

SLAVÍK, Jan, 1990. *Didaktika výtvarné výchovy III*. Praha: SPN. ISBN 80-7066-268-9

SLAVÍK Jan, 1993. *Kapitoly z výtvarné výchovy I. (zkušenost, dialog, koncept).* Praha: Univerzita Karlova v Praze.

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od Výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan, 1998. Empirický výzkum ve výtvarné výchově. In:*Věda a výzkum ve výtvarné výchově. Sborník příspěvků z vědeckého semináře katedry výtvarné výchovy pořádaného u příležitosti 650. výročí založení Univerzity Karlovy ve dnech 9. a 10. října 1997*, s. 49–57. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-86039-59-5.

SLAVÍK, Jan, (ed.), 2000. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí***.** Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-004-8.

SLAVÍK, Jan, 2005a. Učitel výtvarné výchovy – úředník, šaman, profesionál …? In *Výtvarná výchova.* Roč. 45, číslo 3/4, s. 21–23. Praha: Univerzita Karlova v Praze. RS 5096 ISSN 1210-3691.

SLAVÍK, Jan, 2005b. Funkce regrese v uměleckém zážitku. *Arteterapie. Časopis České arteterapeutické asociace.* roč. 7, číslo 3. MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

SLAVÍK, Jan, 2011. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky. 1. díl.* 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-498-3.

SLAVÍK, Jan, CHRZ, Vladimír, ŠTECH, Stanislav et al., 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2335-1.

SLAVÍK, Jan a NOVÁK, Jaroslav, 1991. *Informace, databáze a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

SLAVÍK, Jan a RUSOVÁ, Monika, 1995/96. Poselství výtvarného projevu v arteterapii. *Výtvarná výchova*. Roč. 36, číslo 3, s. 60–62. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISSN 1210-3691.

SLAVÍK, Jan a SIŇOR, Stanislav, 1993. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika.* Roč. 43, číslo 2, s. 155–164. Praha: Pedagogický ústav J.A.K. ČSAV. ISSN 0031-3815.

SLAVÍK, Jan a ŠMIDTOVÁ, Štěpánka, 2001. Analýza komunikace ve výuce výtvarné výchovy (srovnání výzkumů z let 1989–1992 a 1999–2000). In: LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana a KVĚTOŇ, Pavel (eds.) *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum.* s. 384–389. Ostrava: ČAPV a Ostravská univerzita.

SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr, 2011. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky. 2. díl.* 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-499-0.

SLÁDKOVÁ, Jana, 2012. Faktory, které ovlivňují naše vnímání a komunikaci. *Florence. Odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky*. Roč. 12, číslo 3, s. 3–4. MK ČR-E 16134. ISSN1801-464X.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4717-333.

SMÉKAL, Vladimír, 2008. Selfmanagment jako cesta k sobě a druhým. In: KOLÁR, Jan a LAZAROVÁ, Bohumíra. *K sobě, druhým, k profesi.* s. 8–24. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4595-8.

SOCHOR, Pavel, 2014. *Disability and Art Creation*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7579-5.

SOCHOR, Pavel, 2015. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba. Od zobrazování k autorství*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80210-7925-0.

SOJÁK, Petr (ed.), 2009. *Syposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: PdF Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4945-1.

STADLEROVÁ, Hana, 2004. Expedice Gemelčička – prostor pro netradiční pedagogické aktivity. In: WIEGEROVÁ, Adriana (ed.) *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní VIII. „Kvalita života ako multidisciplinárny problém, jej odraz v projektovaní obsahu výchovy a vzdelávania v materských a základných školách" (11. – 13. 12. 2003): zborník príspevkov.* Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-969146-0-X.

STADLEROVÁ, Hana, 2004. O čem mohou hovořit obrázky. *Komenský.* Roč. 128, číslo 2. Brno: PdF Masarykova univerzita. ISSN 0323-0449.

STADLEROVÁ, Hana, 2005. Environment ve výchově a umění. In: WIEGEROVÁ, Adriana (ed.) *Kvalita života ve škole v centre pozornosti výskumných projektov*. s. 151–156. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-969 146-2-6.

STADLEROVÁ, Hana, 2005. Výchova uměním a umění vyučovat. In: *Retrospektíva a perspektívy v edukácii. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie.* s. 601–607. Nitra: Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre. ISBN 80-8050-917-4.

STADLEROVÁ, Hana a kol., 2010. ZOP. *Zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN978-80-210-5399-1.

STADLEROVÁ, Hana a kol., 2013. *SENIOŘI. CREATIVE HELP – tvůrčí dílny se seniory.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6614-4.

Státní pozemkový úřad, KPÚ, 1986. *PEDAGOGICKÁ ČTENÍ Severomoravského kraje 1979–1986. Bibliografický soupis*. Olomouc: KPÚ.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ Hana (ed.), 2011. *Obrazy příběhů – příběhy obrazů (několik úvah o povaze zobrazování na pozadí kasuistik výtvarné tvorby autorů s mentálním postižením).* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5734-0.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ Hana a kol., 2013. *MEZIPROSTORY. Interspaces. Zwischenräume.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6654-0.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ Hana a kol., 2014. TRASY. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7544-3.

STEJSKALOVÁ, Kateřina, JOKLÍKOVÁ, Hana, 2013. Reliéfní grafika jako jeden z potencionálních prostředků inkluze osob se zrakovým postižením. In: KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 238–248. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

STIBUREK, Milan, 2000. Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: SLAVÍK, Jan. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. s. 33. Praha. Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7290-004-8.

STRAKOŠOVÁ, Zuzana, 2008. *KDY BUDE PLES? Interdisciplinární přístupy ve výtvarných workshopech pro mentálně postižené – výtvarné umění, nová média, divadlo, hudba, performance.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4777-8.

STRAUSS, Anselm L. a CORBINOVÁ, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. ISBN 80-85834-60-X.

STUCHLÍKOVÁ, Iva, 2005. (ed.) *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2.

SVOBODOVÁ, Klára, 2013. *Sochy s duší. Keramická hlína jako médium při etopedické práci s dětmi a mládeží diagnostického zařízení*. [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.

SVATOŠ, Tomáš, 2005. *Sociální a pedagogická komunikace*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 80-7248-292-8.

ŠAMŠULA, Pavel, 2000. Výtvarná výchova – specifická a nezastupitelná součást výchovně vzdělávacích koncepcí. *Výtvarná výchova.* Roč. 40, číslo 1, s. 3–5. Praha: Univerzita Karlova v Praze. RS 5096. ISSN 1210-3691.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava, 2002. *Základy arteterapie.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-616-0.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava, 2005. *Význam výtvarných materiálů a médií v arteterapii*. Bratislava: OZ Terra Therapeutica. ISBN 80-969376-2-6.

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

ŠIMONÍK, Oldřich, 2005. *Příprava budoucích učitelů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-32-2.

ŠKALOUDOVÁ, Barbora, 2007. Umělec jako pedagog. In: HORÁČEK, Radek a ZÁLEŠÁK, Jan (eds.), *Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. s. 11–13.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-7315-090-5.

ŠKALOUDOVÁ-PUCHMAJEROVÁ, Lucrezia, 2004. Ladislav Švarc a jeho přínos výtvarné výchově. *Výtvarná výchova.* Roč. 44, číslo 3. Praha: Univerzita Karlova v Praze. RS 5096. ISSN 1210-3691.

ŠKODA Jiří a DOULÍK, Pavel, 2011. *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.

ŠIŠKA, Jan, 2005. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti.* Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0992-4.

ŠPÁTA, Jan, 2004. *Jan Špáta mezi světlem a tmou. Sloupky a fejetony s fotografiemi Jindřicha Štreita.* Praha: Malá Skála. ISBN 80-86776-01-8.

ŠTECH, Stanislav, 1995a. Slovo úvodem. In: ŠTECH, Stanislav. *Psychodidaktický sešit.* Praha: Univerzita Karlova v Praze.

ŠTECH, Stanislav, 1995b. Psycho-didaktika? *Pedagogika.* Roč. 45, číslo 3, s. 307–308.

ŠTECH, Stanislav, 2004. Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii. *Pedagogika*. Roč. 54, číslo 1. Praha: Pedagogický ústav J.A.K. ČSAV. ISSN 0031-3815.

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena, 1999. Počítače – výtvarná tvorba – edukačný proces. In: ŠUPŠÁKOVÁ, Božena. *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove.* Bratislava: DIGIT. ISBN 80-967231-4-6.

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena, 2001. Moderné informačno-komunikačné technológie na podporu výtvarnej výchovy. In: ŠUPŠÁKOVÁ, Božena (ed.) *Čítanka odborných textov z výtvarnej výchovy*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1570-2.

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena (ed.), 2004. *Vizuálna kultúra a umenie v škole*. Bratislava: DIGIT. ISBN 80-968441-1-3.

ŠVANCARA, Josef, 1983. *Psychologie stárnutí a stáří*. 2. přeprac. vyd. Praha: SPN.

ŠVANCARA, Josef, 1986. Životní dráha člověka v dospělosti a ve stáří. In: KURIC, Josef a kol. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN.

ŠVANCARA, Josef, 1997. Psychologie stárnutí a stáří. In: KALVACH, Zdeněk (ed.) *Úvod do gerontologie a geriatrie.* Praha: Karolinum. ISBN 80-200-1351-0.

ŠVARCOVÁ, Iva, 1997. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravné stupně pomocné školy. MŠMT České republiky*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-030-3.

ŠVARCOVÁ, Iva, 2003. *Mentální retardace.* 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-821-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

TISOVIČOVÁ, Antónia, 2004. *Vybrané kapitoly z pedagogiky psychosociále narušených*. Bratislava: Sapientia. ISBN 80-969112-1-X.

TKADLECOVÁ, Milada, 2013. *Místo setkání.* [Bakalářská práce]. Brno: Masarykova univerzita.

UŽDIL, Jaromír, 1976. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.

VAĎUROVÁ, Helena a MÜHLPACHR, Pavel, 2005. *Kvalita života. Teorie a metodologie výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3754-7.

VAĎUROVÁ, Helena, 2013. Kvalita osob s postižením nebo znevýhodněním. In: PANČOCHA, Karel, PROCHÁZKOVÁ, Lucie a SAYOUD SOLÁROVÁ, Kateřina. *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením*. s. 64–85. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6306-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a ŠTURMA, Jaroslav, 1982. *Kresba postavy:* (modifikace testu F. Goodenoughové). *Příručka k testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

VÁGNEROVÁ, Marie a kol., 1992. *Psychologie handicapu.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7066-582-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1995. *Vývojová psychologie.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-317-2.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-214-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a ŠTECH, Stanislav, 2000. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Základy psychologie.* Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-246-0841-3.

VALACHOVÁ, Daniela, 2009. *Povedzme to farbami. Multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove.* Bratislava: Univerzita J. A. Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-7399-855-4.

VALACHOVÁ, Daniela, PAVLIKÁNOVÁ, Martina a KVASNICOVÁ, Hana, 2013. Výtvarné nadanie u jedincov v inkluzívnom prostředí. In: KASTELOVÁ, Alexandra, KRAJČÍ, Peter a MELIKANT, Michal (eds.). *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava 20. 11. 2013.* [CD-ROM]. s. 141–151. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89238-87-3.

VALACHOVÁ, Daniela, PATÚCOVÁ Karin a REPISKÁ, Miroslava (eds.), 2014. *CREA-AE 2014*. Bratislava: vydavateľstvo Virvar. ISBN 978-80-89693-03-0.

VALACHOVÁ, Daniela a ZELINA, Miron, 2004. *Overovanie efektívnosti prípravných tried pre rómské deti. Záverečná správa z výskumu.* Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 8085756-81-1.

VALENTA, Milan a kol., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc: Univerita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5.

VALENTA, Milan a MÜLLER, Oldřich, 2004. *Psychopedie.* 2. vyd. Praha: Parta. ISBN 80-7320-063-5.

VALENTA, Josef, 2009. Edukační drama a divadlo (…mezi výchovou, uměním a každodenním životaběhem…). In: KOMZÁKOVÁ, Martina a SLAVÍK, Jan (eds.) *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii.* s. 51–59. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-415-0.

VALENTA, Josef, 2010. *Učíme se komunikovat*. 2. vyd. Kladno: AISIS. ISBN 978-80-904071.

VANČÁT, Jaroslav, 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení. Gnoseologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-975-8.

VAUX, John H., 1968. Umění v temnotách. In: INSEA. *Umění a výchova – Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost – Zpráva z 18. světového kongresu INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním), Praha 1966.* s. 222–223. Praha: SPN.

VEJRYCHOVÁ, Radka, 2011. Původ jedince v odlišných kulturách a jeho cesta za uměním. *Arteterapie*. Časopis *České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterpii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii.* Roč. 9, číslo 26. s. 36–41. MK ČR E14911. ISSN 1214-4460.

VENGLÁŘOVÁ, Martina, 2007. *Problematické situace v péči o seniory.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2170-5.

VÍŠOVÁ, Anna, 2012. Tři příběhy z výstavy „Bavilo mě to". Průřez výtvarnou tvorbou dětí odcházejících z dětských domovů. *Arteterapie. Časopis ČAA se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Roč. 10, číslo 30. s. 6–11. MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

VÍTKOVÁ, Marie, 1994. *Kapitoly z úvodu do speciální pedagogiky.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0475-4.

VÍTKOVÁ, Marie a kol., 1998. *Integrativní speciální pedagogika.* Brno: Paido. ISBN 80-85931-51-6.

VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti.* Brno: MSD. ISBN 978-80-210-5159-1.

VYMĚTAL, Jan (ed.), 2003. *Úvod do psychoterapie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0253-3.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-998-4.

VYMĚTAL, Jan, 2008. *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2614-4.

WILSONOVÁ, Laurie, 2008. Symbolismus a arteterapie. In: RUBINOVÁ Judith, A. (ed.) *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika*. s. 76–96. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-5.

ZÁLEŠÁK, Jan, 2011. *Umění spolupráce*. Brno: Masarykova univerzita; Praha: AVU. ISBN 978-80-210-5707-4 (Masarykova univerzita), ISBN 987-80-87108-26-0 (AVU).

ZAVÁZALOVÁ, Helena a kol., 2001. *Vybrané kapitoly ze sociální gerontologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0326-8.

ZEIGLEROVÁ, Mathilde, 1968. Umělecká výchova postižených osob. In: INSEA. *Umění a výchova – Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost – Zpráva z 18. světového kongresu INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním), Praha 1966.* s. 210–212. Praha: SPN.

ZEMÁNKOVÁ, Terezie, 2011. Tvorba umělců s mentálním hendikepem ve specializovaných ateliérech. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana (ed.). *Obrazy příběhů – příběhy obrazů (několik úvah o povaze zobrazování na pozadí kasuistik výtvarné tvorby autorů s mentálním postižením).* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5734-0.

ZHOŘ Igor, 1992. *Proměny soudobého výtvarného umění*. Praha: SPN. ISBN 80-04-25555-8.

ZHOŘ, Igor, 1998. Umění, teorie a poslání učitele. In: INSEA. *Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy. Sborník symposia INSEA 1997.* s. 14–25. Praha: Česká sekce INSEA.

ZICHA, Zbyněk, 1981. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 60-85-81.

ZICHA, Zbyněk, 2011. Příspěvek k historii arteterapie v speciální pedagogice – kostomlatská ohlédnutí. *Arteterapie. Časopis ČAA se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Roč. 10, číslo 30. s. 127–141. MK ČR E 14911. ISSN 1214-4460.

Internetové zdroje

BRNO, 2015. *Ceny města Brna 2004.* [online; vyhledáno 15. 11. 2014]. Dostupné z: https://www.brno.cz/obcan/vyznamne-osoby-a-vyroci/ceny-mesta-brna/

ČIERNA, Pavlína, F., 2014. *Selected works 2000–2010.* [online; vyhledáno 20. 12. 2014]. Dostupné z: http://artalk.cz/tag/pavlina-fichta-cierna/; http://www.fichta.net/portfolio.pdf

Divadlo JEŽEK a ČÍŽEK, 2012. [online; vyhledáno 5. 11. 2014]. Dostupné z: http://jezekacizek.cz/

EISENHAMMEROVÁ, Barbora, 2014. *Umění – prostor pro komunikace osob s mentálním postižením.* [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/403382/pedf_m/?id=203476

František z Assisi citáty. 2007. [online; vyhledáno 20. 11. 2015]. Dostupné z: http://citaty.net/autori/frantisek-z-assisi/

GASK Galerie středočeského kraje, 2015. *Umění spojení 015.* [online; vyhledáno 17. 8. 2015]. Dostupné z: http://www.gask.cz/cs/lektorske-centrum/umeni-spojeni-015

KHAMORO, 2014. *Vernisáž výstavy „Století pohrom – století zázraků" Rudolfa Dzurka.* [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: http://www.khamoro.cz/index.php/en/last-years/2011/2-uncategorised/120-vernisaz-vystavy-stoleti-pohrom-stoleti-zazraku-rudolfa-dzurka

Masarykova univerzita, 2012. *Studijní obor, bakalářský, PdF MU: Speciální výtvarná výchova se zaměřením na vzdělávání.* 2012, [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: https://www.muni.cz/study/fields/10472?lang=cs

Museum of London, 2010. *Collaborative projects.* [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: http://www.museumoflondon.org.uk/get-involved/collaborative-projects/

Občanské sdružení INVENTURA, 2015. *První platforma v ČR pro podporu a prezentaci umělecké a publicistické tvorby lidí s mentálním hendikepem.* [online; vyhledáno 17. 8. 2015]. Dostupné z: http://inventura.org

Občanské sdružení SALET. [online]. 2015. *Nezisková organizace zaměřena na integraci obyvatelstva ohroženého vyloučením na okraj společnosti, a to především z trhu práce.* [online; vyhledáno 17. 8. 2015]. Dostupné z: http://www.salet.cz

Občanské sdružení SLEPÍŠI, 2015. *Nezisková organizace podporující aktivity nevidících lidí a řešení pracovního uplatnění, provozuje Mezinárodní centrum ATM pro lidi se zdravotním postižením, které je jediným zařízením svého druhu na světě.* [online; vyhledáno 17. 8. 2015]. Dostupné z: http://www.slepisi.eu/slepisi

OSN, 2014. *Úmluva o právech dítěte.* [online; vyhledáno 10. 12. 2014]. Dostupné z: http://www.unicef.cz/aktualne/82292-umluva-o-pravech-ditete

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2011. *Pedagogické návraty.* [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/14209/pedagogicke-navraty.html/

POSPISZYL, Tomáš, 2011. *Odešel divý muž, který obyčejné Kyjovanky povýšil na bohyně.* [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: http://www.lidovky.cz/odesel-divy-muz-ktery-obycejne-kyjovanky-povysil-na-bohyne-pqe-/lide.aspx?c=A110413_124541_lide_wok

ROBINSON, Ken, 2011. *Ken Robinson říká: Školy ničí kreativitu.* [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity?language=cs

SIROVÁTKA, Tomáš, 2003. *Sociální inkluze.* [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/soci%C3%A1ln%C3%AD-inkluze

STÜTTGEN, Johannes, 2015. *Joseph Beuys a sociální socha.* [online; vyhledáno 21. 9. 2015]. Dostupné z: http://plato-ostrava.cz/joseph-beuys-a-socialni-socha/

SVOBODOVÁ, Klára, 2013. *Sochy s duší.* [online; vyhledáno 5. 10. 2014]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/367749/pedf_b/?lang=en

STUCHLÁ LIBERTOVÁ, Klára, 2012. *Rozhovor s Petrem Niklem.* [online; vyhledáno 4. 10. 2014]. Dostupné z: http://www.mestoprodeti.cz/tematicke-clanky/rozhovory/899-rozhovor-s-petrem-niklem.html

ŠEDÁ, Kateřina, 2013. *BEDŘICHOVICE NAD TEMŽÍ.* [online; vyhledáno 5. 10. 2015]. Dostupné z: www.bedrichovicenadtemzi.cz/

ŠEDÁ, Kateřina, 2013. *Zastávka.* 2013, [online; vyhledáno 20. 10. 2014] Dostupné z: http://brno.idnes.cz/studenti-se-slavnou-vytvarnici-ozivuji-zastavku-u-brna-pkc-/brno-zpravy.aspx?c=A131023_1991590_brno-zpravy_ekr

ŠEDÁ, Kateřina. [online]. 2014, [online; vyhledáno 20. 10. 2014]. Dostupné z: http://archiv.ihned.cz/c1-63064250-katerina-seda-soukalova-recenze

ŠEDÁ, Kateřina, 2014. *Everything is perfect.* [online; vyhledáno 15. 5. 2015]. Dostupné z: http://www.ceskatelevize.cz/ct24/kultura/1026961-everything-perfect-i-sede-kniha-rekordu

ŠEDÁ, Kateřina, 2015. [online; vyhledáno 20. 10. 2014]. Dostupné z: http://artalk.cz/tag/katerina-seda/

ŠTREIT, Jindřich, 1987. *Arnoltice.* [online; vyhledáno 30. 11. 2015]. Dostupné z: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/46/Arnoltice_1987.jpg

ŠTREIT, Jindřich, 2007. *Blátivé pastorále.* [online; vyhledáno 20. 11. 2015]. Dostupné z: http://www.jindrichstreit.cz/#/cz/gate/1

TURKOVÁ, Magdaléna, 2015. *Předškolní vzdělávání > Pohled za hranice > Ferdinand Krch.* [online; vyhledáno 17. 1. 2015]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PO/1124/FERDINAND-KRCH.html/

Další prameny a zdroje informací

Akreditační materiály – *Vědecká rada PdF MU Brno schválila návrh studijního programu 17. 11. 2007*. Akreditace: 14. 7. 2008 – 31. 12. 2017

Akreditační materiály – V*ědecká rada PdF MU Brno schválila návrh studijního programu 2012.* Akreditace: 29. 2. 2012 – 31. 3. 2018

Písemné reflexe studentů oboru Speciální výtvarná výchova (335)

Terénní poznámky z teoretických kurzů a absolvovaných výtvarných dílen

Hloubkové rozhovory

BRUKNEROVÁ, Zdeňka (klientka Domova pro seniory, Podpěrova ulice, Brno) Brno 16. 12. 2013

DVOŘÁKOVÁ, Hana (vysokoškolská učitelka) Brno 8. 1. 2015

FIDLEROVÁ, Ludmila (učitelka výtvarné výchovy ZŠ Husova, Brno) Brno 12. 11. 2014.

KALIČINSKÁ, Eva (lektorka projektu) Brno 5. 6. 2014

KAMENICKÝ, Petr (garant projektu Speciální výtvarná výchova), Brno 3. 7. 2014

KOUTNÁ, Zuzana (klientka Domova pro seniory, Podpěrova ulice, Brno) Brno 16. 12. 2013

LANDOVÁ, Marcela (psycholožka projektu) Brno 29. 4. 2014

NEČAS, Jaroslav (výtvarný pedagog) Praha, 20. 3. 2014; 9. 12. 2014; 3. 3. 2015

NOVÁKOVÁ, Martina (lektorka projektu) Brno 10. 7. 2014

NOVOTNÁ-IŠTVANOVÁ, Zuzana (lektorka projektu) Brno 12. 7. 2014

PETRŮ, Marianna (lektorka projektu), Brno 9. 7. 2014

STRAKOŠOVÁ, Zuzana (lektorka projektu) Brno 15. 7. 2014

VAŠEK, Jaroslav (klient Domova pro seniory, Podpěrova ulice, Brno) Brno 19. 11. 2013

Jmenný rejstřík

A
Adler, A. 80, 126
Axman, Š. 83, 87, 88

B
Babyrádová, H. 67, 141, 147
Baleka, J. 146
Bartoňová, M. 104
Betenskyová, M. 152
Beuys, J. 69
Binet, A. 30
Bláha, I. A. 104
Blechová, F. 63, 68
Bondone, G. di 17
Borovský, K. H. 104
Broudy, H. 120
Bruknerová, Z. 183, 184, 186, 190
Buxbaum, R. 65

C
Cage, J. 24
Cain, D. J. 119
Cakirpaloglu, P. 80
Campbellová, J. 118
Cardinal, R. 64
Cicero 78
Cizek, F. 39
Clear, Ch. 127
Corbinová, J. 13
Csikszentmihalyi, M. 139, 140

Č
Čačka, O. 27, 128, 146, 191
Čáda, F. 30, 31
Čapek, J. 168
Čermák, J. I. 22, 23
Čierna, P. F. 70, 71

D
Dacey, J. S. 124, 126, 127
Daněk, J. 99
David, J. 38, 39, 120
Debuffet, J. A. 62
Decroly, O. 30
Dewey, J. 24
Doulík, P. 174, 176
Duff, W. 124
Dvořáková, H. 58
Dzurko, R. 85, 86

E
Edelsberger, L. 115
Edwards, M. 118
Eisenhammerová, B. 147–149
Eysenck, H. 124

F
Feilacher, J. 64, 67
Fidlerová, L. 90
František z Assisi 17, 18, 70
Freud, S. 118, 126

G
Gablik, S. 72, 77
Gadamer H.-G. 128
Garai, J. E. 120
Garcia-Martin, M. A. 24
Géringová, J. 29, 117, 168, 173
Goggenbuhl, J. 30
Gombrich, E. H. 39
Goodenoughová, F. 51
Guilford, J. P. 126
Gulová, L. 132

H
Hájková, V. 106
Hanus, R. 115
Hartl, P. 24, 29
Hartlová, H. 24, 29
Havlík, V. 128, 150, 151
Havránek, L. 38
Hendl, J. 12
Herford, K. 30
Hirchhorn, T. 70
Hitler, A. 31
Hladík, J. 110
Hlavsa, J. 127, 128
Horáček, R. 75
Horňáková, M. 115, 116
Hubbard, E. 91

I
Ihnacík, J. 105
Ištvanová, Z. 135
Itten, J. 39

J
James, W. 126
Jarkovská, L. 31

Jesenský, J. 41, 79
Joanidis, L. 126
Jung, C. G. 118, 126
Jurčová, M. 127
Jůva, V. 117, 168

K
Kahrmann, K.-O. 146
Kaličinská, E. 92, 93, 95, 98, 117
Kamenický, P. 90, 91, 100, 182
Katz, E. 66
Kladivová, J. 137
Klicarová, D. 160
Kobi, E. 116
Kolář, J. 45
Kolářová, K. 68
Komenský, J. A. 19, 31, 38, 69, 182
Konfucius 62
Koutná, Z. 28, 184–187, 190
Kowolowski, F. 99
Kramerová, E. 118
Kraus, J. 33, 78, 110
Krch, F. 38
Křivohlavý, J. 154, 172, 173
Kunčík, P. 160

L
Landová, M 37, 113, 176
Lhotová, M. 115
Lennon, K. H. 124, 126, 127
Lewis, N. D. C. 118
Löwenfeld, V. 39, 126
Lucina-Katzová, F. 66
Ludvík, F. 34–36
Lukášová-Kantorková, H. 174
Lynne, G. 109

M
Mareš, P. 79
Martinec, T. 139, 140
Mátejová, Z. 115
Matoušek, O. 33
McNiff, S. 120
Mecherlein, K. 66
Mikotová, Z. 86
Mikulaštík, M. 154
Mikulcová, M. 110
Montessori, M. 30
Moonová, J. A. 175
Morgenthaler, W 62
Mühlpachr, P. 16, 17, 19, 22–25
Müller, O. 78
Müllerová, M. 81–83

N
Nádvorníková, A. 64
Nakonečný, M. 154
Navrátil, L. 64, 67
Nečas, J. 3, 12, 34, 47–57, 59–61, 194, 195
Nečasová, M. 181
Neumburgová, M. 118
Němec, J. 15, 110
Němec, Z. 106
Nikl, P. 140, 141
Nováková, M. 37, 111, 151, 155, 181, 183
Novotná, P. 99

O
Ochrymčuk, L. 3, 40, 42–46, 49, 194, 195
Oleary, E. 25

P
Pascal, B. 191
Pelikán, J. 117
Perout, E. 57
Petrů, M. 131–133, 156, 160
Pestlozzi, J. H. 22
Pinel, P. 22
Pipeková, J. 16, 19, 24, 30, 31, 33
Pirstinger, F. 109
Prinzhorn, H. 62
Procházková, M. 110
Provazník, V. 124, 145
Průcha, J. 105
Přadka, M. 22, 110
Pütz, S. 116

R
Raboch, J. 19, 20
Rabušicová, M. 105
Read, H. 39, 184
Renoir, A. 125
obinson, K. 108, 109, 127
Rogers, C. R. 118, 119
Rogersová, N. 115, 120
Rothová, E. 53
Rousseau, J. J. 22
Rubinová J. A. 115, 118, 120

Ř
Řehulková, H. 19, 22, 24
Řezáč, J. 79

S
Saint-Exupéry, A. de 174
Schubert, J. 119, 164–166
Seeman, J. 119

Seneca 15
Seguin, E. 24
Schank, R. C. 127
Sierra, S. 70
Singer, M. 82
Sirovátka, T. 79, 80
Sládková, J. 154
Slavík, J. 1, 38, 47, 120, 128, 132–134, 146, 149, 176, 179, 180
Smékal, V. 168
Smiles, S. 124
Sochor, P. 67
Sokrates 146
Stadlerová, H. 5–10, 14, 15, 21, 23, 28, 34, 39, 40, 47, 48, 50–61, 63–65, 67, 68, 82, 83, 88, 89, 91, 92, 96–99, 119, 132, 140, 141, 145, 164–167, 183–189, 191
Stehlíková Babyrádová, H. 64, 66, 81, 109
Strakošová, Z. 98, 99, 138, 164, 192, 193
Strauss, A. L. 13
Stuchlíková, I. 185
Svatoš, T. 154
Svobodová, K. 112–114
Syrus, P. 154

Š
Šedá, K. 73–77
Šeďová, K. 12, 13
Šicková-Fabrici, J. 115, 116, 135
Šimonová, N. 98
Škoda J. 174, 176
Šoukalová, M. 74
Špitka, J. 105
Štreit, J. 71
Šturma, J. 51
Švarc, L. 38–40
Švaříček, R. 12, 13
Švec, V. 13

T
Tichý, M. 65, 66
Thorndike, E. L. 24, 185
Tkadlecová, M. 157, 158
Toufar, A. 39

U
Uždil, J. 126

V
Vaďurová, H. 24–27
Vágnerová, M. 51, 78, 79
Valachová, D. 105
Valčik, T. 95, 97, 158
Valenta, J. 146
Valenta, M. 78
Vančát, P. 65
Vaněk, T. 84
Vassiliou, A. 80, 81
Váša, P. 99
Vašek, J. 184, 188–190
Vaux, J. H. 41
Vítková, M. 104
Voltaire 19
Vymětal, J. 27

W
Washburne, C. 38
Willats, S. 69
Wilsonová, L. 118, 142

Z
Zálešák, J. 69, 70, 72, 73, 77
Zeiglerová, M. 40, 41
Zelina, M. 105
Zeman, J. 30
Zemánková, T. 62, 64, 66
Zhoř, I. 45, 46, 49, 50, 139, 140, 178
Zicha, Z. 42–44, 115

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Mgr. Iva Zlatušková; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.; Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.; doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; prof. PhDr. Petr Macek, CSc.; PhDr. Alena Mizerová; doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.; Mgr. David Povolný; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.; prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

SPECIÁLNÍ VÝTVARNÁ VÝCHOVA V POMÁHAJÍCÍCH PROFESÍCH

PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2015

Jazyková korektura: PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D.
1. vydání, 2015
Náklad: 200 ks
Sazba: MSD spol. s r.o., www.msdbrno.cz
Tisk: Sabing, spol. s r.o., Erbenova 8, 602 00 Brno, www.sabing.cz

ISBN 978-80-210-8128-4