



## výtvarný projev a **dis**abilita

kořeny a současnost proinkluzivní  
didaktiky výtvarné výchovy

petra šobáňová



univerzita palackého v olomouci, pedagogická fakulta

## výtvarný projev a **disabilita**

kořeny a současnost proinkluzivní  
didaktiky výtvarné výchovy

petra šobáňová

olomouc 2019



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



Tato publikace je jedním z výstupů projektu *Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání*, reg. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16\_037/0004022, jenž je řešen na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Oponenti:

Mgr. MgA. Anna Boček Ronovská, Ph.D.

Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.

1. vydání

© Petra Šobáňová, 2019

Cover photo © Jakub Dlabal, 2019

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2019

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

DOI: 10.5507/pdf.19.24455617

ISBN 978-80-244-5561-7

## Poděkování

Autorka děkuje všem pedagogům, kteří se zapojili do naší výzvy a podělili se o své zkušenosti s pedagogickým vedením a doprovázením dětí nebo dospělých výtvarníků, jejichž díla v této publikaci – nebo v souběžně vycházející metodické příručce *Tvoříme společně (Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání)* – reprodukuje. Jmenovitě děkujeme Tereze Axmanové, Jakubu Dlabalovi, Radmile Dočkalové, Magdě Kubíčkové, Jiřímu Přivřelovi, Miladě Sobkové, Miroslavu Šnajdrovi, Zuzaně Tázlarové, Milanu Valentovi a Evě Žváčkové. Za pomoc s fotografováním děkuji Ondřeji Moučkovi. Všem zapojeným tvůrcům děkujeme za laskavé poskytnutí výtvarných prací a za to, že měli chuť podělit se o radost z vlastní tvorby a jejich pozoruhodných výsledků. Poděkování patří rovněž oponentům Anně Boček Ronovské a Pavlu Kučerovi, kteří laskavě posoudili rukopis, a celému týmu projektu *Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání* – v čele s Milanem Valentou a Martinou Friedlovou – za možnost spolupracovat na dobrém díle. Evropské unii a MŠMT patří dík za finanční podporu všech našich proinkluzivních aktivit a hlavně: za podporu pedagogů a žáků v praxi, jimž je určen i tento dílčí projektový výstup.

Na obálce a na předělech mezi kapitolami jsou použity práce Adama Hradečného vzniklé pod pedagogickým vedením Jakuba Dlabala. Jakubu Dlabalovi autorka děkuje za štědré poskytnutí výsledků jeho pedagogické činnosti, jež je – přes jeho mládí – mimořádně profesionální. Grafické řešení publikace je dílem Jakuba Konečného, kterému tímto děkuji za trpělivost a vstřícnou spolupráci.

## Seznam spolupracujících pedagogů a škol:

Tereza Axmanová | Mezinárodní centrum ATM

Jakub Dlabal | Základní umělecká škola Němčice nad Hanou, p. o.

Radmila Dočkalová | ZŠ a MŠ Olomouc, Svatoplukova 11

Magda Kubíčková | Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, p. o.

Jiří Přivřel | Denní stacionář DC 90

Milada Sobková | Domov Paprsek Olšany

Miroslav Šnajdr | Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc

Zuzana Tázlarová | Základní umělecká škola Opava, p. o.

Milan Valenta | Univerzita Palackého v Olomouci

Eva Žváčková | Studio Experiment Olomouc, z. s.



## Obsah

|                                                                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Úvodem                                                                                                                          | 7   |
| 1. Dar výtvarné tvorby v síti pedagogických, psychologických a uměleckých souvislostí                                           | 11  |
| 2. Hledání hodnoty dětského výtvarného projevu                                                                                  | 17  |
| Počátky odborné reflexe dětského výtvarného projevu – moderní pedagogické teorie, reformisté přelomu století a jeho 1. poloviny | 17  |
| Ideály moderny a jejich vliv na pedagogické vnímání výtvarného projevu                                                          | 23  |
| Přínos psychologie ke zkoumání výtvarného projevu a jeho arteterapeutickému využití                                             | 26  |
| Výtvarný projev v díle vybraných teoretiků vlivných od 2. poloviny 20. století do současnosti                                   | 31  |
| Podněty závěru století a současnosti                                                                                            | 42  |
| 3. Výtvarný projev dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami                                                       | 57  |
| Připomínka několika průkopníků a podstatných peripetií                                                                          | 58  |
| Oborové a společenské předpoklady proinkluzivního přístupu                                                                      | 66  |
| Výtvarná tvorba a zrakové postižení                                                                                             | 73  |
| Neslyšící tvůrci                                                                                                                | 75  |
| Tvůrci s tělesným postižením                                                                                                    | 78  |
| Tvůrci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu                                                                | 80  |
| 4. Výtvarný projev – sebevyjádření, růst a cesta k sobě samému                                                                  | 85  |
| Literatura                                                                                                                      | 167 |
| Summary                                                                                                                         | 179 |



„Věřím, že jste narozeni s nadáním.“

Ellen Winner<sup>1</sup>

## Úvodem

Ellen Winnerová, jejíž motto vyjadřující přesvědčení o tom, že všichni lidé jsou od svého narození vybaveni řadou darů a schopností, je známou odbornicí na talentované děti zabývající se psychologíí umělecké tvorby a umění. Jednu ze svých publikací nazvala *Gifted Children: Myths and Realities* (Winner, 1996) a věnuje se v ní problematice talentovaných dětí, jež angličtina půvabně označuje za *děti obdařené*, za *děti s darem*. Každý se zajisté rodíme s jinými dary – ať už jde o pomyslné „hřivny“ ve smyslu potencialit připravených k naplnění, nebo o jiné další predispozice, schopnosti, zvláštnosti a specifika, jež každého z nás činí jedinečnými. Některé z nich máme ve zvyku označovat za dary, zvláště jde-li o schopnosti, talenty, „buňky na něco“, jiné naopak za neschopnosti, nedostatky, nebo dokonce za disabilitu ve smyslu narušené schopnosti, handicapu v motorické, senzorické nebo kognitivní oblasti. Tyto „ne-schopnosti“ však svou potencialitu – různou měrou – naplňují mnohdy až vlivem uplatnění jistého – ne nezbytného – hlediska, v němž ožívají v opozici k darům, jichž si cení většina. Je jen naší volbou, jaké hledisko pro posuzování si zvolíme my sami. Zda budeme věřit, že existuje jasná, neprostupná hranice mezi normalitou a postižením či mezi schopností, nadáním a neschopností – anebo zda si přiznáme relativitu těchto pojmů a uznáme, že normalita je pro nás všechny nakonec jen svazující kategorií, stejně jako je svazujícím diktát dokonalosti (angličtina jej nazývá *ableismem*) – a že se mu nemusíme podřizovat, pokud nebudeme chtít. Popsaný obrat přitom dávno nastal jak v umění, kde se s jedinečností, originalitou či jinakostí běžně pracuje, tak i ve výtvarné pedagogice, jež v sobě obsahuje vše potřebné pro pozorný, podporující přístup ke všem žákům a pro uplatnění proinkluzivních přístupů v praxi. Jak ukážeme v naší přehledové studii, jež uvádí obrazovou část – pandán k výstavě uspořádané v Uměleckém centru Univerzity Palackého v Olomouci v rámci aktivit projektu *Jedinečností uměleckého výrazu k inkluzivnímu uměleckému vzdělávání* – během uplynulého století do sebe výtvarná výchova absorbovala vše potřebné pro realizaci optimálního stavu, kdy bude mít každé dítě bez rozdílu – v závislosti na svém zájmu a chuti – možnost upotřebit a projevit své dary.

V knize nejprve představíme kořeny současných proinkluzivních, respektujících přístupů – ať již rostou z díla osobností výtvarné či speciální pedagogiky, nebo z psychologie či umění, které během 20. století a současnosti prošly (procházejí) podivuhodnou proměnou. Tou nejpozoruhodnější částí publikace je pak její část obrazová, v níž jsou reprodukována jedinečná díla zajímavých tvůrců a jejich pedagogů, kteří svým žákům byli inspirací, oporou nebo nezbytným korektivem a kritikem. Tato díla jsou nejen pasivou pro naše smysly a mysl, ale i svědectvím o chuti a vnitřní potřebě tvořit.

1 V originále „I do believe that you are born with giftedness.“ (Winner, 1996)

Ve snaze podpořit proinkluzivní tendence a respektující přístup k dětem a dospělým s nějakou mentální, smyslovou nebo tělesnou jinakostí v knize představíme rovněž inspirativní a relativně nový obor disability studies. Ten správně poukazuje na přetrvávající společenské mechanismy vylučování a stigmatizace lidí s „postižením“, jež bychom rádi odmítli a eliminovali.

Považujeme za správné a v souladu se stavem v umění, že tento obor a s ním spojený aktivismus umělců s nějakou jinakostí dává postižení do uvozovek a že je dekonstruuje jako společenský, ideologický konstrukt v opozici k normalitě. Že dokumentuje fakt, že postižení není objektivním či biologickým faktem, ale spíše sekundárním stavem v závislosti na okolí. Podstatné také je, že dává hlas lidem s jinakostí a nechává je hovořit o zkušenosti s tímto stavem.

V rámci tohoto přístupu – který plně odpovídá dosavadním poznatkům současné společnosti získaným na cestě za poznáním kulturních a antropologických fundamentů a vlivem různých postmoderních jevů včetně plurality – se postižení nepovažuje za něco primárně negativního, za něco, co je třeba léčit a napravovat, čeho je třeba litovat.

Postižení se považuje za normální, a uvolňuje se tak cesta k tomu, aby mohlo být vnímáno s pozorností vůči jedinečnosti každého člověka a v úhrnu jako něco primárně neutrálního, potenciálně pozitivního spíše než negativního – tak aby se s ním jeho nositelé mohli identifikovat s hrdostí a aby mohli rozvíjet své potenciality.

Takovýto přístup by nebyl možný bez dosavadního poznání a ušlé cesty společnosti od stigmatizace a represivních či segregativních postupů – přes přístupy charitativní a humanistické – až k současným inkluzivním přístupům. V rámci umění a jeho teoretické reflexe pak bez cesty za poznáním tvorby lidí s postižením nebo psychickým onemocněním a bez modernistického odmítnutí dosavadních forem zobrazování a konceptu umění jako nápodoby reality podle renesančních estetických modelů.

Změnu v nahlížení tvorby lidí s nějakou mentální nebo fyzickou jinakostí a zapojení perspektivy disability studies do výtvarné pedagogiky (již sledujeme zejména v severoamerickém akademickém prostředí a praxi) umožnily a usnadnily změny, jež nastaly vlivem nově nastolených modernistických estetických rámců. Moderna začala cenit něco jiného než dosavadní období a při hledání inspirace se obracela k akademismem nezkaženým projevům umělecké tvorby, jež se ve vyhraněné poloze daly najít zejména u dětí a u neškolených lidí s nějakou jinakostí – nebo v umění přírodních národů, v pozapomenuté lidové kultuře nebo v díle různých neškolených solitérů. Na této cestě se rozvinul koncept art brut a dětského umění, řada umělců v čisté, autentické tvorbě dětí a „divných“ dospělých nacházela hodnotu a inspiraci, sběratelé, kurátoři a odborníci tímto směrem zaměřili svou soustředěnou pozornost, začaly se pořádat přehlídky a daný fenomén se počal seriózně teoreticky i empiricky zkoumat.

Tak se pro umění (a následně také pro výtvarnou pedagogiku) našlo nové, inspirativní zřídlo tvořivosti a nový, svěží výraz obohacující umění o nové, neotřelé, v mnohém mimořádně sdělné polohy. Tak také došlo k relativizaci pohledu na dary a schopnosti tvořit – a jakákoliv jinakost se z odmítané, ošklivé, pohoršující stala vyhledávanou s cílem nacházet silný umělecký výraz, sdělovat inovativními, nevyprázdněnými formami

nové i tradiční obsahy, komunikovat o podstatě člověka, hledat znovu lidskou přirozenost – již mnozí označovali za civilizací narušenou, ztracenou nebo potlačovanou.

S vědomím těchto kontextů je také připravena tato publikace. Většina tvůrců – jak dětí, tak i dospělých – jejichž práce zde reprodukuje, je obdařena nenápadnou nebo viditelnější jinakostí (od drobných potíží s učením, přes komunikační obtíže a mentální jinakost až po nemožnost používat ruce nebo zrak), o tom, že jsou všichni obdarováni, však není sporu. Darem, o němž je řeč, je dar tvořivosti a uměleckého vyjadřování. Každý z nás je jím obdařen a můžeme jej podle libosti využívat.



MOSTA  
NIVAN  
NIVEL

PI  
KODAN  
NIVON

ALENKA KUT  
NATIT  
KATA

„Kultura jde za normou, za kolektivním souhlasem  
nenormální stíhá. Tvorba naproti tomu směřuje  
k výjimečnému, jedinečnému.“

Jean Dubuffet, *Dusivá kultura* (1968, s. 123)

## **1 Dar výtvarné tvorby v síti pedagogických, psychologických a uměleckých souvislostí**

Výtvarný projev patří k expresivním projevům člověka a jako komplexní fenomén spojený se všemi dimenzemi psychiky a s grafomotorickými schopnostmi člověka může být nahlížen prizmatem řady společenských i jiných oborů, zejména pedagogikou (zvláště pedagogikou výtvarnou a speciální), psychologií, teorií a dějinami umění, filozofií, kulturní antropologií, sociologií atd.

Výtvarný projev existuje v mnoha smysly vnímatelných podobách, jež jsou uspokojivě popsány v rámci teorie a dějin umění. Jeho podoby zahrnují různé plošné i prostorové formy, formy intermediální, akční nebo konceptuální, výtvarný projev se může realizovat v různých výtvarných médiích a materiálech tradičních i netradičních od kresby, malby, sochařství, prostorové tvorby, přes rozličné akční projevy pracující nejen s obrazem a hmotou, ale i s pohybem, zvukem, tělem, krajinou a dalšími skutečnostmi, až po nová média a nejrůznější formy současných digitálních, resp. novomediálních projevů. V rámci teorie umění přitom existuje staletí trvající oborový diskurz vztahu obsahu a formy výtvarného díla. Tvůrcem výtvarného projevu (přesněji jeho původcem, zvážíme-li např. současné projevy generativního umění nebo umění s využitím techniky typu 3D tisk, řezací plotry apod., jež koncipuje nebo spouští člověk, jsou však vytvářeny strojem) může být člověk v průběhu celého svého života, ať již je dítětem, nebo dospělým, profesionálním umělcem, nebo amatérem. Typicky je výtvarný projev spojen s grafomotorickými činnostmi, zejména s činností rukou za zrakové kontroly, zvláštní oblastí je modelování a prostorová tvorba, jež je založena na práci s hmotou za využití nejen zrakové kontroly a vnímání, ale i hmatového, taktilního kontaktu s hmotou. Haptika je samozřejmě uplatněna i během práce v různých dvojdimenzionálních médiích, protože i v nich hraje materialita důležitou roli.

Výtvarné projevy vznikají nejen v rámci uměleckého pole (pojem užíváme v návaznosti na Bourdieu, 2010, kde jsou za původce výtvarného projevu považováni především umělci, tedy tvůrci-profesionálové), ale prakticky v jakýchkoliv situacích a souvislostech života jedince a společnosti. Do kategorie výtvarného projevu tak spadá dětská čáranice, studijní kresba vzniklá při procházce přírodou, automatické kresby nakreslené

propiskou při sledování nudného výkladu ve škole, obrázek-blahopřání dítěte věnovaný dítětem mamince k narozeninám, výšivka ženy vzniklá při sledování televize, stejně jako umělecká díla začínajících umělců nebo mistrovské artefakty ze sbírkových fondů prestižních muzeí. Stejně tak sem patří výtvarné projevy, pro něž se užívá dnes již zavedených označení jako art brut, outsider art, disability art, crip culture apod.

Je zřejmé, že posuzování hodnoty výtvarného projevu se odvíjí od soustavy společenských relací, v nichž se tvorba uskutečňuje. Každý tvůrčí projev vzniká uprostřed jistých historických a sociálních okolností a jeho hodnota se poměřuje s pravidly panujícími v daném kulturním poli. Při vymezování umění oproti běžnému výtvarnému projevu (mimo kategorii umění) je třeba vnímat dynamiku a nestálost jakéhokoliv vymezení; podle Bourdieu (2010) umělecké pole vzniká pozvolným historickým vývojem společnosti a hodnota umění je pak uvnitř tohoto pole permanentně produkována a reprodukována. Teprve fungováním tohoto pole se vytváří estetická dispozice, bez níž by dané pole – a ovšem ani umění jakožto samostatná kategorie – nemohlo fungovat. Jsou to tedy sociální podmínky, které umožňují „vznik“ umělce a jeho produktů; chod tohoto pole zásadní měrou ovšem ovlivňuje nikoliv jen umělec – mnohem více se zde uplatňují činitelé další, tedy historici umění, kritikové, kurátoři a milovníci umění. Umělecké pole je prostorem, v němž je sdílena a stále obnovována víra v hodnotu umění. (Tamtéž) Je přirozené, že existují četné projevy na okrajích tohoto pole, jež se mohou – v souladu s dynamikou umění uprostřed společenských a kulturních relací – stát jeho pevnou součástí, přesunout do jeho centra a získat – případně znovu ztratit – svou relevanci.

Výsledkem výtvarné tvorby je obvykle jedinečný, neopakovatelný smyslově a kognitivně vnímatelný výsledek – jenž vzniká na základě procesu tvorby a funguje jako specifický komunikát. Tvůrčí výsledek může být tvůrcem zpětně nahlížen, mohou jej rovněž vnímat, interpretovat a posuzovat druzí lidé, lze v něm v procesu interpretace odhalovat různé významy – a to bez ohledu na původní záměry tvůrce. Tímto způsobem fungují jak vysoce oceňované, expertní výsledky (umělecká díla v rámci uměleckého pole), tak i prosté projevy dětí, neškolených dospělých, lidí s postižením nebo duševním onemocněním. Právě proces sociálního přisuzování hodnoty výtvarným projevům – a zmíněná dynamika uměleckého pole – pak stojí nejen za postulováním samotné kategorie umění, ale i za postulováním a uznáním tzv. dětského umění, umění přírodních národů, art brut, outsider art nebo disability art jako samostatných kategorií v rámci uměleckého pole. To původně stálo výhradně na projevech vysoké kultury v síti nejrůznějších oborových, sociálních, ekonomických, náboženských a jiných pravidel, zákonů a institucionálních zaštitění. Jejich uvolnění během 20. století – pod zásadním vlivem modernity projevující se v celé škále dílčích společenských oblastí (nejen v umění) – rozšířilo dosah a perspektivy uměleckého pole a umožnilo vnímat hodnotu těchto původně opomíjených a nepochopených projevů. Jejich status je tak – stejně jako jiné tvůrčí projevy – vystaven diskusi, hodnocení, proměně.

Jak uvádí Zhoř (1998), umění je spolu s vědou druhou základní formou, jejímž prostřednictvím člověk poznává a interpretuje svět. Výtvarná tvorba je specifickým, společensky a kulturně determinovaným druhem lidské činnosti, kulturním jevem, který vykazuje mnoho rozličných forem; v podobě tvorby umělecké (v smyslu vysokého umění) je po staletí zkoumán estetikou a dějepisem umění, psychologii umění, sociologií umění, sémiotikou a dalšími vědami. Na umění, ale i na neprofesionální, neškolený výtvarný projev lze nahlížet jako na smyslově a rozumem vnímatelný, vnitřně diferencovaný

fenomén s řadou konkrétních projevů, lze ale také zkoumat proces tvorby, jež předchází vnímatelným formám, zakládá jejich vznik a vykazuje určitá specifika, jimiž se odlišuje od jiných kulturních projevů člověka.

Výtvarný projev – ve smyslu výsledku tvůrčí činnosti – může vznikat s různými intencemi, ale i mimovolně, spontánně. Při jeho realizaci se mohou uplatnit všechny složky lidské existence: od tělesnosti, přes psýché – až k duchovní dimenzi člověka, jež je s tvorbou provázána jak ve smyslu utváření, rozpoznávání a vnímání duchovních hodnot prostřednictvím recepce nebo produkce výtvarného projevu, tak i jako prostředek nalézání hodnot a životního smyslu. Tvorbou člověk rozvíjí duchovní rozměr svého bytí a překračuje jejím prostřednictvím svou časnou existenci. Při výtvarné tvorbě se uplatňují jak intelektové schopnosti ve spojení s tvořivostí a se senzomotorickými funkcemi, tak i emoce – obojí ve spojení s imaginací, intuicí, vizualizací archetypů ve smyslu vrozených vzorců lidské imaginace a cítění.

Výtvarný projev – zvláště ve své poloze kodifikovaného projevu uměleckého – bývá spojován také s estetickým potěšením a vůbec se smyslovou recepcí spojenou integrálně s procesy poznávacími. Ty se uplatňují jak během vnímání výtvarného projevu (rovněž recepce je chápána jako tvůrčí akt) a samozřejmě během tvůrčích aktivit. Kromě kognice je při výtvarné tvorbě využívána paleta dalších procesů spojených se zpracováním vjemů, imaginací, emocí, asociací, intuitivních podnětů – inspirací. Kulka (2008) – s uplatněním psychologického pojmového aparátu – tvůrčí proces rozčleňuje na fáze preparace – inkubace (zrání) – inspirace – elaborace – evaluace – korekce; jeho model upozorňuje na prolínající se rysy záměrnosti i nevědomosti, na nepředvídatelnost jedinečného, individuálního uchopení inspirace a vědomého tvůrčího záměru, na jedinečnost a do značné míry neopakovatelnost preference a výběru jednotlivých motivů a kombinací formálních výrazových prostředků.

Zřejmě nejzajímavější a nejméně uchopitelnou je na tvůrčím procesu fáze inspirace. Ta se stává předmětem různých interpretací: od nadpřirozených, nábožensky nebo mytologicky motivovaných vysvětlení jejích zdrojů až po psychologické interpretace poukazující na vnější i vnitřní zdroje inspirace, její zdroje vědomé i nevědomé a rovněž její souvislosti s různými vrstvami a funkcemi psychiky. Thrash & Elliot (2003, 2004) u inspirace rozpoznávají a analyzují tři základní charakteristiky a jejich relace: (a) transcendenci, (b) evokaci a (c) motivaci. Transcendence je v souvislosti s inspirací a uměleckou tvorbou vyjádřením faktu existence referenčního, člověka přesahujícího rámce či skutečnosti. Jak Thrash & Elliot (2004, s. 957) vysvětlují, inspirace směřuje člověka k něčemu, co přesahuje naši běžnou zkušenost, k něčemu, co je důležitější, významnější než obvyklé zájmy a skutečnosti; člověk vnímá přesah, cosi lepšího, hodnotnějšího, a vztahuje se k němu. Evokace, další z charakteristik inspirace, se týká skutečnosti, že inspirace je spontánní, nějakou skutečností vyvolaná – není vědomým aktem člověka, jedinec za ni není přímo zodpovědný, nemůže ji vyvolat sám, inspirace je na jeho vůli nezávislá. A konečně zahrnuje inspirace také motivovanost vyjádřit nebo projevit to, co je jejím vlivem nově nahlíženo. Motivace pak je charakterizována touhou, snahou naplnit nějakou konkrétní aktivitou silnou potřebu vzniklou vlivem inspirace.

Také proto bývá výtvarná tvorba spojena s formativním prožitkem a má poznávací, terapeutické a relaxační účinky; jako specifický projev člověka má rovněž duchovní a etický rozměr. Z psychologického hlediska lze konstatovat, že staví na složitých a vzájemně

propojených funkcí psychiky a je spojena se sémiotickou funkcí a se specificky lidskou schopností symbolizovat. Proto bývá výtvarný projev také označován jako exprese – vedle dalších expresivních projevů řečových, dramatických, pohybových, hudebních aj. Jak objasňuje Slavík (2017), člověk prostřednictvím exprese konceptualizuje svou zkušenost se světem. „Exprese je nástroj pro dorozumění i porozumění, patří tedy do intersubjektivní reality a její úloha při poznávání bezprostředně souvisí se schopností člověka sdílet obsah s druhými lidmi prostřednictvím jeho konceptuálního vyjádření. Takový způsob mediace obsahu budeme ve shodě s Goodmanem (2007) obecně nazývat symbolizace. Symbolizaci v tomto nejširším smyslu považujeme za obecný funkční instrument k vyjadřování a vzájemnému sdílení obsahu mezi lidmi prostřednictvím artefaktů, jimž lze přisoudit obsah a v posledku je významově interpretovat.“ (Slavík, 2017)

Exprese podle Slavíka (2017) umožňuje formulovat sdělení, jež nejsou výsledkem „věcného deterministického, ale ego-adaptivního rozhodování. Proto mají jinou povahu než pozitivisticky pojatá výzkumná sdělení: obsahují výběrovou soustavu informací o tom, jak autor expresivního díla – reprezentant společnosti a kultury – prostřednictvím objektivizující a intersubjektivně podmíněné symbolizace vystihuje události, postoje a hodnoty světa své doby.“ (Slavík, 2017)

V kontextu výtvarné pedagogiky je kromě ontogenetických zvláštností výtvarného projevu nutné promýšlet všechny uvedené souvislosti, protože výtvarný projev je ve výtvarné výchově základem vyučování a vyučovacích úloh. Jak v tomto kontextu připomíná Slavík (2013), výtvarná tvorba je jednou z důležitých a velmi specifických podob didaktické transformace obsahu, z pedagogického hlediska se totiž jejím prostřednictvím žáci něco učí a tvorba má pro ně poznávací přínos.

K poznání a racionálnímu, pojmovému uchopení výtvarného projevu a jeho výzkumu přispěla řada disciplín, každá přitom zkoumá poněkud jiné, ale vzájemně související otázky: vývojová psychologie jeho ontogenezi a propojení s různými dimenzemi psychiky (opakují se zejména zkoumání zaměřená na vztah smyslového vnímání a tvorby nebo předpoklady realizace tzv. sémiotické funkce, již popsal Piaget), psychoterapie jeho terapeutické schopnosti a problém projektování různých nežádoucích stavů, traumat a problémů do artefaktů, pedagogika jeho dětské projevy – jedinečné i vývojově podmíněné, možnosti jeho iniciace a optimálního vedení, stejně jako jeho vzdělávací a formativní možnosti, filozofie pak smysl těchto projevů člověka, jeho zdroje a význam, teorie umění jeho různé aspekty v módu interpretace a společenského uplatnění, stejně jako jeho historické i současné podoby a výrazové prostředky, bazální problém formy a obsahu a pravidla procesu utváření významu, dějiny umění vývoj jeho forem a různé stylové a obsahové aspekty v historických souvislostech. Kulturní antropologie obvykle popisuje formy a funkce výtvarného projevu v různých kulturách a hledá styčné body a rozdíly ve vnějších podobách a kulturních významech výtvarné kultury různých etnik a civilizačních okruhů. Sociologie pak nabízí analýzy statusu umění a umělce a společenské souvislosti tohoto jevu, namátkou jmenujme např. otázky sociální konstrukce umění, problém tzv. kulturních kompetencí či „kulturního kapitálu“ různých společenských skupin, genderové aspekty výtvarné tvorby a společenského uplatnění tvůrců (tvůrkyň) apod.

Vliv na míru odborné reflexe (dětského) výtvarného projevu v rámci pedagogiky má samozřejmě místo daného oboru ve vzdělávání. U nás se kreslení stalo povinnou

součástí vzdělávání (a to na všech rakousko-uherských školách) v roce 1869. Tento fakt si vyžádal kromě počínajícího výzkumu také metodickou podporu (věnoval se jí časopis Český kreslíř, vycházející od roku 1870). Jeho editor a vydavatel Alois Studnička patří k důležitým průkopníkům oboru a kromě metodické podpory učitelů se zabýval rovněž výzkumem dětského výtvarného projevu, a to o dost dříve než často citovaní zahraniční badatelé. Především se však Studnička věnoval tvorbě odborných manuálů pro uměleckoprůmyslové školy a v souladu s dobovými estetickými názory přikládal důležitost tvorbě ornamentu, jež byla dosti vzdálená dnešním představám o vedení dětského výtvarného projevu. V následující kapitole se budeme věnovat generaci počátku 20. století, jež postupně přijala nový pohled na fenomén dětského výtvarného projevu a proměnila dosavadní náhledy na jeho smysl a význam.

Výtvarný projev lze tedy nahlížet ve spleť síti pedagogických, psychologických, uměleckých a dalších souvislostí, jimiž se v dalším výkladu pokusíme obohatit náčrt vývoje jeho odborné reflexe ve snaze popsat kořeny, z nichž vyrůstají dnešní respektující, proinkluzivní přístupy nejen k tvorbě dětí, ale i k tvorbě dospělých lidí s nějakou mentální, smyslovou nebo tělesnou jinakostí. Podstatou těchto přístupů je pozorné, citlivé doprovázení lidí při hledání vlastního výrazu a možností vyjádření skrze výtvarný projev – který je darem vlastním každému člověku.



„Co je to tedy výtvarná hodnota výtvarného projevu dětí?

Podle našeho názoru je jejím jádrem výchovné umocnění vrozených schopností tvarového a barevného výrazu dětí, ale i celého způsobu, jímž dítě nazírá na skutečnost a pociťuje souvislost mezi sebou, hmotnou skutečností a formou.“

Jaromír Uždil (1968, s. 104)

## **2 Hledání hodnoty dětského výtvarného projevu**

V této kapitole budou představeny kořeny zkoumání dětského výtvarného projevu, z nichž vyrůstají dnešní přístupy, a pozvolná cesta k uznání jeho hodnoty a významu pro vývoj jedince, jeho vyjádření, vzdělání a duchovní růst. Výklad bude pojat jako popis pozvolné cesty k poznání a uznání specifického výrazu dětských kreseb a k rozpoznání hodnoty darů tvořivosti. Přehledový výklad – nutně neúplný, protože historie zkoumání výtvarného projevu je dlouhá a lze ji sledovat v síti poznatků nejrůznějších oborů – představí pedagogickou, psychologickou, výtvarněteoretickou a uměleckou bázi, na níž dnes stavíme, když jako pedagogové přistupujeme k dětem, dospívajícím i dospělým a iniciujeme nebo doprovázíme jejich touhu po expresivním vyjádření.

### **Počátky odborné reflexe dětského výtvarného projevu – moderní pedagogické teorie, reformisté přelomu století a jeho 1. poloviny**

Počátky odborné reflexe dětského výtvarného projevu, příp. uměleckých projevů a specifík lidí s postižením nebo psychickým onemocněním můžeme vysledovat v dílech různých významných pedagogů nebo teoretiků umění v průběhu dlouhé historie. Obzvláště důležitým obdobím však nepochybně bylo 20. století, kdy se od jeho 1. poloviny začaly v rámci pedagogiky rozvíjet pedocentrické názory a moderní pedagogické teorie, stejně jako poznatky prudce se rozvíjející psychologie, jež přinesla hlubší poznání zákonitostí ontogeneze s důrazem na období dětství a rozpoznání klíčových operací nebo funkcí psychiky souvisejících s tvorbou (tvořivosti, vnímání ve vztahu k poznávání nebo sémiotických a symbolických funkcí psychiky).

Moderní pedagogické teorie od prvních pedagogických reformistů počátku století až po vyhraněné pedagogické školy a alternativní systémy ustavily za základní postoj k dítěti respekt a vnímavost vůči jeho jedinečnosti a potřebám, vycházející z opozice vůči dosavadnímu nevyhovujícímu způsobu vzdělávání postavenému na intelektuálním, memorování, nezájmu o zvláštnosti dítěte a jeho přirozené projevy. Teoretici a pedagogové daného období byli ovlivněni v mnohém krajními a utopickými názory Rousseaua a jeho voláním po přirozené výchově, stejně jako Tolstého volnou školou s konceptem partnerství ve vztahu učitel–žák a mnoha dalšími pedagogickými a filozofickými inspiracemi.

Každý z reformistů přispěl jinými akcenty a nabídl inovativní polohu vzdělávání, v níž měly výtvarné aktivity obvykle své důležité místo – přinejmenším jako podstatný projev individuality dítěte a zdroj jejího poznání nebo jako přirozený komunikační a výrazový prostředek dítěte. Hovoří se o uvolňování dosavadních striktních rámců, o návratech k přirozenosti, o právech dítěte a jeho potřebách, o právu dítěte na svobodu a respektující přístup. Nové koncepce staví na dětském zájmu a pěstování zkušeností – a na hlubokém přesvědčení, že vše podstatné je dítěti přirozeně dáno. Symptomatická jsou v tomto směru vyjádření Marie Montessoriové (1870–1952), jež nabádala k ochraně dítěte a k tomu, aby vychovatel pozoroval a využíval přirozený způsob jednání dítěte. Dítě je nakonec tím, od něž se máme my dospělí učit, je do značné míry tajemným, neuchopitelným, je vybaveno vnitřní silou a puzením k poznání a tvořivému životu. Dítě se podle Montessoriové učí a projevuje ze své vlastní vnitřní potřeby a vyhledává vnitřní uspokojení. Cokoliv mimo tento rámec přestává být funkční a účinné, stačí pouze stavět na přirozenosti. S obdivem k fenoménu dětství souvisí rovněž snaha objevovat ztracenou dětskou přirozenost také v dospělých, vždyť každý jedinec byl kdysi dítětem. V oblasti výtvarné tvorby byla ale Montessoriová ještě zastánkyní dřívějšího pohledu a ve spontánních dětských výtvorech hodnotu nespatořovala; považovala je za mazanice, podivné pokusy a svým žákům předkládala ornamentální či geometrické předlohy a vedla je k jejich mechanickému vyplňování. (Montessori, 1969) Pro srovnání: její vrstevník František Cizek (1865–1949), jenž v roce 1901 založil ve Vídni soukromou experimentální školu kreslení, se proti tomuto pojetí dětského výtvarného projevu jako nedostatečného, chybného, vymezil a jako jeden z prvních dětské výtvary považoval za v pravém slova smyslu výtvarné, smysluplné – a jeho pedagogickým cílem bylo vytvořit dětem podmínky pro přirozenou, z nich samých vycházející výtvarnou činnost.

Pro pedagogické proudy první poloviny století byl příznačný důraz na aktivitu dítěte, hovoří se dokonce o „pedagogice činu“; viz koncepce Wilhelma Augusta Laye (1862–1926), jenž se pokusil teoreticky uchopit důležitost činnosti ve vzdělávání – v opozici k vyučování postavenému na slovních metodách a verbalismu. Layeovy úvahy o důležitosti aktivity (daný koncept rozvinuly nezávisle na sobě také další osobnosti a akcent na vlastní aktivity dítěte se stal součástí snad všech inovativních koncepcí vzniklých během 20. století) již obsahovaly docenění pohybu a motorických, resp. grafických a vůbec expresivních aktivit pro vývoj jedince a jeho kognice – potvrzené také pozdějšími výzkumy ontogeneze dítěte. V kontextu našeho tématu jsou tyto proudy německé pedagogiky významné v tom, že kladly důraz na činnosti dítěte patřící do našeho zájmu: tedy kreslení, motorické a pracovní, resp. řemeslné činnosti (stříhání, lepení, rýsování) – spolu s dalšími expresivními oblastmi, jako je tanec nebo zpěv.

Rozvinutí myšlenek známých osobností reformistů (Ellen Keyové, Marie Montessoriové, Ovidea Decrolyho, Rudolfa Steinera, Heleny Parkhurstové, Petera Petersena nebo Célestina Fraineta a dalších) najdeme samozřejmě také v teorii výtvarné tvorby a ve výtvarné pedagogice – s důrazem na zkoumání a obhajobu přirozeného, spontánního výtvarného projevu. Také v této dílčí pedagogické oblasti se „objevovalo dítě“ a zejména jeho tvůrčí umělecké projevy. Tvořivé schopnosti člověka podrobil teoretickému zkoumání např. Gustav Friedrich Hartlaub (1884–1963), viz jeho spis *Der Genius im Kinde* (1922). Hartlaub v něm obhazuje své přesvědčení, že v nevědomých vrstvách osobnosti každého dítěte působí mocná přírodní síla – jejímž projevem je mimo jiné umění. Hartlaub (1922) klade do kontrastu přirozený stav novorozence a nepříznivý duševní stav dospělých lidí poznamenaných civilizačními vlivy. Přínosem výtvarného vyjadřování (a výchovy v tomto směru) je podpora, resp. probuzení „vnitřní přírodní bytosti“ ukryté v nitru člověka. Prioritou je podle Hartlauba ochrana přirozeného a autentického tvůrčího potenciálu v dítěti, který se projevuje např. sněním a jen zdánlivě neužitečnou hrou s představami a jejich zhmotněnými výtvarnými formami. Cílem je podržet v osobnosti alespoň něco z duchovní síly samotné přírody, která je původcem tvůrčího uměleckého aktu. Podle Hartlauba každé dítě disponuje přirozenými tvořivými schopnostmi – a úkolem vzdělávání by měla být ochrana této přirozenosti, podpora přirozených schopností a vytváření podmínek pro její působení. Citovaný autor byl jedním z řady teoretiků uvažujících tímto směrem a reprezentuje generaci těch, kteří byli dětským výtvarným projevem uhranuti a pokoušeli se popsat jeho zdroje a odhalit jeho zákonitosti a povahu – v opozici vůči dřívějšímu vnímání dětské kresby jako nedokonalé, chybné, nezralé.

V daném období a prostředí vznikly k problému vzniku a podstaty výtvarné formy také nové teorie stavící na přehodnocení názorů na vnímání – spojené s filozofujícími úvahami o duchovní podstatě uměleckého aktu. Gustaf Britsch (1879–1923) ve své publikaci *Theorie der bildenden Kunst (Teorie výtvarného umění)* z roku 1926 o vnímání konstatuje, že „neznamená pouhou registraci, souhrn „smysly odrážených“ a intelektem pořádaných jednotlivostí, nýbrž vizuální pochopení a duchovní osvojení toho, co je vnímáno, což je duševní pochod, který tělo a ducha sjednocuje. V procesu vnímání se tak tělo zapojuje do zápasu o osvobození od pasivní danosti onoho fatálního rozštěpení rozumu a smyslů prostřednictvím aktivního vnímání a spoluutváření formy duchem.“ (David, 1993, s. 71) Vedle psychologíí popisovaných psychických struktur tedy podle některých autorů není možné pominout duchovní souvislosti uměleckého aktu, jehož paralelou je dětský výtvarný projev. Oba – výtvarný projev umělce i jednoduchá dětská čáranice – jsou podle Britsche osobní interpretací viděné a autenticky vnímané reality, interpretací ve formě koherentní výtvarné formy, odpovídající stupni vývoje daného aktéra. Podstatou výtvarné tvorby je duchovní zpracování vizuálních vjemů. Dítě vytváří symbolická znázornění, kupř. v podobě barevných skvrn, a vydobývá je „z chaosu měnících se smyslových dojmů“. (Britsch, 1926, s. 20). Tato realizace sice vychází ze smyslového vnímání, ale je také bezprostředním a velmi specifickým intelektuálním aktem – v tom jsou také tyto a obdobné teorie v souladu s poznatky psychologie. Ať již podobné moderní explanace vycházely z poznatků psychologie, nebo byly vyslovovány nezávisle na ní, zakládají změny přístupů, jež se v pedagogice projevují např. relativizací hodnoty kresby „podle názoru“ (iluzivní kresby podle skutečnosti) a pojmání výtvarné tvorby jako výcviku na bázi mimeze – jenž má směřovat k jasně danému ideálu.

Dané ideje mají svou přirozenou aplikaci v pozdějších antipedagogických a antiautoritativních přístupech<sup>2</sup>, jež odmítají výchovu jako takovou (krajní antipedagogika) coby znásilňování, mrzačení dětí nebo jež usilují o svobodnou školu bez útlaku autorit s důrazem na svobodu dítěte v oblasti volby obsahů, zájmů a činností. Nezávisle na sobě vznikají a transformují se od počátku 20. století až po jeho druhou polovinu různé podoby dobového narativu odmítnutí kultury a civilizace jako škodlivé, nežádoucí; tento narativ se pak znovu a znovu objevuje a stane se stále přítomnou reakcí na vývojové skoky – a je stále aktuální i dnes. Za všechny, již se distancovali od oficiální kultury a uměleckého provozu, jmenujme umělce Jeana Dubuffeta, který odmítal institucionalizovanou, ale i šířeji chápanou kulturu coby záležitost státu a kulturní instituce coby „umrlčí komory zbavené všeho živého náboje“, jež ubíjejí tvořivého ducha; prohlásil, že umělecká tvorba bude kultuře vždy antagonistická. (Viz Dubuffet in kol. autorů, *Jean Dubuffet*, 1993.) V pedagogice mají tyto narativy antipedagogická vyústění v reflexivitě, skepticizmu a vyjadřování pochybností nad možnostmi vzdělávání – jež nabraly novou sílu vlivem šoku ze dvou ničivých válečných konfliktů; ty se přitom odehrály v rámci civilizace, jež samu sebe označuje za vyspělou, vůdčí, vysoce kulturní.

Poněkud jinou větví pedagogického uvažování byla tzv. existencialistická pedagogika (ovlivněná existencialisty ve filozofii). Také ona má souvislost s odbornou reflexí dětského výtvarného projevu. Přispěla k ní vyzdvížením jiných než racionálních cest k poznání (v opozici k intelektualismu a pozitivisticky chápanému poznávání světa, jež se v naší kultuře stalo dominantním) a důrazem na prožitek. Přímý prožitek nějaké skutečnosti (bez rozumového uchopení) – blízký mýtickému nahlížení světa, jak je známe z historie lidstva a jeho uměleckých projevů – zakládá jiné, iracionální osvojení skutečnosti a nabízí specifické poznání sdělitelné nejlépe uměleckými formami. Existencialisté v pedagogice (např. Otto Friedrich Bollnow nebo Klaus Schaller) zdůrazňují hodnotu člověka a reagují na existencialistické pojetí člověka jako jedince odsouzeného do nesmyslnosti existence, v níž musí hledat své sebepoznání a sebeuskutečnění, existence, v níž je člověk „odsouzen ke svobodě“. Z hlediska výchovy se člověk stává, čím je, a údělem svobody je rovněž naprostá odpovědnost jedince za svá rozhodnutí a činy. Existencialismus obohatil teorii výtvarné tvorby porozuměním pro mezní situace lidské existence a akcentem na individualitu a iracionální (zejména emoční) aspekty lidského prožívání. V rámci výchovy to zakládá požadavek na empatii pedagoga, vnímání žáka jako bytost vrženou do světa, v němž je třeba vyrovnávat se s mezními okolnostmi a lidským údělem – a hledat vlastní cestu k individuálnímu naplnění.

Různé reformní úvahy i praktické pokusy byly četné i u nás a generace reformistů z přelomu 19. a 20. století, resp. 1. poloviny 20. století nám zanechala zajímavé myšlenkové

**2** Přibližně od 60. let sledujeme antipedagogické tendence, jež iniciovaly polemiky o funkci výchovy. Vycházely mimo jiné z poznání zákonitostí učení a zpochybnění došavadních pedagogických axiomů. Například konstruktivismus – v některých krajních polohách fatálně – zpochybňuje možnosti řízení vnějších vlivů (k nim patří vzdělávání) směrem k ovlivnění jedince, jenž si své poznání konstruuje zcela nepředvídatelně, nezávisle na pedagogových intencích a vlastní vnitřní logikou pro pedagoga neodhalitelnou. Dané období je také charakterizováno vlnou zájmu rodičů o otázky a strategie vzdělávání jejich dětí a vznikem různých alternativ, jež spojoval antiautoritativní étos s důrazem na volný režim vyučování, svobodu a přirozenost.

a metodické dědictví. Připomeňme, že již v závěru 19. století v českém prostředí sílí tzv. hnutí za uměleckou výchovu, jež ideově čerpalo z díla osobností v čele s Otakarem Hostinským (1847—1910, viz jeho přednáška *O socializaci umění* z roku 1902, jejíž teze patřily k nejcitovanějším; Hostinský v dětském výtvarném projevu a jeho ontogenezi spatřoval opakování geneze lidského rodu), Františkem Čádou (o něm viz dále), Josefem Patočkou (1869—1951; vzpomeňme jeho *Ideály umělecké výchovy* a půda české skutečnosti z roku 1902 nebo zajímavou *Anketu o umělecké výchově* mezi osobnostmi, jíž zviditelnil toto téma, 1902) nebo generačně mladším Bohumilem Markalousem (1882—1952; s jeho koncepcí „praktické estetiky“ a přesvědčením, že úkolem umění je povznášet člověka, poučovat jej a zušlechťovat<sup>3</sup>).

Za klíčová lze v rámci hnutí za uměleckou výchovu považovat spojení jako kultivace vkusu, kulturnost obyvatelstva, důraz na prostředí dětí a předmětnou skutečnost, která je obklopuje, aj. Otakar Hostinský (1956) při obhajobě umělecké výchovy argumentuje starým ideálem harmonického rozvoje duševních sil a schopností člověka – ideálem, kterého nelze dosáhnout opomíjením tak podstatné součásti národní kultury a obecně lidského projevu, jímž je umění. Umění je tak nezastupitelné jednak jako integrující společenský fenomén a jednak jako projev národní i individuální identity; viz Hostinského termín *socializace národa* či *socializace umění* poukazující právě na propojení lidí skrze umění nebo jeho přesvědčení, že umělecká výchova a vůbec účast na kultuře a umění zvyšuje hodnotu a kvalitu života jedince – skrze umělecké a estetické prožitky.

Přestože jmenované hnutí mělo spíše ideový než širší praktický dopad, také ono se svou měrou zasloužilo o postupný rozvoj umělecké výchovy na školách a vývoj našeho oboru. Je v nich zřetelný doznívající vliv Johna Ruskina (1819–1900) s jeho důrazem na přirozenost, přírodu a mravní rozměr umění, jež by mělo sloužit etickým cílům, ale i novějších představitelů francouzské estetiky Hippolyte Taina (1828—1893), J. M. Guyaua (1854—1888), Charlese Lala (1877—1953) nebo Victora Basche (1863—1944), kteří přispěli zejména k analýze vztahu umění a společnosti, podmíněnosti uměleckého díla prostředím, resp. sociální povahy umění.

Neopomenutelný byl rovněž vliv hnutí Arts and Crafts, jež se v britském prostředí – a později i za jeho hranicemi – rozvíjelo během let 1880–1900. V kontextu výtvarné výchovy je třeba zmínit alespoň vůdčí osobnost Williama Morrisa (1834–1896) s jeho přesvědčením, že umění má být krásné a užitečné – a nemá se omezovat na instituce nebo ateliéry umělců, naopak se má stát součástí života, a to i nižších vrstev obyvatelstva, jejichž podíl na kultuře nebyl dosud samozřejmostí. Není divu, že tyto Morrisovy demokratizační a estetické ideje byly vlivnými i v oblasti školství a formující se estetické a umělecké výchovy – a přesáhly hranice do dalších zemí včetně českého prostředí.

Od přelomu století se začaly konat pravidelné mezinárodní kreslířské kongresy (roku 1900 v Paříži, roku 1904 v Bernu, roku 1908 v Londýně, roku 1912 v Drážďanech, roku 1913 v Praze), jež podobně jako obdobná setkání odborníků v jiných souvisejících oborech (ve speciální pedagogice, psychologii atd.) sdružovaly odborníky i praktiky a poskytovaly podhoubí pro diskuse a rozvoj oborů na vědeckých základech. Zájem o dětský

<sup>3</sup> Připomeňme, že souhrn jeho dílčích textů vyšel v souborné publikaci *Estetika praktického života* v roce 1989.

výtvarný projev i jejich přičiněním dále stoupal a odborníci vytvářeli oborové sítě a platformy pro sdílení poznatků o dětské tvořivosti, formách výtvarné edukace a jejích koncepcích. Hnutí za uměleckou výchovu se tak mohlo dále koncepčně rozvíjet s nárokem na kurikulární změny.

Mohli bychom připomenout plejádu pedagogů a teoretiků, kteří více či méně zasáhli nejen do dějin pedagogického myšlení, ale i do historie náhledů na výtvarný projev jedince – ať již s postižením nebo bez něj. Nelze zajisté pominout zakladatelskou osobnost od Františka Čády (1865–1918), který s vynikající znalostí soudobých psychologických poznatků pochopil, že při posuzování výtvarného projevu dítěte – stejně jako jeho jiných projevů – není možné pominout jeho rodinné podmínky, školní nebo mimoškolní fungování. Základem je osobní interakce s dítětem a snaha porozumět psychologickým a vývojovým zvláštnostem dětí; výtvarné projevy dítěte lze chápat jako projekci jeho psychických stavů a zvláštností, jsou řečí svého druhu (viz zejména jeho odborné studie *Dětské kresby* a *Pedagogický význam kreseb dětských*, 1902, 1903). Čádova odborná práce se vyznačovala velmi širokým záběrem, přispěl mimo jiné také do VI. dílu *Stručného slovníku pedagogického*, kde se zamýšlel nad možnostmi aplikace poznatků estetiky do vzdělávání. (Podrobněji Cach, 2000) Čáda se do dějin pedagogiky zapsal rovněž jako průkopník experimentální pedagogiky a jedna ze zakladatelských osobností pedagogiky speciální (viz další kapitola). Pro naši přehledovou studii Čáda slouží zejména jako příkladný představitel rozvíjejícího se výzkumu, nelze ale opomenout, že byl také zakladatelem odborných organizací a organizátorem odborných kongresů.

Kromě toho by si jistě zasloužili připomínku také praktičtí pedagogové-experimentátoři, kteří se snažili uvádět do života reformní ideje a ověřovali v praxi nové přístupy k dítěti a nové pedagogické strategie. Vzpomeňme alespoň některé: Annu Sössovou a její pokusy s volnou, individualizovanou výchovou v rámci předškolního vzdělávání nebo Františka Bakuleho, který svou nonkonformností předběhl svou dobu a zavedl řadu nových přístupů do práce s dětmi (zprvu pracoval s běžnými žáky, později v Jedličkově ústavu se žáky s postižením – vždy s akcentem na jejich individuální rozvoj a umělecké činnosti; Bakule aplikoval tzv. volné kreslení, během nějž žáci měli prostor pro kreslení svých vlastních motivů, ale i pedagogické strategie, jež vzbuzovaly kritiku rigidních pedagogů: např. volné diskuse a diskusi či hovor s žáky jako výukovou metodu). Dále připomeňme Josefa Úlehlu, snad neznámějšího propagátora volné svobodné výchovy u nás, který kladl důraz na osobní zkušenost dítěte, vlastní pozorování, experimentování, Josefa Bartoně (při práci se svými žákyněmi aplikoval jakýsi předobraz dnešních žákovských portfolií a využíval výtvarné a psané projevy jako zdroj pro pedagogickou diagnostiku a hlubší porozumění tomu, co žáci prožívají) nebo pedagogy spojené s legendárním Domem dětství v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi, jenž bývá označován za experimentální internátní školu aplikující do praxe ideu výchovy uměním.

Máme na mysli Ladislava Švarce, Ferdinanda Krcha a Ladislava Havránka, kteří se v Domě dětství věnovali dětem, jež během 1. světové války ztratily rodiče. Švarc, Krch a Havránek zde vybudovali nejen originální vzdělávací instituci, ale i mimořádné společenství. Děti se vzdělávaly za využití experimentování a projektové výuky v souladu s přírodou, jíž byly obklopeny; značný prostor měly pro výtvarné a vůbec umělecké vyjádření. Připomeňme, že Ladislav Švarc již v roce 1918 publikoval svůj spis *Výtvarné projevy dítěte*. Jeho pojetím se vymezil proti redukcionistickému vnímání dětské výtvarné tvorby jako manuální dovednosti spojené se zvládnutím výtvarných technik

a postupů. Naopak akcentoval vnitřní život dětí a důležitost jeho rozvoje a projevu skrze výtvarnou aktivitu. Rovněž Ladislav Havránek usiloval o rozvíjení výtvarného (ale i jazykového, slohového) vyjadřování dětí, a to zejména ve své pedagogické praxi a její metodické reflexi. Již roku 1920 založil spolu se svými žáky tzv. Lidovou malírnu ve Všelsích, kde měly děti příležitost pracovat s různými materiály včetně keramické hlíny; aplikoval zde do praxe své přesvědčení, že tvořivost je dítěti dána od narození a měla by dostat prostor. Byl autorem *Kresebného deníku* a *Náčrtníku kresebné výchovy* (obě publikace 1934) a dalších metodických spisků (ve spolupráci s Ferdinandem Krchem). Ferdinand Krch, ředitel Domu dětství, nám kromě mnoha dílčích metodických prací (určených pro výuku nejmladších dětí) zanechal také zajímavé svědectví o vzdělávací koncepci Domu dětství a jeho každodenním chodu. Étos Domu dětství dobře vystihuje např. tento úryvek z Krchových zápisků: „Úkolem výchovy jest vychovávat i uvolňovat i v dítěti všecko krásné a ušlechtilé; jest láskyplné rozvíjení dětských sil a schopností. Pravá výchova vrcholí poznáním sebe sama.“ (Krch, nepublikováno) Kernský experiment – přestože neměl dlouhého trvání – se do dějin výtvarné pedagogiky zapsal jako praktická aplikace humanistických ideálů a přesvědčení o blahodárnosti uměleckých aktivit pro vývoj dítěte, aplikace, jež právem vzbudila pozornost doma i v zahraničí<sup>4</sup>.

#### **Ideály moderny a jejich vliv na pedagogické vnímání výtvarného projevu**

S počátkem století je spojen nejen rozvoj reformního pedagogického hnutí, ale také vznik různých avantgardních hnutí, jež našla svou odezvu i v pedagogice. Různé proudy avantgardy vznikaly už během první světové války a také bezprostředně po ní; v kontextu výtvarné pedagogiky je třeba zmínit alespoň Bauhaus, jenž vznikl v německém Výmaru v roce 1919 a jako jedinečné umělecké učiliště sdružoval plejádu významných uměleckých a pedagogických osobností. Jeho specifický moderní styl a myšlení inspirovalo četné osobnosti také u nás, ať již šlo o umělce, architekty či jiné představitele české moderny – včetně zakladatelů uměleckoprůmyslových škol u nás. To už se ale nacházíme v ohnisku moderního vývoje výtvarné pedagogiky, který zavrhl mnohé z předchozích koncepcí. Byl ustaven novou generací pokrokových pedagogů otevřených vůči avantgardním směrům a modernímu životnímu stylu, v němž se proměňují cíle výchovy a její étos. Koncepce výuky na Bauhausu a od něj odvozených školách byla postavena na výtvarných prostředcích a vztazích mezi prvky výtvarného jazyka – body, liniemi, plochami, barvami, objemy, kompozičními řešeními apod. V praxi je výrazem takového přístupu využívání etud a her s výtvarnými prostředky. Bauhaus do dějin přístupu k výtvarnému projevu přispěl řadou podnětů, jak ale upozorňuje Uždil (1978), ve výuce nelze akcentovat „výtvarnou abecedu“ a pominout jiné, zejména psychologické, obsahové a estetické aspekty dětského výtvarného projevu. Ten je příliš komplexní na to, aby jej bylo možné jednoduše rozložit na výtvarné prvky a elementy nějaké uvažované umělecké abecedy.

<sup>4</sup> Jak připomíná Turková (2007), „Krnsko navštívilo mnoho našich i zahraničních delegací; 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.*“

Přestože dané období bylo ve světě i u nás bohaté na další ideje i události, kvůli nedostatku prostoru se omezíme jen na některé. Za potřebné považujeme připomenutí VI. Mezinárodního kongresu kreslení a užitých umění, který se uskutečnil v roce 1928 v Praze a jehož součástí byla rovněž mezinárodní Výstava výtvarné výchovy, v níž měl Bauhaus samostatné oddělení. Jak připomíná Kavčáková (2018), v té době už lze hovořit o celé generaci „pokrokově smýšlejících profesorů kreslení, učitelů výtvarné výchovy na reálných a měšťanských školách, kteří ke kvalitnímu vzdělání československých občanů přispěli kultivací jejich sensibility ke konstruktivismu a funkcionalistické věcnosti“ a kteří „se stali odpůrci nacionálního tradicionalismu a kteří dospěli v meziválečné době k zásadnímu poznatku tvůrčí sounáležitosti s Bauhausem a předně z těchto pozic usilovali o podnícení zájmu veřejnosti o moderní životní styl“. Není bez zajímavosti, že ve třicátých letech 20. století „dosáhla v Československu popularita funkcionalismu vyššího stupně než v zemi Bauhausu“ a zásluhu na přijetí nového estetického názoru měly jistě i tyto pedagogické osobnosti. (Kavčáková, 2018) Připomenout lze např. organizátora zmíněného kongresu, F. V. Mokrého, který se zasazoval o modernizaci metod výtvarné výchovy a rozvíjel kontakty s mezinárodní uměleckou a výtvarně-pedagogickou avantgardou, příkladně z okolí Bauhausu. (Tamtéž.)

Bauhaus byl samozřejmě pouze jedním z mnoha moderních uměleckých směrů vznikajících od přelomu století (byť jeho vliv v pedagogice byl značný). Tyto směry spojuje uvolňování vazeb na vizuální stránku reality (jež byla až do moderny dominantní), způsoby reprezentace skutečnosti se v nich stávají diferencovanými. Jak vystihl Danto (2009) nápodoba vnější skutečnosti přestalo být postačující podmínkou k zařazení určitého artefaktu do kategorie umění a umělci se počali značně odchylovat od zaběhnutých způsobů reprezentace přírody. Tento odklon od umění klasického typu (které reprezentují antická tradice spolu s renesancí a klasicismem) kulminoval během 20. století, kdy umělci zcela „opustili skutečnost“. (Morpurgo-Tagliabue, 1985, s. 143) Umění teoretikem Dantem nazvané jako umění „imitace“, tedy umění nesené snahou o zobrazení skutečnosti, zde fakticky končí a zjevuje se umění nového typu, které se za pomoci experimentů snaží o postižení opomíjených či nových aspektů skutečnosti a pochopení jejího smyslu. Zahájila jej generace impresionistů a postimpresionistů a pokračovaly v něm další nesourodé směry jako symbolismus, kubismus, futurismus, fauvismus, suprematismus, dadaismus, Bauhaus, konstruktivismus, surrealismus a různé podoby abstraktního umění. V nich vzala za své tradiční pravidla formálních a obsahových kvalit uměleckého díla (některými teoretiky definovaná jako princip jednoty) a postupně narůstal význam jeho kontextu, který v postmoderní situaci nakonec zásadní měrou rozhoduje o příslušnosti daného jevu k umění.

Různorodé formy moderního umění vycházely ze života a živě reagovaly na rozmach techniky, průmyslové výroby a vědy. Otevřely aktuální otázky, jako je „problém plurality lidské osobnosti, mnohohrstevnatosti lidského vědomí, vztahu vědomí a podvědomí, problematiku relativity času, problematiku snu atd.“. (Gombrich, 1992, s. 437) Ještě více se posílil kult umělecké osobnosti, která uvnitř vysoce rozvinutého uměleckého pole ustavuje (spolu s dalšími jeho činiteli), co je uměním a kde mohou ležet jeho hranice. Nový typ umění, vyvolaný změnami společnosti a rozšířením technických aplikací vědeckých objevů, dokonal obrat od antického pojetí umění jako řemeslné dovednosti se smyslem v zobrazující funkci. Od úspěchu Kandinského se mimetické vlastnosti malby ocitly natolik na periferii kritického zájmu, že některá díla přežila spíše navzdory těmto svým ctnostem, „jejichž dokonalost byla kdysi velebena jako esence

umění, a byla málem degradována na pouhé ilustrace". (Danto, 2009, s. 66) Moderní umělci usilují spíše o individuální výraz, „sebepotvrzení a pochopení světa". (Příbáň, 2008, s. 98)

Vývoj ukázal, že v umění jsou možné a velmi plodné oba způsoby práce s realitou: jak snaha o „nevinost oka", tedy umělcovo úsilí o nestrannost bez osobního vkladu, tak i uvolnění uzdy vlastního vidění. „Nejasketičtější a nejrozmařilejší vidění, jako třeba střízlivý portrét a jedovatá karikatura, se od sebe liší nikoliv mírou, nýbrž jen způsobem interpretace." (Goodman, 2007, s. 16) Zatímco ideální formy klasického umění postupně ztratily svou dominanci a význam, na uvolněné místo nastupuje hlavní ideál moderního umění, kterým je originalita formy a vyjadřovacích schopností tvůrce (Příbáň, 2008, s. 98). Umění tak již nemá být vytvářeno s cílem zobrazovat předměty, „jak ve skutečnosti vypadají", ale spíše jak je vidí umělec svým vlastním viděním. Je zřejmé, že tato paradigmatická změna musela mít své dopady rovněž na oblast vzdělávání – ustavila nový étos oboru i jeho cíle, zpochybnila nutnost výcviku mimetického, iluzivního zobrazování, uvolnila estetická kritéria a do centra postavila výraz, autentičnost a originalitu.

Ve 20. století se navíc dovršil odklon od racionality a těsného vztahu k realitě. Mnozí umělci šli ještě dále a vzdali se reality zcela v duchu výstižného Mondrianova vyjádření, podle něhož nám sice věci poskytují všechno, avšak jejich zobrazení nám již nedává nic. Dochází se k objevu, že umění nemusí pracovat s předmětnými formami, že může vytvářet vlastní „druhou přírodu". Nebo, jak to pojmenovává Adorno (1997, s. 366), umělecké dílo „se stává realitou sui generis".

Vzniká tak abstraktní umění, tvorba čistých uměleckých forem, v nichž dominují ryze estetické momenty a stavební prvky v podobě linií, bodů a barevných skvrn. Abstrakce se objevuje jako plod vývoje ve 20. století a její první projevy lze díky experimentům se zobrazením reality najít v kubismu. Kubisté přírodu sice všímavě pozorují, avšak již ji nenapodobují a neusilují o iluzivnost. Picasso to vyjadřuje pregnančně, když říká, že smysl malířství je svébytný, na věcném líčení předmětů nezávislý. (Picasso, 1926, cit. in Lamač, 1968, s. 99) Svým ikonickým dílem Avignonské slečny z roku 1907 rozbil Picasso zavedenou tvářnost umění a vydobyl západnímu malířství nezávislost na objektivní pravdě, jaká byla běžná v umění jiných, nezápadočeských kultur. Ukázal, že skutečnost lze „vymknout z kloubů" a přizpůsobit ji umělcovu záměru. (Beckettová, 2001, s. 357)

Abstrakce samozřejmě není jednotným proudem, naopak: během 20. století se objevila v řadě odlišných výtvarných stylů, v konstruktivismu, neoplasticismu, hnutí Bauhaus a de Stijl, suprematismu, kinetismu, op-artu, abstraktním expresionismu nebo minimalismu. V díle některých svých představitelů si kontakt s realitou nadále uchovává a pracuje s ní metodou redukce a stylizace. Jiné podoby abstrakce však odluku od skutečnosti dokonalý důsledně a vycházejí pouze z elementárních prvků výtvarného jazyka, jako jsou barva, světlo, tvar, linie – a na reálné objekty již vázány nejsou.

Různé formy abstraktního umění, jež různým způsobem kombinují výtvarné znaky, světelné a barevné plochy, reprezentují autoři jako Kupka, Delaunay, Kandinskij, Mondrian. Jejich umění zrcadlí „ideový i myšlenkový svět moderního člověka ve složité meditativní reflexi, pojící zcela novým způsobem pozemské s kosmickým". (Lamač, 1968, s. 141) Abstraktní umění stojí v opozici k zavedenému iluzivnímu zobrazení věcí, ne však v protikladu k přírodě. Je protikladem k tomu, co je v lidech neotesané, primitivní,

zvířecké, a je spojeno se skutečnou lidskou přírodou. (Mondrian, 2008) V umění se tak stále zřetelněji objevují obsahy, které je možné označit jako univerzální, smyslem skryté zákony přírody. V abstraktním umění lze vidět také překvapivou souvislost s dřívějším pojetím umění jako kontemplace věčného, neměnného metafyzického obsahu. I zde se totiž akcentuje duchovní kvalita.

Vývoj moderního umění samozřejmě nelze zjednodušeně charakterizovat jako vývojovou cestu k abstrakci. Naopak: umělci se i nadále zabývají zobrazováním reálných objektů a znovu nově řeší problém obrazové reprezentace skutečnosti. Spíše než iluzivnost na nich však oceňujeme osobitost vidění a schopnost zpřítomňovat složitý komplex lidského bytí. Ať již jde o zobrazení prostých motivů nebo společensky závažných námětů, umění nám svými prostředky umožňuje nahlédnout tajemství univerza, mystérium stvoření: na kusu pomalovaného plátna či přetvořeného materiálu se zpřítomňuje celý lidský život – radostný i drásavý, pokorný i divoký, jeho křehká tělesnost i hluboký duchovní rozměr. Analogickým způsobem lze přitom pohlížet i na výtvarný projev mimo umělecké pole – třeba ten, který se pěstuje ve vzdělávání či terapii.

### **Přínos psychologie ke zkoumání výtvarného projevu a jeho arteterapeutickému využití**

Vedle vývoje umění, jež ustavilo nové podmínky pro vnímání hodnoty neškoleného výtvarného projevu nebo výtvarných projevů spojených s dětským věkem, byla dalším velmi podstatným zdrojem nových poznatků o výtvarném projevu psychologie. Pomohla lépe porozumět např. ontogenezi a vývojovým zvláštnostem dětského výtvarného projevu, problému vnímání ve vztahu k utváření výtvarného vyjádření nebo psychickým strukturám, jež se zapojují do procesu tvorby a jež podmiňují její vznik. Samostatnou kapitolou by mohl být výzkum terapeutických možností výtvarného projevu, kde se stala vlivnou zejména psychoanalýza a Jungem popsáný fenomén nevědomí, jenž se nepochybně projevuje také ve způsobu výtvarného vyjadřování konkrétní osobnosti. Popularitu si získala také tvarová psychologie a svůj příspěvek nabídly rovněž další psychologické směry; paradigmatickou proměnu náhledů na psychologii dítěte a formování různých psychických struktur – jejichž projevem je expresivní vyjádření jedince – nastolila ženevská psychologická škola, zejména dílo Jeana Piageta.

Rozvoj psychologie umožnil rozpoznat diagnostický a terapeutický potenciál výtvarné činnosti, lépe pochopit, co se děje během expresivních aktivit, a také navrhovat způsoby, jak je iniciovat, aby jedincům přinášely možnost vyjádření, seberealizaci nebo psychické uvolnění. Výtvarný projev se stal důležitým nástrojem psychoterapie, v níž se akcentovalo zkoumání možností podpory vyjádření emocí člověka. Rozvíjející se praxe ukázala, že výtvarný projev napomáhá uvolňovat skryté problémy, traumata a „věčná dramata“ ukrytá hluboko v nevědomí člověka. Právě v tomto období se také otevírá cesta k ustavení arteterapie jako zvláštního psychoterapeutického postupu, opírajícího se o výtvarné projevy lidí a pojmající je jako hlavní léčebný prostředek. (Matoušek, 1999)

Přes omezený prostor v našem návratu ke kořenům zmíníme alespoň Alfreda Bineta (1857–1911), jenž byl jedním prvních, kdo se zabýval výzkumem inteligence dětí a uvědomil si složitost kognice (zkoumal např. vztah mezi vizuální pamětí a kognicí; nepříliš

znám je jeho přímý vliv na Čádu – František Čáda se s Binetem osobně setkal při svých studiích ve Francii a seznámil se s jeho výzkumnými metodami i výsledky) nebo Ernsta Meumanna (1862–1915), zkoumajícího zákonitosti fyzického a psychického vývoje dítěte hlavně metodou introspekce.

Stěžejním problémem psychologického zkoumání fenoménu výtvarného projevu je zajisté problém vnímání a myšlení a jejich podíl na vzniku výtvarné formy. Jak spolu souvisí výtvarný projev a smyslové vnímání? Jak dalece je výtvarný projev spojen s myšlením? K tomu se vyjádřila zejména tvarová psychologie a vůbec němečtí psychologové a teoretici počátku století. Se značnou měrou zjednodušení lze přínos gestaltistů spatřovat zejména v tom, že poukázali na komplexnost psychických struktur; ty nejsou vytvářeny spojením izolovaných elementů psychiky, jsou to naopak celky se strukturním uspořádáním založeným od počátku vývoje jedince. Vjem – v kontextu našeho oboru tradičně pokládaný za základ výtvarné představy a projevu – nelze považovat za syntézu dílčích počitků, nýbrž za jedinečný kognitivní celek – což má samozřejmě důsledky nejen pro teorie vnímání skutečnosti, ale také pro teorii vnímání uměleckého díla, stejně jako pro přístupy k výtvarné tvorbě jedinců se smyslovým omezením. Max Wertheimer (1880–1943) základní tezi gestalt teorie formuloval takto: „existují kontexty, ve kterých to, co se děje v celku, nelze odvodit z charakteristik jednotlivých částí, ale naopak; co se stane s částí celku, je v jasných případech určeno zákony vnitřní struktury jeho celku.“ (Wertheimer in Ellis, 1938, s. 71–94) Znamená to, že jednotlivé podněty vidíme jako organizované celky, a nikoli jako pouhý souhrn dílčích částí – a iluze tedy nemůže vznikat skrze počítky na sítnici oka, nýbrž v mysli na úrovni vjemů.

Zvláštním předmětem zájmu představitelů tvarové psychologie – vedle Maxe Wertheimera k nim patřil Wolfgang Köhler a Kurt Koffka – bylo vnímání založené na zraku. Daná škola realizovala mnoho pokusů se zrakovým vnímáním a popsala řadu zajímavých, dosud nepopsaných nebo neobjasněných zákonitostí zrakového vnímání člověka. Jmenujme třeba tendenci člověka vnímat analogické objekty jako skupiny, tendenci hledat v obrazech či schematických obrazcích nepřerušené linie, tendenci rozpoznávat nejjednodušší tvar, doplňovat celistvé obrazce apod. Gestaltisté popsali vnímání perspektivy nebo vnímání figury a pozadí (mysl umí směřovat pozornost na smysluplný tvar a přitom pomíjet to ostatní); pro problém vnímání a tvorby je zajímavá jejich deskripce lidské tendence k tzv. dobrému stavu.

Zásadní vliv – zejména v později ustavené arteterapii – měla hlubinná psychologie Carla Gustava Junga (1875–1961) vycházející nejen z Freudovy psychoanalýzy, ale i z Jungových vzpomínek na zážitky z vlastní dětské imaginace. Přestože pozdější směry (s vůdčí osobností Piagetovou) podrobily Jungovy teorie kritice s poukazem na to, že nebyly empiricky podloženy vědeckými argumenty, vliv tohoto myslitele je ohromný. Ve svém rozsáhlém díle se zabýval mnoha fenomény s přímou souvislostí s uměním a výtvarným projevem jedince: ať již jde o možnost poznávání člověka skrze svět snů, umění, mytologie, náboženství a filosofie, o personifikace a vůbec symbolická vyjádření obsahu nevědomí, problém uchopitelnosti nevědomých, hlubinných obsahů, zvláště nezpracovaných archetypů přítomných v nevědomí, problém vyrovnání se s nevědomím atd. V rámci výtvarné výchovy bylo vnímáno jeho varování před nebezpečím plynoucím z rozdělení mezi psychickým světem a skutečností, již jsme si zvykli chápat z pozitivistických, racionálních pozic. V rámci výtvarné pedagogiky, konkrétně ve výtvarné typologii, bylo navázáno na jeho vymezení psychologických typů (extrovert vs. introvert)

a na jeho klasifikace funkcí lidské psychiky (vedle myšlení k nim patří také cit, vnímání a intuice).

Pro oblast teorie výtvarného umění a arteterapii má význam zejména Jungovo zjištění o projektování nevědomých obsahů do reality a zviditelňování těchto obsahů. Nevědomé obsahy jsou sice „zšeřelé až temné“ a nevědomí vůbec je „svrchovaně extenzivní a tím nejparadoxnějším způsobem vedle sebe může řadit nejrozmanitější prvky“ (Jung, 1994, s. 20), avšak jeho význam je stěžejní a ve spontánní výtvarné tvorbě může pronikat na povrch. Podle Junga (1994, s. 21) je zde nevědomí „vždycky dříve, protože je to odpradávná děděná funkční pohotovost. Vědomí je později narozeným potomkem nevědomé duše.“ Proto se také jakákoliv terapie musí zaměřovat nikoliv na nemoc, nýbrž na celou osobnost. Duševní bolest je stejně reálná jako bolest těla, ba co víc: naše bezprostřední zkušenost světa je právě a jen psychická. Duše je „celost nadřazená vědomí, je matkou a prvním předpokladem vědomí“. (Tamtéž, s. 33) Umění má podle Junga zvláštní význam nejen v životě jednotlivce, ale i v životě celé společnosti. Má totiž schopnost intuitivně postihnout a zvláštním způsobem zviditelnit přicházející obraty obecného vědomí. (Tamtéž, s. 42)

Jungovo dílo, stejně jako i další rozvoj psychologie a soustředěné výzkumy psychických procesů jedince položily základ využívání tvořivých činností nejen pro výchovu, ale i pro psychoterapii. Vychází se přitom z předpokladu, že umělecká exprese je jakýmsi ventilem vědomých i nevědomých stavů a obsahů, že má schopnost přinést člověku „vnitřní očistění a naplnění“. (Šicková-Fabrizi, 2002, s. 23) Výtvarná tvorba má schopnost integrovat osobnost člověka, vlivně působí na biologické, psychické, sociální i spirituální struktury, jejichž soulad je předpokladem aází duševního i tělesného zdraví. (Tamtéž) Vyjádřeno slovy psycholožky a zakladatelské osobnosti arteterapie, Margaret Naumburgové (1890–1983), umění je symbolickou řečí a člověk má přirozenou schopnost promítat své vnitřní konflikty do vizuálních prvků. Naumburgová (Naumburg, 1955, Naumburg & Caldwell, 1959) zkoumala nejen děti a adolescenty – pracovala např. i s pacientkami trpícími obsesí – a vždy zdůrazňovala význam spojení výtvarného projevu s vyjádřením verbálním. Ve své práci navazovala na Freuda a Junga a zkoumala význam symbolů pro vnitřní život člověka. Svou praxí ověřila způsoby, jimiž jedinci promítají své vnitřní konflikty do vizuální podoby, tedy do linií, tvarů, barevných ploch, archetypálních symbolů.

Arteterapie využívá specifické rysy umění, jako je metaforičnost, schopnost integrovat člověka na osobní i sociální rovině, podporovat komunikaci, být prostředkem ventilace emocí, sublimace a katarze. (Šicková-Fabrizi, 1992) Jak již bylo řečeno, zvláštním nástrojem arteterapie je výtvarný výraz (expresivní, umělecká složka) v těsném propojení s verbálním projevem, který je klasickým nástrojem psychoterapie. V naší publikaci nesledujeme primárně léčivé nebo diagnostické možnosti výtvarného projevu (a stavíme se proti tomu, aby byla arteterapie eklekticky spojována s výtvarnou výchovou), arteterapie však zpětně ovlivnila a stále ovlivňuje některé proudy výtvarné výchovy stavící na reflexivitu a teoriích exprese (nebo s nimi má shodné rysy, byť cíle sleduje odlišné; viz zejména vlivná artefiletika Jana Slavíka a jeho následovníků) a má četné souvislosti také s námi sledovaným speciálněpedagogickým kontextem.

Výtvarné činnosti jsou z daného pohledu nejen prostředkem pro sebevyjádření jedince, ale také podněcují jeho vnitřní tvořivé síly a rozvíjejí autentické vidění světa. Upouští

se od zaměření na výsledek a sleduje se především o proces tvorby. Staví se na předpokladu, že během výtvarné exprese dochází k mimovolnímu slučování jedincových vědomých i nevědomých tendencí (Matoušek, 1999) a k pozitivnímu integrativnímu růstu osobnosti.

Jungiánská tradice – jež je stále živá – chápe tvůrčí akt jako proces, během něž se jedinec noří do chaosu, vystavuje se působení ne-řádu a teprve z tohoto „prázdná nebytí“ se může zrodit něco, co předtím neexistovalo. Právě prožitek chaosu, jakkoliv může být bolestný a psychicky náročný, doprovází zážitek tvořivosti, je původcem svrchovaného tvůrčího aktu. (Edinger, 2007, s. 21)

Tvořivý charakter přitom může mít jak činnostně pojaté umělecké vyučování (resp. takzvaná arteterapie produktivní), tak i recepce uměleckého díla (příp. arteterapie receptivní). V prvním případě se ve vyučování žákům předkládají praktické výtvarné úkoly a usilují-li o autenticitu a originalitu a jsou-li skutečně stavěny jako problémové a otevřené, stávají se nejen cvičením výtvarným, ale i výcvikem obecných kreativních schopností. Panuje přitom přesvědčení, že takto nabyté kreativní schopnosti je pak žák schopen uplatnit i v jiných, mimovýtvarných oblastech (tento předpoklad je nazýván transferem a bývá často diskutován). V oblasti arteterapie jde o diagnostické a terapeutické využití konkrétních tvůrčích aktivit, jako je kreslení, malování, modelování.

Co se týká recepce uměleckého díla, i ona může mít tvořivý charakter a lze pak hovořit o kreativní interpretaci či o receptivní arteterapii. Šicková-Fabrice (2002) ji vymezuje jako vnímání uměleckého díla, které terapeut vybral s určitým úmyslem. Využívá se zejména toho, že umělecké dílo poutá divákovu pozornost a vyžaduje jeho „vcítění“. Během něho divák promítá své vlastní emoce do díla a jejich prožíváním, reflexí a zpracováváním dochází k uzdravování, budování pozitivního sebeobrazu a sebevědomí. Samostatným tématem je fakt, že umělecká díla zpracovávají archetypální témata provázející lidstvo během celé jeho historie a zvnějšňují tak skryté významy podstatné pro zdravý vývoj já.

Tyto významy mají často metafyzický rozměr, týkají se kulturních hodnot a společenských struktur, závažných skutečností lidské existence a existenciálních otázek, jež s sebou lidský život přináší. Reprezentují univerzální lidskou zkušenost, a tím umožňují pochopit hlubinné úrovně lidské psychiky. Podobně jako mytologie (která je ostatně námětem a obsahem řady uměleckých děl) představuje umění vyjádření archetypické psyché. (Edinger, 2007) Kontakt s uměním i vlastní exprese umožňují jedinci vstoupit do kontaktu s touto skrytou, avšak vlivnou dimenzí člověka a navázat s ní vztah. Užitek je zřejmý: nalézáme zde „věčné vzorce životních cest, často ukryté pod povrchem a čekající, až je člověk nalezne.“ (Tamtéž, s. 15) Nejen v tomto bodě, ale i v dalších svých aspektech jsou umění i vlastní expresivní aktivita neopominutelnou součástí výchovy a vzdělávání jedince a jsou také zdrojem možností pro boj s duševní chorobou a psychickým utrpením člověka – a tak je také využívá arteterapie.

Dynamickou povahu psychologie a složitost výzkumného problému výtvarného projevu v síti pedagogických, psychologických a výtvarněteoretických souvislostí potvrzuje nejen množství relativně ucelených škol, ale i diskuse mezi nimi, vyznačující se jednak plodným navazováním na některé postuláty a jednak odmítáním jiných. Například Jean Piaget (1896–1980), další vlivná osobnost psychologie, jež přinesla řadu poznatků

k problematice výtvarného projevu, se vymezil jak proti gestaltistům, tak proti Jungovi. Tvarové psychologii vyčítal pominutí fenoménu činnosti, který sám identifikoval jako zcela zásadní, zpochybnil rovněž její výklad inteligence jako rozšiřování působnosti „tvarů“, jež vládnou vjemům. Na Jungovi kritizoval zase fantastičnost a nedostatečné ověření tezí empirickými nástroji standardní vědy.

Jean Piaget je znám jako autor podnětných, dosud nepřekonaných výzkumů dětského myšlení a jako tvůrce dnes všeobecně přijímané teorie kognitivního vývoje; jeho nejznámější publikace vyšly v 50. a 60. letech 20. století<sup>5</sup>. Na základech jeho díla vyrostly soudobé konstruktivistické teorie vzdělávání i uplatňované metodické přístupy (například metody tzv. kritického myšlení). Má tak k oblasti vzdělávání více co říci než psychologické školy, jež zasáhly spíše do oblasti terapie.

Piaget se svým výzkumem pokoušel odpovědět na otázku, jak se během vývoje dítěte vytvářejí bazální struktury a vůbec předpoklady poznávání. Snad nejpodstatnější jsou jeho potvrzení komplexnosti psychických struktur a zpřesnění vztahu mezi vnímáním a operacemi: podle tohoto autora jsou senzomotorické struktury ve vývoji poznávacích funkcí dítěte zdrojem později rozvíjených myšlenkových operací. Potvrzuje se tak předpoklad pedagogických reformistů, že činnost dítěte (jako operativní a skutečnost přetvářející element) je v procesu učení velmi důležitou; Piaget doplňuje, že poznání je postupnou činnou a operační asimilací, nikoliv nějakým neproblematickým otiskem vnější skutečnosti do mysli jedince: „Celý senzomotorický vývoj si vynucuje vzájemnou korespondenci mezi zrakovým a dotykově kinestetickým vjemem.“ (Piaget & Inhelder, 1997, s. 35)

Ve vývoji jedince Piaget rozpoznal celkem čtyři vývojové etapy: (1) senzomotorické stádium, kdy jedinec poznává skutečnost pomocí pohybů a smyslů, (2) předoperační stádium spojené s osvojováním a aktivním používáním jazyka a typickým egocentrickým myšlením, (3) stádium konkrétních operací, kdy už je dítě schopné logicky přemýšlet o konkrétních událostech a adekvátně chápe např. kategorie stálosti počtu, množství a hmotnosti, (4) stádium formálních operací, kdy už dítě dokáže uvažovat logicky a nejen o vnímaných jevech, ale i o abstraktních pojmech.

Piaget definoval pro nás zvláště důležitou funkci, funkci symbolickou, resp. sémiotickou (což je širší označení). Těmito termíny označil funkci vznikající na konci senzomotorického období, jež zakládá schopnost něco si představovat prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a co této představě slouží. Patří sem řeč, obrazná představa, symbolické gesto – a třeba i dětská kresba.

Dětský výtvarný projev je tedy v Piagetově systému jednou z forem sémiotické funkce, již z hlediska vývoje řadí mezi symbolickou hru a obraznou představu. Stejně jako hra je přitom kresba provázena „funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (autotelismus). S obraznou představou sdílí snahu napodobit skutečnost.“ (Piaget & Inhelder, 1997, s. 61) Kresba dítěte v sobě obsahuje jak prvek nápodoby, tak i prvek obrazné představy – jež

<sup>5</sup> Viz např. *Introduction à l'Épistémologie Génétique* (1950), *La psychologie de l'intelligence* (1961), *La psychologie de l'enfant* (1966, s Inhelderovou), *Logique et Connaissance scientifique* (1967) a další.

může být (1) reprodukční (jde o vyvolávání již zaznamenaných jevů) nebo (2) anticipační (např. vede k nové transformaci tvarů). Tímto rozdělením Piaget mimo jiné poukazuje na to, že obrazné představy nepocházejí jen z vjemů. Výtvarný projev – stejně jako i jiné formy sémiotické funkce člověka – dovoluje vybavit si představu předmětu nebo děje, který aktuálně není vnímán. S myšlením má zajímavý vztah: poskytuje mu prostor pro realizaci a působení, ale sama sémiotická funkce se „vyvíjí jen za vedení a s pomocí myšlení nebo představové inteligence. Ani nápodoba, ani hra, ani kresba, ani představa, ani řeč, ani sama paměť (...) se nerozvíjí ani neorganizuje bez stálé účasti struktury, která je vlastní inteligenci.“ (Tamtéž, s. 83)

Piagetův výzkum přinesl dále konkrétní zjištění o vývoji vjemových činností a jejich ontogenezi u dítěte; vjemové činnosti se vyvíjejí s věkem, „až se nakonec mohou podřídí směrnicím, které jim poskytne rozvinutá operační inteligence“; ještě před vznikem myšlenkových operací je vnímání orientováno celou činností jedince. Dále například rozpoznal, že při vzniku pojmů stále dochází k tvořivé strukturaci (jejím zdrojem je činnost nebo operace), nezávisí jen na vjemových informacích, ale také na složitých specifických konstrukcích. Pro pedagogiku a speciální pedagogiku zvláště má důležitý dopad poznatek, že operace nebo inteligenci nelze jednoduše vyvozovat z vjemových systémů.

Jean Piaget je v oblasti pedagogiky snad nejvlivnějším psychologem; jeho dílo stále podněcuje jednak možnosti aplikací do vzdělávání a jednak další zpřesňující výzkumy v rámci různých neo-piagetovských teorií.

Vedle toho se samozřejmě rozvíjí výzkum a využití (nejen) dětské výtvarné tvorby v diagnostice a psychoterapii. Už v roce 1926 vznikl test kresby postavy Florence Goodenoughové, jenž podle kresby usuzoval na intelektuální úroveň dítěte. Soustředěnější odborný zájem o diagnostické možnosti výtvarného projevu lze sledovat od 50. let 20. století, kdy se vyvíjejí různé testy postavené na kresbě nebo využívající kresbu jako pomocný prostředek (např. dynamický test kresby lidské postavy, jenž využívá kresbu pro psychopatologickou analýzu). Kresba může mnoho prozradit o míře psychopatologického stavu, může pomoci sledovat genezi onemocnění a upřesňovat diagnózu. Grafické projevy pacienta jsou vedle slovních, mimických nebo psychomotorických projevů těmi, jež mohou významně napomoci při sledování a utváření psychopatologického obrazu pacienta a při jeho léčbě. Přibližně v polovině století se rozvíjejí metody určování patologických změn na základě kresby postavy (viz snahy Karen Machoverové), v roce 1968 byl D. B. Harrisem rozpracován a revidován původní test Goodenoughové a byl publikován jako Goodenough-Harris Drawing Test. V roce 1973 byla vydána publikace *Children's Drawings As Diagnostic Aids* sumarizující diagnostické možnosti dětské kresby (Di Leo, 1973). Zcela samostatnou kategorií je pak psychologický výzkum tvořivosti; její klasiky zmíníme v kapitole následující – přestože samozřejmě spadá rovněž do psychologie.

### **Výtvarný projev v díle vybraných teoretiků vlivných od 2. poloviny 20. století do současnosti**

V našem výkladu – jenž kombinuje chronologický vývoj s objasňováním časově ne zcela přesně zařaditelných, avšak zásadních idejí týkajících se výtvarného projevu – se dostáváme do poloviny 20. století. Moderní vývoj v umění a ve společnosti – byť byl provázen nepopíratelným rozvojem mnoha oblastí a osvobozením z řady svazujících

pravidel a omezení – samozřejmě nepřinesl jen pozitiva a poměrně záhy byl podroben kritice, protože mnohé z průvodních jevů modernity vzbuzovaly obavy. Kritické pohledy jsou stále hlasitější v druhé polovině 20. století a jsou přirozeným průvodním jevem prudkého technologického rozvoje a projevů globalizace. V této části studie proto připomeneme kromě teoretiků výtvarného projevu také některé filozofy či estetiky, jejichž analýza dobových výzev je vypovídající. Svět poznamenaný válečnými tragédiemi se v daném období jen pozvolna vzpamatovával z šoku a útrap, k následkům války se přidalo rozdělení světa na vyhraněné geopolitické tábory a vzestup totalitních systémů. Vývoj oborového poznání zajisté nelze oddělit od pozadí pohnutých zvrátů 20. století, jež vyústily do neméně dramatických reálií počátku století jednadvacátého. K těm prvním patřil rozdělený svět traumatizovaný zkušeností dvou světových válek, nastolení totalitních režimů podřízených Moskvě v té části Evropy, již osvobodila a zároveň obsadila Rudá armáda, období stalinistického teroru v Československu 50. let s určitým uvolněním tuhému režimu v 60. letech a s následnou okupací Československa vojsky Varšavské smlouvy a obnovením ideologického tlaku režimu až do jeho pádu v roce 1989.

Zatímco ve svobodném světě se zpracovávaly nastíněné podněty z reformní pedagogiky a rozvinutého psychologického výzkumu a pokračoval přirozený vývoj rozrůzněných moderních a postmoderních uměleckých směrů, u nás nastává vlivem společensko-politických změn a nástupu totality poněkud odlišný vývoj provázený rozdvojením oborového diskurzu na ten oficiální, ideologií totalitního režimu svázaný – a ten, který existoval pod povrchem a např. v umění se projevoval neoficiálními výtvarnými aktivitami v opozici vůči vyprázdněnému socialistickému realismu a odbornou činností solitérů odsunutých do podřadných profesí bez možnosti publikovat. Dále nastíněný vývoj některé připomeneme.

Jedním z mála „západních“ autorů, kteří se stali vlivnými i v našem prostředí, jež bylo po společenských a politických změnách po Únoru 1948 vystaveno izolaci a dalším neblahým jevům, byl Herbert Read (1893–1968), jehož teorie byly v originále publikovány už od 30. let 20. století<sup>6</sup>, u nás pak o něco později v období politického uvolnění v 60. letech. V roce 1964 u nás vyšel výbor z díla pod názvem *Osudy moderního umění*, v roce 1967 pak stěžejní Readův pedagogický spis *Výchova uměním*, jenž se spolu s dalšími díly Reada stal teoretickou a ideovou bází pro vznik Mezinárodní společnosti pro výchovu uměním.

Mezinárodní organizace pro výchovu uměním (International Society for Education through Art, INSEA) – jež do našeho přehledu zajisté také patří – započala své fungování v roce 1954, jako skutečně světová platforma výtvarných pedagogů však byla ustavena – stejně jako její československý komitét – teprve v 60. letech, konkrétně v roce 1963. Předtím fungovala jako světová platforma výtvarných pedagogů Federation Internationale de l'Enseignement du Dessin (dále FEA), jež byla založena už v roce 1904.

**6** Viz zejména *Art and Society* [1935], *Education through Art* [1943], *Art and Industry: The Principles of Industrial Design* [1945], *Contemporary British Art* (1951), *The Forms of Things Unknown: Essays Towards an Aesthetic Philosophy* (1960), *Art Now* (1960), *The Meaning of Art* (1962), *The Philosophy of Modern Art* (1964) a další. U nás vyšly spisy *Osudy moderního umění: výbor z díla* (1964), *Výchova uměním* (1967) a *Stručné dějiny malířství od Cézanna po Picassa* (1967).

S původní pařížskou INSEA byly oba zmíněné subjekty sloučeny v roce 1963 a vzniká tak organizace jediná. Jako nesmírně vlivnou ji dále podrobněji představíme s důrazem na dobový a domácí kontext a s ohledem na tematiku přístupů k dětskému výtvarnému projevu, jež se v jejím rámci tradičně diskutují a podněcují.

Nevládní organizace INSEA byla od počátku spojena s Organizací spojených národů pro vzdělávání, vědu a kulturu (UNESCO) a její založení bylo reakcí na hrůzy druhé světové války a projevem naděje, že pěstováním mezinárodních vztahů založených na důvěře, prostřednictvím nového pojetí vzdělávání skrze umění a díky kulturní a vědecké výměně lze vybudovat bázi, jež zajistí, aby se obdobné tragické události už nikdy neopakovaly. Založení INSEA předcházelo přijetí rezoluce na prvních generálních konferencích UNESCO (konaných v letech 1946 a 1947) vyjadřující odhodlání a potřebu zkoumat možnosti výtvarné výchovy (resp. výchovy uměním). Na základě této rezoluce byl v roce 1948 ustaven výbor expertů, v jehož čele stanul právě Herbert Read jako respektovaná osobnost výchovy uměním. Zpráva této expertní komise předjímá smysl INSEA, když akcentuje důležitost exprese, resp. různých typů uměleckého vyjadřování, a kriticky se staví k dosavadnímu způsobu vzdělávání, jenž staví především na verbální komunikaci. (UNESCO, 1952; podrobné rozvedení těchto myšlenek lze najít rovněž v díle Herberta Reada *Výchova uměním*, 1967.)

Read zdůraznil, že lidské vyjadřování disponuje nekonečnými možnostmi a akcentoval důležitost vyjadřování symbolického, které nabízí právě umění a které je vzdělávacími systémy vesměs ignorováno. Umělecká komunikace založená na symbolizaci může podle Reada osvobodit spontánní tvůrčí síly v člověku a umožnit jeho osobnostní růst – měla by proto být maximálně využívána ve vzdělání dětí i dospělých, tak aby lidé byli schopni vyjadřovat se zvuky, obrazy, nástroji. Zpráva UNESCO (1952) přímo uvádí, že cílem výchovy má být tvorba umělců – nemyslí se tím ovšem profesní vzdělávání umělců-profesionálů, nýbrž obecně lidí efektivních v různých druzích projevu a komunikace. Read, hlavní autor této koncepce, ostatně nikdy neztrácí ze zřetele subjekt výchovy a cíle umělecké výchovy vztahuje právě k němu a ke společnosti, již vychovávané subjekty vytvářejí. Autor přitom velmi dobře argumentuje svou vizi, že umění má jako imanentní duch prostupovat celou výchovou, když formuluje, že hlavním cílem výchovy je podporovat vývoj všeho individuálního v každé lidské bytosti a zároveň tuto individualizaci uvádět v soulad se společností, revidovat růst subjektu jeho společenstvím.

Stručně nastíněné Readovo uvažování o významu umění a tvorby pro jedince a společnost vtisklo základní, dodnes platnou podobu také Ústavě Mezinárodní organizace pro výchovu uměním, jejíž étos – přijímaný výtvarnou pedagogikou napříč kontinenty – výstižně vyjadřuje už její preambule:

- (1) Tvořivost v umění je základní potřebou, jež je společná všem lidem, a umění je jednou z nejvyšších forem vyjádření a komunikace.
- (2) Výchova uměním je přirozeným prostředkem učení na všech stupních vývoje osobnosti, prostředkem, jenž podporuje intelektuální, emocionální a sociální vývoj lidských bytostí ve společnosti. (Preamble to the Constitution, 1954)

V preambuli se objevuje další z důležitých kategorií související s dětským výtvarným projevem – tvořivost. Je povýšena na základní potřebu člověka, důležitý aspekt lidství

i prostředek vyjádření a komunikace. Než se tvořivost jako neproblematická kategorie dostala do podobných koncepčních dokumentů, formovala se jak v teorii výtvarného projevu (vzpomeňme na teze o tvůrčích silách přítomných v člověku, o přirozené genialitě dětí apod.), tak v psychologickém výzkumu. Odborníky zajímalo, jak lze tvořivost nově definovat na vědeckých základech, odkud se v jedinci bere a jak ji lze rozvíjet, jak ji lze měřit či klasifikovat, příp. zda je možné uvažovat o transferu tvořivých schopností.

K lepšímu poznání tvořivosti přispěl Viktor Löwenfeld (1903–1960), jehož práce *Creative and Mental Growth (Tvůrčí a duševní růst)* – publikovaná v roce 1947 – se stala v rámci výtvarné výchovy vlivnou jednak díky pojmenování a analýze fází tvůrčího uměleckého vývoje dětí a jednak díky rozlišení dílčích aspektů tvořivosti. V rámci první oblasti Löwenfeld poukazuje na těsné spojení všech složek psychiky dítěte s jeho výtvarným projevem (v „umění“ dětí se přímo odráží nejen estetický, ale i sociální, tělesný, duševní a emocionální růst, viz Löwenfeld, Brittain, 1964) nebo na zvláštnosti výtvarného projevu zakládající jeho typologii; v rámci výzkumu tvořivých schopností pak autor popsal tato specifika tvořivých lidí: citlivost, schopnost setrvalosti, soustředění, fluenci, originalitu, schopnost přetvářet, cílevědomě analyzovat, syntetizovat a smysluplně organizovat – měnit chaos v řád. (Nejen v kontextu arteterapie a speciální výtvarné výchovy se využívá Löwenfeldových zkušeností z práce s dětmi se zrakovým postižením, o nichž se zmíníme ještě v další kapitole.)

O výzkum a definování tvořivosti se pokusilo mnoho dalších autorů od Löwenfelda přes Guilforda, Torranceho a další až do současnosti. Zatímco Löwenfeld se pokusil pojmově uchopit a měřit vlastnosti tvořivých lidí a vycházel z pedagogických experimentů, Joy Paul Guilford (1897–1987) došel k vymezení tvořivosti přes složitou analýzu vrstev a dimenzí osobnosti. Pomocí metod tzv. faktorové analýzy přitom klasifikoval tři druhy schopností člověka: dimenzi vnímání (senzorickou, percepční), dimenzi psychomotoriky a dimenzi inteligence, již považoval za komplexní schopnost člověka zpracovávat informace prostřednictvím myšlenkových operací. Mezi ně patří i divergentní myšlení, jež v Guilfordově modelu struktury intelektu zaujímá důležité místo. (Guilford, 1956) Divergentní myšlení nesměřuje k jedinému možnému postupu řešení problému, naopak se zabývá vytvářením alternativ způsobů řešení. Guilford zdůrazňuje, že divergentní myšlení není úplně totéž co myšlení kreativní, a to proto, že kreativita vyžaduje také citlivost k identifikování problémů, stejně jako schopnost jedince přehodnocovat své schopnosti, přetvářet své myšlení, reinterpretovat skutečnost a osvobodit se od fixace na jednoznačné řešení. (Kim, 2006, s. 4) Podobných faktorů tvořivosti Guilford rozlišil 18 a v celkovém modelu, jímž chtěl postihnout složitost lidské psychiky, nakonec rozlišil až 150 faktorů – což má za následek jistou nepřehlednost tohoto modelu.

Ellis Paul Torrance (1915–2003), autor figurálního testu tvořivého myšlení, ve své definici z roku 1966 zdůraznil ještě procesualitu tvořivosti. Tvořivost je podle něj procesem, během něž se jedinec stává vysoce citlivým k různým problémům, nedostatkům či chybějícím elementům; identifikuje problémy, hledá jejich řešení, činí odhady, formuluje hypotézy týkající se identifikovaných problémů; opakovaně testuje své hypotézy a případně je upravuje; komunikuje o nalezených řešeních problému. (Torrance, 1966)

Obvykle je tvořivost chápána jako specifický komplex schopností, v nichž se uplatňují faktory kognitivní a motivační, stejně jako neintelektové rysy osobnosti. (Nakonečný,

1998) Nejčastěji je popisována jako způsobilost nacházet nové, dříve neznámé impulsy a nalézat pro nové problémy příhodná řešení (Henckmann, Lotter, 1995, s. 112); jak uvádí Štěpánková (2013), pro tvořivost je zásadní samostatné uvažování, schopnost překonávat dané hranice a zpochybňovat normy. V užším smyslu jde o schopnost k tvůrčí produkci, jejímiž předpoklady jsou vysoká citlivost vůči změnám a schopnost přezkoumávat dosavadní rutinní postupy a přizpůsobovat je novým podmínkám. (Tamtéž) S tvořivostí se spojuje společensky hodnotná originalita, autonomie osobnosti a snaha po sebe-realizaci. (Nakonečný, 1998, s. 107) V této souvislosti nelze nepřipomenout umělecký ideál moderny, který přesně odpovídá výše zmíněnému: moderní dílo – a analogicky také dětský výtvarný projev – bylo chápáno jako originální výtrysk lidské individuality, výpověď o autonomním individu, osobní seberealizace.

Téma tvořivosti patřilo od zmíněných výzkumů k často diskutovaným tématům také na kongresech výše zmíněných organizací – ať již šlo o FEA, nebo o INSEA. Viktor Löwenfeld své výsledky prezentoval už v roce 1958 na 10. kongresu FEA konaném ve švýcarské Basileji (viz jeho příspěvek *Die Bedeutung der Kunsterziehung für die Entfaltung der allgemeinen schöpferischen Fähigkeiten*). Na stejném kongresu vystoupil rovněž Johannes Itten (1888–1967), umělec a pedagog spjatý s Bauhausem. Bývá sice citován zejména díky svým studiím spadajícím do teorie barvy, do teorie výtvarného projevu však přispěl rovněž svou typologií, z níž se mají odvíjet různé přístupy k pedagogickému vedení dítěte – s cílem poskytnout žákovi kromě vzdělání cennou možnost sebe-poznání a seberealizace. Právě rozpracované typologie výtvarného projevu lze zmínit jako příklad rychlého vývoje oborového poznání – zvláště uvědomíme-li si jeho posun od skromných počátků teoretické reflexe na začátku 20. století.

Odras zmíněných výzkumů a vůbec dění na mezinárodní scéně lze samozřejmě sledovat i u nás. Dění na kongresech FEA nebo INSEA bylo československými odborníky pozorně sledováno, aktivně zasahovali do dění v oboru a pěstovali živé kontakty se zahraničím. (Šobáňová, Jiroutová et al., 2017) Důležitým mezníkem v historii naší výtvarné výchovy – a zároveň později vzniklé národní sekce INSEA – byl rok 1964, kdy se v Praze uskutečnila mezinárodní výstava *Dítě a svět* a souběžná *II. celostátní konference učitelů výtvarné výchovy*. Tyto akce jednak přímo předznamenal vznik Československého komitétu INSEA a jednak byly spojeny se jmény osobností další vlivné generaci odborníků, mezi nimiž vyniká Jaromír Uždil (1915–2006) a Igor Zhoř (1925–1997).

Tato silná generace volala po nové škole, po výtvarné výchově zbavené rigidních osnov, po iniciativě, vynalézavosti, vlastních názorech. Tyto akcenty – nacházíme je např. v tehdejších konferenčních příspěvcích a článcích – byly výrazem probíhajícího obrodného procesu (viditelného v celé společnosti a umění), svěžího nahlížení na oborové obsahy (proti konvenčnosti a rigidní strukturaci učiva do pracovních okruhů, proti přeceňování kreslení „dle názoru“ na straně jedné a námětovému formalismu tematického kreslení na straně druhé) a volání po novém postavení výtvarné výchovy v celém vzdělávacím systému. (Zhoř, 1965a, s. 10) Igor Zhoř přímo uvádí: „Objevujeme (tu) velkou touhu po věcech nových. Především – a to je nepodstatnější – volá se po novém postavení výtvarné výchovy v celém systému našeho školství, odmítá se kolísání mezi utilitárně technickým posláním předmětu, mezi výchovou k pozorování, která byla tak jednostranně pochopena, a jde se směrem ke skutečně vytvářející, přetvářející a utvářející výchově – výchově v pravém slova smyslu výtvarné.“ (Tamtéž, 1965a, s. 10) Ta samozřejmě svou podstatou těží z výtvarného projevu, jenž je jejím základem, prostředkem a v hlubokém

smyslu (chápacím výtvarný projev jako prostředek poznávání světa i sebe samého) i jejím cílem. Proto se také Jaromír Uždil (1965, s. 13) vymezil proti okleštěnému chápání výtvarné výchovy jako prostředku (poly)technické výchovy: „Zdůrazňovala se výtvarná řeč jako řeč technika a návrháře a sotva se myslelo na to, že kresba je i určitým druhem sebevyjádření, jehož účel není jen v praktických věcech života.“ Z hlediska výtvarného projevu se obhájí a prosazuje zapojení dětské invence, hledání cest, „které by bezprostředněji navázaly na přirozené potřeby sebevyjádření“. (Uždil, 1965, s. 14) Uždil byl přesvědčen o integrující roli umění a kultury a o jejich stěžejním významu v utváření sounáležitosti. Přinesl různé pohledy na fenomén tvořivosti, jenž byl také hlavním tématem vzpomínaného kongresu (s vynikající znalostí připomněl zejména Löwenfelda a Guilforda, již zmíněné klasiky výzkumů tvořivosti), pokusil se zpracovat podněty z moderního umění a přispět k tomu, aby mu učitelé porozuměli v jeho úplnosti a dokázali do výuky aplikovat – s porozuměním, nikoliv formalisticky – jeho principy.

Na konferenci se tematizovaly také tzv. besedy o umění, jeden z obsahových okruhů tehdejšího nově zavedeného kurikula – které po svém zpracovalo rovněž dřívější podněty hnutí za uměleckou výchovu. V tomto kontextu jsou neobyčejně důležité a stále platné Uždilovy (1965, s. 22) výzvy k rozvoji „přiměřeného, samostatného a aktivního žákova prožitku“, „niterného kontaktu s dílem“. Uždil (tamtéž) v této souvislosti také upozorňuje na to, že oblast estetická, tedy primárního zájmu výtvarného pedagoga, je mnohem širší než oblast umění. (Měl na mysli nejspíše estetiku přírody a prostředí, exploze vizuality od 60. let až do současnosti však ukazuje, že zdrojem estetických podnětů je celá široká vizuální kultura. Uždil ale už tehdy správně upozornil, že existuje široká škála impulsů, které prohlubují smyslovou citlivost a napomáhají k rozvoji imaginace a invence – a kterých by učitelé měli využívat jako stimulu pro vlastní tvůrčí činnosti žáků.)

Připomeňme ještě alespoň Jiřího Davida, který byl ostatně další z nepřehlédnutelných osobností později vzniklého Československého komitétu INSEA. Na jeho příspěvku na *II. celostátní konferenci učitelů výtvarné výchovy* lze totiž velmi názorně demonstrovat zmíněného kritického a nezávislého ducha výtvarně pedagogického diskurzu v Československu, tolik odlišného od celospolečenského a pedagogického diskurzu nasáklého ideologií marxisticko-leninské „vědy“. Davidův referát s názvem *Od naivních forem zobrazování k uvědomělému výtvarnému projevu dětí* není ničím menším než odbornou a pečlivě vyargumentovanou kritikou sovětského autora E. I. Ignatěva (1959), jehož dnes již zapomenutá publikace věnovaná zobrazovací činnosti dětí je zhmotněním překonaného proudu výtvarně pedagogického myšlení, proudu, jenž do centra stavěl schopnost dětí znázorňovat předmět podle skutečnosti („z nатуry“) a jenž výuku výtvarné výchovy už u těch nejmladších pojímá jako výcvik zobrazovací dovednosti. Tento proud nezohledňuje dětskou spontánní aktivitu a na kresbu pohlíží „z hlediska materialistické psychologie“ jako na odraz okolní skutečnosti a jako na proces zobrazovací činnosti, který je třeba již od mateřské školy řídit záměrným působením učitele. To si lze představit podle Ignatěvových experimentů jako „dokreslování nedokončených kreseb“ předložených dítěti nebo „opakování kresby týchž předmětů po návodu učitele“. (Kolářiková, 1962) Zatímco například v odborném časopise *Pedagogika* bylo vydání Ignatěvovy *Psychologie zobrazovací činnosti dětí* z roku 1959 pochvalně recenzováno (kvitováno bylo, že autorovy závěry „jsou potvrzením základních tezí marxistické psychologie“, viz Kolářiková, 1962, s. 122), David se proti Ignatěvovi kriticky vymezuje a vyčítá mu, že ignoruje biopsychologické zákony ontogeneze dětské psychiky a bazální přirozenost dětí.

Uveřejnění této polemiky by zajisté nebylo možné nebýt politického uvolnění. Dodejme však, že redukcionistický pohled na výtvarný projev dětí nebyl primárně svárem mezi „vědeckým materialismem“ (tedy komunistickou ideologií) a západní vědou; probíhal snad ve všech zemích jako svár – vpravdě oborový – mezi spontánně tvořivým pojetím výtvarné edukace s důrazem na přirozenost a obsah a mezi pojetím, jež spatřuje hodnotu v kresebných dovednostech a v důsledku není ničím jiným než tuhým výcvikem a výtvarnou obdobou herbartistického drilu.

Výstava *Dítě a svět* a souběžně konaná konference byly zajisté významným kamenem mozaiky bohatého oborového dění v Československu 60. let. Téma konference, výtvarná výchova a tvořivost, výstižně ukazuje význam konceptu tvořivosti – realizované ve výtvarném projevu jedince – v historii československé výtvarné výchovy. Konference umocnila zájem učitelů o kreativitu a byla znamením nového paradigmatu výtvarné edukace vycházejícího ze starších pedocentrických podnětů, proměn umění, teorií výtvarné tvorby, výzkumů dětské kresby a poznatků psychologie, paradigmatu stavícího tvořivost do role rudimentu výtvarné výchovy.

Jaromír Uždil a jeho spolupracovníci dále pokračovali v rozvíjení didaktického diskurzu a v srpnu roku 1966 uspořádali v Praze dokonce světový kongres INSEA (z hlediska světové INSEA šlo již o XVIII. kongres). Šlo o akci natolik významnou, že zaslouží podrobnější pojednání.

Kongresy International Society for Education through Art jsou do dneška hlavní platformou komunikace a výměny poznatků mezi členy této světové komunity – platformou, jež dětský výtvarný projev v různých souvislostech tematizuje snad nejčastěji. První kongresy INSEA se uskutečnily v Haagu (Nizozemí, 1957), v Manile (Filipíny, 1960), v Montrealu (Kanada, 1963) a poté následoval kongres v Praze (1966; po Praze kongres hostil New York, USA). Hlavním koordinátorem příprav a ideovým tvůrcem československého kongresu byl právě Jaromír Uždil, jemuž se podařilo zorganizovat do té doby nejpočetnější shromáždění výtvarných pedagogů. Ideově se kongres přihlásil k nosné meziválečné tradici české výtvarné pedagogiky, konkrétně ke světovému kongresu výtvarných pedagogů uskutečněném v Praze roku 1928 a k proudům výtvarné pedagogického myšlení, které stavěly na živé interakci se soudobými výtvarnými proudy.

Herbert Read, v té době čestný prezident INSEA, zaslal delegátům alespoň svůj pozdrav, když mu zdraví nedovolilo kongres navštívit osobně. (Read zemřel necelé dva roky po pražském kongresu, 12. června 1968, ve věku 74 let.) Vyjádřil své uspokojení z úspěchu INSEA a vyzval k dalšímu šíření znalosti „toho, co míníme výchovou uměním“ a k rozvoji mezinárodní spolupráce, jež se zdá být možná zvláště skrze umění. „To, čemu učíme, je forma komunikace, která nezná omezení jazyka: je to lingua franca expresivního obrazu, linie, barvy a symbolické formy.“ (Read, 1968, s. 28)

Jaromír Uždil ve svém úvodním projevu poukázal na to, že dětská kresba ukazuje k prázákladu všelidské existence, k jednotě lidí – nadnárodní i nadsociální. Dětský výtvarný projev příhodně charakterizuje jako jev kulturně-sociální, jako fenomén, jenž je ovlivněn a determinován kulturními souvislostmi a jako takový vypovídá o době svého vzniku, o pedagogických přístupech, o vývoji umělecké tvorby, o panujících paradigmatech. V této souvislosti Uždil citlivě vnímá, že nové paradigma v oblasti umění se v oblasti výtvarné pedagogiky dosud nereflektuje dostatečně. Když tematizuje otázky budoucnosti

předmětu, vyzdvihuje význam výtvarného projevu s jeho komunikačními a „obrozujícími“ efekty: „Domníváme se, že máme v rukou zvláštní, zcela zvláštní prostředky. Předpokládáme totiž, že každá činnost, která směřuje k vyjádření představy výtvarnou formou, je sama o sobě tak obrozující, že může prospět nejen růstu smyslového a estetického zájmu, ale že dokonce má i znamenitý vliv na utváření morálního postoje člověka.“ (Uždil, 1968, s. 22) Upozorňuje, že středem zájmu a podnětem výtvarné činnosti do budoucna nezůstane pouze smyslový kontakt s realitou (byť je jeho úloha důležitá), ale i vědění o skutečnostech a vztazích nepostižitelných zrakem nebo pouze zrakem. Hovoří o „zlidštění“, „zduchovnění materiálních sil a vazeb reality“. (Tamtéž, s. 23)

„Vedle zdůrazňovaných schopností vidět, rozlišovat, srovnávat a poznávat přijdou asi ještě více ke slovu jedincovy nároky na sebevyjádření, výraz, autostylizaci. Je zřejmé, že se s jejich plnohodnotným výrazem setkáváme až ve světě umění, kde se uplatní v dynamické rovnováze k estetickému kodexu své doby, a že mají tedy současně i nadobitý, tj. právě společenský a kulturní význam.“ (Uždil, 1968, s. 23) V těchto úvahách jsou viditelné snahy reflektovat zásadní změny projevující se v umění, jež se musejí zpracovat i ve výtvarné pedagogice, nemá-li čelit úpadku. Zpětně vidíme, že obor v dané době teprve pozvolna zpracovával podněty moderního umění, zejména fakt, že nápodoba („zobrazování“) přestala být postačující podmínkou k definici uměleckého díla – a hodnoty žákovského výtvarného projevu. V takové situaci musela také výtvarná výchova redefinovat své cíle a obsahy, stejně jako svou praxi. Z těchto důvodů Uždil ve svém referátu delegáty kongresu vyzýval k budování teorie, protože její úloha – opět v umění samotném i v pedagogice – začíná být zásadní. Nejde přitom pouze o transfer výtvarně teoretických témat do pedagogických souvislostí, jde o autonomní výtvarně pedagogickou teorii, teorii s vlastními pojmy a problémy, s vlastním filozofickým rámcem a podhoubím.

Zpětně nahlíženo vidíme, že výtvarná výchova podněty své doby postupně zpracovala a že také v ní – podobně jako v umění – se začalo usilovat o individuální výraz a o pojetí tvorby jako cesty ke zkušenosti a autonomnímu poznání. Povolilo se tápání, akceptovala se nedokonalost, hledání se stalo metodou, rutina měla být napříště odstraněna. Kvalita přestala být posuzována úrovní mimese, ale spíše silou a hloubkou uchopení světa, schopností tvorbou účinně komunikovat.

Podíl na této proměně, jež udržela výtvarnou výchovu s rukou na tepu doby, měl – nejen v českém prostředí – právě Jaromír Uždil a další osobnosti, jež se sdružovaly pod křídly INSEA. Nedocenitelnou roli platformy, na níž se odehrávaly diskuse o smyslu oboru a kde se uskutečňovalo hledání adekvátních forem, plnila právě INSEA. Uždil sám – jenž byl na zasedání Světové rady INSEA v rámci pražského kongresu zvolen viceprezidentem – v této souvislosti konstatoval, že přes veškeré rozdíly mají členové této komunity mnoho společného – otázky, problémy, zájmy. Mohou je však řešit společně a široký mezinárodní diskurz je až do dneška – a také v budoucnu bude – jedinou možností, jak uchovat jeho kvalitu.

Součástí XVIII. světového kongresu INSEA byla rovněž velká výstava výtvarných prací tvořená třemi desítkami národních expozic. Koncepce této výstavy sledovala pedagogickou linii, nešlo tedy pouze o výstavu výsledků, ale spíše o představení a mezinárodní konfrontaci různých přístupů k výtvarné výchově. Organizátorům se podařilo vydat v roce 1968 obsáhlý sborník kongresových referátů a abstraktů, a to nejen v české, ale

i v cizojazyčné verzi. Byl vydán pod názvem *Umění a výchova. Výtvarná výchova pro budoucnost. Zpráva XVIII. světového kongresu INSEA, Praha 1966*. Hlavními editory české edice byli Jaroslav Brožek a Bohuslav Maleček, na přípravě sborníku však spolupracovali také další domácí odborníci, významné osobnosti naší výtvarné výchovy: Jaroslav Brožek, Jiří David, Karel Frauknecht, Josef Hron, Bohuslav Maleček, Leonid Ochrymčuk, Jaromír Uždil a Igor Zhoř.

Vedle Jaromíra Uždila, jehož podíl na obsahu kongresového jednání byl již zmíněn, přinesl XVIII. světový kongres INSEA další podněty, jež v mnohém ovlivňovaly československý didaktický diskurz i v následujícím období. Za významné a v mnohém symbolické považujeme vystoupení Jana Patočky, který na kongresu přednesl jeden z hlavních referátů. Své vystoupení nazvané *Krise racionální civilizace a úloha umění* zahájil nejprve výzvou k hlubšímu poznání a kritickému zkoumání umění a odkazem na Hegelovu estetiku. Patočka se vyrovnává s jejími idealistickými východisky v situaci moderního umění, odmítá některé její teze a na jiné, jež se týkají klasického umění, navazuje a ukazuje pomocí nich kontrast mezi tradičním a moderním uměním. Rozvádí zejména myšlenku, podle níž klasické umění poukazuje na něco mimo sebe, zatímco umělecké dílo moderní soustředí pozornost právě na sebe samé; dílo je zde spatřováno jako takové, jako autonomní fenomén, ve kterém je plně dosažen jeho cíl.

Patočka upozorňuje rovněž na to, že v naší době a kultuře (od 60. let se situace nezměnila, naopak v mnohém kulminuje) je dominantní pojmové, intelektuální poznání – je dokonce tak dominantní, že ovlivňuje i činnost uměleckou, stavící původně na zcela jiných principech. Znakem tohoto stavu – který ještě lépe vnímáme z dnešního odstupu (viz konceptuální tendence, dematerializace tradičních uměleckých forem) a viditelný je samozřejmě i dnes, – je mimo jiné to, že umění se od jisté doby neobejde bez intelektuální, teoretické reflexe a explikace. V dalším výkladu Patočka rozděluje duchovní dějiny lidstva na dvě prostupující epochy: epochu dominujícího umění (jde o myšlení tvorbou, kdy umění poukazuje k něčemu mimo sebe, je metodou prožívání a promýšlení kruciólních otázek a přístupem k božskému prvku) a éru dominujícího abstraktního a formálního pojmu. Ta je charakteristická rozpadem tradiční jednoty formálních prvků díla, primárních objektů a idejí, k nimž se skrze formu a řekněme skrze ikonografii směřuje. Patočka (1968, s. 51) vysvětluje, že u moderního umění není tato tradiční jednota nezbytná, přestává být běžná – a přesto si dílo „uchovává celý svůj smysl, hloubku a obsah“.

Patočka charakterizuje svou dobu jako epochu, v níž je vládnoucím duchovním rysem „abstraktní, intelektuální poznání“ (jeho zhmotnění spatřuje v matematice a přírodovědě). Tohoto ducha ostatně považuje za nezbytného pro zachování existence dnešní společnosti. Uvažuje nad situací, jež až do moderní doby v dějinách dosud nenastala, situací, kdy je člověk vymaněn z dosavadních přirozených vztahů k přírodě a jejích zákonitostí (viz dobový diskurz tzv. nukleárního věku a cest do vesmíru); „všechna pouta tradičního lidství se zdají zlomena“. Vzápětí ale ukazuje, že osvobození se týká výhradně výroby, průmyslu, nikoliv člověka samotného. Namísto osvobození je člověk naopak stále více uvězněn – je redukován na kolečko v mohutném stroji, stává se soudobým Prométheem, jehož okovem je konzumerismus. Právě tento bod vývoje (tolik aktuální i dnes) považuje Patočka (tamtéž, s. 54) za kritický: lidský rozum, navzdory své mimořádné účinnosti, se stává jejím zajatcem. Racionalita přestává být známkou lidské svobody a začíná být stále účinnějším nástrojem moci. Poukazuje na paradox,

účelovou „antiteleologii“, kdy člověk, jediná bytost, jež dokáže vědomě proměňovat věci a procesy k účelům a dávat jim smysl, spouští sama procesy moci, kde lidský smysl mizí a mění se v nesmysl. Dodejme, že Patočka zde reflektoval dobovou situaci – v jeho jiných pracích vidíme, že vyvozuje platné závěry z procesů, jež po půlstoletí – v digitální době a éře globalizace – kulminují a projevují se v plnosti svých důsledků. Jedním z nich je narůstající úzkost, živná půda pro hromadění moci, ztrátu svobody. Ve sporu o svobodu, o autonomii lidské bytosti – jak Patočka varuje – však nelze přijímat žádné argumenty, ani kdyby stály na vědeckých a technických výkonech člověka.

Filozofie je pod dojmem nových fakt nucena promýšlet své kategorie – a přestože to podle Jana Patočky dosud nezvládla a neumí určit jasně, kde sídlí svoboda, autonomie, původní pramen člověka, existuje tu naštěstí umění, které je autentickým, neopominutelným důkazem naší duchovní svobody. Tedy alespoň pokud jde o umění jako tvorbu děl, „jejichž nazírání obsahuje svůj smysl v sobě jako v určitém prožívání, které nepoukazuje k něčemu jinému a dalšímu mimo sebe“ (Patočka, 1968, s. 55), tedy o umění moderní. Patočka moderní umění – jež si teprve nacházelo svou teoretickou reflexi a přijetí publikem – totiž považuje právě za projev niternosti a svobody: „v umění není lidská tvořivost záminkou k něčemu jinému“. Umění je nezvratným projevem lidské svobody, jež je v protikladu k nesvobodě konzumu a masové výroby, je protestem proti „sebezřeknutí člověka“. (Tamtéž)

Patočkova analýza je obhajobou moderního umění a staví na argumentaci, v níž se zdůrazňuje umění jako hodnota, jež je hodnotou nikoliv instrumentální, nýbrž finální. (To je ostatně potřebné připomínat i dnes, kdy se mnohdy zpochybňuje i hodnota vzdělání a považuje se za instrument, jenž má sloužit něčemu dalšímu, zpravidla zcela utilitárnímu, což obvykle zakládá redukcionistický pohled na smysl vzdělávání.) Patočka (tamtéž, s. 55) argumentuje například takto: „Soudobé umění se zajisté zdržuje tak blízko, jak je to jen možné, u pramenů současného života, ale ne z toho důvodu, aby nás vyzývalo ztratit se v jeho labyrintech, nýbrž naopak, aby nás probudilo, aby nám dalo pocítit a uvidět to, co již nejsme s to vidět a cítit ve svém každodenním životě, proniknutím do morku kostí silami, které nás uvádějí v rozpor s námi samými.“ Na pravou míru uvádí také omyl zakládající četná nepochopení a týkající se zobrazivé funkce umění a souvislosti mezi moderním uměním a skutečností: soudobé umění sice svět nepopisuje, to ale neznamená, že by jej prostřednictvím umělce nevyjadřovalo. Je přímo částí naší reality, ničím mimo – což se i navenek projevuje odkládáním soklů a rámců, snahou, aby zmizel distanc od diváka. „Tím, že nestojí mimo svou dobu, že není umělým rájem, může vyjadřovat její vnitřní bídu a strádání lépe než jakákoliv jiná forma duchovní činnosti.“ (Tamtéž, s. 55)

Patočkova analýza svými závěry vybídla výtvarnou pedagogiku k pěstování hlubokého smyslu pro svobodu, chápání umělecké činnosti jako projevu ryzí lidskosti, důkazu, že člověk „není pouhý transformátor a akumulátor energie, který si vytvořila hra kosmických sil, nýbrž opravdový tvůrčí pramen, svoboda“. (Patočka, 1968, s. 56) V uměleckém vyjadřování se projevuje „schopnost nechat se zjevovat bytí“ a pozorné, aktivní prožívání tohoto bytí na úrovni duše jednotlivce, stejně na úrovni „obce“, tedy lidského společenství.

Pokusíme-li se vystihnout určující edukační a výtvarně-pedagogické problémy a tendence od 60. let 20. století, je nutné pojmenovat nejméně tři oblasti, do nichž se promítaly:

(1) chápání významu výtvarné tvorby pro jedince a společnost, (2) postavení oboru ve vzdělávání a jeho pojetí v návaznosti na vývoj v umění, (3) samotné umění nastolené modernou, nové paradigma v umění, jež nastoluje nové paradigma také ve výtvarné pedagogice. (Šobáňová, 2017)

Proměny chápání významu výtvarné tvorby pro jedince a společnost lze ukázat v návaznosti na Readovo teoretické dílo, v němž se tvorba chápe jako komunikace založená na vyjádření (expresi) a symbolizaci, osvobozující spontánní tvůrčí síly v člověku. Umělecká tvořivost je považována za základní lidskou potřebu; umění je přitom jednou z nejušlechtilějších forem lidského vyjádření. Komunikace uměleckými prostředky umožňuje vyjádřit složité sémantické struktury (nejen dosavadní, klasické, ale i ty, které se plynou z modernity a z nové situace člověka) a zapojuje nejen racionalitu, jejíž negativní důsledky se začínají intenzivně pociťovat, ale i jiné lidské stránky a projevy. Klíčovými slovy dobově chápané tvorby se stávají sebevyjádření, spontaneita, originální výraz, autostylizace, svoboda. Tvorba s těmito atributy podporuje a iniciuje osobnostní růst jedince, a měla by proto být šířeji využívána jak ve vzdělávání dětí, tak v rozvoji dospělých. Lidé by měli být „umělci“, tedy být schopni vyjadřovat se uměleckými prostředky. Umění a tvorba mají potenciál pozitivně ovlivňovat nejen jedince, ale i celou společnost – proto má umění imanentně prostupovat celou výchovou. Má se stát přirozeným prostředkem učení na všech stupních vývoje osobnosti, ať již nám jde o podporu intelektuálního, emocionálního nebo sociálního vývoje lidí. (Viz étos INSEA; *Preamble to the Constitution*, 1954.) Umění a kultura plní ve společnosti integrující roli a mají stěžejní význam v utváření lidské sounáležitosti. Význam uměleckého způsobu vyjadřování je chápán jako klíčový také v kontextu rizik dobově pociťované situace člověka. Lidé se ocitli mimo přirozené zákony přírody, mimo dobově chápanou přirozenost (vzpomeňme první cesty člověka do vesmíru a dobový diskurz tzv. nukleárního věku a robotizace), avšak namísto osvobození člověka přichází uvěznění do soukolí výroby a konzumerismu; racionalita přestává být známkou lidské svobody a začíná být stále účinnějším nástrojem moci. (Patočka, 1968) Tváří v tvář negativním důsledkům vývoje společnosti, k nimž patří narůstající úzkost, ztráta autonomie lidské bytosti nebo nesvoboda, se umění stává nedocenitelnou hodnotou, prostorem pro svobodu, projevem ryzí lidskosti, důkazem lidské identity spojené s duchem, tvořivostí a svobodou. (Viz Patočka, 1968, s. 56)

Uvažujeme-li nad změnami v postavení výtvarného oboru ve vzdělávání a nad změnami v jeho pojetí, pak lze připomenout dobové volání po „nové škole“ a po nových oborových obsazích, které by lépe odrážely stav v umění a potřeby člověka v době „krize racionální civilizace“ (viz Patočka, 1968). Výtvarná výchova by se měla zbavit rigidních osnov a formalismu, zejména by měla odmítnout námětový formalismus tzv. tematického kreslení. Měla by dále přestat chápat kreslení „dle názoru“ (studijní iluzivní kresbu spojenou se schopností zachytit perspektivní zkratku) jako hlavní metu výtvarného vyučování. Volá se po novém postavení výtvarné výchovy v celém vzdělávacím systému, do teorie a praxe oboru pronikají podněty z moderního umění. Výtvarná výchova se začíná chápat jako „vytvářející“, „přetvářející“ a „utvářející“. (Viz Zhoř, 1965.) Výtvarný projev žáků má být ve vyučování pojímán jako druh sebevyjádření, jež má hodnotu samo o sobě. (Viz Uždil, 1965.) Učitel by měl usilovat o zapojení dětské invence do vyučování, kde se má pěstovat tvořivost a co nejvíce navazovat na přirozenou potřebu sebevyjádření. Toto tvořivé pojetí výtvarné výchovy má uvádět v soulad různé stránky psychiky člověka a harmonizovat je. Do vyučování patří jak aktivní tvorba, tak

recepce umělecké kultury, zejména soudobého výtvarného umění. (David, 1968) Rodí se tvořivé pojetí výtvarné edukace s důrazem na spontaneitu a přirozenost, opouští se pojetí, jež spatřuje hodnotu v kresebných dovednostech a je výtvarnou obdobou herbartistického drilu.

Proměny umění nastolené modernou lze bez nadsázky nazvat novým paradigmatem s ohromným vlivem na výtvarnou výchovu a přístupy k výtvarnému projevu jedince. V umění dochází od konce 19. století k různým uměleckým experimentům a cesty uměleckého vyjádření různých umělců a skupin se výrazně diferencují – oproti tehdejšímu historismu a akademické malbě, které spolu se secesí výrazně ovlivňovaly výtvarnou edukaci počátku 20. století. Nastupující moderní umělecké směry (zejména konstruktivistické tendence) se promítly do meziválečné výtvarné pedagogiky a další rozmach poválečné moderny přináší zcela nové impulsy. Jeden z rysů moderního umění, jímž je opuštění snahy o vytváření obrazové iluze, o napodobení skutečnosti výtvarnými prostředky, se dostává do rozporu s cílem výtvarného vyučování, jenž byl doposud spatřován právě ve schopnosti iluzivně kreslit podle skutečnosti. (Tváří v tvář stavu výtvarné edukace na přelomu století, která přeceňovala ornamentální kreslení podle návodu, bylo „kreslení dle názoru“ chápáno jako inovativní, nyní však také ono přestává být se situací v umění v souladu.) Další vlivnou skutečností, již bylo nutné zpracovat do teorie výtvarné výchovy, byl fakt, že latentní obsah moderního uměleckého díla je mnohdy obtížně sdělitelný a že přestaly fungovat dosavadní interpretační postupy. Jak vyjádřil Uždil (1965, s. 22), nevystačíme si někdy ani s rozumovou úvahou, ani se zrakem – „umělcova smyslová radost z tvarů a barev spojila se tu často se skepsí ke všemu naučenému, myšlenky a pocity člověka naší doby tu nejsou jen ilustrovány a popsány, ale přímo vyjádřeny výtvarnou mluvou, jaká předpokládá nejhlubší účast a spolupráci vnímajícího“. Vyvstala naléhavá nutnost teoreticky i metodicky reflektovat změny projevující se v umění a redefinovat cíle a obsahy oboru. Podobně jako v umění, posiluje se i ve výtvarné pedagogice význam teorie – právě zde došlo k započetí vývoje směrem k moderní oborové didaktice – metodika již přestává stačit, náročnost oboru stále stoupá. Není divu, že právě v tomto období se pozvolna rodí nové metody výchovy uměním a hledají se její funkční podoby a cíle (nově zaměřené na prožitek; viz vývoj besed o umění od 50. let a Zhořovy pozdější tvůrčí přístupy k interpretaci umění ve výchově). Všechny naznačené podněty – související nejen s metodami pedagogického vedení dětského výtvarného projevu, ale i se samotnou cílovou orientací oboru – měly a stále mají svůj vliv na další vývoj výtvarné výchovy až do současnosti.

### **Podněty závěru století a současnosti**

Je samozřejmě otázkou, zda se představené výtvarně-pedagogické teorie a dobové apely zejména z 60. let promítly do praxe oboru a jeho dalšího vývoje do současnosti. Popsané tendence však ukazují důležitý předěl v historii našeho oboru a zahajují vlivnou éru, v níž byla určujícím impulsem právě národní INSEA a generace odborníků s ní spojených, jako byl Jaromír Uždil, Igor Zhoř, Jiří David a další.

V bezčasí a šedivé realitě normalizace, jež u nás trvala až do roku 1989, měl výše zmíněný Československý komitét INSEA důležitou úlohu a jeho faktické a symbolické propojení se světovou komunitou znamenalo pro výtvarné pedagogy v Československu nedocenitelnou morální podporu. (Podrobněji Šobáňová, Jiroutová et al., 2017)

Bylo štěstím a zásluhou těch, kdo mohli v oboru dále veřejně působit, že se nejenže podařilo oborový diskurz uchránit největších excesů a pokřivení, ale že dál vznikaly práce podnětné a kvalitní. Je třeba stále zdůrazňovat, že to v období, kdy byli autoři nuceni psát to, co od nich vyžadovala komunistická propaganda (kromě cenzury tak samozřejmě fungovala na plné obrátky také – pro každého intelektuála zhoubná – autocenzura), rozhodně nebylo samozřejmé ani běžné. Nahlédneme-li do produkce již zmiňovaných autorských osobností z okruhu Československého komitétu INSEA a odmyslíme-li si jasně viditelné a ohraničené pasáže s povinnými propagandistickými slogany, jichž ostatně bylo minimum, zůstávají před námi texty, jež překvapí svou svěžestí, aktuálností a kvalitou. (Tamtéž.)

Prvořadým výzkumným i metodickým tématem zůstal samozřejmě dětský výtvarný projev a možnosti jeho pedagogického ovlivňování. Tématu dětské výtvarné exprese se věnovala řada autorů 2. poloviny a závěru 20. století, kdy bylo vydáno mnoho teoretických publikací, dodnes považovaných za bázi oboru a ve své komplexnosti nepřekonaných. Jde zejména o Uždilovy metodické příručky a o monografii Uždila a Zhoře *Výtvarné umění ve výchově mládeže* (1964) nebo sborník z celostátní konference výtvarných pedagogů vydaný už v roce 1965 (*Výtvarná výchova a tvořivost*). V roce 1966 – v návaznosti na vysoce úspěšnou výstavu dětského výtvarného projevu – publikoval knihu *Dítě a svět: kresby dětí z celého světa* Uždil, jehož badatelský zájem o fenomén dětského výtvarného projevu přinesl další oceňované výsledky právě v 70. letech, kdy byly vydány monografie *Výtvarný projev a výchova* (1974a) a *Čáry, klikyháky, paňáci a auta* (1974b). První ze jmenovaných byla náročnější a komplexní, druhá více metodická a s potenciálem popularizovat téma mezi učiteli.

Zejména v díle *Výtvarný projev a výchova* (1974a) lze najít sumarizující vymezení autorových názorů na řadu klíčových témat výtvarné pedagogiky. Jsou jimi zejména cíle a obsahy výtvarné výchovy, její vztah k výtvarnému umění, výtvarný projev dítěte v kontextu nových poznatků výtvarné pedagogiky, psychologie nebo epistemologie – a dále jeho smysl a podoby, optimální vývoj a možnosti jeho pedagogického vedení, tvořivost na obecné a specifické, oborové úrovni a některé další didaktické aspekty výtvarné výchovy, jako např. význam hry, výtvarné myšlení a jeho povaha, role spontaneity apod.

V 70. a 80. letech jsou k tématu výtvarného projevu – kromě zmíněných prací Uždila – publikovány ještě práce Ladislava Choboly, konkrétně spis *Psychologická hlediska výtvarné výchovy* (Chobola, 1973), dále *Dětský kresebný projev a klasické jeho teorie a metodika K metodické přípravě učitele výtvarné výchovy*. (Chobola, 1975a, b) Byly vydány četné metodické příručky, publikována byla rovněž skripta Raula Trojana *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově I. a II.* (Trojan, 1977, 1981), v roce 1973 Alois Toufar vydal metodiku *Výchovné aspekty v kreslení a malování dětí předškolního věku*. V roce 1981 vzniká první ucelený příspěvek do literatury zabývající se výtvarným projevem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, *Úvod do speciální výtvarné výchovy* Zbyňka Zichy (1981). Helena Hazuková a Pavel Šamšula jsou autory vysokoškolských skript *Didaktika výtvarné výchovy I. a II.* (Hazuková & Šamšula, 1982), v nichž má dětský výtvarný projev své důležité místo – ostatně jako v celém systému tehdejšího i současného vzdělávání výtvarných pedagogů.

Kromě akcí Československého komitétu INSEA byl platformou, kde se diskutovaly různé aspekty výtvarného projevu, oborový časopis *Estetická výchova*. 80. léta přinesla

ještě Banašovu souhrnnou *Teorii výtvarnej výchovy* (1980) nebo *Výtvarnou výchovu v předškolním věku* od Uždila a Šašinkové (1980). Kladou se základy speciální výtvarné výchovy: metodicky se rozpracovává téma výtvarné výchovy pro děti se specifickými potřebami (tehdejším jazykem dětí „těžko vychovatelných“, „duševně narušených“, zrakově či sluchově postižených) a téma arteterapie.

Jak obor samotný (soudě nejen podle odborné produkce), tak Československý komitét INSEA v tomto období dále fungoval, byť v míře ovlivněné nepříznivými vnějšími podmínkami, ideologickým tlakem a ztrátou umlčených osobností. Přesto byly v období po vzniku komitétu a během jeho fungování do roku 1989 dále rozvíjeny základní, dříve rozpracované linie oborové teoretické reflexe. Z pochopitelných důvodů jsou nejvíce zřetelnými a detailně propracovanými zejména v díle Jaromíra Uždila. Pokračuje hledání smysluplné podoby oborových obsahů, které by odrážely stav v umění a potřeby člověka v době „krize racionální civilizace“ (Patočka, 1968). Doba byla pocítována ambivalentně: nesla na jednu stranu známky krize, ale zároveň také známky pozitivně chápaného pokroku. Jak podotýká Uždil, „je nutno přijmout myšlenku, že lidský pokrok – a s ním přirozeně i pokrok ve výrobě a (možno-li to tak říci) ve spotřebě – se nikdy nezastaví a že sám o sobě nemůže být člověku nepřátelský. Potřeby člověka bude ovšem jednou nutno vidět objektivně, ne z hlediska monopolních výrobních zájmů.“ (Uždil, 1974, s. 53) Zdá se však zároveň, že čím dál naléhavěji vyvstává „... otázka autonomie lidské bytosti, její esenciální povahy a otázka samotného humanismu, který se jeví jako souhrn nedosažitelného.“ (Uždil, 1974, s. 53) Tento pocit unikavé identity a vnitřních konfliktů moderního člověka – umocněný politickou situací v Československu – je zajisté jedním z důsledků giddensovsky chápané modernity a jako úděl jej nesly a vyrovnávaly se s ním také další generace včetně té naší. Téma tohoto údělu a možného smysluplného fungování člověka v pozdně moderní a postmoderní společnosti silně rezonuje dodnes nejen ve výtvarné pedagogice, ale i v umění a v dalších vzdělávacích a humanitních oborech.

Co se týká oboru samotného, připomněli jsme, že 60. léta chápala výtvarnou výchovu jako „vytvářející“, „přetvářející“ a „utvářející“. (Zhoř, 1965) Výtvarný projev žáků má být ve vyučování pojímán jako druh sebevyjádření a není třeba hledat jeho všemožné aplikace, aby mohl být doceněn – má hodnotu sám o sobě. (Uždil, 1965) Další období přineslo rozpracování tohoto étosu: Uždil zpřesňuje, že ve výtvarné výchově „by se měl žák účastnit na „objevování“ principů, jimž je podřízen lidský vztah k materiálnímu světu, měl by dospět k uvědomění si a jakémusi utřídění těchto principů, měl by však zároveň poznat i jejich dočasnost, dobovost estetických norem i jejich význam v prostředí individuálního a společenského života“. (Uždil, 1974, s. 54)

Pro obor byla vždy kardinální otázka vztahu k umění a otázka úlohy umění v edukaci. Uždil tento problém řeší takto: „Vlastním polem výtvarné výchovy by měla být celá oblast esteticky relevantní skutečnosti a ty činnosti, které souvisejí s formou a formováním. Z toho vyplývá, že výtvarné umění by sice mělo při osnování látky výtvarné výchovy mít úlohu orientujícího principu, nemělo by však být chápáno jen jako výjimečný výsledek výjimečné činnosti, ale jako jeden z postupů, jimiž se obnovuje náš vztah k materiální a duchovní skutečnosti. Viděna skrze psychologii dítěte, ověřena pedagogickou zkušeností, podrobena kritériu výchovných cílů mění se látka a proces umělecké tvorby v látku obecně vzdělávacího oboru, tj. výtvarné výchovy. Přitom sám tvořivý proces – spíše než jeho viditelný výsledek – by měl přitahovat vychovatelův zájem.“ (Uždil, 1974, s. 54) Učitel by si těchto proporcí měl být vědom a měl by „chtít víc než umění“ – „aktivizaci

formotvorných složek lidské psychiky a jako výchova estetické senzibility (široce překračující ustálený rámec uměleckých druhů, hodnot a postupů)". (Tamtéž)

„Výtvarná výchova naší doby musí chtít víc než sloužit umění“ – v centru pozornosti stojí potřeby dítěte a snaha pozitivně působit na „vyvíjející se obrazivý potenciál dítěte“. (Uždil, 1974, s. 224) Vzdělávací obsah výtvarné výchovy a její metody by tak měly jít od dítěte, nikoliv od umění ve smyslu jeho prosté transmise. Vzdělávací obor výtvarná výchova tedy nemá sloužit primárně k transformaci obsahů umění do výchovy. K tomu dodejme, že tento postoj byl v praxi široce aplikován, mnohdy však ne tak, jak byl zřejmě původně chápán. (Umění ve smyslu obsahové nebo formální inspirace mnohdy úplně vymizelo s odůvodněním, že máme pěstovat spontánní projev dítěte. Důležitost podnětů uměleckého pole, zvláště moderního umění, však byla v odborném diskurzu mnohokrát zdůrazněna.)

Důležitým je stále důraz na spontaneitu dětského výtvarného projevu – ta zůstává ceněnou komponentou edukačního procesu, ale upozorňuje se na to, že výtvarnou výchovu je třeba pojímat ne jako bezbřehý prostor pro spontaneitu (mnohdy iluzorní, častěji bezradnou a málo uspokojivou), ale spíše jako nabízení přirozených či intencionálních, pedagogem promyšlených a pečlivě připravených podnětů, jež mají podpořit „princip samostatné orientace žáka a jeho tvořivou reakci“. Za všechny opět Uždil formuloval vícekrát ostré a argumentované vymezení se vůči zúženému chápání výtvarné tvorby jako pouhého výrazu spontánnosti nebo jako terapeutického nástroje „k integraci osobnosti“. (Uždil, 1974, s. 190)

Uždil zpřesňuje rovněž vztah spontaneity a tvořivosti: nelze je v žádném případě zaměňovat, protože „tvořivé jednání je založeno na svobodném, ale přece intencionálně podmíněném zpracování představ, zkušeností a třeba i vědomostí, získaných často nespontánně, učním nebo životní zkušeností. Tvořivě reagovat může jen ten, kdo je pro to připraven a kdo dovede svoje jednání (nebo myšlení) živit novými podněty, které volí a vyhledává tak, aby byly adekvátní probíhajícímu procesu. Tvořit „z podstaty“ lze jenom velmi zřídka a vždy s nebezpečím, že se budeme opakovat (a tím se právě s tvořením míjet)...“ (Uždil, 1974, s. 191–192) Není třeba zvláštním způsobem zdůrazňovat, že tyto myšlenky jsou velmi aktuální i dnes – ani v současnosti totiž nevymizelo zaměňování těchto klíčových kategorií, postupem času se navíc staly pro mnoho učitelů jen floskulí; v praxi se jimi rádi zaklínáme, aniž bychom podrobovali soustředěné analýze, jak s nimi vlastně pracujeme a k čemu je to dobré.

Vývoj přístupů k vedení dětského výtvarného projevu byl vždy – byť s určitým zpožděním – provázán s vývojem v mateřské oblasti výtvarné výchovy, v uměleckém poli. V závěru století se v umění jen těžko rozpoznávají nějaké ucelené proudy, jejichž deskripce by bylo možné vést linii výkladu tak, aby odrážela skutečnost. Doznívá eklektismus postmoderny, v umění i výchově se stále více uplatňuje pluralismus, intermedialita a vliv rozvíjejících se digitálních médií, jež postupně mění všechny oblasti života jednotlivců i celé společnosti.

Současné umění rozvíjí oba dříve popsané přístupy k realitě a přidává k nim specifický přístup postavený na konceptu, jenž se stává normou svého druhu. Konceptuální umění samozřejmě vzniká mnohem dříve (vzpomeňme na jeho klasika Josepha Kosutha a jeho *Jednu a tři židle* z roku 1965), od 70. let až po dnešek však patří v umění k výrazným

proudům – i když nevykazuje znaky nějakého jednotného směru. V současném umění přestala platit jakákoliv pravidla a žádná z teorií umění si nemůže činit nárok na všeobecnou platnost. Ukazuje se, že podstatným prvkem uměleckých aktivit je intelektuální reflexe, avšak tento intelektualismus může ve svém důsledku tvůrčí sílu umělců i brzdit. (Walther et al., 2011) „Dnešní umění neurčuje žádné směry, hledá orientaci, nehlásá žádné moudrosti, klade otázky stále nepřehlednější realitě – a samo sobě.“ (Tamtéž, s. 390) Nepracuje se již ani s kategorií tzv. světového umění, sjednoceného nějakým společným principem – tato iluze byla odhozena a jen marně se pokoušíme zorientovat v kulturní a ideové rozmanitosti širokého uměleckého pole. Ani otázka předmětnosti a abstrakce, již naléhavě řešila předešlá generace, už není tolik zajímavá. Přibáň (2008) si všímá, že umění se dnes často zužuje na vyvolání skandálu (což je rok od roku těžší, protože tabuizovaných oblastí je v západní společnosti stále méně) nebo na infantilní odpor ke konvenci. Někteří umělci zcela rezignovali na trvalost výsledků své činnosti a soustředí se spíše na vyvolání mediálního ohlasu. „Žijeme v době, ve které diktát okamžité pozornosti nahradil estetický soud.“ (Tamtéž, s. 99) Umělci se stávají kulturními hrdiny a touží být medializovanými společenskými kritiky – nepřejí si však být svazováni jakoukoliv žánrovou či formální normou. Myšlenka vládne nad výrazem a výtvarné umění se značně konceptualizuje. Jako nevšední tvůrčí médium se znovuobjevuje lidské tělo, a to především v akčním umění. Také „staré“ téma přírody je nově prožíváno a definováno v land-artu a uměleckých dílech reflektujících environmentální kontexty a stále silněji pocíťované obavy o osud planety.

Hojně se využívá nových médií, techniky a kyberprostoru, digitální technologie jsou nedílnou součástí současného vizuálního umění. Jako princip se v umění ustavuje interaktivita a intermedialita, znovu aktuálním rysem umění je angažovanost, takže umění funguje jako provokativní sociální nebo politická kritika. Umělci, kteří mají ambici zapsat se do obecného povědomí a působit na společnost, musejí účinně medializovat svá sdělení.

Došlo také ke změně chápání rolí v uměleckém procesu – změnilo se nejen postavení umělce v tvorbě, ale také úloha diváka v interpretaci. Celkovou proměnou prochází rovněž chápání funkce a hodnoty výtvarného díla a umění obecně. Zdůrazňuje se komunikační funkce a méně se usiluje o nadčasovost výpovědi. Tematizuje se pluralita, multikulturalita, globální a ekologické souvislosti, manipulační potenciál televizní i sítové kultury a reklamy, kult zábavy, komercializace. Zcela současnými tématy jsou téma identity a genderových aspektů, nárůstu nacionalismu, vzestupu populistických, antisystémových vůdců, ohrožení liberálních demokracií a technologického vývoje, environmentálních rizik a různých globálních problémů. Umění reaguje na problémy dneška, na rychlý rozvoj digitálních technologií, na dominanci populární vizuální kultury a těžko odhadnutelná rizika sociálních sítí a šířících se dezinformací.

Občas je současné umění označováno za nesrozumitelné – je takovým podobně, jako je nesrozumitelná doba, v níž se pohybujeme. Dokud se mu však daří nabízet možnost distance od zaběhnutých forem života a probouzet v divácích schopnost vnímat kulturu jako cosi nesamozřejmého a samo o sobě cenného (Přibáň, 2008, s. 102), pak plní dobře svou společenskou funkci. Podstatné je, že umění vnáší do veřejného života otázky, které proměňují ustálený diskurz přemýšlení, a narušuje zavedené životní a názorové stereotypy jedinců i společnosti jako celku (Horáček, 2010). Přibáň (2008, s. 120) sděluje totéž podobnými slovy: umění nutí společnost, „aby se zabývala reálnými problémy, které by nejraději popřela nebo vytěsnila do oblasti fantazie“.

Naznačený vývoj umění a jeho teoretické reflexe, stejně jako proměny jeho podob a funkcí, má v této studii důležitý smysl: je připomínkou vývoje, v jehož dosavadním závěru jsou pro posuzování umění irelevantní klasické estetické kategorie – jimž by např. nemohli dostat tvůrci s postižením nebo psychickým onemocněním. Umělecké pole je jedním rozrůzněným a mnohotvárným prostorem, v němž se uplatní každý projev obdařený silou výrazu, ideou a schopností komunikovat. Staří mistři vedle současných silných osobností, jež se stávají neformálními mluvčími generací, nebo vedle outsiderů, které občas někdo objeví a zviditelní.

Vrátíme-li se do pedagogického kontextu, pak lze v závěru století a v současnosti vysledovat jisté vystřízlivění z idealizovaných představ o spontánní, sebevyživující a přirozené výtvarné tvorbě jedince. Antipedagogické přístupy, jež potlačovaly roli pedagoga, stavěly na svobodě a volnosti a spoléhaly výhradně na vnitřní zdroje tvůrčích schopností dítěte, narážely v praxi na své meze – pokud byly vůbec kdy cele implementovány. Namísto idealizované volné tvorby dětí s mnoha efekty se v praxi často uplatňoval formalismus a rutina práce na stereotypních námětech. Proto se v souladu s vývojem v umění usiluje o vyrovnaní „balancu“ mezi pouhou spontaneitou na jedné straně a rigidností nebo přílišným intelektualismem na straně druhé. Důležitou linií se nejen v našem prostředí stala linie pedagogického přístupu spojujícího výtvarný projev s reflexivitou a důrazem na formativní, pedagogicky iniciovaný a uchopený zážitek.

U nás reflexivní pojetí výtvarné výchovy (či výchovy uměním) rozvíjel od 90. let 20. století Jan Slavík, a to jako specifickou edukační koncepci založenou na didaktickém propojení exprese s reflexí (viz Slavík 1997, s. 103 n., nebo Slavík, 2015). Tímto pojetím – jež nazval artefiletikou a podrobně teoreticky i metodicky propracoval – se mu podařilo výše naznačený rozpor vyřešit. Také v artefiletice jsou autentičnost, výraz a tvůrčí spontaneita výtvarného projevu stále důležité, výtvarný projev je však provázen klíčovou reflexí (ve Slavíkově terminologii reflektivním dialogem), během níž dochází „k obecnému poznávání lidské subjektivity i kultury, protože ty se v mnoha svých aspektech utvářejí prostřednictvím expresivní symbolizace“ (Slavík, 2015), jež se přirozeně uskutečňuje během tvůrčího projevu a zpětně komunikuje a analyzuje. Jak Slavík zdůrazňuje, artefiletické vedení výtvarného projevu navíc překračuje omezení tradiční vzdělávací klasifikace oborů podle uměleckých druhů. V posledních letech pro objasňování výtvarného projevu a analýzu jeho souvislostí nachází autor oporu v analyticky pojaté koncepci exprese – jež je nosná také pro další obory pracující s uměleckým vyjadřováním (srov. Slavík, 2009; Nohavová, Slavík, 2012; Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 18–20, 175 n.). Slavík od počátku zdůrazňuje, že artefiletika je výchovným a vzdělávacím oborem (byť je v mnohém blízká arteterapii) a že se zaměřuje na podporu prosociálního, kulturního a ekologického rozvoje osobnosti, stejně jako na didaktický výzkum a didaktické využívání psychických, sociálních a kulturních determinant tohoto rozvoje. (Slavík, 2015)

Název koncepce a její ideový, teoretický i praktický nástin byl Janem Slavíkem prvně publikován v roce 1994 (Slavík, 1994/1995) a poté dále rozvíjen v teorii i praxi. Snad jako jediná ucelená koncepce výtvarné edukace se artefiletika stala také široce využívanou v praxi a získala své četné stoupence. Je to zejména proto, že vznikla ze snahy promýšlet smysl a edukační potenciál výtvarného projevu, že vycházela z praxe (a byla od počátku provázena snahou metodicky podporovat učitele) a že neřešila v kontextu doby a vývoje umění již zcela irelevantní otázky (např. typickou otázku po poměru mezi kresbou z představy a podle názoru). Naopak palčivou otázku všech praktiků – co je

smyslem výtvarné výchovy ve vzdělávání, k čemu může být žákům prospěšná a jak vlastně zajistit, aby se vznešená teze autentického výtvarného projevu v jeho vzývané přirozenosti a očekávaném výrazu uskutečňovala v běžném školním prostředí a nestala se jen floskulí – artefiletika řešila tím, že od počátku stavěla na zážitkovém, reflektivním a dialogickém pojetí, které Slavík blíže charakterizuje takto: mohli bychom je „nazvat kreativně-expresivním a prototerapeutickým. Je chápáno jako objevování sebe sama uprostřed světa lidí, přírody a věcí prostřednictvím hry a tvorby“. (Viz Alternativní osnovy výtvarné výchovy pro gymnázia autorů Slavíka a Bláhy, 1991, s. 33–34). Jak Slavík zpřesňuje, odkaz k terapii se „nemá týkat léčby, ale obecného principu prevence psychosociálních potíží a podpory duševní vyrovnanosti založené na porozumění pro obsah expresivní tvorby“, která se vždy nějak týká základních filozofických otázek lidského života. (Srov. Slavík, 2001, s. 39–40, Slavík, 2015.)

Uvedená koncepce nebyla ve své době jediným novým modelem – vždyť vznikala v době oborového kvasu 90. let těžícího jak z inspirativní a znovu objevované tradice reformního pedagogického hnutí, tak z předešlého vývoje umění a výtvarné pedagogiky rozvíjené od 60. let do podoby tzv. spontánně-tvořivého přístupu. Takto jej označil Slavík, když konstatoval, že v 80. letech už bylo stále jasnější, že se daný přístup „neobejde bez zásadní metodologické revize, protože příliš zdůraznil žákovskou spontaneitu, nadměru oslabil zřetel k jedinečnému charakteru expresivní tvorby a v konečném důsledku potlačil učební funkce a poznávací cíle výchovy“. (Slavík, 1997, s. 156–160) Slavík se pokusil navázat na zdůrazňovaný a důležitý zřetel k potřebám žáků, zároveň ale rozvíjet a kultivovat kognici a metakognici žáků a jejich tvorbu opřenou o znalosti kultury a umění. Základem takto motivované artefiletiky byly (1) reflektivní analýza zážitku z procesu tvorby anebo recepce, (2) důraz na obsah žákovského učení, (3) zacílení na rozvoj žákovského poznávání prostřednictvím reflexe tvorby a dialogu o tvůrčích dílech. (Slavík, 1997, s. 170–178; Slavík, 2015)

Vedle artefiletiky se u nás samozřejmě formovaly další nosné přístupy (zejména bylo třeba reagovat na nástup nových médií, intermedialitu a potřebu nového kurikula v závěru století; rozvíjela se projektová metoda – metodicky iniciovaná autoritami, jako byl Igor Zhoř, Hana Dvořáková nebo Věra Roeselová a další), ten Slavíkův však vyniká promyšleností, teoretickou hloubkou a zároveň aplikovatelností do praxe.

Zaměříme-li se velmi stručně na vývoj v zahraničí, je třeba zmínit, že přibližně od 80. let 20. století se začíná v rámci výtvarné výchovy formovat koncepce tzv. DBAE, Discipline Based Art Education, jež výtvarný projev dítěte považuje za jednu ze čtyř „disciplín“, na nichž staví své komplexní pojetí.

Výtvarný projev v rámci DBAE není cílem sám o sobě, je součástí a specifickým prostředkem komplexněji pojatého výtvarného vzdělávání v návaznosti na umělecké pole. Tato koncepce vhodně reaguje na pedagogický přístup, který staví do centra pouze spontánní výtvarnou aktivitu dítěte (jejíž výraz se během ontogeneze přirozeně vyčerpává) – a který bývá odstrižen od souvislostí umělecké tvorby a paradoxně tak přestává plnit svou vzdělávací roli. Greer (1984) objasňuje, že DBAE staví na čtyřech pilířích: kromě výtvarné tvorby („studio art“, „making art“, „art production“) je to estetika (aesthetics) ve smyslu porozumění povaze, významu a hodnotě umění, dětiny umění (art history) ve smyslu získání znalostí o vývoji umění a přínosu významných uměleckých osobností pro kulturu a společnost a konečně umělecká kritika („art criticism“), jež

má žáky učit odůvodněně reagovat na různé umělecké a vůbec vizuální komunikáty a posuzovat jejich vlastnosti a kvality.

Vhodná kombinace daných čtyř oblastí má za cíl uvádět žáka do umění a kultury – a umožňuje mu vnímat vztah vlastní výtvarné tvorby a této oblasti lidské kultury. Žákova vlastní tvorba tak v sobě absorbuje vlivy znalosti umění a umožňuje mu experimentovat s různými přístupy, o nichž se učí, mimo to samozřejmě zůstává prostředkem žákova autonomního vyjádření. DBAE je příkladem přímé reakce na kritiku přístupu založeného výhradně na dětské spontánní tvorbě a skutečnosti, že výtvarná výchova má někdy s mateřskou disciplínou (uměním) jen málo společného – ke škodě obou oblastí. Někteří autoři (např. Štěpánková, 2018) ji chápou jako racionální a vědecké uchopení předmětu, jež se odklání od výtvarné výchovy zaměřené na dítě a klade větší důraz na obsah a učivo. To je zajisté pravda, nemusí to však znamenat přímo odklon od dítěte, spíše vyrovnaní určité jednostrannosti, k níž v praxi vedlo pozvolné akceptování přístupů, jež spontánní výtvarný projev dítěte stavěly na první místo a došly k mezím vzývaného *génia v dítěti*. Jak doplňuje Štěpánková (2018), i zde zůstává centrálním požadavkem tvořivost, avšak nejen tvořivost spojená s expresivitou, ale i tvořivé myšlení a tvořivé řešení problémů.

Kromě DBAE se stal velmi vlivným rovněž směr pedagogických přístupů reflektujících rozvoj vizuální komunikace a který dostal označení VCAE, Visual Culture Art Education. V něm se klade důraz na vizuální gramotnost a schopnost chápat širší vizuální kulturu. V některých aplikacích do praxe může realizace tohoto konceptu oslabovat důležitost výtvarného projevu, v jiných je výtvarný projev prostředkem experimentace, v níž se vizuální gramotnost utváří a postupně pěstuje – např. výtvarným projevem reagujícím na některé vizuální podněty, uplatňujícím některé z identifikovaných strategií vizuální kultury, praktickými etudami analyzujícími pravidla tvorby vizuálních komunikátů apod.

Výtvarný projev je zde nejen sebevyjádřením, ale i prostředkem pro kultivaci schopnosti žáka analyzovat, interpretovat, chápat, tedy „vidět“ nejen na rovině zrakového vnímání, ale i na rovině porozumění a schopnosti aktivně užívat dané prostředky. Také v této koncepci se považují za důležité i jiné než jen praktické výtvarné úlohy – což nemusí znamenat oslabení role výtvarného projevu žáka v edukaci, spíše jeho doplnění o další typy aktivit.

Vrátíme-li se do našeho prostředí, v závěru 20. století – a vlastně až do současnosti – lze v teorii a výzkumu výtvarného projevu sledovat několik linií. Tou první je linie pedagogická, resp. didaktická, jež se dál zabývá studiem vzdělávacích možností výtvarného projevu a zákonitostmi ontogeneze výtvarného projevu – a to v kontextu výtvarné pedagogiky s jejími staronovými otázkami po vztahu výtvarného projevu k oborovým obsahům výtvarné výchovy (výtvarný projev je základem výtvarného vyučování a nositelem vzdělávacího obsahu), s aktuálním problémem jeho komunikačních a poznávacích aspektů a proměn jeho podob a metod vedení v kontextu digitální společnosti nebo teoretického zkoumání povahy exprese a tvorby výtvarných metafor jako základu výtvarného projevu.

Bez nároku na úplnost lze jmenovat některé představitele a jejich práce, v nichž se výtvarný projev tematizuje. Na prvním místě uvedme Helenu Hazukovou a Pavla Šamšulu, kteří se k tématu výtvarného projevu vrací ve svých učebních textech *Didaktika výtvarné*

výchovy I. a II., Věru Roeselovou (2000, 2001, 2003, 2004) a Karlu Cikánovou (1992, 1993, 1998) s jejich cennými metodickými publikacemi, dále Zdeňka Hosmana (2007) a jeho *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*, Hanu Babyrádovou např. s její publikací *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století* akcentující ontogenetické otázky (2014), metodiku Hany Stadlerové *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání* (2011) a zejména monumentální kolektivní spis *Tvorba jako způsob poznávání* vzniklý pod vedením Jana Slavíka (Slavík et al., 2013).

Jako příklady výzkumů spadajících do oblasti dětského výtvarného projevu lze jmenovat výzkum komunikace realizovaný Slavíkem a Šmidtovou-Pekárkovou (2001) nebo výzkum dětské kresby Klusáka a Slavíka (2002) pomocí kresebného testu Goodenoughové. Stručně můžeme sumarizovat, že první ze jmenovaných výzkumů přináší poznatky o komunikaci ve výtvarné výchově; v centru pozornosti výzkumníků „byly ty stránky komunikace, které podněcují žáky k zamýšlení se nad učivem, zejména ve srovnání s aspekty, které bezprostředně organizují a řídí žákovskou činnost“, dále se sledovala „proporce mezi odbornou komunikací (výtvarně-poznávací a hodnotící) a jinou komunikací ve třídě“. (Tamtéž, s. 5) Výzkumníky také zajímalo, zda se v praktické komunikaci uplatňuje odborné výtvarné uvažování či kritické myšlení žáků. Výzkum ukázal, že učitelé v komunikaci dominují; výjimkou je oblast hodnocení. Autoři ukazují na rovnocennost mezi žáky a učiteli v rámci hodnocení a vysvětlují ji „modernistickým“ charakterem současné výtvarné výchovy. V ní se záměrně oslabuje hodnotící činnost učitelů, kteří ji raději svěřují svým žákům. Šetření také ukázalo, že podíl hodnotící komunikace ze strany učitelů významně klesá postupně s narůstajícím věkem žáků. „Učitelé výtvarné výchovy na vyšších stupních školy bývají podle našich zkušeností zdrženliví vůči hodnocení zejména proto, že pluralita „postmoderní“ kulturní situace pro ně neposkytuje jasnou oporu estetických norem, přičemž současně v jejich pedagogických postojích převládá „modernistický“ přístup, který svým velkým důrazem na jedinečnost výtvarné výpovědi potlačuje srovnávání výtvarných kvalit, a tedy i hodnocení.“ (Slavík & Šmidtová-Pekárková, 2001, s. 6) Kromě dalšího výzkum ukazuje, že jen malá část dialogů ve výtvarné výchově je zaměřena na přemýšlení, reflexi a kritické uvažování. (Tamtéž) Šetření zde podrobněji zmiňujeme proto, že dobře ukazuje posun přístupu k výtvarnému projevu žáků: zatímco v počátcích 20. století existovala ještě jasná kritéria posuzování dětské tvorby a soubor pravidel či naopak vymezení chybových projevů, jež se měly edukací napravovat, v současnosti jsme mnohdy v situaci druhého extrému, kdy na hodnotící kritéria zcela rezignujeme – a tím i na formativní úlohu výuky.

Druhá jmenovaná výzkumná zpráva – opět Jana Slavíka, tentokrát ve spoluautorství s M. Klusákem – *Kresebný test F. L. Goodenoughové v horizontu současné výtvarné výchovy* přináší sdělení vycházející z dlouhodobého výzkumu Pražské skupiny školní etnografie, kdy byl standardními metodami zadáván v 1. – 4. ročníku ZŠ test kresby postavy pána (v úpravě od Šturmy a Vágnerové z roku 1982). Výzkum probíhal v letech 1994–1997, během nichž bylo získáno a vyhodnoceno celkem 537 kreseb. Překvapivým výsledkem sledování bylo, že: „... hrubý skór testované skupiny sice v průměru rostl, avšak: (1) v porovnání se standardizačním souborem z roku 1982 se naopak zhoršoval, a to z nadprůměrných hodnot v 1. ročníku k hodnotám průměrným až podprůměrným v ročníku 4.; a (2) dokonce se ukázalo, že někteří žáci s narůstajícím věkem od některých testem skórovaných kvalit ustupují, byť se k nim později případně zase vracejí.“

(Klusák & Slavík, 2002, s. 14) Autoři nabízejí možné vysvětlení tohoto zajímavého jevu: ve věku odpovídajícímu docházce do mateřské školy se děti více věnují nácviku „správné“, „přesné“ kresby, naopak později na základní škole má vliv tvořivé pojetí, které se u nás přibližně od 70. let 20. stol. stalo dominantním. V tomto pojetí „není nácviku opticky „přesného“ zobrazení věnována hlubší pozornost; největší péče se místo toho zaměřuje na podporu spontaneity a originality tvorby“. (Slavík & Klusák, 2002, s. 14) Autoři si v závěru kladou důležité otázky: Mají na posuzování v daném testu vliv výtvarné kvality kresby? Může psychometrie nebrat tyto kvality v potaz, a naopak výtvarná výchova psychometrii? (Tamtéž.) V pozadí stojí rovněž problém optimálního postavení zobrazovací studijní kresby ve vzdělávání.

Pokud máme stručně připomenout další realizované výzkumy dětského projevu nebo teoretické a metodické práce v této oblasti, zmíníme aspoň tyto: v roce 2006 byla publikována výzkumná zpráva šetření zaměřeného na dětskou zkušenost s výtvarným projevem a vizuální kulturou (Slavík a kol., 2006), v roce 2010 publikovala Hazuková skriptu zaměřenou na tvořivost (Hazuková, 2010). Novější výzkumná studie Štěpánkové (2013) se zabývala vnějšími faktory, které ovlivňují tvořivost ve výtvarné výchově v mateřských školách a na 1. stupni základních škol. Autorka výstižně popsala faktory, které rozvoji tvořivosti brání nebo ji potlačují – a které na školách bohužel stále působí. Výzkum vycházel mj. z obsahové analýzy dětských kreseb a maleb a z analýzy učitelských příprav na výuku. Některé z prací se zaměřují na psychologické souvislosti výtvarné tvorby, jako např. práce Marinely Rusu (2017), jež poukazuje na emocionální růst vlivem výtvarného vyjadřování, klasickými tématy jsou studie ontogeneze výtvarného projevu jedince (za všechny např. Robertson, 1987).

Další linií zkoumání a teoretické reflexe výtvarného projevu je linie arteterapeutická – ať již čistě v kontextu psychologie nebo na pomezí oborů výtvarná pedagogika a expresivní terapie. Zde je potřeba připomenout souhrnnou publikaci *Handbook of Art Therapy* editovanou Cathy A. Malchiodiovou (2003) nebo studii Slavíka (2000) a v našem jazykovém prostředí významnou a dnes již klasickou publikaci Jaroslavy Šickové-Fabrici (2016), jež přináší základní vymezení a přehled oboru. V posledních letech obohatily odborný diskurz arteterapie četné české i zahraniční tituly: různé příručky pro screening kreseb dětí ohrožených různými sociálněpatologickými jevy nebo dětí emocionálně traumatizovaných (Peterson & Hardin, 2002; Vaníčková, 2017). Využitelné v pedagogice i v arteterapii jsou publikace pojímající výtvarný projev jako diagnostický prostředek (Davidová, 2008) nebo publikace přinášející ucelený vhled do arteterapie v různých výchovných nebo terapeutických prostředích (Potměšilová, 2010). Na pomezí stojí publikace reflektující výtvarnou tvorbu různých specifických skupin a naznačující její terapeutické či diagnostické možnosti (viz např. Babyrádová, 1999, Stehlíková Babyrádová a Křepela, 2010). Poměrně reprezentativní vhled do problematiky na pomezí výchovy a terapie přinesla obsažná publikace editorů Komzákové a Slavíka (2009) s názvem *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*.

V rámci arteterapie vznikají jak práce referující o výzkumech (např. Lhotová, 2009; Lieblová, 2009), tak práce prezentující metodické přístupy k arteterapii s různými typy klientů (Ženatá, 2015a, 2015b, 2015c apod.). Vznikají rovněž studijní texty vymezující arteterapii ve vztahu k artefaktem (Potměšilová, 2013, Rovenská, 2009) nebo různé aspekty arteterapie či širěji chápaných expresivních terapií. (Viz Lhotová, 2010, a její práce *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*, Vašinova *Arteterapie* z roku 2014, Friedlová a Lečbých,

2015, a jejich publikace *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klient-ských skupin* nebo monografie nazvaná *Společné a rozdílné v uměleckých kreativních terapiích* a editovaná Kantorem, 2016.) Dosud nejnovějším přírůstkem je obsažná publikace *Arteterapie v souvislostech* Lhotové a Perouta (2018). Arteterapeutické aktivity jsou reflektovány také z hlediska vyjadřovacích prostředků a jejich využitelnosti pro různé skupiny klientů, viz např. studie Sholta a Gavrona (2006) *Therapeutic Qualities of Clay-work in Art Therapy and Psychotherapy*. Naopak na receptivních činnostech a práci s uměleckým dílem – a to i mimo rámec psychoterapie – je postavena koncepce autorů de Bottona & Armstronga, 2014, popsaná v publikaci *Umění jako terapie*. Autoři spatřují v umění účinný terapeutický potenciál ovlivnit oblasti, jako je zapamatování, nalezení naděje, prožitek utrpení, kompenzace, sebepoznání, růst a docenění. Umění prezentují jako prostředek, který může každému člověku pomoci řešit nejniternější a zároveň běžná, ryze lidská životní dilemata.

Samostatnou oblastí je diagnostika a využití výtvarné tvorby pro diagnostickou činnost – ať již pedagogickou, nebo ryze psychologickou. Z řady prací pojednávajících o diagnostických možnostech výtvarného projevu lze jmenovat specializované tituly (např. novější Cognetovu práci *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*, 2013; nebo starší tituly: Matějčka & Strohbachové (1981), Minárikové (1984), Hardyho (1992), Pogádyho a kol. (1993), Altmana (1998), Steina (2001), Stevensona (2002), Berecké & Čulena (1996); Mlčákov *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*, 1996; *Psychodiagnostiku dětí a dospívajících* Svobody, Krejčířové a Vágnerové, 2009), nebo obecnější práce věnované vývojové psychologii, v nichž má výtvarný projev svůj prostor jako přirozený projev člověka, či specificky dětské kresbě v kontextu psychologického výzkumu (Šimíčková-Čížková et al., 2010; Kucharská a Májová, 2005; Novák, 2004).

Linii, která nás zvláště zajímá v kontextu této studie, je linie speciálněpedagogická. Zde je třeba připomenout, že už od počátku zájmu o výtvarný projev lidí s nějakou smyslovou, tělesnou nebo mentální jinakostí se tato problematika řeší nejen v rámci výtvarné pedagogiky nebo formující se pedagogiky speciální, ale také v rámci teorie umění (vzpomeňme ustavení kategorií art brut či outsider art a disability art) a samozřejmě v rámci arteterapie. Právě arteterapie je přitom oblastí, kde vznikl snad největší počet prací – ať již se zaměřují primárně na lidi s postižením, nebo tuto problematiku řeší jen okrajově. Nejasné hranice mezi arteterapií a speciální výtvarnou pedagogikou ukazují dřívější i zcela současné práce našich či zahraničních odborníků, např. Perouta (viz jeho publikace z roku 2005 nazvaná *Arteterapie se zrakově postiženými*, jež vyvolává otázku, zda se jednalo skutečně o ryzí terapii, tedy o primárně léčivý proces, nebo prostě o iniciovanou tvorbu lidí se zrakovým postižením s mnoha pozitivními efekty pro osobní a tvůrčí rozvoj, sebeobraz a sebevědomí těchto lidí, jejichž problémy jsou v mnohém podobné jako u každého jiného člověka), Potměšilové (2010; v publikaci *Arteterapie v institucionální výchově: znak + symbol, percepce + interpretace* se autorka samostatnou kapitolou věnuje i problematice lidí s postižením), Zouharové (2009), Kantora (2014, 2015), Sochora (2015), d'Amico & Lalondeové (2017) a dalších. Také Šicková-Fabrizi (2016) ve své známé publikaci *Základy arteterapie* uvádí různé kazuistiky lidí s postižením a dokumentuje posuny, ke kterým u těchto klientů došlo díky výtvarné tvorbě. Přes nepopiratelnost všech úzdravných, relaxačních a rozvojových efektů výtvarné činnosti však tvorba lidí s postižením nemusí být nutně a samozřejmě arteterapií, ale prostě svébytné umělecké vyjádření či obohacující záliba jedince – stejně jako zcela zdraví lidé mohou svědčit o „terapeutických“ účincích vlastní tvorby

(v duchu častého zvolání: „Je to pro mě terapie!“). Lze tedy konstatovat jednak tradiční prolínání daných oblastí a jednak skutečnost mnohdy obtížně rozlišitelných kontextů a intencí výtvarné tvorby. S výtvarným projevem se totiž samozřejmě zachází nejen ve formálním vzdělávání (panuje shoda, že tam arteterapie nepatří), ale i ve vzdělávání neformálním, v různých zájmových útvarech, zařízeních, ústavech, ateliérech apod. Přestože samozřejmě existuje vymezení kladoucí arteterapii do jasně definované psychoterapie (arteterapeutická intervence se tudíž realizuje na přání klienta, resp. na základě terapeutické zakázky, je v gesci profesionálního terapeuta, staví na specifickém vztahu klienta a terapeuta a řídí se standardy tohoto oboru), s úzdravným, relaxačním či seberozvojovým efektem výtvarného projevu se zachází i mimo toto přesné vymezení a pole arteterapie – či arteterapeuticky označovaných aktivit – v praxi je tak mnohem širší a značně nepřehledné. (Otázka hranic těchto oborů je ale samozřejmě velmi aktuální a stále se řeší, viz např. výstižný titul článku Jana Osborna *Art and the Child with Autism: Therapy or education?*, 2003. Není bez zajímavosti, že např. Malchiodiová s kolektivem dalších autorů reprezentativní a citované publikace *Handbook of Art Therapy* se ve svém objemném díle zabývá výhradně klienty s duševním onemocněním a problémy: depresivními stavy, následky traumatizujících událostí nebo sexuálního zneužívání, příp. poruchami chování apod. – a nikoliv klienty s postižením; viz Malchiodi et al., 2003. Podobně Lhotová & Perout, 2018, ve své publikaci *Arteterapie v souvislostech* jako indikace arteterapie uvádějí různé nespecifické symptomy, organické duševní poruchy a mentální retardaci, neurotické a somatoformní poruchy, poruchy osobnosti, dlouhodobá onemocnění s psychiatrickou diagnózou a psychotická onemocnění – a nikoliv například smyslové nebo tělesné postižení.)

Podnětnými pracemi v této linii zabývající se výtvarným projevem lidí s postižením nebo s různými speciálními vzdělávacími potřebami jsou práce mnohých již zmíněných autorů a autorek, ale i dalších. V roce 1981 vznikl první ucelený příspěvek do literatury zabývající se výtvarným projevem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, *Úvod do speciální výtvarné výchovy* Zbyňka Zichy (1981). Z dalších, zcela současných prací jmenujme publikace Procházkové et al. (2013), Opatřilové (2006, 2010), Polínka (2015), Potměšilové a Sobkové (2012), Eisenhammerové a kol. (2013) a dalších. Výčet zahraničních autorů by byl velmi obsažný, snad lze alespoň upozornit na zajímavé přehledové práce (Bain et al., 2011; Derby, 2011; Malley & Silverstein, 2014; Councill, 2015; Coleman et al., 2015; Allahverdiyev, Yucesoy & Baglama, 2017) a na četnost prací věnovaných v posledních letech problematice dětí a dospělých klientů s poruchami autistického spektra (namátkou Martin, 2009; Schweizer, Knorth & Spreen, 2014, 2017; van Lith, Stallings & Harris, 2017; d'Amico & Lalonde, 2017; Alter-Muri, 2017; Zazzi & Faragher, 2018 a mnozí další). V současnosti se samozřejmě řeší rovněž paradigmatické posuny nastolené oborem disability studies (příkladně Derbyho studie *Disability Studies and Art Education*, 2011).

Do kategorie jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami lze kromě lidí s postižením řadit také různé další skupiny, např. cizince a příslušníky menšin nebo seniory. Také jim jsou věnovány některé práce obohacující současnou produkci spadající do speciální výtvarné pedagogiky, viz např. publikace Novákové a kol. (2013) zaměřená na děti v diagnostickém ústavu, Kovářové a kol. (2013) ověřující metody práce s romskými dětmi nebo Kamenického a kol. (2013) tematizující výtvarnou tvorbu lidí se statusem uprchlíků. Seniorům a vlivu výtvarné tvorby na kvalitu života starých lidí je věnována publikace Stadlerové a kol. (2013) a výzkumná studie Stadlerové (2016), v níž autorka

konstatuje, že „objevy nových a nečekaných výtvarných dispozic mohou následně vést k proměně sebehodnocení tvořícího jedince, ale také k jeho rozhodnutí uskutečnit i jiné, pro kvalitu života důležité změny“. To ostatně ve svém výzkumu dokládá také Sochor (2015) a ve své knize *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství* uvádí několik kazuistik dokumentujících pozitivní vliv tvorby na život lidí s mentálním postižením.

Dodejme, že diskurz speciální výtvarné výchovy u nás prostřednictvím vzdělávacích, projektových i publikačních aktivit rozvíjí katedra výtvarné výchovy PdF Masarykovy univerzity v Brně (viz výše jmenované publikace z cyklu Creative help) a Ústav speciálněpedagogických studií PdF Univerzity Palackého v Olomouci – v rámci jeho projektových aktivit cílených na podporu expresivního projevu žáků s postižením v inkluzivním vzdělávání je vydána mimo jiné také tato publikace a množství dalších metodik.

Snad už jen na okraj se sluší připomenout ještě jedno z témat současné odborné debaty o výtvarném projevu – a sice téma tzv. dětského umění jako zvláštní kategorie, o jejíž uznání někteří autoři i dnes usilují. Oprávněnost a potřebnost jejího vymezení argumentují tím, že podobně je za specifickou kategorii považován třeba art brut jako umění v surovém stavu (tedy umění neškolených, často podivínských nebo psychicky postižených lidí), Deaf art jako umění Neslyšících nebo crip art | crip culture jako umění lidí, kteří reflektují skrze tvorbu své postižení a výtvarný projev vnímají jako aktivismus a rezistenci vůči ableismu (viz heslo jedné z činných skupin takto zaměřených tvůrců: „Creating Art as Resistance to Ableism“). V rámci teorie umění je výtvarný projev dětí a mládeže vnímán jako kategorie, jež do umění nespadá – ať již z hlediska běžně uplatňovaných estetických kritérií, kvalit takové tvorby a jejich funkcí. Připomeňme, že diskuse na toto téma probíhaly už během 20. století, kdy se dětský výtvarný projev začal detailněji zkoumat a mnoho umělců a teoretiků jím bylo fascinováno. Zatímco Joseph Beuys prohlásil, že každý může být umělcem a navrhl tak kategorii umění zcela relativizovat (např. chtěl na akademii – tedy na prestižním učilišti, které je tradičně klíčovým prvkem uměleckého pole a udílí absolventovi status umělce – umožnit studium všem zájemcům bez jakéhokoliv výběru), teorie umění nepřestala specifikovat své kategorie a funkce umění, příp. sociální podmínky vzniku statusu umění. Odpověď na otázku, zda je výtvarný projev dětí uměním, závisí samozřejmě jednak na konceptu umění, k němuž odpověď vztáhneme, a jednak na vymezeních kvalit a rámců, v nichž budou dané projevy posuzovány. Snahy definovat umění prozatím končí u konstataci, že nějaká sociokulturní činnost člověka je zkrátka určitou skupinou označována za uměleckou tvorbu, jiná nikoli. Někteří autoři se tak oprávněně ptají, proč by tedy za uměleckou tvorbu nemělo být považováno i dětské umění. Svůj vliv na řešení připomenutého teoretického problému má samozřejmě také jazyk, v němž se rozprava o dětském umění vede; v angličtině se například uměním (art) nazývá samotný předmět ve škole (u nás výtvarná výchova) a označování činnosti dětí jako art je pak přirozené. Fabre a Pernoud (2009) připomínají, že v umění se stále posouvají hranice a že do hlavního proudu jsou přijímány podněty z toho, co se původně nacházelo na okraji, co bylo „jiným“, pomezím. Generace Paula Klee či Joana Miró vnímala výtvarnou produkci dětí – nebo jiných marginalizovaných skupin – jako rovnocennou a spatřovala v nich obraz vývoje umění, rekapitulaci historie našeho druhu, univerzální kulturněantropologický fenomén. Tyto a podobné teorie se sice ukázaly jako zjednodušující a jejich závěry mnohdy jako utopické či přehnané, pro autory jako je Fabre a Pernoud nebo další jsou každopádně podobnosti mezi „vysokým uměním“ a tvorbou dětí větší

než rozdíl mezi nimi – a „dětské umění“, resp. „umění dětí“ považují za samostatnou kategorii a oprávněnou součást uměleckého pole. Jazyk je samozřejmě důležitým prostředkem vyjadřování a užití určitých pojmů vyjadřuje postoje uznání, či naopak marginalizace, k tomu či onomu fenoménu. Ať tak, či onak – podstatné je, že výtvarný projev dětí i dospívajících si jednou provždy – a zcela zaslouženě – získal pozornost.

Odborníků, kteří hledali nové cesty k dětské výtvarné řeči a jejímu rozvoji, bylo u nás i ve světě mnoho a jejich výčet by byl již nad rámec této publikace. S mírou nutného zjednodušení lze shrnout, že plodem představeného období, v mnohém převratného a doslova kvasícího, bylo uznání specifik dítěte a jeho jedinečnosti, údiv nad fenoménem dětství a proměna rolí učitele a žáka, stejně jako akcent na psychologické a ontogenetické aspekty výchovy – v důsledku vlivu rozvíjející se psychologie, zejm. psychologie pedagogické a vývojové. Není vždy podstatné, jakou měrou osobnosti zmíněné v této kapitole zasáhly přímo do výtvarné pedagogiky a teorie výtvarného projevu, podílely se však na milieu, z něž vyrůstají dnešní výtvarněpedagogické přístupy. Připomínka těchto kořenů nám mnohé říká o dnešku a o cestě, již bylo třeba ujit za lepším porozumění dítěti a jeho výtvarnému projevu.

VELI KORO



PANÍ AKISTO  
NEJ KATK  
CE TKOVSKA  
MOSIAU  
NAJIT



MU SÍM NAJIT  
KATK O OP PANI  
VČITELN  
VARUŠKY



„Ven! Ven! To by byl úpadek vzdělávání pro nevidomé,  
pokud by to vešlo ve známost. Slepí lidé si budou myslet,  
že se mohou stát sochaři, umělci.  
To je klam! To je zločin! Ven!“

(Viktor Löwenfeld vzpomíná na reakci ředitele institutu  
pro vzdělávání nevidomých poté, co mu ukázal výsledky  
jejich modelování v hlíně<sup>7</sup>)

### **3** **Výtvarný projev dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami**

V této kapitole bude představena problematika výtvarného projevu dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se smyslovou, tělesnou nebo mentální jinakostí. Stručně připomeneme určité osobnosti či momenty z historie zkoumání tohoto složitého fenoménu – avšak většinou jen několika poznámkami rozvineme výklad, který byl obsahem už kapitoly předešlé. Dějiny zkoumání výtvarného projevu a vývoj přístupů k němu jsou totiž do značné míry „všeobecné“ a problematika tvorby lidí s postižením do nich zcela přirozeně spadá. Podrobněji se zaměříme na specifikaci vybraných skupin dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, protože se výrazně liší jak specifiky případných problémů ve výtvarné tvorbě, tak i možnými způsoby kompenzace důsledků postižení nebo metodickými opatřeními a pedagogickými intervencemi s cílem umožnit rozvoj individuálních schopností a dovedností každého žáka.

Dosud představená pedagogická, psychologická a umělecká východiska byla samozřejmě určující nejen pro běžnou výtvarnou výchovu a její didaktiku, ale i pro speciální výtvarnou pedagogiku. Tímto termínem budeme označovat výtvarnou pedagogiku zaměřující se na problematiku výchovy a vzdělávání jedinců s nějakou smyslovou, tělesnou nebo mentální jinakostí, ať již se jedná přímo o postižení, onemocnění či jinou, např. kulturní, sociální, genderovou a další jinakost. Pojem užíváme ve snaze odlišit od

<sup>7</sup> Znění citátu v originále: „Out! Out! This can be downfall of the education for the blind if it is known. Blind people will think they can become sculptors, artists. This is misleading! This is a crime! Out!“ (Löwenfeld in Michael, 1981, s. 9)

sebe arteterapii s terapeutickými cíli a edukaci s cíli výchovnými a vzdělávacími. Při vědomí, že mnoho autorů agendu obou pojmů slučuje nebo speciálněpedagogickou problematiku automaticky řadí pod arteterapii (staví přitom na předpokladu, že jedince s postižením je třeba léčit, protože má psychické obtíže plynoucí z postižení, nebo že tvorba lidí s postižením je automaticky v poli spíše eklekticky pojímané arteterapie).

V rámci teorie výtvarného projevu lze v této souvislosti rozpoznat dva významné problémy: jak poznatky a teorie o vzniku umění a výtvarných projevů jedince aplikovat do výtvarného vzdělávání jedinců s postižením a jakou mají tyto projevy hodnotu ve vztahu k jedinci a společnosti – a jak určité smyslové, tělesné nebo mentální postižení ovlivňuje výtvarný projev jedince. Jsou teze o tvořivých schopnostech jedince univerzálně platné? Platí také pro děti a dospělé s odlišnou nebo absentující funkcí některých smyslů, tělesných funkcí či mentálních schopností?

### **Připomínka několika průkopníků a podstatných peripetií**

Jak už bylo naznačeno, už v díle řady zmíněných reformních pedagogů byly intenzivně řešeny speciálněpedagogické otázky. Například Marie Montessoriová (1870–1952) se na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě věnovala jako lékařka a pedagožka dětem s mentálním postižením a psychickým onemocněním a uvádí se, že právě poznatky z této intenzivní činnosti byly podnětem pro vytvoření její inovativní pedagogické koncepce. Ta se kromě obdivu dočkala i kritického posouzení – zejména tam, kde se týká metod vedení dětského výtvarného projevu. V nich Montessoriová – jinak respektovaná zastánkyně svobodného, celostního učení – odmítá volné kreslení, výtvarnou činnost pojmá spíše jako výcvik ruky a dětem namísto volných čaranic ukládá tvoření geometrických figur a jejich mechanické vykreslování (sama přirozenou produkci dětí nazývá kresbami nezralými, odpuzujícími, ba dokonce mazanicemi; viz Montessori, 1969, s. 309). To ukazuje jednak na specifickou a náročnou problematiku dětského výtvarného projevu (její povrchní znalost rozhodně nestačí) a jednak na dynamiku dění v tomto oboru – dění, jež rozhodně nebylo jen pozvolným vývojem, ale spíše se vyznačovalo paradigmatickými předěly.

Co se týká speciálněpedagogických zkoumání v kontextu výtvarné pedagogiky, viditelnější výsledky (od Čadových zakladatelských počínů a prvních prací na téma klasifikace jedinců s postižením, obsahujících odborné reflexe jejich socializace a edukace, případně od metodických inspirací Bakuleho a dalších reformních pedagogů) sledujeme spíše až okolo poloviny 20. století, kdy se téma výtvarné výchovy pro děti se specifickými potřebami (dobovým jazykem dokládajícím významné posuny v tomto oboru „těžko vychovatelných“, „duševně narušených“, zrakově či sluchově postižených) rozpracovává podrobněji a v poměrně nejasném vztahu k arteterapii (ta má sice své jasné ukotvení v rámci psychoterapie, do značné míry se ale orientuje na lidi se speciálními vzdělávacími potřebami a téma postižení je v ní často tematizováno bez jasného rozlišení vzdělávacího, anebo terapeutického rámce, k tomu viz závěr předešlé kapitoly). Během pozvolného vývoje názorů na výtvarné vyjadřování a vůbec vzdělávání dětí s postižením došlo k postupné (velmi potřebné) racionalizaci fenoménu postižení a k jeho deskripci, výzkumu a pojmovému uchopení. (Připomeňme dřívější diskurz iracionálních přístupů, „nedotknutelnosti“, nepochopení, vyčleňování – nebo naopak mytizace

schopností lidí s určitou jinakostí a jejich zvláštní postavení v komunitě, jež dokládají už nejstarší archeologické nálezy šamanů, kněží, věštky s viditelnou tělesnou jinakostí, znaky intersexuality aj.)

Nejvýraznější osobností, jež ovlivnila speciálněpedagogické poznání ve vztahu k výtvarné tvorbě, byl Viktor Löwenfeld (1903–1960). Uvedeme jej zde rovněž jako příkladnou osobnost pedagoga a výzkumníka, který svou otevřeností a kreativním přístupem slouží jako vzor i současníkům. Už dříve jsme jej zmiňovali v souvislosti s tématem tvorivosti, zde připomeneme jeho zásluhy na poli výzkumu výtvarného projevu dětí se zrakovým postižením. Sám Löwenfeld (in Michael, 1981) vzpomíná na první podnět k tomuto zkoumání: své hlubší umělecké zkušenosti získal mimo jiné u učitele Edwarda Steinberga, jenž ve výuce sochařské tvorby na vídeňské Kunstgewerbeschule uplatňoval zvláštní metodu: pro zvýšení citlivosti vedl studenty k zavazování očí a snažil se tak aktivizovat jejich haptiku a posílit intenzitu vnímání materiálu. Tvrdil, že ze všech smyslů právě hmat je „pravdivý“ a že informace získané hmatem jsou nejhodnotnější a trvalé – na rozdíl od zraku, jenž vystavuje jedince iluzím a klamům; dvojrozměrná umělecká díla pak nesou stejné „nedostatky“: lze je vnímat různě, pokaždé jinak podle světelných podmínek, vzdálenosti diváka od obrazu, podle kvalit povrchu materiálu apod. Sochy vnímané hmatem se naopak jeví stále stejně, taktilní zkušenosti jsou totožné dnes i zítra. Zvědavý Löwenfeld – tehdy teprve devatenáctiletý student – si chtěl v praxi ověřit profesorovu tezi, že taktilní smysl je nejlepším základem pro umělecké vyjádření; vždyť kdyby tato teze platila, pak by nevidomí lidé byli logicky zcela bravurními umělci a vynikali by ve schopnosti vytvářet sochy. Takto začal Löwenfeldův zájem o výtvarný projev nevidomých: navštívil vídeňský institut pro slepce, dozvěděl se, že se zde výtvarná tvorba nevyučuje a poté sám – bez vědomí ředitele – oslovil několik nevidomých žáků, zda by si nechtěli vyzkoušet modelování. Těmto osloveným žákům se pak soustředěně věnoval, naučil je základům modelování a jejich pozoruhodné výtvary později prezentoval řediteli ústavu. Následovala prudká, odmítavá reakce ředitele – již jsme pro její signifikantnost dali do motta této kapitoly – zároveň ale o něco později (pohybujeme se okolo roku 1924) následovalo Löwenfeldovo pedagogické angažmá v ústavu. Po výměně vedení totiž nový ředitel zařadil modelování do kurikula a svěřil Löwenfeldovi výuku tvůrčích disciplín. Löwenfeld se přitom zdaleka nevěnoval pouze pedagogické práci, ale i výzkumu, jenž vzbudil oprávněnou pozornost a ukázal možnosti výtvarného vyjadřování lidí (nejen) se zrakovým postižením. (Vzpomeňme např. spis *Die Entstehung der Plastik*, 1932, *Plastische Arbeiten Blinder*, 1934, nebo anglicky vydanou práci *The Nature of Creative Activity*, 1939.) V práci s lidmi se zrakovým a mentálním postižením pokračoval Löwenfeld i v USA, kam byl nucen uprchnout před válkou; tam také publikoval zásadní práci *Creative and Mental Growth* (1945), jež obsahovala i zvláštní kapitolu věnovanou terapeutickým aspektům výtvarné výchovy. (Za zmínku stojí také jeho klasifikace postižení a příložené případové studie.)

Výzkumy výtvarného projevu nevidomých – s využitím psychologických poznatků – vedly k uvědomění si toho, že zrakové vnímání není nezbytným faktorem vzniku výtvarného projevu, což Uždil vyjádřil slovy „Nevidíme jen očima“. Uždil poukázal na důležitost celého smyslového pole, do něž spadá kromě zraku také „hmatový smysl, tělesné pocity, svalové informace, vzruchy a kinestetické (pohybové) prožitky“. (Uždil, 1976, s. 90) „To, co nejvíc zaráží, je fakt, že přes všechny rozdílnosti se kresby, a zejména plastiky vidomých a nevidomých dětí sobě značně podobají. U slabozrakých dětí se setkáváme s údobím čaranic, se všemi způsoby, jimiž je formulován ve výtvaru vlastní

objem těles a okolní prostor atd.“ Existují samozřejmě i rozdíly, např. větší expresivnost plastik nevidomých nebo uplatnění věcnosti představy. (Tamtéž) Nicméně důležitost různých smyslů – nejen zraku – ve spojení s dalšími dimenzemi psychiky je podstatným zjištěním, stejně jako poukaz na důležitost obsahu-prožitku nebo obsahu-záměru v dětské tvorbě – otevírá se tak řada možností aplikace do praxe a hledání cest k různým kompenzacím.

Z domácích průkopníků znovu připomeneme alespoň Františka Čádu (1865–1918), o němž mnohé zaznělo už v předešlé kapitole. Zde vzpomeneme Čádův zájem o děti s mentálním postižením (tehdejším jazykem děti slabomyslné) a jeho obhajobu profesionální péče o tyto děti a vůbec jejich výchovy a vzdělávání. Čáda argumentoval nejen rozpoznáním dříve podceňovaných možností dětí s mentálním postižením vzdělávat se, ale i společenským přínosem jejich adaptace na potřeby společnosti. Jeho přístup – ve své době nijak běžný nebo rozšířený – dobře dokumentuje citát z jeho spisu *Výsledky péče o slabomyslné*: „Výsledky péče o slabomyslné jsou součástí výsledků péče o individua abnormální a slabá vůbec. Problém, o nějž tu jde, jest totiž mnohem většího rozsahu a jest obecného dosahu a zní: jak využití všech předností každého individua a dovésti je na nejvyšší možný stupeň vývoje a spolu co možná upozaditi všechny slabosti a vady, bez nichž není žádné individuum, a zabrániti jejich neblahým výsledkům i zhoršování, pokud to vůbec možno.“ (Čáda, 1914, s. 19)

Čáda byl nejen významnou osobností teorie výtvarného projevu a pedologie, ale rovněž člověkem velmi aktivním, který se na počátku 20. století zasloužil o rozvoj péče o děti a dospělé s mentálním postižením a o rostoucí kvalitu odborné debaty o problémech speciální pedagogiky. Byl zakladatelem Sdružení pro studium dítěte, podílel se také na založení Pedologického ústavu hlavního města Prahy (1910), zasloužil se o organizaci několika sjezdů, na nichž odborníci řešili téma péče o slabomyslné a podoby tzv. pomocného školství. V Čádově přístupu — přestože samozřejmě vycházel z tehdejší úrovně poznání a tehdy představitelného přístupu k lidem s postižením – lze rozpoznat počátky dnešních názorů stavících na rovnoprávnosti všech lidí, včetně lidí s postižením. Čáda například zastával stanovisko, že péče o děti s mentálním postižením má být vnímána jako samozřejmá povinnost společnosti, nikoliv laskavost či předmět charity a slietování. Usiloval o profesionalizaci daného oboru, rozlišoval pedagogický a terapeutický cíl péče, stejně jako její další aspekty (hovořil o péči „poškolní a poustavní“, rozlišoval specifika a zvláštnosti jedinců s mentální jinakostí).

Také vlivem jeho odborné práce a vlivem debat na kongresech se podařilo dosáhnout pozvolné změny v podobě většího porozumění pedagogické obce i veřejnosti specifickým mentálního postižení a pozvolného překonávání dosavadních předsudků a stereotypů. Přestože dnes uplatňujeme proinkluzivní přístup, za jednoznačný pokrok daného období lze považovat fakt, že působením generace osobností v čele s Františkem Čádou se rozšířily a profesionalizovaly ústavy pro lidi s mentálním postižením a také speciální (pomocné) školy. Přestože dnes takový přístup označujeme za segregativní, byl důležitým milníkem na cestě k lepším podmínkám pro děti a dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami – a dnešní přístupy by bez něj těžko mohly vzniknout.

Pro nedostatek prostoru zmíníme podrobněji už jen jednu osobnost, jejíž činnost na poli (nejen výtvarného) vzdělávání lidí s postižením přispěla k lepšímu porozumění potřebám a specifickým této zvláštní skupiny. Máme na mysli Jeana Dubuffeta (1901–1985),

známého francouzského malíře a sochaře, který se ve své tvorbě inspiroval jak dětským výtvarným projevem (zejména znakovostí dětského výtvarného myšlení, uměním zkratky a výrazem, podr. Kříž, 1989), tak projevem lidí s mentální jinakostí. Ten vášnivě studoval a přibližně od roku 1945 také sbíral (jeho sbírky byly v roce 1975 umístěny ve Švýcarsku, později, v roce 1976, pak byly zpřístupněny na zámku Beaulieu v Lausanne; Kříž, 1989) Za tímto výtvarným projevem, jemuž dal název „l'art brut“, tedy „umění v surovém stavu“ cestoval do Švýcarska, vyhledával neškolené tvůrce, jejichž tvorba vycházela z hluboké vnitřní potřeby a mnohdy byla uvolněna jejich podivínstvím nebo duševním onemocněním. V roce 1947 uspořádal Dubuffet dokonce výstavu takového umění, jež upozornila veřejnost na tento specifický druh tvorby na okraji uměleckého pole. Dubuffet byl těmito projevy fascinován a chápal je jako protiklad oficiální vysoké kultury, již vnímal negativně, jako omezující, impotentní. Jak sám říkal: „Raději umění surové než umění kulturní!“

Právě širší uznání těchto projevů z okraje uvolnilo cestu také uznání tvorby lidí s postižením a rozpoznáním hodnoty takových projevů. V roce 1948 vznikla z Dubuffetova podnětu dokonce Společnost pro umění v surovém stavu, jež sdružovala mnoho tehdejších osobností (včetně slavného surrealisty André Bretona). Díky Dubuffetovi a dalším osobnostem z řad lékařů, teoretiků a dalších (vzpomeňme aspoň Hanse Prinzhorna nebo Waltera Morgenthala) se tak svět mohl seznamovat s dílem pozoruhodných uměleckých osobností (např. Jochmann, 2014, ve své publikaci *O art brut* prezentuje tyto tvůrce: Adolfa Wölfliho, Aloise, Johana Hausera, Annu Zemánkovou, Henryho Dargera, Friedricha Schröder-Sonnensterna a další). Kategorie umění se tak rozšířila o další hodnotný proud – v mnohém extrémní, vždy však spontánní, neškolený, vycházející z vypjatých situací, halucinací, spojení s duchovními vrstvami psychiky nebo s nevědomím. Pro tvůrce art brut je výtvarná činnost nutností, smyslem a náplní života. Ustavení této zvláštní kategorie nejenže obohatilo umění, ale také způsobilo narušení dosavadních zjednodušujících, stereotypních náhledů na lidi s nějakou jinakostí. Z přehlížených, opovrhovaných, vylučovaných nebo podceňovaných se stali lidmi zajímavými, jedinečnými, lidmi s individuálními tvůrčími a jinými schopnostmi. Plodem zájmu o art brut byla rovněž relativizace kategorie normality nebo postižení. Dubuffet se v tomto duchu ptá: „Kde je, ten váš normální člověk? Ukažte nám ho! Může kdy být normální umělecký čin, když v sobě obsahuje maximální napětí a je provázen krajní horečnatostí?“ (Dubuffet in Kříž, 1989)

Pokud jsme zmínili Jeana Dubuffeta a sbírkovou kolekci art brut v Lausanne, nelze nezmínit rakouského psychiatra Leo Navratila (1921–2006), jenž stál u zrodu dalšího významného centra art brut, muzea a institutu sdružujícího a prezentujícího umělce art brut – Art Brut Center Gugging. Leo Navratil své psychiatrické pacienty (cca od roku 1950) vedl k tvořivému výtvarnému projevu a mínil je využívat primárně jako diagnostický a terapeutický prostředek. Postupně zjistil, že je to metoda velmi účinná a všestranně využitelná, ale také že se mezi pacienty nacházejí mimořádně nadané osoby, jejichž tvorba má potenciál oslovit rovněž diváky – a svou kvalitou dalece překračuje původní očekávání. Navratil vytvořil pro tyto tvůrce vhodné podmínky a zasloužil se o to, že se jejich tvorba dostala k uměleckému publiku po celém světě (vzpomeňme výstavu ve Vídni v roce 1970 nebo reprezentativní výstavy v Lausanne, v Los Angeles, v Tokiu, v Praze a v dalších světových metropolích) Také tyto aktivity napomohly k tomu, že se pozvolna narušily stereotypní představy o omezených schopnostech lidí s mentální jinakostí nebo duševním onemocněním. Dnes je Gug-

ging mimořádným, hojně navštěvovaným centrem s velkorysým výstavním prostorem, knihovnou, archivem, depozitářem a dalším zázemím.

U nás se zájemci o art brut mohou scházet např. na přehlídkách Art Brut Film Olomouc (zasloužil se o ně sběratel Pavel Konečný) nebo na občasných výstavách tohoto projevu – jenž má i u nás svou zajímavou tradici. Kromě psychiatrických pacientů nebo různých lidí z okraje společnosti u nás tvořili a tvoří rovněž lidé, kteří se považují za média, různí spiritisté a jiní solitéři. V Muzeu umění Olomouc se v roce 2008 uskutečnila velmi reprezentativní výstava více než čtyřiceti tvůrců – nazvaná *Art brut v českých zemích | mediumici, solitéři, psychotici* (19. 6. – 12. 10. 2008) a právě mediumní tvůrci a spiritisté – ať již z Podkrkonoší, nebo z jižní Moravy a Slezska – zde měli silné zastoupení. Autorkou koncepce výstavy byla Alena Nádvorníková, výtvarná teoretička (mimo to rovněž malířka a básnířka), která se art brut věnovala řadu let a patří u nás k osobnostem, které tvůrce art brut zviditelnily. Díky Nádvorníkové se české art brut prezentovalo v Praze (už v roce 1998) a později také v dalších evropských městech, např. ve Vídni, Paříži, Bruselu nebo v už zmíněném Lausanne. V roce 2016 se v Muzeu umění uskutečnila výstava *Květy a jiné světy* (28. 4. 2016 – 25. 9. 2016), jež představila tvorbu umělců art brut s florálními motivy a dalšími fantazijními prvky, jež ukazují vnitřní náboj a bohatost imaginace těchto originálních tvůrců.

Art brut dokládá, že pozoruhodná tvorba může vznikat i bez tradičních vzdělávacích a kulturních institucí, že nemusí být pouze produktem oficiálního uměleckého provozu – svázaného sítí různých pravidel a bariér, provozu, do něž je vstup povolen jen vyvoleným nebo elitám. Art brut je oblastí přirozeně tryskající výtvarné tvorby, jež není podmíněna dominantní kulturou své doby, vzniká bez ohledu na „příběh dějin umění“ – pouze z vnitřní nutnosti, jež se neohlíží na společenský zájem a konvence a jež není konána pro osobní prosazení tvůrce a úspěch. (Jochmann, 2014) „Přesto anebo právě proto je tato tvorba doslova nabitá energií a jakousi před-kulturní, někdy až divokou, avšak bytostně lidskou krásou.“ (Tamtéž)

Od začátku století a zmíněných milníků samozřejmě prošel obor speciální výtvarné výchovy a teorie výtvarného projevu lidí s postižením nebo psychickým onemocněním bouřlivým rozvojem a bylo by možné jmenovat plejádu dalších osobností, které na něm měly zásluhu. Důležité tituly spojené s výtvarnou tvorbou v rámci speciální výtvarné pedagogiky či arteterapie jsme zmínili už v závěru předešlé kapitoly, na tomto místě ještě připomeňme další důležitý kontext, jímž je proměna náhledů na fenomén postižení. Postižení lze totiž zkoumat i jinak než jen z hlediska jeho různých aspektů pedagogických, psychologických, teoreticko-uměleckých, medicínských aj. – např. ve společenských, kulturních a antropologických souvislostech.

Při pohledu do historie přístupů společnosti k lidem s nějakou mentální, smyslovou nebo tělesnou jinakostí lze rozpoznat několik modelů. Ty se samozřejmě přímo promítaly a promítají také do (výtvarného) vzdělávání. Více autorů (namátkou např. Fischer & Škoda, 2008, a další) rozlišuje různé takové modely. Odmítavě se dnes stavíme zejména k postoji represivnímu (je založený na nálepkování člověka s postižením výhradně skrze jeho nedostatečnost; důsledkem nelichotivého statusu je takový člověk vnímán negativně, nevstřícně, je odmítán, opovrhován, je zdrojem strachu, pohoršení, nebo dokonce jsou na něm uplatňována skutečně represivní, ba násilná opatření ze strany systému, institucí, okolí apod.) a postoji segregativnímu (jehož podstatou je

vyloučení, oddělení od zbytku společnosti, která jedince s postižením vnímá různě na výše zmíněné škále přístupů od nechuti a pohoršení až k represí a násilí) – být se nedá říci, že by byly zcela překonány. Po společenských a politických změnách po roce 1989 se dosti rozšířil – a dosud je viditelný – postoj charitativní, jenž je na rozdíl od těch předchozích myšlen „dobře“; i on ale staví na stereotypizaci a nálepkování: člověk s postižením je zdrojem lítosti, soucitu, je považován za neschopného, za samozřejmý objekt péče, za nesvéprávného, za automaticky závislého na pomoci druhých – třeba i bez reálného opodstatnění.

Za „současný“, aktuální bývá označován postoj humanistický, jehož principem je respektující pohled na člověka s postižením a vnímání jeho důstojnosti. S porozuměním jsou vnímány jeho potřeby plynoucí z konkrétního znevýhodnění a je snaha uspokojovat tyto potřeby – a rozpoznat znevýhodnění pokud možno eliminovat. (Podr. Fischer & Škoda, 2008)

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

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

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

1. Medicínský model – vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, což vede k medicínsky orientované péči. Cílem je překonání a léčba postižení. Speciálně-pedagogická opatření, podpůrné vyučování a různé speciální terapie se provádějí ve zvláštních zařízeních. Integrace znamená reintegraci do běžné školy po předchozím vřazení do speciální školy. Toto pojetí nepožaduje změnu školského systému, nýbrž spočívá v přizpůsobení se dítěte stávající struktuře.

2. Sociálně patologický model – předpokládá, že základy integračních těžkostí nejsou biologické, nýbrž sociální povahy. V centru tohoto pojetí stojí otázka socializace a diskriminace podmíněné postižením. Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a musí být pomocí speciální terapie adaptováni a normalizováni.

3. Model prostředí – řeší otázku, jak se má škola změnit, aby to bylo ve prospěch postižených žáků. Tím, že jsou děti integrovány do běžné školy, se škola přizpůsobuje potřebám všech žáků. Tomu odpovídá školská reforma, která uvnitř vlastního rámce kurikula poskytuje diferencované nabídky všem žákům podle jejich vzdělávacích potřeb. To vyžaduje optimální materiální a personální vybavení stejně jako vytvoření sítě speciálních a základních škol. Přednost tohoto modelu spočívá především v mimoškolní oblasti, tzn. v oblasti sociální. Flexibilní částečná integrace se zde považuje za dobrý kompromis.

4. Antropologický model – nejde v něm v první řadě o zlepšení prostředí, nabídek a vybavení, nýbrž o lepší interpersonální interakci. Nejde také o to, že se postižení naučí tak dobře, jak je to jen možné, zacházet a žít se svým postižením, ale je také třeba respektovat jejich identitu a jedinečnost včetně jejich postižení. Důležité je realistické ohodnocení situace postižených. V protikladu k tradičním vyučovacím metodám znamená podpora a učení odhalení vlastní osobnosti se zdůrazněním interakce. Podle tohoto pojetí reformovaná škola respektuje všechny děti stejně a diferencuje nabídku podle jejich individuálních potřeb.

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

Z vymezení je zřejmé, že inkluzivní přístup vychází z předpokladu přizpůsobení edukačního prostředí samotným žákům – a nikoliv žáků požadavkům systému či prostředí. Ideou inkluze je tak v souladu se současnými přístupy vytvářet přirozené, heterogenní skupiny žáků a akceptovat přitom nejenom dosavadní různorodost pohlaví, ale rovněž různost vzdělávacích potřeb, různost kognitivních, smyslových a tělesných dovedností, různost etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí atd. Inkluzivní vzdělávání umožňuje jednu školu pro všechny.

To ale samozřejmě neznamená, že např. pro všechny žáky jsou vhodné všechny obory. Jak uvádí většina odborníků, podstatný je racionální náhled a pochopení reálných hranic inkluze tak, aby byla přínosem pro všechny. Nejde tedy o vytýčení nějakých nereálných,

utopických cílů – spíše o poskytnutí podpůrných opatření, tak aby v praxi fungovaly tyto základní principy: (1) ke vzdělávání mají přístup všichni bez rozdílu, (2) vzdělávání je snadno a bezpečně fyzicky přístupné, (3) vzdělávání si mohou dovolit všichni, je ekonomicky dostupné, (4) vzdělávání je poskytováno v odpovídající kvalitě, reaguje na potřeby měnící se společnosti, včetně odborného náhledu na potřeby zdravotně postižených i komunit z odlišného kulturního a sociálního prostředí. (NUV, [2008])

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

Stojí za zmínku, že v rámci umění nebo i populární kultury dnes můžeme sledovat projevy, jež vycházejí této ideji vstříc a pomáhají ji uskutečňovat. Relativizují opozitní vztah mezi normalitou a abnormalitou, zviditelňují lidi s postižením a nabízejí i jiný než jen charitativní mód jejich prezentace. Zatímco populární kultura stále pracuje spíše s kýčem (v něm je postižení nahlíženo především jako spouštěč emocí nebo objekt dobročinnosti celebrit) nebo s heroizací nositelů postižení, umění nabízí dekonstrukci postižení v duchu disability studies. Znamená to, že studuje koncept jinakosti, estetizuje ji, nebo naopak ostře vykresluje – a snaží se nabídnout realistický pohled na postižení a jeho projevy a důsledky. Výsledkem několika výstavních projektů z poslední doby je tak nejen realistický portrét různých poloh postižení, ale i kýžený koncept člověka s postižením jako člověka více stejného jako ostatní než odlišného od ostatních – a odsouzení diktátu dokonalosti a normality. (Viz např. výstava *Postižení normalitou* v pražském Centru současného umění DOX – ve spolupráci s Jedličkovým ústavem a školami u příležitosti 100. výročí jejich založení, 23. 5. – 16. 9. 2013; výstavy různých fotografických cyklů Jindřicha Štreita věnovaných lidem s postižením, např. aktuální výstava *Ruku v ruce – touha je zázrak* ve Valdštejnské zahradě v Praze, 20. 8. 2019 – 30. 9. 2019, nebo výstava Artura Żmijewského *Úplní*, jež ve veřejném prostoru galerie Artwall na Letné prezentovala otevřené, neretušované akty lidí s amputovanými končetinami v propletených pózách s lidmi „úplnými“ a tematizovala tak nejen naše představy dokonalosti a krásy lidského těla, ale i problém jejich svazujícího diktátu; výstava byla k vidění od 20. 6. 2019 do 31. 8. 2019 a byla uspořádána u příležitosti 25. výročí založení Centra Paraple.)

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

a také s odbornou podporou, kterou zde zajišťují zejména školská poradenská zařízení a pracoviště.“ (NUV, [2008])

Společné vzdělávání je výrazem hlubokých sociálních změn v náhledech na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, k nimž došlo od počátku století, jímž jsme náš výklad zahájili. Kritické teorie přesvědčivě poukazují na sociální rovinu postižení a upozorňují na vlivnost a sílu jazyka, označení, pojmenování – není divu, že např. v oboru speciální pedagogika dochází k velmi časté změně terminologie, která usiluje o to nebýt zraňující, nálepkující, postihující.

### **Oborové a společenské předpoklady proinkluzivního přístupu**

Nejenom v rámci výše zmíněných kritických poststrukturalistických teorií, jež jsou mnohdy vnímány jako extrémní, ale i v rámci samotné (speciální) pedagogiky se stále častěji tematizuje přístup společnosti ke znevýhodněnému člověku a kritickým způsobem se reflektují dosavadní postoje. Disability studies – podobně jakou současnou legislativní nastavení našeho školství – nejenže odmítají vylučování, segregaci „jiných“ dětí, ale vůbec sám diskurz pohledu na lidi s tělesnou, smyslovou nebo mentální jinakostí jako na „ty druhé“, na ty, kteří se ostatním nepodobají. Proč by neměli být součástí hlavního vzdělávacího proudu – je-li to přínosné a možné? Koneckonců je to cesta k eliminaci dosavadního patologizujícího přístupu, k přirozené diverzitě bez neopodstatněné stigmatizace a vylučování.

Nemůžeme se samozřejmě podrobněji zabývat všemi možnými souvislostmi naznačeného problému, zaměříme se pouze na kontext speciální výtvarné pedagogiky a na oborové souvislosti inkluze, resp. oborové předpoklady inkluzivity.

Tím hlavním je přesvědčení, že dar výtvarné tvorby a tvořivosti je dán každému člověku – lhostejno v jaké míře nebo podobě. Připomeňme, že Uždil tvořivost chápe jako důležitou lidskou vlastnost, „která umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku, umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v tísní, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi. Znamená však také mít z vlastní vynalézavosti a vnitřní pohyblivosti uspokojení, hledat tu příležitost k osobnímu zadostiučinění, ke zdaru, který nemusí být doprovázen potleskem a uspokojuje právě jen mě samého“. (Uždil, 2002, s. 104).

Všechny zmíněné složky tvořivosti se mohou bohatou měrou uplatňovat ve speciální výtvarné výchově. Ze spojení konceptu tvořivosti s vlivnými uměleckými ideály moderny se vznikl požadavek, aby se respektovala autonomie osobnosti dítěte a umožnila jeho seberealizace. V edukačním procesu se pozitivně hodnotila zejména originalita výtvarného projevu žáků, jejich ochota přehodnocovat naučené postupy a myslet jinak, nebýt fixován na jediné řešení, ale naopak experimentovat, variovat, propracovávat svá výtvarná řešení. Ani zde není uvažováno vnější měřítko, jež by někoho předem vylučovalo z účasti – vždyť míra tvořivosti dětské práce (tzv. „little creativity“) neznamená totéž co tvořivost v rámci uměleckého pole („big creativity“). Měřítkem je zde pouze individuální pokrok, takže např. kreativita kresby dítěte s tělesným postižením může být vyšší než např. rutina profesionálního výtvarníka. Vždyť mnohé z projevů konkrétních

tvůrců, které v naší publikaci představíme, vznikly právě tak, že byly v procesu tvorby „vynalezeny“ a ověřeny nové cesty k výsledku, že bylo potřeba reagovat nešablonovitě na zadání výtvarné aktivity, že bylo třeba poradit si, experimentovat, vynalézat, objevovat a soustředit se plně na tvorbu. Poměříme-li z tohoto úhlu pohledu výtvarný projev dětí s postižením, u mnohých jsme mírou tvořivosti, vynalézavosti či trpělivosti až umanutosti doslova ohromeni. Ani zde však samozřejmě neznamená výtvarná výchova automaticky tvořivost – právě v edukaci lidí s postižením se naopak setkáváme dosti často s rutinními pracovními činnostmi, s opakováním a příliš návodným vedením pedagoga – většinou ve snaze docílit líbivého, uspokojivého výsledku. Pochopíme-li však hodnotu autenticity a vlastního řešení žáka, vnější, často povrchní líbivost svou hodnotu naopak ztratí.

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

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

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

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

dobových přístupech k lidem s postižením přinášejí např. publikace Monatové (1998), Titzla (2000) nebo Winzera (2002).

Postupná demokratizace společnosti i veřejných institucí, škol nebo muzeí a kulturních institucí spolu s novými poznatky a kultivací veřejného prostoru přinesla pozitivní trend zrovnoprávnění a zohledňování těchto dříve opomíjených skupin. Přispěla k nim samozřejmě také speciální pedagogika – zejména tím, že se snažila specifika různých postižení studovat, pojmenovat je, a tím i racionalizovat a zbavovat stigma. Rovněž koncept lidských práv a vývoj západních společností přispěl k současnému konsenzu, že všichni lidé – včetně lidí s postižením – mají právo na vzdělávání a důstojnost. Nelze pominout také celkovou změnu paradigmatu nahlížení společnosti na fenomén tělesné, smyslové a mentální jinakosti. Inspirativní jsou v tomto směru nejen různé (speciální) pedagogické přístupy, úsilí jednotlivců a organizací sdružujících lidi s postižením o rovnoprávnost a s tímto úsilím související aktivismus, ale i dekonstruktivní kritické přístupy široké skupiny humanitních a sociálních oborů, zejména oboru disability studies. Právě ony zpochybňují uspořádání, které máme tendenci vnímat jako přirozené, a odhalují jeho společenskou a dobovou podmíněnost. Zcela oprávněně se pak uvažuje o dvou rovinách postižení, které již zmíněný Michael Oliver (1992) rozlišuje jako handicap (*impairment* ve smyslu určité danosti) a z něj plynoucí postižení (*disability* ve smyslu druhotného, nikoliv nutného, proměnlivého, společností podmíněného omezení).

Zajímavé je, že slovník Průchy, Walterové, Mareše (2013, s. 89) se pokouší o totéž, tedy o rozlišení danosti a jejích následků vztažených ke společenským podmínkám, používají však oba pojmy obráceně. Handicap podle těchto autorů znamená „znevýhodnění jedince v důsledku jeho postižení (tělesného, mentálního, smyslového) nebo příslušnosti k určité skupině (např. etnické minoritě a z hlediska náboženství nebo sexuální orientace). Zasahuje jak vzdělávací dráhu postiženého jedince, tak jeho sociální vztahy. Míra handicapu závisí nejen na samotném postižení, ale i na podmínkách, které společnost k jeho vyrovnávání poskytuje“. (Podle druhu a míry může handicap kvalitu života postiženého člověka poznamenat fatálně, anebo může být jen drobnějším omezením. Důležité je, že důsledky handicapu lze např. vhodnými úpravami prostředí – nebo změnou přístupu – mírnit. Vezmeme-li jako příklad uživatele ortopedického vozíku, ještě před dvěma desítkami let byl pro takového člověka samostatný pohyb ve většině našich měst nebo institucí velkým problémem. Návštěva řady veřejných budov včetně škol tak byla pro lidi na vozíku buď zcela vyloučená, anebo spojená s mnoha útrapami – kromě architektonických bariér také kvůli chybějícím parkovacím místům nebo nevhodným toaletám. Dnes je situace mnohem lepší a díky rozšiřující se bezbariérovosti mohou lidé s pohybovým omezením nalézt snadno pracovní uplatnění i prostor pro své aktivity, zájmy a vzdělávání. Znamená to, že disabilita ve smyslu druhotného, z nějaké danosti plynoucího znevýhodnění se prakticky eliminuje.

V současnosti se – vedle zřejmě nejvíce neutrálního označení tělesná, smyslová nebo mentální jinakost – oba pojmy, *postižení* i *handicap*, využívají a jejich rozlišování se může dále měnit, případně může nastat to, že budou nahrazeny pojmy jinými. Zmíněné pedagogické a filozofické přístupy obvykle k vyjádření oné jinakosti využívají různých označení, která si nesou řadu konotací, významových odstínů a která jsou – jak jsme už konstatovali – v rámci speciální pedagogiky ve větším pohybu než v jiných oborech. Je to právě jeden z důsledků zmíněných kritických přístupů, které reflektují jazyk jako důležitý – a nikoliv bezpříznakový – činitel zakládající různé režimy nahlížení na lidi

s postižením. Vždyť použitím určitých slov můžeme vyjádřit svou mocenskou převahu, opovržení, anebo respekt a úctu – jazykem můžeme také nálepkování omezit úplně a směřovat k (samozřejmě dočasné) neutralitě a kýžené bezpříznakovosti označení. Připomeňme, že v současnosti je doporučeno aplikovat přístup označovaný jako ability first nebo person first. Znamená to, že na žáka nemáme primárně pohlížet skrze jeho problém, neschopnost (disability), ale spíše skrze jeho schopnosti (ability), stavět na tom, co žák umí a zvládá, v čem vyniká, co je jeho pozitivní stránkou. Přístup person first se týká jazyka: nemluvíme o postiženém člověku, nýbrž o člověku s postižením; dříve jsme se primárně na člověka, až pak reflektujeme jeho postižení. Analogicky ve výtvarné výchově nebo umění vnímejme nejprve člověka-tvůrce, až pak se ptáme, zda je jeho postižení relevantní pro vnímání jeho výtvarného projevu, zda je například ve svých kresbách či obrazech tematizuje, zda je obohacující, směřující skutečností v naší snaze dílo interpretovat a porozumět pokud možno do hloubky jeho významu.

V případě, že tomu tak je, můžeme hovořit o přístupu, který nějakou jinakost, menšinovost staví do popředí. Máme na mysli např. Deaf culture, Deaf art nebo třeba queer art a dále zmíněnou crip culture. Jde však o označení, která využívají a do popředí staví sami členové dané skupiny, ať již se jedná o Neslyšící, LGBT+ lidi nebo tvůrce s postižením. Původně omezující, determinující, nálepkující označení přijali jako součást své identity, jako výraz skupinové, menšinové hrdosti a postoj, kterým se se sebevědomím stavějí proti diktátu normality, ableismu. Hrdé budování např. Deaf culture tak znamená, že členové této komunity se nechťejí dále podřizovat tomu, co většina z pozice své převahy považuje za normální a žádoucí a k čemu je dlouhou dobu „převychovávala“. U Neslyšících, kteří se považují díky svému jazyku a kultuře za jazykovou menšinu, a nikoliv za „postižené“, jde mnohdy bez nadsázky o odmítnutí zjevné jazykové diskriminace a dnes už šokující praxe, kdy bylo dětem ve školách zakázáno znakovat, musely mít ruce za zády a věnovat úmorné hodiny učení se mluvené řeči, jejíž zřetelnosti mnohé stejně nedosáhly a jejíž nedokonalost jen umocňovala onu disabilitu ve smyslu druhotného postižení. (To platí dvojnásob u lidí, kteří se jako neslyšící narodili slyšícím rodičům a kterým byl jejich přirozenosti odpovídající, řekněme rodný jazyk odepřen – a kteří jen obtížně hledají svoji identitu a zdroj sebevědomí.) Na místo toho se Neslyšící soustředí na rozvoj komunikace ve znakovém jazyce jako jazyce primárním a na trénování schopnosti psát a rozumět textu, které jsou dnes v době digitální síťové komunikace skutečně potřebné. Vedle toho dané komunity pěstují kulturní projevy své jazykové menšiny, organizují festivaly a kulturní akce, angažují se – a odmítají být nadále považováni za nesvéprávné.

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

Nejen výtvarná pedagogika, ale i sama referenční oblast výtvarné výchovy, umělecké pole, dosti často pracuje s principem odmítání normativů, překonávání konvence, tvořivého narušování stereotypů a vůbec s tematizováním a odmítáním stigmatizace, vylučování a konceptu stejnosti. Mohli bychom zde uvést nespočet příkladů uměleckých děl, jež uměleckými prostředky činí vlastně totéž co vzpomínaný obor disability studies (ve shodě s jemu příbuznými obory gender studies ad.): kriticky reflektují diskurz

a provozované diskurzivní praktiky. Sám fenomén postižení, handicapu, stigmatu, ošklivosti, nenormality a vůbec jakékoliv jinakosti je oblíbeným tématem řady tvůrců a rovněž umělecká tvorba „jiných“ lidí je předmětem zájmu oboru již po dlouhá desetiletí. Výtvarné projevy lidí s nějakou jinakostí dnes nejenže nejsou odmítány – naopak jsou zdrojem nadšení, zájmu, včetně neutuchajícího zájmu výzkumného a sběratelského. Nelze už uvažovat o nějakém odmítání či odsudku – naopak právě jinakost je dnes chápána jako zdroj inspirace a obohacení.

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

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

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

Veškerá podpůrná opatření, která v rámci výtvarné výchovy uvažujeme při realizaci společného vzdělávání nebo individuální tvorby člověka s postižením, se tak vesměs týkají úpravy pracovního prostředí a zajištění prostorových podmínek pro tvorbu, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob a využívání prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace podle potřeb žáka (s cílem zabránit nepochopení podstatě výtvarné úlohy a umožnit reflektivní komunikaci), intervence na podporu oslabených či nefunkčních dovedností žáka, nácvik sebeobslužných doved-

ností nutných k realizaci výtvarných aktivit založených na práci s materiálem a nástrojem, kompenzace ve smyslu souboru speciálně pedagogických postupů a strategií, které pomáhají zlepšovat a zdokonalovat výkonnost a funkčnost jiných orgánů, končetin nebo funkcí, jež nejsou postiženy a nebo v menší míře. (Typickým příkladem ve výtvarné výchově je kompenzace ztráty funkčnosti horních končetin zdokonalením výkonu úst nebo prstů nohou, jež mohou držet kreslicí nástroj a zcela nahrazovat narušenou funkčnost rukou.) Jde tedy o náhradu postižené funkce, kdy například nahrazujeme nemožnost zrakového vnímání rozvojem funkcí v oblasti hmatové, sluchové atd.

Snahou je rovněž účinná podpora sociálního začlenění a vytváření pozitivních postojů kooperativního učení i akceptace těchto žáků jejich spolužáky – bez níž si např. nelze představit reflektivní dialog provázející uměleckou tvorbu a snad ani tvorbu samotnou. (Tyto akcenty uvádí např. studie Johna *Derbyho Disability Studies and Art Education* z roku 2011.)

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

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

Základem tedy zůstává snaha o rozvíjení schopností a dovedností žáka a o kompenzaci důsledků zdravotního postižení. Metody výuky respektují limity žáků a jejich reálné možnosti, směřují k dosažení nejvyšší možné míry rozvoje u vzdělávaných žáků se zřetelem k podpoře motivace ke vzdělávání a uměleckému vyjadřování.

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

Klasifikací handicapu / postižení existuje velké množství, např. Vítková (2004) je člení podle druhu na postižení: (1) pohybové (obrní centrální a periferní, amputace končetin, vrozené nevyvinutí, kyčelního kloubu, poruchy držení těla, myopatie – progresivní svalová dystrofie ad.); (2) zrakové (vrozený glaukom – zelený zákal, vrozená katarakta

– šedý zákal, retinopatie nedonošených ad.); (3) sluchové (nedoslýchavost, hluchota, ohluchlost); (4) poruchy v oblasti komunikačních schopností (poruchy artikulace – dyslalie, poruchy plynulosti řeči – koktavost, poruchy řeči na funkčním základě – mutismus ad.); (5) mentální postižení (Downův syndrom, Edwardsův syndrom, Patauův syndrom, Alzheimerova choroba ad.); (6) poruchy chování (přestupky ve škole, agresivita vůči vrstevníkům, poškozování cizích věcí, agresivita vůči ostatním lidem a zvířatům, ničení majetku, lhaní, nepoctivost, krádeže, závažné porušování pravidel, záškoláctví ad.); (7) parciální postižení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie ad.); (8) kombinovaná postižení (jedenec je postižen současně dvěma nebo více vadami, např. poruchou zraku a sluchu, tzv. hluchoslepota ad.).

Autoři metodické publikace s názvem *Overcoming the Barriers* (2002) definují osobu s postižením jako jedince s fyzickou nebo duševní poruchou, jež má závažný a dlouhodobě nepříznivý vliv na jeho schopnost provádět běžné denní činnosti. Lidi se zdravotním postižením dělí na tyto dílčí skupiny: osoby na invalidním vozíku, nevidomé nebo slabozraké osoby, neslyšící nebo sluchově postižené osoby, osoby postižené artritidou, dlouhodobě nemocné osoby, osoby s poruchami učení, osoby se skrytými následky úrazů nebo nemoci. (*Overcoming the Barriers*, 2002, s. 9)

Pro úspěšné vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami – ve výtvarné výchově, stejně jako v jiných oborech – je potřebné zabezpečit, případně umožnit aplikaci několika základních zásad a opatření. Patří k nim uplatňování principu diferenciaci a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností a při stanovování obsahu, forem i metod výuky a také všechna stanovená podpůrná opatření při vzdělávání žáků. Při vzdělávání žáka, který nemůže vnímat řeč sluchem, má být součástí podpůrných opatření vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá žákovým potřebám a s jehož užíváním má zkušenost. Při vzdělávání žáka, který při komunikaci využívá prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, má být součástí podpůrných opatření vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá žákovým vzdělávacím potřebám. V odůvodněných případech je vhodné uplatnit odlišnou délku vyučovacích hodin pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dělení a spojování vyučovacích hodin, pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona lze uvažovat o případném prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků. Dále se doporučuje formativní hodnocení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství (zejména při tvorbě IVP) nebo spolupráce s ostatními školami. (NÍDV, 2019)

K výuce dítěte s postižením je třeba přistupovat tvořivě a s otevřenou myslí – a také si uvědomit, že vytváření co nejpříznivějších podmínek k tomu, aby se lidé s postižením mohli podle svých schopností a zájmů zapojit do běžného života, vzdělávání i kultury, je jedním ze znaků vyspělých společností.

V rámci výtvarné výchovy, specifického vzdělávacího oboru, který staví převážně na praktických tvůrčích činnostech expresivního a receptivního charakteru, je jinakost vnímána spíše jako zdroj inspirace (podobně je tomu v umění nejpozději od nástupu moderny), a nikoliv primárně jako problém. Na druhou stranu také výtvarná výchova má své očekávané výstupy, jež nestaví jen na libovolných grafických nebo haptických čin-

nostech (nebo dokonce na činnostech pracovních, na něž se výtvarná edukace někdy redukuje při výuce dětí s mentálním postižením). Výtvarné úlohy stojí nejen na expresi, výrazu, praktické činnosti, ale obsahují rovněž kognitivní výzvy. U žáků, kteří nevykazují mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, tak nelze tuto kognitivní složku opomíjet – což se mnohdy bohužel děje u žáků se závažnějším sluchovým postižením. Je nezbytně nutné s takovými žáky používat komunikační systém, který odpovídá jejich potřebám – tak aby vzdělávací obsah nebyl bezdůvodně redukován a byl žákům nabízen v plné míře a s potenciálem rozvíjet jejich myšlení, jazyk a kulturní identitu.

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

Vliv postižení na výtvarný projev je samozřejmě různý podle toho, jaké dimenze člověka postihuje. Vyjdeme-li z Guilfordových dimenzí operací, pak si můžeme dobře uvědomit jejich komplexnost: mohou se týkat poznávání (tedy informací získaných vesměs smysly; hovoříme o tzv. recepčním poznávání), paměti, konvergentního a divergentního myšlení, hodnocení (ve smyslu rozpoznání významu určité informace) apod. Uvedené operce pak samozřejmě mohou probíhat pouze s určitým typem obsahu: auditivní a vizuální povahy, symbolické, sémantické či behaviorální (konativní) povahy. Postižení může samozřejmě ovlivňovat všechny z naznačených dimenzí a tím se také implikují konkrétní pedagogické problémy a následné intervence. Uvažovaná disabilita přítomná v názvu naší publikace i v jejím obsahovém rozvržení se tak týká zejména porušené schopnosti smyslového vnímání (tedy dimenze senzorické), dále oblasti hybnosti (tedy tělesných funkcí a dimenze motorické) a oblasti myšlení (dimenze mentální, resp. kognitivní). Ale spoň stručně se je pokusíme postihnout v následujících oddílech – a s odkazem na souběžně vycházející metodiku *Tvoříme společně | Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*.

## **Výtvarná tvorba a zrakové postižení**

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

V rámci výtvarné výchovy, jež staví na práci s vizuálně obraznými vyjádřeními, je zásadní, jakou měrou a zda jsou u daného žáka postiženy schopnosti vidět, tedy rozpoznávat tvary a barvy, vnímat pohyb, vzdálenost a hloubku, schopnost lokalizovat nějaké objekty v prostoru a na statickém nebo pohyblivém obraze, schopnost objekty rozlišovat (a např. rozlišit figuru a její pozadí), vnímat kontrast, světlost, barevnost a vůbec být scho-

pen selektovat a zpracovávat vizuální podněty. Jak připomíná Krhutová (2011, s. 279), specifickým problémem je také schopnost představivosti, jež je zrakovým postižením významně ovlivněna, zvláště je-li zrak člověka poškozen od narození nebo v útlém dětství. Postižení zraku tak ovlivňuje schopnost produkovat tvůrčí představy a vnímat složitější systémy sociokulturní reality. (Tamtéž.) Intervence v rámci výtvarné výchovy by tak měla směřovat nejen k tomu, aby se člověku se zrakovým omezením umožnila tvorba, ale také aby přijímal co nejvíce smysluplných podnětů a poznával skutečnost s využitím všech zbytků zraku a pomocí hmatu – jen tak se umocní vývoj poznávacích procesů a představ potřebných pro samostatnou tvorbu a chápání uměleckých projevů a možností. Proto lze přivítat dnes již ne tak vzácné aktivity muzeí a galerií, jimiž tyto klíčové instituce vycházejí vstříc vzdělávacím potřebám lidí s nějakým typem postižení. Dané aktivity těchto kulturních a pamětových institucí považujeme za důležitou součást uměleckého vzdělávání a tyto instituce za vlivné aktéry zejména neformálního vzdělávacího sektoru.

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

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

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

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

lidem se zrakovým postižením (začlenění dotykových objektů do výstav, doprovodné panely s textem psaným Braillovým písmem, vhodné umístění panelů z hlediska výšky i vzdálenosti od objektu, využívání audiálního obsahu pro chytré telefony, zvláštní knihy pro nevidomé s vhodně redukovánými obrazy exponátů a s uplatněním hmatově výraznějších textur apod. (Ginley, 2013) Podstatné je iniciovat proces porozumění a zájem o umělecké exponáty a obsah expozice.

Samostatnou kapitolou jsou specifické metodické přístupy k výtvarné tvorbě lidí se zrakovým postižením. U nás je nejznámější a metodicky nejpropracovanější tzv. Axmanova technika modelování. Jejím autorem je Štěpán Axman, který ji postupně vyvinul při ověřování možností práce s nevidomými, jimž chtěl dát možnost volně tvořit a technicky, řemeslně je vybavit tak, aby byli schopni samostatně vytvářet i rozměrnější keramická díla. Postupně – spolu se svou ženou Terezou Axmanovou – metodicky koncipoval a ověřil způsob, který vychází přímo z hmatového vnímání a ze způsobu, jakým se lidé bez možnosti využívat zrak přirozeně učí. Metoda vychází z proporčních pravidel a kánonů; základní jednotkou je hmatový had, z něž tvůrci vytvářejí tzv. hmatové kostry. Ty jsou základem proporcí budoucího díla, jež se staví na typizovaných krabicích se čtvercovým půdorysem; tvůrce se pak orientuje prostřednictvím počítání hadů, resp. pomocí hmatové matematiky. (Raková, 2017) Štěpán a Tereza Axmanovi se dnes úspěšně věnují nejen výuce modelování (vyučují ji v Mezinárodním centru ATM v Tasově na Vysočině a v různých neformálních institucích), ale rovněž prezentování výtvarné tvorby lidí se zrakovým postižením. (Axmanová, 2015) Jak sami uvádějí, metoda je vhodná rovněž pro lidi s mentálním, fyzickým či kombinovaným postižením. V naší publikaci reprodukuje několik pozoruhodných děl z jejich ateliéru.

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

### **Neslyšící tvůrci**

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

Co se týká odborné reflexe problematiky výtvarné tvorby neslyšících, specializované výtvarněpedagogické práce v našem prostředí nejsou časté. Lze vzpomenout výzkumnou zprávu Romany Peterové (1998), jež se zabývala vztahem přirozeného jazyka a výtvarného vyjadřování jedinců se sluchovým postižením, konkrétně vlivem míry

znalosti a typu jazyka přirozené komunikace na výtvarné vyjádření v rané ontogenezi sluchově postižených dětí, nebo publikaci Pavly Novotné, jež pojednává o výtvarném umění v kultuře Neslyšících a uvádí do našeho prostředí problematiku Deaf art (Novotná, 2008). V posledních letech byly rovněž publikovány některé kvalifikační práce, např. Božoňové (2009) nebo Novotné (2011).

Uvažujeme-li o neslyšících, je potřeba upozornit na to, že tito lidé sice mohou vnímat vizuální i hmatové podněty bez omezení, avšak vzhledem k tomu, že jejich primárním komunikačním systémem je (český) znakový jazyk, a nikoliv čeština nebo jiný jazyk slyšících lidí, vnímání většiny textů, textových didaktických pomůcek, internetových zdrojů apod. je pro neslyšící velmi náročné. Znovu připomeňme, že výtvarná výchova nestaví jen na produkci nějakých nereflektovaných vizuálně obrazných vyjádření. Bylo by hrubě zjednodušující a naivní očekávat, že žák, dáme-li mu prostor, čas a do rukou barvy a štětce, bude zcela samozřejmě a přirozeně „tryskat“ zajímavé, hodnotné obrazy. Proces tvorby je mnohem složitější a úzce souvisí nejen s motorickou „abilitou“, ale také s úrovní tvořivosti, se znalostmi a zkušenostmi – a s kognitivním výkonem, jenž je postaven na vývoji jazyka a kognitivních podnětech. V předešlé kapitole jsme vícekrát poukázali na provázanost výtvarného projevu se všemi dimenzemi psychiky. Nejen v této souvislosti je smutnou skutečností, že český znakový jazyk je laickou a někdy bohužel také odbornou veřejností stále vnímán pouze jako prostředek alternativní a augmentativní komunikace a že mnoho dětí se sluchovým postižením vyrůstá bez možnosti osvojovat si jej už v raném věku a plnohodnotně jím komunikovat. Následkem toho je stále velké množství dětí jazykově a kognitivně deprivováno a – jak uvádí Asociace organizací neslyšících, nedoslýchavých a jejich přátel – sekundárně handicapováno kvůli tomu, že „tonou v bezjazyčí“ a nejsou vystaveny dostatečným podnětům v podstatných etapách ontogeneze. Jak uvádí ASNEP, to tyto děti bohužel doživotně a zásadním způsobem handicapuje, a to mnohem více než samotná absence sluchových vjemů. (ASNEP, 2015)

Tento sekundární handicap je také důvodem, proč se tak často v případě dětí se sluchovým postižením setkáváme s chudou kresbou, „ustrašenými“, nevýraznými obrazy, nejistotou, slabým výrazem. Vždyť přece „jen“ neslyší. Proč tedy s vizualitou nepracují více tvořivě? Už víme, že bez bohatého vnitřního světa – který je dán především plným rozvojem všech operačních stádií vývoje a bohatými emočními i kognitivními podněty – nelze očekávat bohatý výtvarný projev. Proto je potřeba stále opakovat stanoviska Expertní komise pro otázky vzdělávání při ASNEP a různých organizací Neslyšících, jež v kontextu vzdělávání požadují důsledné zavedení českého znakového jazyka do výuky a plnohodnotného bilingvního vzdělávání. U žáků, kteří nevykazují mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, nelze opomíjet kognitivní složku výuky a vůbec vývoje jedince, případně bezdůvodně redukovat obsahy výuky – což se u žáků se závažnějším sluchovým postižením mnohdy bohužel stále děje. Je nezbytně nutné, aby bylo neslyšící dítě ihned po stanovení diagnózy – nejlépe hned v raném věku – stimulováno a aby mu byl dán odpovídající mateřský jazyk, kterým může komunikovat plnohodnotně. Jen tak nebude docházet ke kognitivním a jiným deprivacím – a nebude se plýtvat tvůrčím a jiným potenciálem dítěte.

Tvorba je komplexní proces, stejně jako vnímání umění, které je složitým kulturním faktem, jehož pochopení skutečně nezávisí pouze na schopnosti jej vidět a vnímat smysly. Není nadsázkou, když řekneme, že obraz vnímáme stejně tak jazykem, myšlením, jako očima. Obojí nelze oddělit a děti s následky jazykové deprivace se nemohou plně roz-

vinout – právě na nich je nejzřetelnější onen druhotný, zbytečný handicap v důsledku uplatňování nevhodných přístupů.

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

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

Kromě pořizování videí ve znakovém jazyce (a případně opatřeném titulky) existuje i řada dalších opatření, která zajistí lepší přístupnost školy, galerií, muzeí a dalších kulturních institucí neslyšícím nebo nedoslýchavým návštěvníkům. Koutská uvádí např. tato: umístění indukční smyčky sloužící k zesílení zvuku a zlepšení kvality poslechu ze sluchadel v prostředí s rušivými zvuky a ozvěnami (viz známý piktogram s přeškrtnutým uchem a písmenem T); zajištění světelné signalizace; služba simultánního přepisu, k níž je potřebný zapisovatel, Wi-Fi připojení a příslušný program, díky němuž se zapsaná promluva zobrazuje neslyšícím na tabletech nebo v mobilních telefonech; on-line tlumočnická služba (tlumočení na dálku přes web-kameru); vytváření webových stránek přístupných pro neslyšící a nedoslýchavé. (Koutská, 2014)

Nová média a současná široce dostupná technická zařízení (včetně mobilních technologií) mohou Neslyšícím komunikaci nesmírně usnadnit. Je proto potěšující, že množství využitelných materiálů a vůbec dostupnost obsahu ve znakovém jazyce se zvyšuje.

Závěrem zdůrazňeme, že výtvarné aktivity pro Neslyšící mohlo být plnohodnotné jen tehdy, když zajistíme to, aby žák se sluchovým postižením rozuměl a mohl se vyjadřovat tak, aby mu bylo rozuměno. Znamená to s takovými žáky používat komunikační systém, který odpovídá jejich potřebám – tak aby vzdělávací obsah nebyl bezdůvodně redukován a byl žákům nabízen v plné míře a s potenciálem rozvíjet jejich myšlení, jazyk a kulturní identitu. Právě s ohledem na důležitost osobní a kulturní identity je inkluzivní vzdělávání těchto žáků diskutováno. Pro klíčové rozvíjení jazyka je nezbytné komunikovat daným jazykem s různými mluvčími a je nezbytné mít kvalitní jazykové

vzory. Zůstává smutnou skutečností, že mnozí slyšící rodiče neslyšících dětí se znakový jazyk neučí a nebo jej zvládají jen nedokonale – pak je komunita školy a vzor dospělých Neslyšících zcela zásadní. Každý potřebuje někam patřit a komunikovat tak, jak je mu přirozené – a jazyk je základem pro vše. Jedině rozvinutý jazyk umožňuje plné rozvinutí všech dalších schopností jedince včetně těch tvůrčích.

### **Tvůrci s tělesným postižením**

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

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

Novosad (2011, s. 186) vymezuje tělesné postižení jako: (1) chronické onemocnění, resp. dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav, který poškozuje nebo omezuje fyziologické funkce lidského organismu a snižuje kvalitu života člověka, omezuje jeho výkonnost a vede k nechtěnému utlumení fyzických aktivit a sekundárně též k omezení pohybu, (2) tělesné, resp. lokomoční (pohybové) postižení, které omezuje, až znemožňuje hybnost člověka, způsobuje dysfunkce motorické koordinace a mívá příčinu v poškození, vývojové vadě nebo funkční poruše nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní inervace nebo v amputaci či deformaci částí motorického systému, typicky končetin. U člověka s tělesným postižením jsou redukovány obvyklé pohybové aktivity nebo je následkem postižení částečná či úplná imobilita. (Tamtéž, s. 187)

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

Bezbariérové řešení (docílené rekonstrukcí stávajícího objektu nebo stavbou nového) umožňuje dnes lidem s tělesným postižením navštěvovat i místa, která jim dříve nebyla přístupná, protože schody, terénní nerovnosti a jiné bariéry byly a mnohde stále ještě jsou běžné. Je pozitivní, že bezbariérový přístup nacházíme stále častěji v muzejních budovách, galeriích a jiných kulturních zařízeních, jejichž návštěvy by měly běžně patřit k výtvarné edukaci. Informace o bezbariérově přístupných památkách v České republice lze najít na stránkách Prague Cityline (2014).

Bezbariérový přístup z hlediska architektonického a stavebního předpokládá aplikaci řady konkrétních opatření, na jejichž vyčerpávající výčet zde není dostatečný prostor.

Připomeňme alespoň, že bezbariérový přístup je v současnosti požadován u všech veřejných novostaveb a většinou (pokud tomu nebrání památkový charakter budovy) i u nově rekonstruovaných objektů. Tam, kde není možné bezbariérovost zajistit příslušným stavebním prvkem, zabezpečuje se pomocí nájezdových ramp či zvedacích plošin napevno instalovaných anebo přenosných.

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

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

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

Na výtvarnou aktivitu člověka s tělesným postižením má vliv zejména typ a rozsah postižení. Zdrojem problémů je na obecné úrovni zejména: ztížení pohybu, jež omezuje běžné životní svobody (týká se nejen pohybu, dopravy, ale také sebeobsluhy, hygieny, zabezpečení základních životních funkcí) a jež vyžaduje závislost na pomůckách, opatřeních a osobní asistenci; ztížení pohybu nebo jeho ztráta, týká-li se horních končetin; problémy s koordinací pohybů; narušení jemné motoriky, neschopnost ovládat prsty rukou, malformace a amelie horních končetin; kombinace tělesného postižení s jinými, zejm. smyslovými vadami.

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

Cílem inkluze je mimo jiné odstraňovat různé sociální a komunikační bariéry a eliminovat stigmatizaci lidí s tělesnou jinakostí. Je třeba připravit učitele i žáky na to, že člověk s tělesným postižením může mít nejen specifický způsob pohybu, ale také např. typické projevy způsobené spasticitou mluvidel (nebo jinou jejich zvláštností) nebo jiných projevů

spasticity, jako jsou třeba grimasy, křeče, napětí motorických svalů horních nebo dolních končetin a různých jiných mimovolných pohybů. Přijetí žáka s tělesným postižením mohou obecně ztěžovat výrazné tělesné zvláštnosti a obecně jakákoliv jinakost, na kterou nejsou lidé zvyklí. Nutně však nemusí determinovat výtvarné projevy jedince.

V rámci opatření směřujících k podpoře výtvarných aktivit jedince s tělesným postižením uvažujeme zejména o reedukaci ve smyslu souboru vzdělávacích a výcvikových postupů, které se zaměřují na funkční nápravu nebo zdokonalení postižené funkce či zlepšení jejího výkonu, a o kompenzaci, jež znamená nahrazování porušené nebo nevyvinuté funkce jinou funkcí, činností nebo pohybovým mechanismem. (V našem katalogu je dokumentována např. pozoruhodná tvorba dnes již dospělého tvůrce Jakuba Hříbka, jenž sice nemá funkční ani ruce ani nohy, avšak tuto skutečnost úspěšně kompenzuje využitím úst, jimiž ovládá klasické kreslicí nástroje, stejně jako počítač nebo mobilní telefon a elektrický vozík. Díky vhodnému pedagogickému vedení se u něj bohatě rozvinula tvorba s využitím různých výtvarných prostředků a námětových okruhů.)

Rozvoj a zdokonalování omezených funkcí směřuje u tvůrce s tělesným postižením k tomu, aby zastoupily nebo nahradily postiženou oblast. (Novosad, 2011) V rámci výtvarné výchovy se nejčastěji jedná o vyřešení ztráty horních končetin nebo jejich nefunkčnosti tím, že se cvičí ovládání nástrojů a kreslení či malování ústy, dobré výsledky má užití nejrůznějších pomůcek při kvadрупlegii (zvláštní pomůcky, jež zabezpečují fixaci nástrojů v ruce, které nejsou schopny úchopu a jemné motoriky). Je třeba zohlednit případné pomalejší tempo nebo zvláštnosti řečového projevu, příp. využít různé augmentativní nebo alternativní komunikační systémy.

Co se týká obsahu výtvarného vzdělávání, resp. výtvarných úloh v běžné výtvarné edukaci, obvykle není třeba výraznějších úprav. Je důležité podporovat to, aby žák činnosti zvládl pokud možno sám nějakým alternativním způsobem; vzhledem k individualitě žáka a stupně postižení jeho jemné motoriky se obvykle upravují spíše výstupy ze vzdělávání. Nemá-li žák zároveň mentální postižení, kognitivní složka výtvarné úlohy zůstává pro všechny žáky stejná a způsoby jejího naplnění jsou podle reálných možností žáků různé.

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

### **Tvůrci s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu**

Poslední skupinou, o níž se v této kapitole alespoň rámcově zmíníme, jsou tvůrci-žáci s mentálním postižením nebo tvůrci s oslabením kognitivního výkonu (jež nemusí nutně vycházet z mentálního postižení). Specifika provázející začleňování těchto žáků do běžné výuky a vymezení jejich potřeb ve výtvarné výchově se sumarizuje snad nejobtížněji ze všech prozatím zmíněných skupin. Je to proto, že jinakost neuropsychického vývoje lidí s mentální retardací s sebou přináší různé zvláštnosti v dílčích vrstvách jejich

osobnosti. Jak shrnuje Pipeková (2004), poškození se dotýká procesů poznávacích, ale obvykle zasahuje také sféru emocionální a volní, adaptabilitu i celkové chování jedince, často se projevuje také v motorických zvláštnostech.

Z hlediska výtvarné edukace je podstatné, že mentální postižení ovlivňuje také smyslové počítky a vjemy a může omezovat schopnost vnímání. Při plánování výtvarných aktivit je rovněž třeba počítat s pomalejším tempem vnímání, s možnými problémy provázejícími pozorování skutečnosti a postihování různých souvislostí a vztahů. Zvláštnost počítků a vjemů u žáků s mentální retardací spočívá podle Pipekové (2004) v jejich nediferencovanosti. To může být ve výtvarné výchově, která pracuje s prvky vizuálně obrazných vyjádření, jejich rozpoznáváním a využíváním zdrojem problémů. Například skutečnost, že žák považuje za stejné zcela různé předměty, se samozřejmě projevuje také v menší motivovanosti zabírat se podobnými projevy, takže žák nechce prodlévat u pozorování nějakého vizuálního komunikátu a vnímá jej povrchně, bez evidence jeho vlastností nebo detailů. Rozvíjení smyslové citlivosti – tedy jedna ze základních obsahových domén našeho oboru je zde vystavena redukci, a to zpravidla bez možnosti optimální kompenzace, kterou např. u lidí se zrakovým postižením může být slovní popis spojený s alternativním způsobem vnímání (např. hmatového exponátu v galerii nebo tyflografiky).

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

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

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

Jde o přijetí zvláštností daného člověka a vytvoření přátelského, bezpečného prostředí. Při plánování úloh vhodných pro člověka s mentálním postižením je třeba omezit úlohy, které vyžadují rychlost, pohotovost, abstraktní myšlení a vůbec vyšší úroveň kognitivních operací, logické uvažování, interpretaci, složité pomy a velkou slovní zásobu, soustředěnou a dlouho trvající pozornost, obratnost, zručnost a vysoce koordinovanou jemnou motoriku. Je třeba být připraven – a rovněž ostatní žáky připravit – na to,

že žák s mentálním postižením se může chovat zvláště: např. impulzivně, vzrušeně, hyperaktivně, může reagovat náladově a neadekvátně situaci, může vyžadovat uspokojení své potřeby lásky, přijetí a bezpečí, např. opakovaným ujišťováním se, objetím, držením za ruku apod. Častější mohou být afekty, vztek, běžná je citová otevřenost, bezprostřednost, kladné emoce.

Zmíněné projevy se samozřejmě liší podle individuality člověka a podle stupně jeho postižení. Valenta (2011) dělí mentální retardaci v souladu s WHO (Světové zdravotnické organizace) na čtyři stupně podle výše IQ: lehká mentální retardace (50–69 IQ), středně těžká mentální retardace (35–49 IQ), těžká mentální retardace (20–34 IQ), hluboká mentální retardace (méně než 20 IQ). Autor dále doplňuje, že typ postižení lze diferencovat rovněž podle míry aktivity daného jedince na lidi spíše apatické, jejichž chování je torpidní, pomalé (jedná se např. o mnoho osob s Downovým syndromem), a osoby eretické, neklidné, pohyblivé. (Valenta, 2011, s. 117) Daný aspekt je z edukačního hlediska a organizace vyučování dosti podstatný.

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

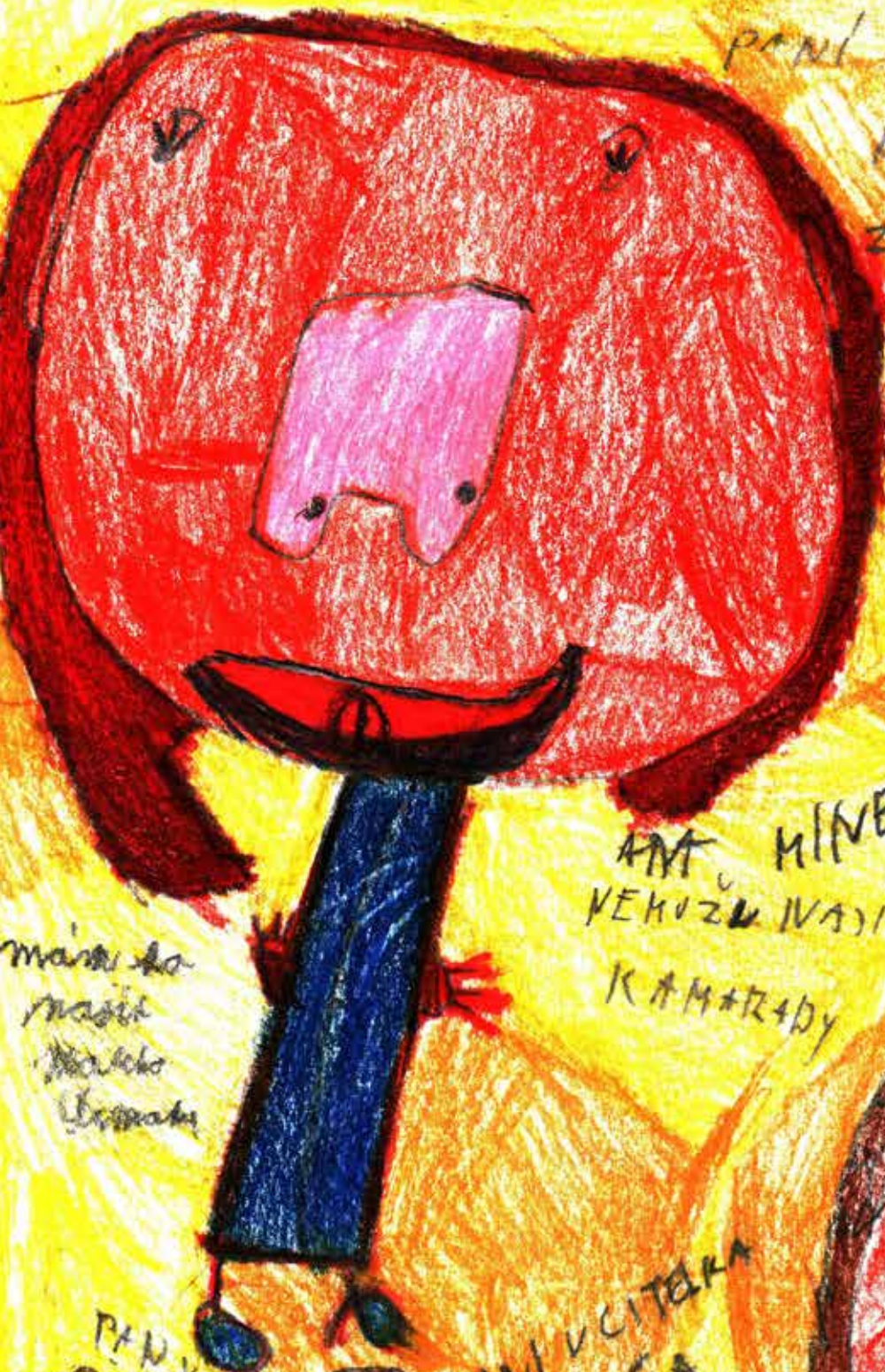
Je proto dobře, že v kontextu neformálního vzdělávání je dnes rozvíjen bohatý a zajímavý sektor volnočasových zařízení, v nichž mohou tito lidé tvořit a rozvíjet své dispozice. Taková zařízení mají rovněž důležitý sociální rozměr, protože zkvalitňují život lidí s mentálním postižením a jejich rodin. (Mnohdy plní svou důležitou úlohu v oblasti respitní, úlevové péče pro rodiče lidí s těžším nebo hlubokým mentálním postižením.) V souladu se současnými trendy je tak výtvarná edukace dětí, mládeže a dospělých s mentálním postižením chápána jako celoživotní proces a kromě nejrozličnějších organizací se jí ujmají muzea a galerie, z nichž mnohé nabízejí edukační programy modifikované pro tuto skupinu návštěvníků, tak aby nadále nebyli vylučováni z účasti na kulturním a společenském životě.

Odborníci se shodují na tom, že právě celoživotní vzdělávání, resp. účast na aktivitách neformálního vzdělávání je pro lidi s mentálním postižením zásadní. Realistický náhled znamená uznání skutečnosti, že lidé s těžkou a hlubokou mentální retardací potřebují celoživotní asistenci, vedení, péči a podporu – nejen při zvládání každodenního života a sebeobsluhy, ale i v oblasti kvality životní náplně a vedení k soběstačnosti.

Návyky a dovednosti je třeba udržovat živé a stále je rozvíjet, je třeba pomáhat těmto lidem s nalezením smysluplné životní náplně a denního programu – zejména těm, kteří v důsledku svého postižení, zdravotních problémů, různých překážek nebo nedostatku možností nepracují. Umělecké aktivity – nejen u této skupiny lidí – jsou nedocenitelným zdrojem pozitivního rozvoje sebevědomí, radosti ze života, kladného sebepojetí a vůbec úspěšné integrace do společnosti.

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

Samostatnou problematikou speciální výtvarné pedagogiky je autismus, resp. poruchy autistického spektra – jež v Mezinárodní klasifikaci nemocí nalezneme mezi pervazivními vývojovými poruchami. Jde o organické postižení centrálního nervového systému (CNS), které se primárně projevuje v jedincově chování a o jehož příčinách se stále diskutuje. (Gillberg, Peeters, 2008) Žáci s poruchami autistického spektra dnes patří k hojně zastoupené skupině žáků, jejichž inkluze je různě úspěšná v závislosti na projevech dané poruchy, jež se může nápadně i méně nápadně projevovat potížemi v chování, ve způsobu sociální interakce a v komunikaci. Zkušenosti s vedením dětí v rámci výtvarné výchovy ukazují, že porucha se týká také představivosti a vnímání podnětů a vůbec způsobu realizace (a rozvinutí) tzv. sémiotické funkce – spojené mimo jiné s užíváním jazyka, s imaginací a symbolizací. U dětí s PAS se setkáváme se lpěním na pravidelnosti určitých úkonů a dějů, na dodržování rituálů, a to i ve výtvarném projevu, kde se může tato tendence projevovat opakováním motivů, uplatňováním drobných rituálních praktik před začátkem tvorby atd. Výtvarný projev se utváří nejen podle vnitřních pravidel a jedinečných projevů tvůrce s PAS, ale rovněž v závislosti na tom, zda a jak je postižen intelekt tvůrce. V našem katalogu je zastoupena řada originálních tvůrců s mentální jinakostí, ať již se jedná o tvůrce s mentálním postižením, nebo s PAS. Jak je vidět v obrazové části, některá z výtvarných děl působí zcela „normálně“, až profesionálně a na jakoukoliv jinakost tvůrce bychom neusuzovali, u jiných se objevují typické tvarové deformace a automatismy, znakovost a specifické grafické typy typické pro raná stadia ontogeneze – doprovázené však silným výrazem a technickou propracovaností, jež ukazuje na pokročilé výtvarné cítění a vysokou míru umělecké tvořivosti.



PANI VŮTEKKA

KAKASECKAROVA

ZKUSMI HLEDAT

AMT MINEKKA  
NEKUZIVASIT

KAMARADY

NEKUZIVASIT  
DIT  
KAMARADY

manu do  
nasit  
nasit  
nasit



AMT VŮTEKKA  
ANDREA

co se smame  
ada nechesit  
hledat  
ada nechesit



„Důvěřujme v schopnosti lidí s postižením.“

Jiří Přivřel

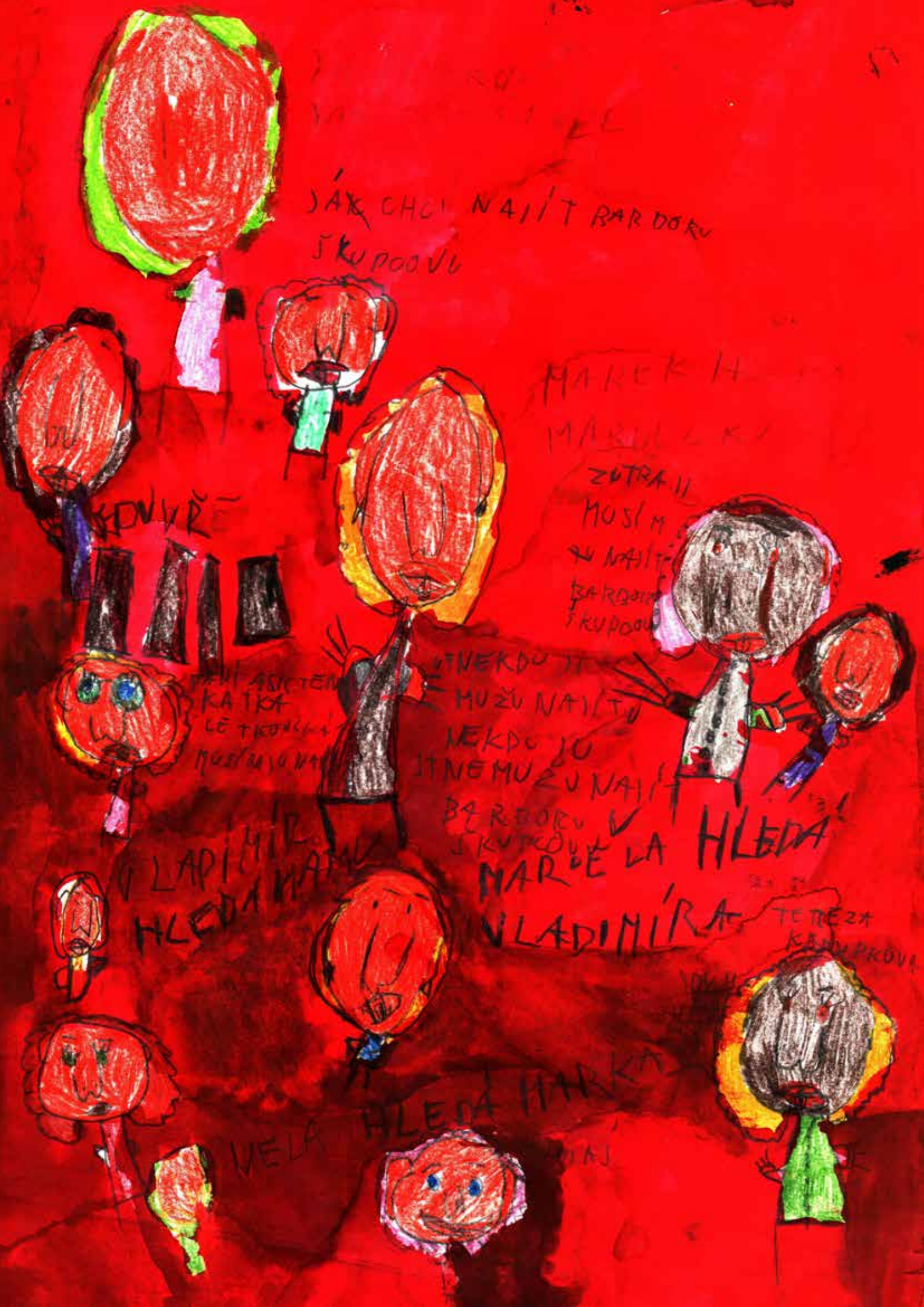
## 4

### Výtvarný projev –

### sebevyjádření, růst a cesta k sobě samému

Tento oddíl knihy je tvořen obrazovou částí, jež je ukázkou různých metodických přístupů k výtvarnému projevu dětí, mládeže, ale i dospělých s nějakou méně či více viditelnou jinakostí. Ukazuje nikoliv disabilitu zapojených tvůrců, spíše naopak jejich *abilitu*, ať již jí myslíme schopnost tvořit, komunikovat, vyjadřovat se a sdílet různé obsahy a výraz, nebo jejich vynalézavost a energii, s níž realizují své tvůrčí odhodlání. Prezentované výtvarné práce – obvykle jen ochutnávka mnohdy velmi úctyhodných portfolií zapojených tvůrců – potvrzují, že v rámci výtvarné výchovy a tvorby není nutné uvažovat o kategoriích postižení jako o něčem, co tvorbu znemožňuje, „in-validizuje“, ale spíše jako o výzvě k překonání případných obtíží – s cílem umožnit tvorbu každému, kdo stojí o to vyjadřovat se a sdílet uměleckými prostředky. Tvorba lidí s postižením – pokud je v ní postižení vůbec nějak tematizováno a pokud je relevantní – vzbuzuje v nás pozorovatelné očekávání senzuality, sdělení, vítané jinakosti, jedinečnosti a výrazu. Koneckonců obdobná očekávání máme od umělecké tvorby vždy, když vyhledáváme a pozorujeme obrazy a snažíme se skrze ně porozumět světu a sami sobě. Chceme se nechat unést formou spojenou s otevřeným sdělením, vnímat jedinečnost každého obrazu a číst v něm. Důležitý dar tvořit je jedinečným prostředkem vyjádření a komunikace a pomáhá nám nacházet a sdílet svou identitu člověka – tedy tvůrce a také pozorovatele, který je schopen přesahovat díky umění sám sebe a pozdvihnout se nad časné a někdy i neutěšené stránky lidství. Skrze tvorbu získáváme důstojnost a nesmírně povzbuzující status tvůrce, který je – kromě *Creatora* v metafyzickém slova smyslu zakotveném v naší kultuře – dán pouze nám lidem. Obrazy dvourozměrných i prostorových výtvarných prací reprodukovanych v této knize nabízejí – kromě své vizuální nebo haptické kvality – také jedinečná sdělení, stejně jako jednu společnou *message*, jejíž formulaci jsme si vypůjčili od jednoho ze spolupracujících pedagogů, Jiřího Přivřela, a vložili do motta této kapitoly: „Důvěřujme v schopnosti lidí s postižením.“

Zásluhu na podobě obrazové části mají tyto pedagožky a pedagogové: Tereza Axmanová z Mezinárodního centra ATM, Jakub Dlabal ze Základní umělecké školy Němčice nad Hanou, p. o., Radmila Dočkalová ze ZŠ a MŠ Olomouc, Svatoplukova 11, Magda Kubičková z Mateřské školy speciální, základní školy speciální a praktické školy Ibsenka Brno, p. o., Jiří Přivřel z Denního stacionáře DC 90, Milada Sobková z Domova Paprsek Olšany, Miroslav Šnajdr ze Střední školy, základní školy a mateřské školy pro sluchově postižené, Olomouc, Zuzana Tázlarová ze Základní umělecké školy Opava, p. o., Milan Valenta z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a Eva Žváčková ze Studia Experiment Olomouc, z. s.



JAK CHCI NAJIT BAR DORU  
SKUPOVU

MAREK H  
MARILKA

ZUTRA II  
MUSIM  
N NAJIT  
BAR DORU  
SKUPOVU

ANÍ ASISTENT  
KATKA  
CE TROUČKA  
MUSIM NAJIT

NEKDO IT  
MUŽU NAJIT  
NEKDO JO  
IT NEMUŽU NAJIT  
BAR DORU  
SKUPOVU

VLADIMIR  
HLEDA MAMU

NAR E LA HLEDA  
VLADIMIRA

TETREZA  
KAM PROVA

VELA HLEDA HARKA

MAJ



**Obr. 1** Adam Hradečný je 24letý mladý muž, jenž navštěvuje Základní uměleckou školu v Němčicích nad Hanou, kde tvoří pod pedagogickým vedením Radky Kubánkové a Jakuba Dlabala. Tvorbu, projevy a osobnost Adama spoluutváří porucha autistického spektra, konkrétně nízkofunkční autismus a středně těžká mentální retardace. Adam je již řadu let žákem výtvarného oboru na zmíněné ZUŠ, kde se vzdělává společně s ostatními žáky. Je komunikativní a rád ostatním vypráví své příběhy; se spolužáky se zná již dlouho a všichni ve skupině mají pro jeho specifické projevy pochopení. Jak uvádí pedagog Jakub Dlabal, jedním z Adamových opakujících se projevů jsou otázky, které pravidelně pokládá během svých rituálů „hledání lidí“. Svůj výraz ostatně nacházejí v mnohých Adamových pracích, kde jsou obsaženy v podobě lettristických prvků dodávajících jeho pracím další obsahovou i výtvarnou kvalitu. Jak se projevují ve třídě? Adam se například ptá: „Můžu najít Marcelku?“ „Hledala mě Marcelka?“ Marcelka přitom sedí naproti. Nebo: „Viděl jsi dneska Faltýnka?“ Zmíněného Faltýnka přitom nikdo ze ZUŠ nezná. Nebo: „Kubo, zeptáš se Petu, jestli ho můžu najít?“ Petr přitom sedí přímo vedle Adama. Jak Jakub Dlabal uvádí, Adamovi během výuky nabízí úplně stejná zadání jako ostatním dětem, současně ale zohledňuje jeho osobitost.



**Obr. 2** Adam Hradečný, 22 let, Autoportrét, kresba – pastelky, ZUŠ Němčice nad Hanou, 2017

Komentář pedagoga Jakuba Dlabala: Žáci si na začátku školního roku vždy vytvářejí své autoportréty. Ty pak slouží jako určitý doklad toho, jak se v průběhu let vyvíjejí žákovy výtvarné dovednosti, jeho osobnost a vnímání sebe sama. Jakmile žáci ZUŠ absolvují, je jim vždy darována knížka na památku, jež je chronologicky členěna a obsahuje i tyto portréty. Adamovo zobrazení sebe sama je vždy pojato v jeho typickém kresebném stylu, který je v podstatě dozrálý. Adam vytvořil autoportrétů několik, neboť výtvarku navštěvuje již od roku 2012.



**Obr. 3** Adam Hradečný, 24 let, Adam, kresba – pastelky, ZUŠ Němčice nad Hanou, 2019

Komentář pedagoga Jakuba Dlabala: Tento portrét je na první pohled trochu odlišný, a to zejména díky původu jeho vzniku. Jeho kresebný základ byl vytvořen kolektivem při výtvarné hře, kdy žáci o sobě navzájem zjišťovali informace, tak aby se lépe poznali. Poté jedna polovina žáků chodila v kruhu okolo zbytku a každý vždy nakreslil část spolužákova obličeje. V případě Adama byl postup samozřejmě stejný, nicméně jako jediný svůj portrét dále dokreslil a vybarvil. Je možné, že se tím z obrázku vytratila původní podoba toho, jak náš obličej vidí jednotliví spolužáci, avšak pouze napůl, neboť jeho základní tvary, jež nakreslili různí žáci, Adam zachoval. Na druhou stranu svým dokončením obrázek povznesl mimo podobu jednoduché skici.



**Obr. 4** Adam Hradečný, 18 let, Hanácké ráj, kresba – pastelky, ZUŠ Němčice nad Hanou, 2013

Komentář pedagoga Jakuba Dlabala: Obrázek vznikl v roce 2013, kdy byla naším ústředním tématem Morava. Na této kresbě Adam pojal svou představu Hanáckého ráje. Vidíme zde Hanáka, který má ve svých obřích ústech všemožné druhy jídla – z nichž některá jsou (pro Adama typicky) popsána. Adam zde zobrazil svou představu o absolutní spojenosti člověka – jež spočívá v pohodové konzumaci všemožných pochutin.



**Obr. 5** Adam Hradečný, 18 let, Bedihošť, suchá jehla + vosk, ZUŠ Němčice nad Hanou, 2013

Komentář pedagoga Jakuba Dlabala: Grafika vznikla v roce 2013, kdy byla naším ústředním tématem Morava. Žáci zpracovávali doprovodné ilustrace k hanáckým lidovým písním a pořekadlům, které sesbíral dědeček paní učitelky Kubáníkové. Ta je využila jako vhodný výpravný podklad pro následné výtvarné zpracování. Adam si zvolil píseň o Bedihošti, neboť tuto dědinu zná, má ji rád a je blízko jeho bydliště. Zobrazil pak pásáčka Marečka (podle tehdejšího spolužáka ve stejné skupině) s ovce; ten sice v textu literární předlohy není zmíněn, nicméně právě tímto prvkem Adam obohatil obrázek o další osobitou stopu a interpretaci.





**Obr. 6** Adam Hradečný, 24 let, Barča a Marcelka, kresba – pastelky + koláž, ZUŠ Němčice nad Hanou, 2019

Komentář pedagoga Jakuba Dlabala: Na tomto obrázku Adam zobrazil svou sestru Marcelku a její nejlepší kamarádku Barču, které obě chodí s Adamem do výtvarky. Adam na tomto obrázku pracoval několik vyučovacích hodin tak dlouho a usilovně, až se mu papír v jednom bodě protrhl. Tato trhlina jej však natolik pobavila, že poté záměrně usilovnou kresbou dál protrhával svůj papír. Na tuto kresbu také Adam na-lepil dvě hlavy spolužáka z jiné skupiny. Ten je předtím využíval pro tvorbu komiksu a zapomněl si je uklidit ze stolu.



**Obr. 7** Adam Hradečný, 24 let, Kostra slona, kresba – pastelky, ZUŠ Němčice nad Hanou, 2019

Komentář pedagoga Jakuba Dlabala: Toto zobrazení kostry slona vzniklo v hodinách, kdy žáci pracovali s fotoluminiscenčními barvami, jež ve tmě svítí. Žáci zpracovávali kostry zvířat formou koláže z vlastnoručně vytvořených jednotlivých kostí. I přes kolektivní zápal žáků pro tento efekt však Adama tato technika tolik nezaujala – pravděpodobně kvůli postupu koláže. Předkreslil si tedy jako všichni kosti svého zvířete, nicméně namísto aplikace svítící barvy sáhl po svých oblíbených pastelkách. Působivost svítícího efektu pak hravě dohnal v podobě skvělé barevnosti a vznikl tak velmi zajímavý obrázek.



**Obr. 8** Adam Hradečný, 20 let, Kostra ruky, kresba – pastelky, ZUŠ Němčice nad Hanou, 2015

Komentář pedagoga Jakuba Dlabala: Toto zobrazení ruky vzniklo v roce 2015, kdy u nás bylo ústředním tématem školního roku lidské tělo. Tato studie – byť bychom tento obrázek z hlediska formy za studijní kresbu považovali jen stěží – je krásným příkladem Adamova svébytného pojetí díla ve vztahu ke skutečné předloze. Adam se nezaobírá stavbou kostí, jejich barevností, a dokonce ani počtem prstů. Jednoduše se ponoří do práce a předložená anatomicky přesná předloha brzy ztratí jeho pozornost. Svým jedinečným zpracováním pak Adam povznesl svůj obrázek z běžné studie na skvělé autorské dílo.



**Obr. 9** Adam Hradečný, 19 let, Alenčino zátíší s lahvičkou a klíčem, malba, ZUŠ Němčice nad Hanou, 2014

Komentář pedagoga Jakuba Dlabala: Toto zátíší z roku 2014 zpracovává motiv Alenky v říši divů, který byl ten rok stěžejní, neboť žáci tvořili různé rekvizity a kulisy pro divadelní představení žáků LDO. Na tomto zátíší s lahvičkou a klíčem můžeme spatřit Adamovo pojetí díla a skutečné předlohy (viděli jsme je už u obrázku Kostra ruky). V tomto případě však byl Adam neustále motivován k tomu, aby se koncentroval na předlohu. Jak moc se výsledek shoduje s předlohou, nakonec není vůbec důležité, neboť stěžejní je vždy zachovat Adamovo autentické vnímání světa.



**Obr. 10** Ondřej Beneš, 14 let, Pohled z koňského hřbetu, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2019

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Ondra je žák třídy základní školy speciální. Již několik let se účastní hipoterapie a jízdu na koni si užívá plnými doušky. Někdy i hlavou dolů k překvapení všech okolo. Při jízdě na koni se mu v obličeji zračí pohoda a radost. Při tvorbě vzhledem k hloubce svého postižení nenakreslí koně, ale krásu světa z koňského hřbetu zachytit umí. Rád maluje, zvláště když je k tomu zapotřebí hodně vody.



**Obr. 11** Ondřej Beneš, 14 let, Zimní krajina, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2018

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Během školního roku slavíme ve škole každý měsíc společně celá škola narozeniny žáků daného měsíce. Zpíváme a blahopřejeme oslavencům, hrajeme na hudební nástroje a připomínáme si svátky daného měsíce. V listopadu to byl očekávaný příjezd svatého Martina na bílém koni a s tím spojené přání sněhové nadílky. Takto Ondra namaloval svatomartinskou krajinu.



**Obr. 12** Jakub Hendrych, 12 let, Hry s pejsky, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2019

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Kubík navštěvuje naši speciální školu již několik let. Jeho preciznost v kresbě těžko někdo překoná. Vzhledem k jeho postižení PAS ho učíme si s barvou pohrát a nedržet se pouze nápodoby a obav z odlišnosti. Kubík má doma velkého psa Stelu, často se k němu v myšlenkách utíká a mluví k němu. Proto canisterapie patří k jeho oblíbeným činnostem ve škole.



**Obr. 11** Vojtěch Morávek, 18 let, Hry s pejsky, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2019

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Vojtík je velký malíř. Rád kreslí a u své tvorby i relaxuje. Vzhledem k jeho narušené komunikační schopnosti je kresba i cestou jak komunikovat s okolním světem. Pomáhá mu zbavit se jeho nejistot a obav z nových věcí. Jeho kresby jsou plné fantazie. Vojtík navštěvuje canisterapii ve škole dlouhodobě. Často vzpomíná na svého zemřelého pejska Kaziho a kreslí jej. V kresbě zachycuje detaily z hodiny v podobě lavice, misek s granulemi i míčků k aportování.





**Obr. 14** Adam Chobola, 14 let, Na louce u koní, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2019

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Adámek je žák 6. ročníku ZŠS a svým duchem velký milovník zvířat. Stejně jako Vojtík rád kreslí. V jeho malířských začátcích to byly kresby oken, bonbónů a nyní rád kreslí rodinu a spolužáky. Do kresby komponuje písmo a těší ho, když mu v jeho sdělení někdo čte, i když zní jako „svahilština“. Má bujnou fantazii a dobrou paměť na detaily. Kresba mu pomáhá v komunikaci s okolím, když nastanou problémy vzhledem k jeho narušené komunikační schopnosti. Koně má Adámek rád a rád o nich povídá. Ale raději než koně má rád lidi kolem sebe.



**Obr. 15** Dominik Píchal, Koně svatého Martina, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2018

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Dominik je šikovný a zvědavý žák 9. ročníku ZŠS. Již několik let navštěvuje v naší škole kroužek Tanečky a Náboženství. Zajímají ho biblické příběhy i příběhy ze života světců. Svatý Martin ho zaujal svojí dobrotou a ochotou pomáhat lidem. Takto namaloval koně svatého Martina v zimní krajině.



**Obr. 16** Tereza Nešetřilová, 18 let, Na louce u koní, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2019

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Terezka je žákyní 10. ročníku ZŠS. Při tvorbě vychází ze svých zkušeností a pracuje samostatně. Tvorba jí pomáhá uvolnit se a být více bezprostřední a komunikativní. Hipoterapii v rámci ucelené rehabilitace navštěvuje kratší dobu než ostatní žáci. Na lekci se vždy těší a jízdu na koni si užívá. Kůň Bárty je její miláček.



**Obr. 17** Tereza Nešetřilová, 18 let, Hry s pejsky, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2019

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Terezka ráda kreslí. V její kresbě se často vyskytují postavy z filmů či spolužáci a pedagogové. Těší ji rozdávat své kresby jako překvapení a dárky ostatním. Canisterapii ve škole navštěvuje Terezka pravidelně. Patří do skupiny, která dělá se psy různé aktivity na školní zahradě a v tělocvičně. Pro žáky s tělesným nebo těžkým mentálním postižením ve škole funguje polohování se psy. Nově se Terezka doma sžívá s rodinným psím přírůstkem Helčou, budoucí psí maxislečnou.



**Obr. 18** Eliška Vrbková, 15 let, Hry s pejsky, kombinovaná technika, Mateřská škola speciální, základní škola speciální a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, 2019

Komentář pedagožky Magdy Kubíčkové: Eliška je šikovná žákyně 9. ročníku, která se vždy těší na školní hipoterapii i canisterapii. Ve svém volném čase navštěvuje mimo jiné kroužek paravoltiže a účastní se soutěžních klání. Psy ráda trénuje a má vůdčí roli. Ráda pracuje s barvami. Její obrazy nepostrádají originalitu a vždy něco navíc.



**Obr. 19** Jakub Hříbek, Autoportrét, malba vodovými barvami, Domov Paprsek Olšany, pedagogické vedení Milada Sobková

Jakub Hříbek je 35letý mladý muž, jehož výtvarný projev prošel v předešlých letech zajímavým vývojem od tradičních dětských schémat až po pokročilý projev v různých námětových okruzích a technikách. Jakubovu tvorbu ovlivňuje skutečnost, že nemá funkční ani ruce, ani nohy – výtvarné nástroje a ostatní potřebné věci tedy ovládá ústy, ať již se jedná o tužku, štětec, počítač, mobil, nebo elektrický vozík.





**Obr. 20–21** Jakub Hříbek, Ilustrace k pohádkám a říkadlům, malba vodovými barvami, kolorovaná kresba, Domov Paprsek Olšany, pedagogické vedení Milada Sobková

Jakub Hříbek žije od narození v ústavu, jeho domovem je Domov Paprsek Olšany. Pro svůj handicap je během dne umístěn na oddělení nejméně pohyblivých a je jediným z této skupiny, kdo mluví a výtvarně se projevuje. Je absolventem speciální školy a od roku 2002 také stipendistou UMÚN, Nakladatelství tělesně postižených malířů malujících ústy a nohama. Od roku 2003 se rozvíjí pod vedením pedagožky Milady Sobkové.





**Obr. 22–23** Jakub Hříbek, Ilustrace, kolorovaná kresba, malba vodovými barvami, Domov Paprsek Olšany

Komentář pedagožky Milady Sobkové: Jakuba bavilo od dětství kreslit, už jako malý obkresloval obrázky z dětských knížek a televizních pohádek. Jeho obrázky obdivovali jak ostatní chlapci z ústavu, tak tamní pracovníce. V ústavu Jakub navštěvoval zvláštní školu, kde se naučil kreslit a psát ústy. Psát ale dost brzy zapomněl; když jsem ho zpočátku nutila, aby si alespoň obrázky na zadní straně popisoval, často se ptal, jak se které písmeno píše.

**Obr. 24–25** Jakub Hříbek, Architektonické motivy, kolorovaná kresba, malba vodovými barvami, Domov Paprsek Olšany



Komentář pedagožky Milady Sobkové: Na těchto pracích je vidět vývoj, jakým Jakub prošel od doby, kdy se stal stipendistou UMÚN, což bylo spojeno s jeho dalším rozvojem a mým angažováním. Do té doby byl v kontaktu pouze s pracovníci ústavu, s učitelkou a asistentkou školy. Prostřednictvím UMÚN se začal setkávat jak s organizátory, tak i s ostatními stejně postiženými malíři a s jejich rodinami z celé republiky. Podmínkou pro zapojení do UMÚN byl další rozvoj Jakubova výtvarného projevu, a tak jeho učitelka oslovila mne. Protože se mi takováto práce zdála zajímavou, dohodli jsme se. V té době jsem měla za sebou 39 let praxe na výtvarném oboru ZUŠ a DDM a měla jsem předešlou zkušenost s děvčetem, jež mělo podobné postižení.







**Obr. 26–28** Jakub Hříbek, Výběr z prací, kolorovaná kresba, malba vodovými barvami, Domov Paprsek Olšany

Jakubovi bylo 19 let, když s ním začala pracovat zkušená výtvarná pedagožka Milada Sobková. Jak paní učitelka vzpomíná, Jakub byl zpočátku pasivní, maloval to, co po něm chtěla. „Snažila jsem se ho pomalu odvést od naučených schémat, za která byl v ústavu obdivovaný. S novými věcmi nebyl spokojený, ale nebránil se. Ve škole byl zvyklý kopírovat pastelkami a vodovými barvami obrázky z dětských knížek a televizních pohádek. Ve své volné tvorbě používal tradiční dětská schémata a já jsem se jej snažila vést k náročnějším postupům.“



**Obr. 29–31** Jakub Hříbek, Výběr z prací, malba vodovými barvami, Domov Paprsek Olšany



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





**Obr. 32** Jakub Hříbek, Kočky, kolorovaná kresba, malba vodovými barvami, Domov Paprsek Olšany

Komentář pedagožky Milady Sobkové: Od prvního roku naší společné práce jsme malovali kalendáře. Používala jsem je jako motivaci pro jeho „doplňování vzdělání“. Kalendáře byly monotematické – říkadla, kočky, domy ve vesnici, ve které Jakub žije (ty si vybíral během procházky, já jsem mu je fotografovala a on je potom podle fotografií maloval). Kočky má Jakub rád od dětství, sbírá jejich obrázky, ale živou kočku pohladil až v Olomouci, kde jsem mu domluvila na mezinárodní výstavě koček výstavu těch, které on maluje. Na zážitek, kdy mu pořadatelé jednu dali do vozíku, dodnes vzpomíná.



**Obr. 33–34** Jakub Hříbek, Autoportrét, Krajina, malba vodovými barvami, Domov Paprsek Olšany

Komentář pedagožky Milady Sobkové: Velikou výhodou bylo, když si Jakub mohl za pomoci UMÚN pořídit notebook. Velmi rychle se s ním naučil pracovat a dnes si sám vyhledává informace o tom, co zamýšlí malovat: ať už jsou to hrady, zámky a tvrze v okolí jeho bydliště, kytky, ptáci, zvířata, nebo třeba historie automobilů... Na jeho pracích je vidět jeho vývoj. To, jak jde dopředu „společensky“, bohužel nedokumentují. Komunikovat i s cizími lidmi už pro někdejšího plachého chlapce není problém, z toho mám velikou radost. S potěšením sleduji, že je Jakub stále více samostatnější, že si dokáže vyhledávat informace nebo že se třeba pokouší využívat pro tvorbu nebo tiskovou přípravu grafické programy. Pokoušel se také o digitální kresbu, bylo to však velmi náročné, protože musel kreslit bradou. Je hrdý na několik svých výstav a hodně věcí si dnes dokáže zařídit úplně sám.



**Obr. 35–36** Žáci osmého ročníku někdejší zvláštní školy v Moravské Třebové, Bajka o kohoutovi, kolorovaná kresba, pedagogické vedení Milan Valenta

Komentář pedagoga Milana Valenty: Práce, které zde reprodukuje, vznikaly cca v období 1985–1995. Žáci tehdejšího osmého ročníku zvláštní školy v Moravské Třebové (no dnes jim, robátkům, bude už kolem 35–40 let) si vytvářeli ilustrace k vlastním bajkám, třeba k Bajce o kohoutovi: „Šel kohout do lesa a potkal ježka. | Kam jdeš, ptal se ježek. | Do lesa, řekl kohout, pojď se mnou, nebudeme se bát. | Tak jo. | Šli spolu, došli do lesa a nebáli se.“



**Obr. 37–38** Žáci osmého ročníku někdejší zvláštní školy v Moravské Třebové, Dva saxofonisté, Trumpetista, kolorovaná kresba, pedagogické vedení Milan Valenta

Komentář pedagoga Milana Valenty: Vzpomínám, jak žák osmého ročníku zvláštní školy s dyspinií (vývojovou neschopností výtvarné exprese) začal kreslit a malovat až po motivaci hudbou – zde jí byla skupina Laura a její tygři.



**Obr. 39–40** Žáci osmého ročníku někdejší zvláštní školy v Moravské Třebové, Hudebníci, kolorovaná kresba, pedagogické vedení Milan Valenta



**Obr. 41** Reprodukce plakátu s motivem houslisty, kolorovaná kresba, pedagogické vedení Milan Valenta

Komentář pedagoga Milana Valenty: Jeden vysoce talentovaný žák s LMP (osmý ročník ZvŠ) vytvořil sérii muzikantů, s níž jsme se zúčastnili přehlídky art brut britské organizace MENCAP (pod patronací Královny-matky). Na přiloženém plakátu MENCAP je Katrenčíkův houslista, který byl mezinárodní porotou vybrán jako nejzdařilejší kresba na plakát z cca 10 tisíc zaslaných prací dětí a žáků s mentální retardací z celé Evropy a na celý rok se stal symbolem MENCAP. Obraz byl pak za hromadu (ale fakt hromadu) liber vydražen v Cotton club v Londýně. Spolu s Katrenčíkem uspěli ještě cca 3 žáci. Celá třída pak odmítala výuku jiných předmětů než výtvarné výchovy. Další rok jsme uspěli opět, pak už jsem přešel na celý úvazek na fakultu v Olomouci a výuku na ZvŠ Moravská Třebová ukončil.

**Obr. 42** Žáci osmého ročníku někdejší zvláštní školy v Moravské Třebové, Portrét, kolorovaná kresba, pedagogické vedení Milan Valenta



**Obr. 43–44** Žáci osmého ročníku někdejší zvláštní školy v Moravské Třebové, Portrét I., Portrét II., kolorovaná kresba, pedagogické vedení Milan Valenta



**Obr. 45–46** Žáci osmého ročníku někdejší zvláštní školy v Moravské Třebové, Táta a dítě, kolorovaná kresba, malba, Čtenář novin, olej na plátně, pedagogické vedení Milan Valenta



**Obr. 47** Marie Slepíčková, 7 let, Dívám se na ohňostroj, suchý pastel, Studio Experiment, z. s., 2019, pedagogické vedení Eva Žváčková

Obrázky č. 47–65 vznikly v olomouckém Studiu Experiment, jež je alternativou k základním uměleckým školám a dětem a dospělým nabízí volnočasové aktivity v oblasti výtvarné a dramatické výchovy. Do tohoto výtvarného studia docházejí během roku společně s běžnými dětmi rovněž děti s poruchou PAS. Soubor prací, který je zde reprodukován, vznikl během celoročního projektu, kdy děti výtvarně zpracovávaly různá témata – Já a moje rodina, Roční období, Pohádky. V průběhu docházení dětí s PAS u nich došlo k posunu v oblasti komunikace, zlepšení pozornosti, grafomotoriky a výtvarné tvorby.

**Obr. 48–49** Marie Slepíčková, 7 let, Byli jsme v ZOO, Pohádky – Jak to vypadá v pekle, malba temperovou barvou, Studio Experiment, z. s., 2018, pedagogické vedení Eva Žváčková







**Obr. 50** Marie Slepíčková, 7 let, Moje rodina, malba temperovou barvou, kresba tuší, koláž, Studio Experiment, z. s., 2018, pedagogické vedení Eva Žváčková

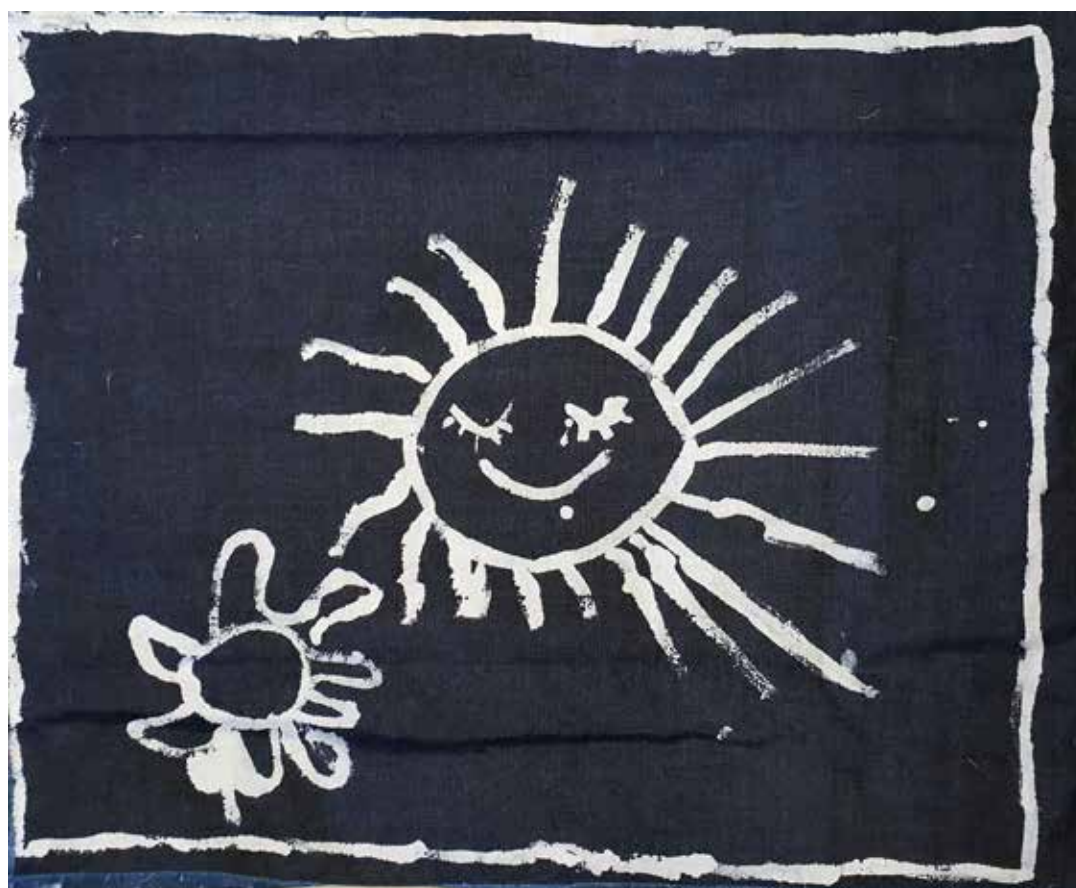
**Obr. 51–52** Samuel Beneš, 8 let, Marie Slepíčková, 7 let, Jakou mám dnes náladu, tempera, Studio Experiment, z. s., 2018, pedagogické vedení a foto Eva Žváčková







**Obr. 53–54** Samuel Beneš, 8 let, a ostatní děti, Jakou mám dnes náladu, tempera, Studio Experiment, z. s., 2018, pedagogické vedení a foto Eva Žváčková



**Obr. 55–56** Marie Slepíčková, 7 let, Mé oblíbené zvíře, temperou domalovaný papír-  
rotisk, Moje rodina, modrotisk, Studio Experiment, z. s., 2018, pedagogické vedení Eva  
Žváčková



**Obr. 57** Marie Slepíčková, 7 let, Je tu jaro, kombinovaná technika, Studio Experiment, z. s., 2018, pedagogické vedení a foto Eva Žváčková

**Obr. 58–59** Marie Slepíčková, 7 let, Velikonoce, glazovaná keramika, Pohádky – Dračí svícen, glazovaná keramika, Studio Experiment, z. s., 2019 a 2018, pedagogické vedení a foto Eva Žváčková





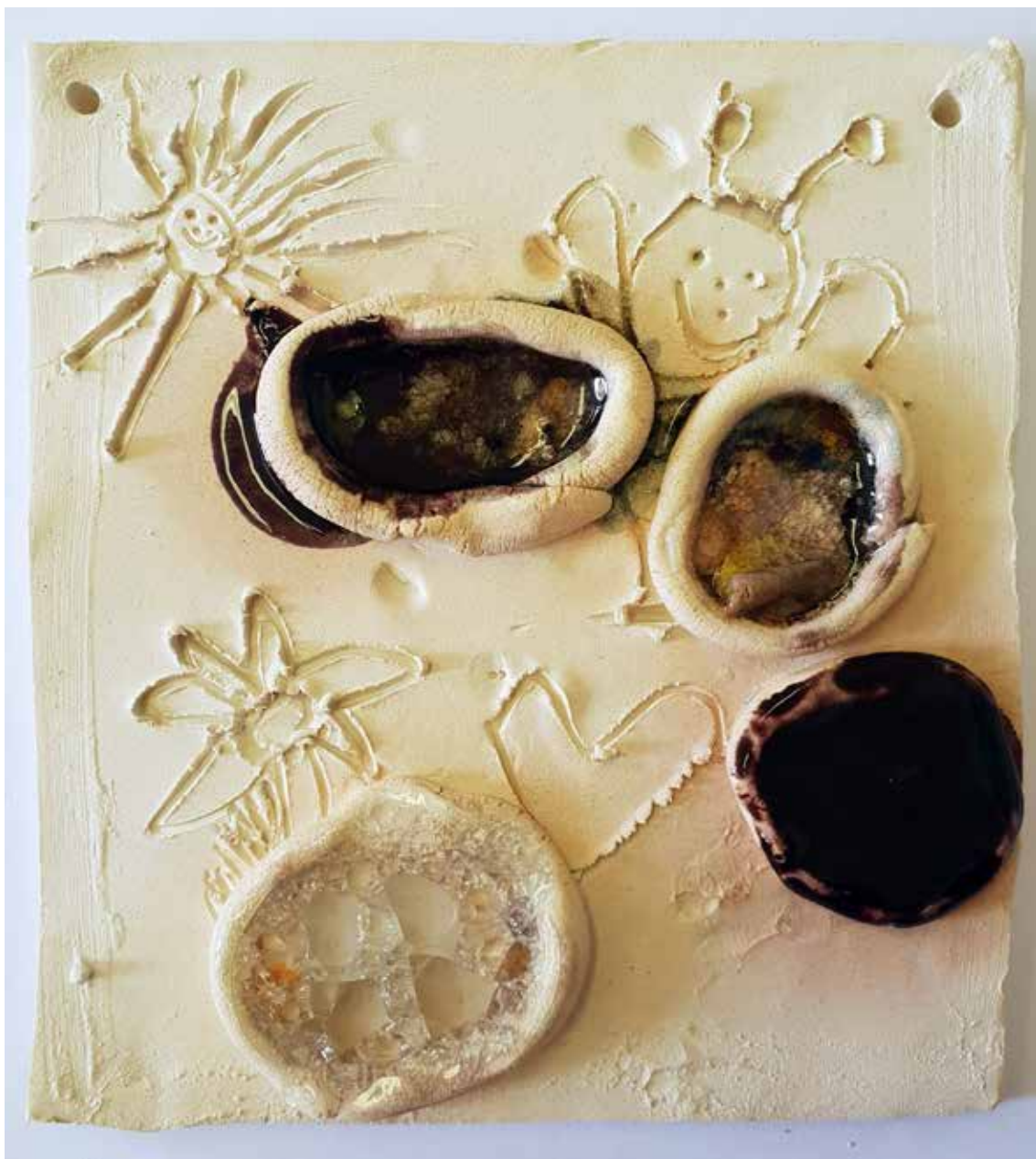


**Obr. 60** Marie Slepíčková, 7 let, Co se děje v trávě, glazovaná keramika, Studio Experiment, z. s., 2019 a 2018, pedagogické vedení a foto Eva Žváčková

**Obr. 61** Marie Slepíčková, 7 let, Dárek pro maminku, keramika, Studio Experiment, z. s., 2019, pedagogické vedení a foto Eva Žváčková







**Obr. 62** Marie Slepíčková, 7 let, Jaro – květiny na louce, keramika se sklem, Studio Experiment, z. s., 2019 a 2018, pedagogické vedení a foto Eva Žváčková

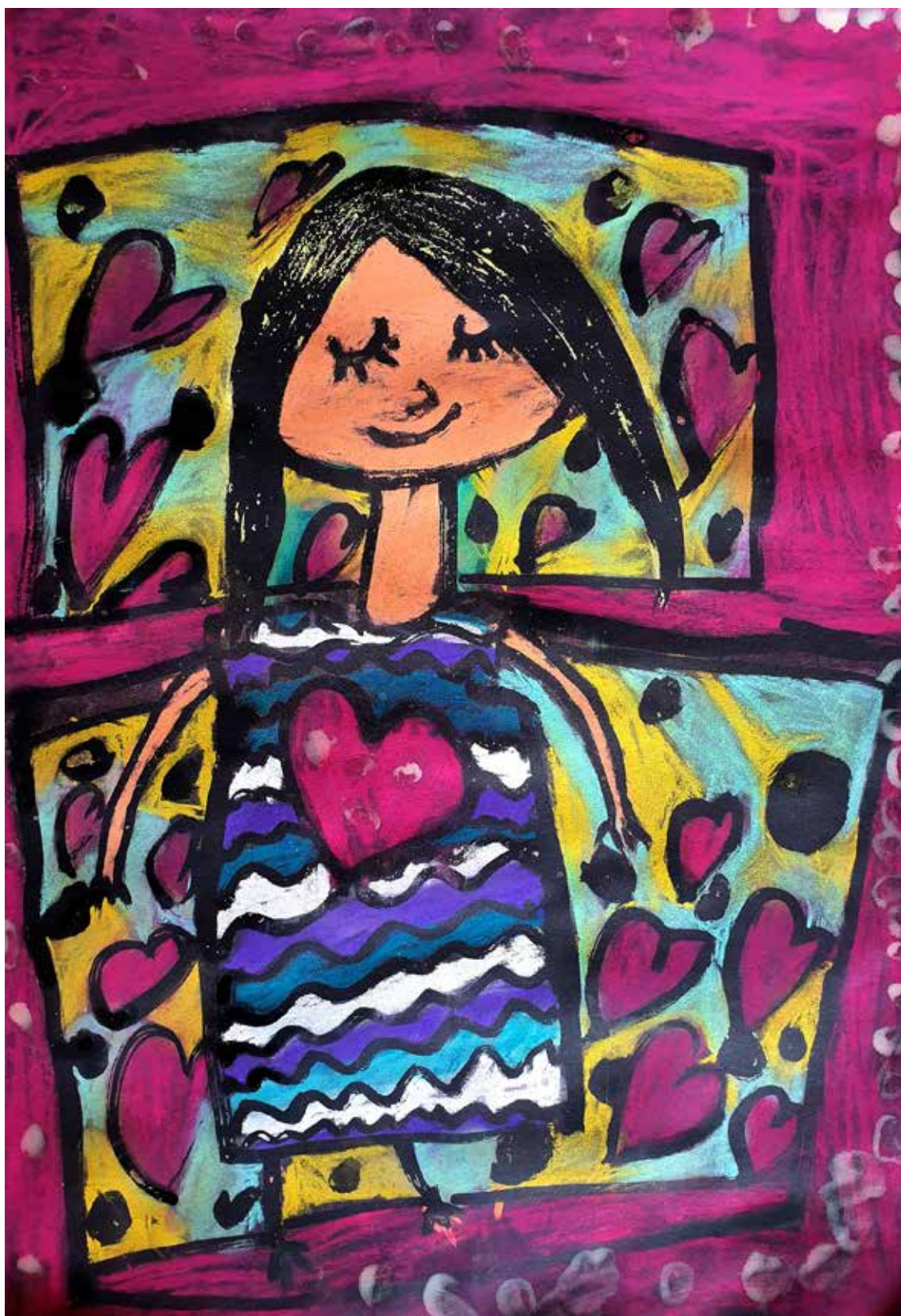
**Obr. 63** Marie Slepíčková, 7 let, To jsem já, xerox rukou dokreslený tuší, Studio Experiment, z. s., 2019, pedagogické vedení Eva Žváčková



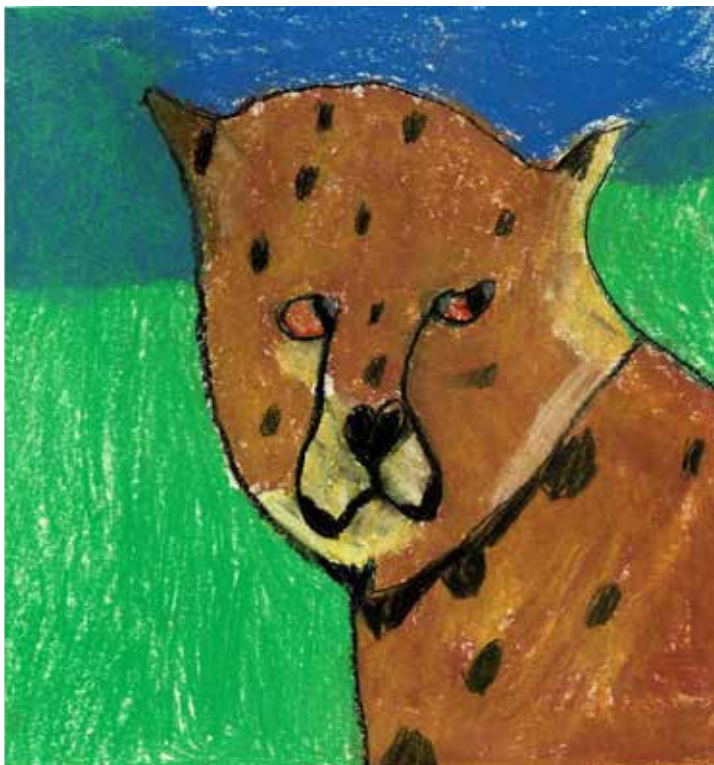




**Obr. 64** Samuel Beneš, 8 let, To jsem já, xerox rukou dokreslený tuší, Studio Experiment, z. s., 2019, pedagogické vedení Eva Žváčková



**Obr. 65** Marie Slepíčková, 7 let, Když spím..., vymývaná klovatina, Studio Experiment, z. s., 2019, pedagogické vedení Eva Žváčková



**Obr. 66** Lukáš Dvořáček, 11 let, Levhart, malba pastelem, ZŠ a MŠ Olomouc, Svato-  
plukova 11

Komentář pedagožky Radmily Dočkalové: Lukášek má skutečně nezanedbatelné problémy ve čtení a psaní, s rodiči se doma opravdu pilně a pravidelně připravují. Lukášek je snaživý, velmi na sobě pracuje. O svých slabínách ví, ale realitu přijímá tak, jak je, a nesnaží se před problémy uhýbat, ale řešit je. Obdivuji jeho snahu a houževnatost a vážím si také jeho rodičů, kteří jsou mu velkou oporou.

**Obr. 67** Tereza Kobrlová, 11 let, Máme rádi zvířata, malba pastelem, ZŠ Svato-  
plukova Olomouc, 2018/2019



Komentář pedagožky Radmily Dočkalové: Terezka je šikovná, snaživá slečna, občas stydlivá, nerada mluví před cizími lidmi. Nicméně znám ji jako pohodovou, kamarádskou holčinu, kterou malování baví, je pečlivá a má obrovskou představivost. Obrázek souvisí s filmem Rychlý Stripes, na který se Terka jeden čas dívala stále dokola. Příběh vypráví o zebře, jež se chtěla vyrovnat závodnímu koni.



**Obr. 68** Kilián Richter, 11 let, Plameňák, malba pastelem, ZŠ Svatoplukova Olomouc, 2019

Komentář pedagožky Radmily Dočkalové: Kilián podle svých slov namaloval plameňáka proto, že je to krásné a výrazné zvíře. Jak sám říká: „Mám problém s psaním, ale při malování si myslím, že mi nevadí.“ Kilián je trochu raubíř a zlobílek, který má momentálně jiné starosti než vyjmenovaná slova a shodu přísudku s podmětem, nicméně ve výtvarné výchově mě opravdu překvapil. Kili si chodil pro obrázek i o přestávkách, sám na něm pracoval, nechal si poradit, byla jsem velmi mile překvapená jeho přístupem k práci. Malování ho velmi baví, je při něm soustředěný a umí si poradit.





**Obr. 69** Tereza Koblíková, 11 let, Svačina – dostáváme ji všichni?, pastel, ZŠ Svatoplukova Olomouc, 2018/2019

Komentář autorky: I dnes ve vyspělé společnosti se stane, že ne pro každé dítě je svačina samozřejmostí. A nebo, pokud už dítě svačinu dostane, ne každé ji má od maminky nachystanou. Mnohé děti jen dostávají peníze, aby si svačinu koupily, a rodič už nehlídá, co si dítě koupí...

**Obr. 70** Julie Říhová, 13 let, Vincent, práškový pastel, Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, 2018, pedagogické vedení Miroslav Šnajdr

Vincent van Gogh. Proměny malířovy tváře. Vincentův autoportrét. Vincentův portrét. Půl na půl. Snaha najít cestu k umělci. Co skrývá odstraněná polovina tváře. Realismus i změť barev podle naturelu mladého interpreta. Nechat se vést Vincentovou malbou či ji nahradit svým pohledem!

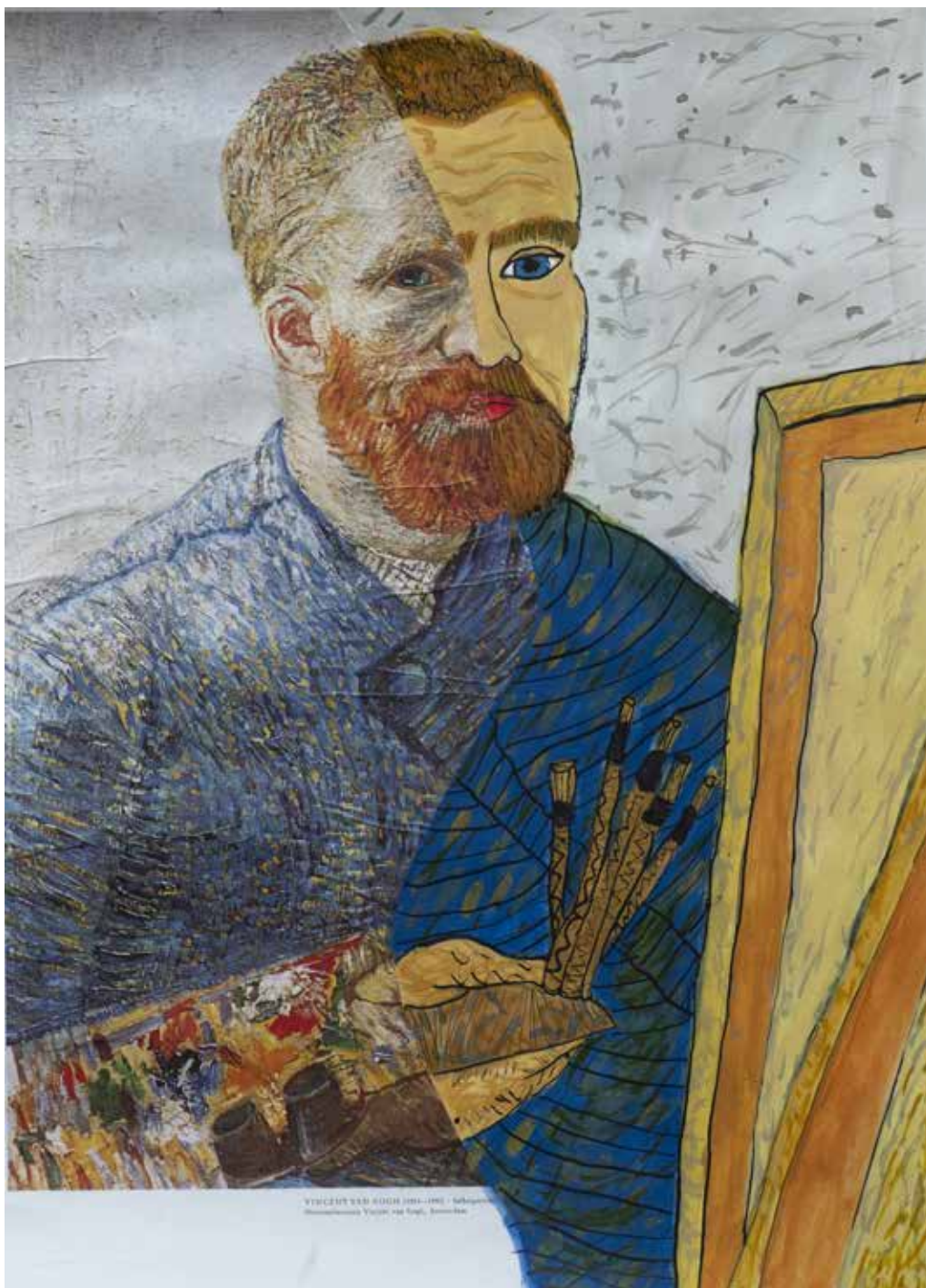
Ředitelka Martina Michalíková představuje školu: Jsme školou primárně zřízenou pro děti a žáky se sluchovým postižením. Vědomi si toho, že sluchové postižení je vedle hluchoslepoty to nejtěžší pro vzdělávání, vytváříme v kolektivu zaměstnanců školy pro žáky co nejpestřejší výchovně-vzdělávací prostředí. Naší snahou je pro každého žáka najít právě tu činnost, ve které by byl úspěšný a mohl se maximálně realizovat. Snahou také všech zaměstnanců školy je nabídnout dětem co nejširší poznání a tomu přizpůsobujeme veškerou naši činnost. Jednou z oblastí je právě výtvarné umění.





**Obr. 71** Natálie Hubená, 16 let, Vincent, kombinovaná technika (koláž, kresba, práškový pastel), Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, 2018, pedagogické vedení Miroslav Šnajdr

Komentář pedagoga Miroslava Šnajdra: Troufám si říci, že výtvarné umění je v naší škole všudypřítomné. Ať již v podobě sbírky obrazů, shromážděných předchozími řediteli (kde jsou zastoupena díla Stanislava Menšíka, Petra Kostky nebo Františka Šnajdra), či v podobě výtvarných prací žáků. Škola spolupracuje s významnými olomouckými autory mj. formou výstav realizovaných přímo v prostorách školy. Kresebně pojednané hudební partitury u nás vystavoval Miroslav Šnajdr st., Jindřich Štreit u nás vystavoval své snímky, návrhy vitráží Kapka Toušková, obrazy Oldřich Šembera či Miroslav Šnajdr ml.



**Obr. 72** Nikol Atanasová, 16 let, Vincent, kombinovaná technika (koláž, kolorovaná kresba, tuš, temperové barvy), Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, 2018, pedagogické vedení Miroslav Šnajdr

Komentář pedagoga Miroslava Šnajdra: Každoročně je vyvrcholením školních výtvarných aktivit kolektivem naší školy pořádaná několikadenní mezinárodní výtvarná soutěž „Paleta ticha“ pro sluchově postižené žáky, kterou postupně zaštitila v pozici patrona řada významných výtvarných umělců našeho regionu (Jindřich Štreit, Miroslav Šnajdr st., Jan Jemelka, Oldřich Šembera, Jiří Žlebek). Zúčastňují se jí talentovaní sluchově postižení žáci z celé republiky a také ze Slovenska, žáci integrovaní do běžných základních škol a také naši mladí přátelé z Gymnázia Olomouc – Hejčín.



Portrait of the Artist's Father - Oil on Linen, 85 x 50.5 cm - Paris, Anfang 1888



**Obr. 73** Lucie Hadová, 16 let, Vincent, kombinovaná technika (koláž, práškový pastel), Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, 2018, pedagogické vedení Miroslav Šnajdr

Komentář pedagoga Miroslava Šnajdra: Své žáky se snažím vést k co nejintenzivnějšímu prožitku nejen vlastních výtvarných činností, ale také umění jako celku. Proto každý rok do programu výtvarné výchovy začleňuji také seznámení s některými významnými malíři. Žáci se s nimi obeznamují prostřednictvím animací, sledováním dostupných videoprogramů, knih a aktivní činností s jejich dílem. Práce, které zde prezentujeme, jsou souborem portrétů malíře Vincenta van Gogha, kterou naši žáci vytvořili v rámci hodin věnovaných tomuto umělci. Na svých žácích se sluchovým postižením si cením jejich zaujetí a bezprostřednosti. Není zde odstup, distanc od nabídnutého tématu. V těch nejlepších pracích vnímám prvky insitního umění.





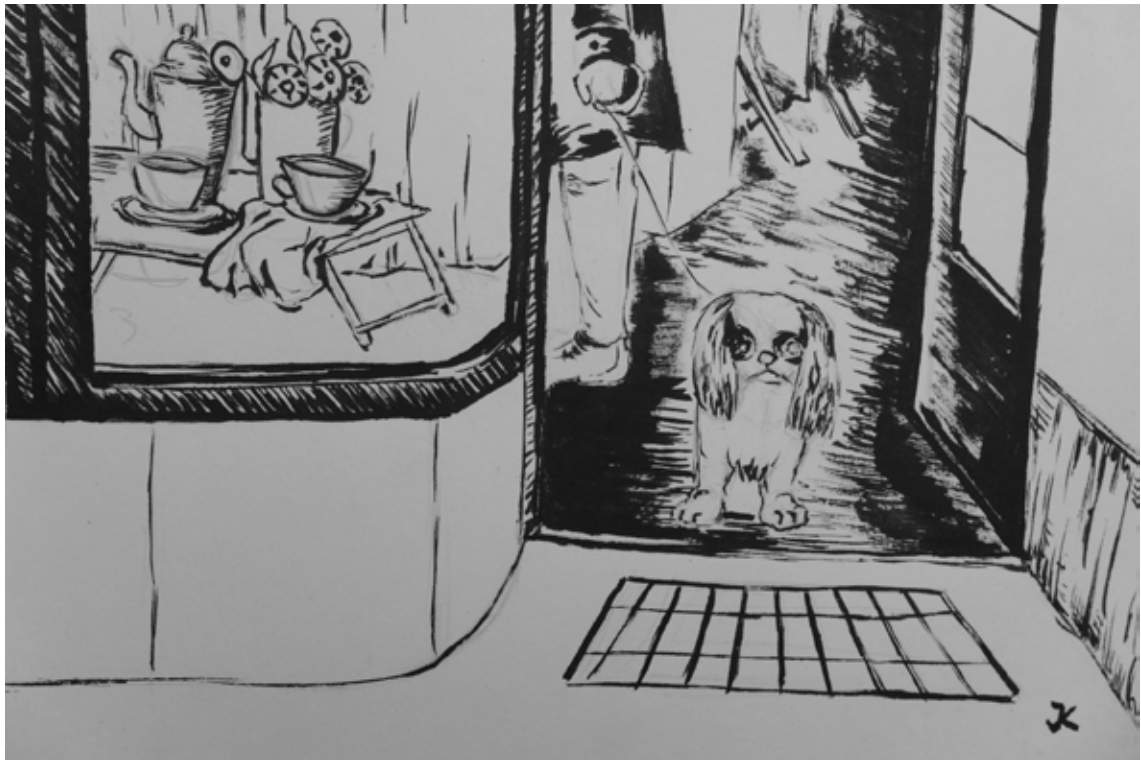
**Obr. 74–75** Jiří Klváček, *Psí kusy I – II*, kresba tuší a centropenem, denní stacionář DC 90 Topolany, 2018, pedagogické vedení Jiří Přivřel

Jiří Klváček je zkušeným tvůrcem, který se výtvarné tvorbě věnuje systematicky a má za sebou již několik autorských výstav. Navštěvuje denní stacionář DC 90 o. p. s. v Topolanech u Olomouce, jenž je určen pro osoby s mentálním, tělesným a kombinovaným postižením. U Jiřího byl od malička sledován pomalejší vývoj, nakonec mu byl diagnostikován Sticklerův syndrom, genetické onemocnění, se kterým se pojí různé problémy včetně mentálního postižení. Lze tedy konstatovat, že Jiří má kombinované postižení. Tvůrčí dráhu dnes 34letého Jiřího Klváčka významně ovlivnil pedagog Jiří Přivřel, který se mu jako pracovník v sociálních službách věnuje od roku 2005. Jak Jiří Přivřel zdůrazňuje, ani u Jiřího, ani u ostatních klientů jej nikdy nezajímala přesná diagnóza nebo naměřená hodnota IQ – jednoduše proto, že by jej mohla ovlivňovat v úsudku. Jak sám říká, diagnóza mu o samotném člověku spíše mnohé zatají, než skutečně řekne. V rámci edukace je pro něj jako pedagoga důležité, aby se mu podařilo objevit přednosti klientů. U Jiřího Klváčka rozpoznal výtvarné nadání – už dříve rozvíjené jak na Střední škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde Jiří navštěvoval učební obor keramik, tak později právě v denním stacionáři DC 90 (pod vedením Richarda Spurného nebo Jany Sudolské) – a vedl jej k jeho rozvoji. Jak Jiří Přivřel dodává, v osobě Jiřího našel v zaměstnání svého spojence, někoho, koho je možné rozvíjet nejen v základních dovednostech a sebeobsluze, ale také v kreativní oblasti. Postupně se stal Jiřího mentorem, kamarádem a důvěrníkem a pomohl mu uskutečnit sen realizovat vlastní výstavy a prezentovat se jako umělec.

**Obr. 76–77** Jiří Klváček, Psí kusy III – IV, kresba tuší a centropenem, denní stacionář DC 90 Topolany, 2018, pedagogické vedení Jiří Přivřel



V průběhu roku 2018 Jiří Klváček nakreslil třináct obrazů na téma „Psí kusy“. Předlohou pro obrazy byly fotografie slavného fotografa Elliotta Erwitta a již zmíněného Jiřího Přivřela, který pracuje v denním stacionáři DC 90 a je Jiřímu klíčovým pracovníkem. Záměrem bylo vytvořit z celkového množství třinácti kreseb sto kusů kalendářů na rok 2019 (titulní strana + dvanáct měsíců), z jehož prodeje by putovalo 50 Kč na psí útulek Voříšek v Čechách pod Kosířem. To se nakonec podařilo, vedle kalendáře se prodala i většina originálních kreseb a psímu útulku tak Jiří věnoval 6000 Kč. Skrytým cílem bylo obrátit zažitou optiku a ukázat to, že i člověk s kombinovaným postižením, tedy člen skupiny, na jejíž podporu jsou charitativní sbírky obvykle pořádány, dokáže ve spolupráci s dobrým manažerem získat finance na podporu někoho jiného. Pomoc psům v nouzi se vyloženě nabízela. Všechny kresby byly prezentovány v říjnu 2018 v olomoucké kavárně Druhý domov, kde byl také kalendář představen a pokřtěn.







**Obr. 78–79** Jiří Klváček, Motýl I – II, kresba centropenem a vylisované květiny, denní stacionář DC 90 Topolany, 2019, pedagogické vedení Jiří Přivřel

Série motýlů byla jakýmsi východiskem z tvůrčí krize, která v první polovině roku 2019 dolehla na Jiřího Klváčka i jeho pedagoga Jiřího Přivřela, s nímž autor konzultuje možná témata obrazů. Najednou neměli téma, motiv, tápali a neměli se čeho chytit. Situace, kterou asi každý zná. Jiří před vznikem této série použil motiv motýla na jiném svém obraze a odtud už to byl jen krůček k malé sérii motýlů kreslených černým centropenem, což je technika, která je Jiřímu blízká. Kresba je doplněna vylisovanými květinami, které do obrazu vnášejí barevný prvek.

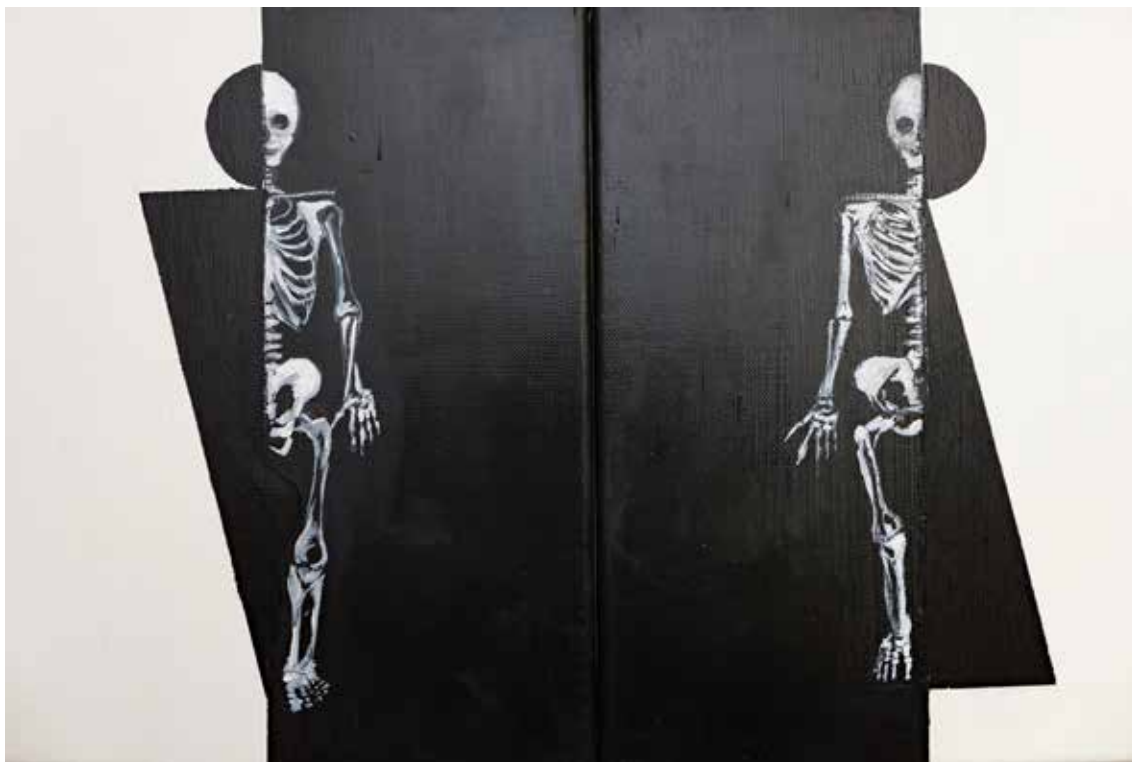
**Obr. 80** Jiří Klváček, Havran, kresba centropenem a umělé peří, denní stacionář DC 90 Topolany, 2019, pedagogické vedení Jiří Přivřel



Komentář pedagoga Jiřího Přivřela: Podobně jako v sérii s motýly kreslil Jiří Klváček motiv havrana černým centropenem, jemu blízkou technikou. Původní záměr byl, že se havran bude „rozpadat“, v jedné své polovině se bude „ztrácet“. Později jsme při rámování obraz doplnili umělým černým peřím na paspartě.







**Obr. 81–82** Jiří Klváček, Hamlet, malba akrylovými barvami na plátno, 2017, Romeo a Julie (diptych), malba akrylovými barvami na plátno, 2019, denní stacionář DC 90 Topolany

Komentář pedagoga Jiřího Přivřela: Jedná se o jednoduchou optickou hříčku, při které Jiří Klváček zkoušel používat lepicí malířskou pásku, aby dosáhl přesného geometrického tvaru vyobrazení symbolických postav muže a ženy. Tato symbolika má vyjadřovat jednoduché ztvárnění pro obě pohlaví, které se často používá na dveřích WC (nakonec by nás potěšilo, kdyby si obrazy pořídila nějaká restaurace a takto je použila). Přitom jsme všichni z masa a kostí. Název Romeo a Julie se pak již vyloženě nabízel. Na druhém obrázku je opět shakespearovská tematika, zachování stejných barev jako v Romeovi a Julii, pouze zvýrazněný otazník a královská koruna.



**Obr. 83** Jiří Klváček, Venčení dravé zvěře, malba akrylovými barvami na plátno, denní stacionář DC 90 Topolany, 2016–2017

Komentář pedagoga Jiřího Přivřela: V roce 2016 dostal Jiří Klváček zadání namalovat nějaké milé zvíře, něco, co by v divákovi vyvolávalo pozitivní emoce, možná i trochu kýč. Obraz, který by si koupil zákazník na vánočním prodejním stánku denního stacionáře a pověsil ho předškolákovi do dětského pokoje. Jiří natruc namaloval agresivního žraloka a rozmalovaný obraz celý rok ležel nedodělaný. Jednoho dne jsme si prohlíželi více nedokončených obrazů a přemýšleli jsme společně, co si s nimi počít. U žraloka se nakonec nabízelo dodat obrazu absurdní humor a toto je výsledek. Venčení dravé zvěře.



**Obr. 84–85** Jiří Klváček, Polis, kresba centropenem, celek a detail, denní stacionář DC 90 Topolany, 2012–2016

Komentář pedagoga Jiřího Přivřela: Rozměrná kresba fiktivního města, ve které se odráží Jiřího záliba v komiksu a fantasy žánrech. Ta je patrná i z jiných jeho obrazů. Město kreslil postupně po dobu několika let v domácím prostředí a pravděpodobně by ji takto kreslil ještě několik let. Jednou ji ale donesl do stacionáře, kde jsem jej přiměl k tomu ji konečně dodělat.



**Obr. 86** Petra Voglová, 29 let, Hlava – voda, keramický objekt, Mezinárodní centrum Axmanovy techniky modelování (ATM) v Tasově na Vysočině, 2009, foto archiv Aliterra, z. ú.

Komentář pedagožky Terezy Axmanové: Inspirací pro tuto autorku nevidící od narození byla zvířata a rostliny spojené s vodou. Žába, ryby, kachny, vodní lekníny – vše je spojeno do mozaiky, která vytváří podobu hlavy – vody.

**Obr. 87** František Koplík, 34 let, Hlava – voda, keramický objekt, Mezinárodní centrum Axmanovy techniky modelování (ATM) v Tasově na Vysočině, 2009, foto archiv Aliterra, z. ú.



Komentář pedagožky Terezy Axmanové: V publikaci prezentujeme soubor prací nevidících autorů na téma Voda – hlava. Všechny práce – stejně jako práce nevidícího autora Františka Koplíka, jenž oslepl v průběhu života – vznikly v roce 2009 v Mezinárodním centru Axmanovy techniky modelování (ATM) v Tasově na Vysočině. Inspirací pro toto ztvárnění vody byly mořské vlny, které vytvářejí vlasy hlavy – vody.







**Obr. 88** Renata Hladíková, 21 let, Hlava – voda, keramický objekt, Mezinárodní centrum Axmanovy techniky modelování (ATM) v Tasově na Vysočině, 2009, foto archiv Aliterra, z. ú.

Komentář pedagožky Terezy Axmanové: Inspirací pro vznik této práce autorky s kombinovaným postižením (hluchoslepotou) byla představa kašny, jež má podobu hlavy, ze které v horní části vytéká voda a stéká v podobě vlasů po hlavě – a dole se vytváří malé jezírko. Všechny práce nevidících autorů, jež zde prezentujeme, vznikaly samostatně, bez pomoci vidícího učitele. Ten jen pomohl studentovi ve vzájemných rozhovorech podpořit ideu, která mu byla pro ztvárnění tématu vody nejbližší.



**Obr. 89** Božena Přikrylová, 30 let, Hlava – voda, keramický objekt, Mezinárodní centrum Axmanovy techniky modelování (ATM) v Tasově na Vysočině, 2009, foto archiv Aliterra, z. ú.

Komentář pedagožky Terezy Axmanové: V daném případě byl pro autorku nevidící od narození inspirací vodník jakožto bytost spojená s vodou. Tvary jsou udělány oblé, jako by je omlela voda. V této soše je vše tvarově podřízeno hmatu. Když na sochu saháte, je to jako když zaboříte ruce do rybníka a prohlížíte si oblé kamínky na dně.

**Obr. 90** Alena Stanická, 30 let, Hlava – voda, keramický objekt, Mezinárodní centrum Axmanovy techniky modelování (ATM) v Tasově na Vysočině, 2009, foto archiv Aliterra, z. ú.

Komentář pedagožky Terezy Axmanové: Inspirací pro tuto autorku nevidící od narození byla divokost a nespoutanost vody. Na soše jsou dominantní vlasy, jež mají promlouvat nejvíce; tvář vody z nich – dá se říci – vystupuje





**Obr. 91–93** Fotodokumentace projektu Kresba s handicapem, Základní umělecká škola Opava, p. o., 2017, pedagogické vedení Zuzana Tázlarová, foto archiv autorky

Komentář pedagožky Zuzany Tázlarové: Náš projekt s názvem Kresba s handicapem jsme realizovali od února 2017 do května 2018 se studenty ve věku 14–19 let. Hlavní myšlenkou celého projektu byla snaha o pochopení člověka, který má nějaké životní znevýhodnění. Na dlouhý pruh balicího papíru jsme začali kresbou se zavázanýma očima, kresbou ústy, zkusili jsme, jak je asi člověku neslyšícímu. Vždy se mi jednalo o pomoc druhému, každý student „s postižením“ měl jednoho pomocníka, který ho při kresbě vedl a pomáhal mu.

Během práce na projektu jsme po kresbě vždy do hloubky rozebírali pocity „handicapovaných“ a jejich pomocníků. Dál jsme kreslili práce na témata Pomoc při akutní ztrátě, Kde mám naprostý pocit bezpečí, Místo mého srdce, Polštářek na bolest, Tajemný kruh kolem mého těla. Děti to velice zaujalo a bavilo, mluvilo se otevřeně o ztrátách, pochopení sebe i druhých, důležitosti podané ruky, přátelství, pocitu blízkosti, pocitu bezpečí, došlo i na slzy, objímání, humor, nadhled.



**Obr. 94** Fotodokumentace projektu Kresba s handicapem, Základní umělecká škola Opava, p. o., 2017, pedagogické vedení Zuzana Tázlarová, foto archiv autorky

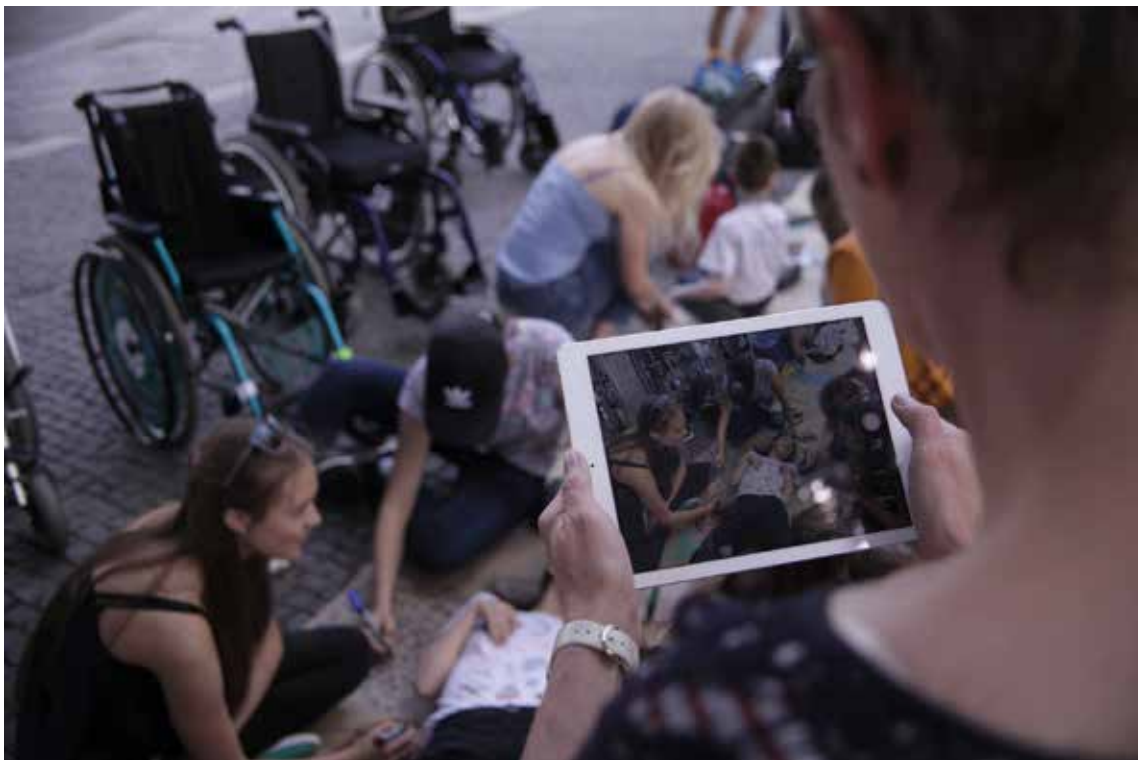
Komentář pedagožky Zuzany Tázlarové: Na závěr projektu jsem v červnu 2017 mezi nás pozvala dvě dívky s opravdovým handicapem, na vozíčkách. A děti je opatrně položily na prostranství před školou a malovaly jim křídla, aby mohly vzlétnout. Tady měli studenti možnost poznat, že jedno z největších životních umění je o pomoc požádat a pomoc umět přijmout. Na závěr jsme vytvořili kruh lásky, všichni jsme se drželi navzájem za ruce, aby láska mohla plynout.



**Obr. 95** Fotodokumentace projektu Kresba s handicapem, Základní umělecká škola Opava, p. o., 2018, pedagogické vedení Zuzana Tázlarová, foto archiv autorky



**Obr. 96** Fotodokumentace projektu Kresba s handicapem, Základní umělecká škola Opava, p. o., 2018, pedagogické vedení Zuzana Tázlarová, foto archiv autorky





**Obr. 97–98** Fotodokumentace projektu Kresba s handicapem, Základní umělecká škola Opava, p. o., 2018, pedagogické vedení Zuzana Tázlarová, foto archiv autorky

Komentář pedagožky Zuzany Tázlarové: V září 2017 jsme nejdříve na náš pruh balicího papíru namalovali modré moře plné opravdové soli, podle přísloví Hrstí soli moře neosolíš. A kreslili jsme ve dvojicích, kterým jsem ruce spojila provázkem – most přes rozbouřenou řeku, navzájem spojené, pomáhající si ruce. A začala jsme je připravovat na akci s klienty ÚSP Sírius Opava, kteří mají mentální i fyzické postižení. Příprava nebyla jednoduchá, mnoho hodin diskusí o pomoci těžce postiženým lidem a potřebnosti tohoto pro lidi zdravé. Akce se konala v lednu 2018 a nazvala jsem ji Zkouška lidskosti. A byla to exploze lásky, laskavosti, pocitu sounáležitosti, pochopení a pomoci. Celou akci s klienty Síria jsme zopakovali ještě jednou v květnu 2018 na slavnosti uměleckých škol pro veřejnost ZUŠ Open v opavském parku. Jsem svým dětem velice vděčná a mám k nim neskonalý obdiv. Obohatili jsme se navzájem, žáci svým laskavým přístupem obohatili život několika handicapovaných, kteří to umí dát najevo snad jen úsměvem, lidé s postižením zase obohatili je svou silou zvládat svůj život, všichni obohatili a dojali mě. Věřím, že tento náš projekt žákům zůstane v myšlenkách navždy, při setkání s lidmi jakkoli postiženými si na to vzpomenou a budou vědět, jak k nim mají přistoupit: se srdcem otevřeným a rukou podanou k pomoci.



AGATA  
PŘESTAVUJI  
K ABRUŠE V KAT. OČI  
A VÝNIMÁK  
VASEL  
A DU  
M  
AT

1982 BIR  
M VU  
UP TVARCO  
EQUIL ME HLED

## Literatura

- Adorno, T. W. (1997). *Estetická teorie*. Praha: Panglos.
- Allahverdiyev, M., Yucesoy Y. & Baglama, B. (2017) An Overview of Arts Education and Reflections on Special Education. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2–3), 127–135.
- Alter-Muri, S. B. (2017). Art Education and Art Therapy Strategies for Autism Spectrum Disorder Students. *Art Education*, 70(5), 20–25.
- Altman, Z. (1998). *Test stromu*. Příručka. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna.
- ASNEP. (2015). Shrnutí základních problémů z oblasti vzdělávání žáků a studentů se sluchovým postižením. *ASNEP.cz*. Získáno z <http://www.asnep.cz/shrnuti-zakladnich-problemu-z-oblasti-vzdelavani-zaku-a-studentu-se-sluhovym-postizenim/2015/09/01/>
- Axmanová, T. (2015). Načini iskanja človekove ustvarjalnosti – modeliranje gline za slepe. In: Kačič, M. & Majerhold, K. *Umetnost in hendikep, zbornik prispevkov ob 95. obletnici zdsss*. Ljubljana.
- Babyrádová, H. (1999). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bain, Ch. et al. (2011). Authentic Learning Experience Prepares Preservice Students to Teach Art to Children with Special Needs. *Art Education*, 64(2).
- Baltrusch, H. J. (1956). Klinisch-psychologische Erfahrungen mit den Figure Drawing Test. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin*, 3(1), 29–40.
- Banaš, J. et al. (1980). *Teória vyučovania výtvarnej výchovy*. Bratislava: SPN.
- Beckettová, W. (2001). *1000 nejkrásnějších obrazů historie*. Praha: Knižní klub.
- Berecká, O. & Čulen, J. (1996). Prejavy osobnosti delikventa v kresebných projektivních technikách: Teste kresby lidské postavy a teste stromu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 31(2), 135–143.
- Bourdieu, P. (2010). *Pravidla umění: geneze a struktura literárního pole*. Brno: Host.
- Božoňová, M. (2009). *Výtvarná produkce jako prostředek vyjádření a obohacení kultury Neslyšících*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Britsch, G. (1926). *Theorie der bildenden Kunst*. München: Bruckmann.
- Brožek, J. & Maleček, B. (Eds.). (1968). *Umění a výchova: Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost: Zpráva z 18. světového kongr. INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním), Praha 1966*. Praha: SPN.
- Cach, J. (2000). *František Čáda a mezioborové vztahy i experimenty: filozof, psycholog, pedopsycholog, pedopatolog, péče o děti a mládež*. Praha: Karolinum.

- Cikánová, K. (1992). *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum.
- Cikánová, K. (1993). *Malujte si s námi*. Praha: Aventinum.
- Cikánová, K. (1998). *Tužkou, štětcem nebo myší*. Praha: Aventinum.
- Clare, E. (1999). *Exile and Pride: Disability, Queerness, and Liberation*. South End Press.
- Clare, E. (2012). In Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Coleman, M. B. et al. (2015). Creating Meaningful Art Experiences with Assistive Technology for Students with Physical, Visual, Severe, and Multiple Disabilities. *Art Education*, 68(2).
- Councill, T. (2015). Art Therapy with Children. In Gussak, D. E. & Rosal, M. L. (Eds.). *The Wiley Handbook of Art Therapy* (s. 242–251). John Wiley & Sons, Ltd.
- Čáda, F. (1902). Dětské kresby. *Paedagogické rozhledy*, 16(1), 1–5, 16(2), 55–60, 16(3), 97–101.
- Čáda, F. (1903). Dětské kresby. *Paedagogické rozhledy*, 16(5), 193–200, 16(6), 261–264, 16(7), 299–302, 16(8), 347–351, 16(9), 405–407, 16(10), 449–451.
- Čáda, F. (1903). *Paedagogický význam kreseb dětských*. Praha: Fr. Čáda.
- Čáda, F. (1909). In Klika, J. & Štech, K. (Eds.). *Stručný slovník paedagogický: abecední soubor nejdůležitějších nauk z paedagogiky, hodegetiky a didaktiky, z methodiky obecné a methodik zvláštních, ... se zřetelem k učitelstvu škol obecných a měšťanských. Díl šestý, Semantika-Žulinski Tadeusz*. Praha: Ústřední spolek jednot učitelských v království Českém.
- Čáda, F. (1914). *Výsledky péče o slabomyslné*. Praha: vlastní náklad Fr. Čády.
- D'Amico, M. & Lalonde, C. (2017). The Effectiveness of Art Therapy for Teaching Social Skills to Children With Autism Spectrum Disorder. *Art Therapy*, 34(4), 176–182.
- Danto, A. C. (1992). *Beyond the Brillo Box: The Visual Arts in Post-Historical Perspective*. Berkeley: University of California Press.
- David, J. (1965). Od naivních forem zobrazování k uvědomělému výtvarnému projevu dětí. In Zhoř, I. & Píša, V. (Eds.). *Výtvarná výchova a tvořivost: [Sborník z] 2. celost. konference učitelů výtvarné výchovy, [kterou poř.] min. školství a kultury 6. – 9. října 1964 v Praze* (s. 123–131). Praha: SPN.
- David, J. (1993). *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk.
- David, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- De Botton, A. & Armstrong, J. (2014). *Umění jako terapie*. Zlín: Kniha Zlín.
- Derby, J. (2011). Disability Studies and Art Education. *Studies in Art Education*. 52(2).
- Di Leo, J. H. (1973). *Children's Drawings As Diagnostic Aids*. New York: Brunner/ /Mazel Publishers.
- Dubuffet, J. (1968). In Kříž, J. *Jean Dubuffet*. Praha: Odeon.
- Dubuffet, J. aj. (1993). *Jean Dubuffet: [Kat. výstavy], Praha 5. 10. – 28. 11. 1993*. Praha: Národní galerie.
- Edinger, E. F. (2007). *Věčná dramata: skrytý smysl řecké mytologie*. Brno: Emitos.
- Eisenhammerová, B. a kol. (2013). *Zdravotně postižení: [Creative help – tvůrčí dílny s lidmi se zdravotním postižením]*. Brno: Masarykova univerzita.

- Fabre, D. & Pernoud, E. (Eds.). (2009). *Arts de l'enfance, enfances de l'art*. Paris: Musée du quai Branly.
- Filipiová, D. (2002). *Projektujeme bez bariér*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Fischer, S. & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton.
- Friedlová, M. & Lečbych, M. (Eds.). (2015). *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Gillberg, CH., Peeters, T. (2008). *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál.
- Gilman, L. S. (1996). *Seeing the Insane*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Binley, B. (2013). Museums: A Whole New World for Visually Impaired People. *Double Issue: Museum experience and blindness*, 33(3). Získáno z <http://dsq-sds.org/article/view/3761>
- Gombrich, E. H. (1992). *Příběh umění*. Praha: Odeon.
- Goodenough, F. L. & Harris, D. B. (1950). Studies in the psychology of children's drawings: II 1928–1949. *Psychological Bulletin*, 47(5), 369–433.
- Goodley, D. (2011). Discourse: Poststructuralist Disability Studies. V českém překladu In Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobivosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies* (s. 147–183). Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění: nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Greer, W. D. (1984). Discipline-Based Art Education: Approaching Art as a Subject of Study. *Studies in Art Education | A Journal of Issues and Research*, 25(4), 212–218
- Guilford, J. P. (1956). Structure of intellect. *Psychological bulletin*, (53), 267–293.
- Hárdy, I. (1992). *Dynamický test kresby lidské postavy*. Nové Zámky: Psychoprof.
- Hartlaub, G. F. (1922). *Der Genius im Kinde: Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder*. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Havránek, L. ([1934]). *Kresebný deník*. Praha: Státní nakladatelství.
- Havránek, L. (Ed). (1934). *Náčrtník kresebné výchovy. [Sešit 1–2]*. Praha: Státní nakladatelství.
- Hazuková, H. & Šamšula, P. (1982a). *Didaktika výtvarné výchovy 1*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hazuková, H. & Šamšula, P. (1982b). *Didaktika výtvarné výchovy 2*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hazuková, H. (2010). *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Henckmann, W. & Lotter, K. (1995). *Estetický slovník*. Praha: Svoboda.
- Horáček, R. (2010). *Veřejný diskurs výtvarného umění*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hosman, Z. (2007). *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Hostinský, O. (1902). O socializaci umění. In *O umění*. (1956). Praha: Československý spisovatel.
- Chobola, L. (1956). *K metodické přípravě učitele kreslení: Určeno pro posluchače Vyš. pedagog. školy a dálkově studující*. Praha: SPN.
- Chobola, L. (1973). *Psychologická hlediska výtvarné výchovy*. Brno.
- Chobola, L. (1975a). *Dětský kresebný projev a klasické jeho teorie*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Chobola, L. (1975b). *K metodické přípravě učitele výtvarné výchovy*. Praha.

- Ignatěv, E. I. (1959). *Psychologie zobrazovací činnosti dětí*. Moskva: APN RSFSR.
- Itten, J. (1959). Allgemeine Erziehung und Kunsterziehung. In *FEA Kongressbericht des X. Kongresses in Basel 1958* (s. 25–30). Ravensburg.
- Jochmann, P. (2014). *O art brut [CD-ROM]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jung, C. G. (1994). *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis.
- Kamenický, P. a kol. (2013). *Uprchlíci*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kantor, J. a kol. (2016). *Společné a rozdílné v uměleckých kreativních terapiích*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kantor, J. et al. ([2014]). *Muzikoterapie a arteterapie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta.
- Kantor, J. et al. ([2015]). *Muzikoterapie a arteterapie pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami [CD-ROM]*. Opava: Slezská univerzita.
- Kavčáková, A. (2018). Z korespondence F. V. Mokrého s účastníky VI. Mezinárodního kongresu pro kreslení a užité umění v Praze — Galkou E. Scheyerovou, Josefem Albersem a Lucií Moholy-Nagyovou. *Umění, LXVI*(5), 400–421.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing Children's Art*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Klusák, M. & Slavík, J. (2002). „Nakresli pána, jak nejlíp umíš“: Kresebný test F. L. Goodenoughové v horizontu současné výtvarné výchovy. *Výtvarná výchova, 42*(3), 13–17.
- Kolářiková, L. (1962). Recenze. *Pedagogika, 12*(1), 115–128. Získáno z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10340&lang=cs>
- Kolářová, K. (Ed.). (2012). *Jinakost – postižení – kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. et al. (2001). *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Praha: Portál.
- Komzáková, M. & Slavík, J. (Eds.). (2009). *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii*. Praha: Univerzita Karlova.
- Komzáková, M., Slavík, J. & Blažek, V. (2009). *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Koutská, M. (2014). *Neslyšící návštěvník v muzeu a galerii: metodický materiál*. Brno: Moravské zemské muzeum, Metodické centrum muzejní pedagogiky.
- Kovářová, M. a kol. (2013). *Romové: [Creative help – tvůrčí dílny s romskými dětmi]*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krhutová, L. (2011). Lidé se zrakovým postižením a pomáhající profese. In Michalík, J., a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 269–338). Praha: Portál.
- Kříž, J. (1989). *Jean Dubuffet*. Praha: Odeon.
- Kucharská, A. & Májová, L. (Eds.). (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- Lamač, M. (Ed.). (1968). *Myšlenky moderních malířů*. Praha: Nakladatelství československých výtvarných umělců.
- Lhotová, M. & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál.

- Lhotová, M. (2009). Vývoj výtvarné tvorby a změn v obtížích pacienta v průběhu arteterapie (zpráva z výzkumu). In Komzáková, M. & Slavík, J. (Eds.). *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii* (s. 209–224). Praha: Univerzita Karlova.
- Lhotová, M. (2010). *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Lieblová, J. (2009). Srovnávací analýza užití shodné arteterapeutické techniky u různých cílových skupin (Analýza potřeby modifikace zadání a cílů). In Komzáková, M. & Slavík, J. (Eds.). *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii* (s. 245–263). Praha: Univerzita Karlova.
- Löwenfeld, V. & Brittain, W. L. (1964). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Löwenfeld, V. & Münz, L. (1934). *Plastische Arbeiten Blinder*. Brünn: Rudolf M. Rohrer.
- Löwenfeld, V. (1932). *Die Entstehung der Plastik*. Brünn: Rudolf M. Rohrer.
- Löwenfeld, V. (1939). *The Nature of Creative Activity: Experimental and Comparative Studies of Visual and Non-visual Sources of Drawing, Painting, and Sculpture by Means of the Artistic Products of Weak Sighted and Blind Subjects and of the Art of Different Epochs and Cultures*. Harcourt, Brace and Company.
- Löwenfeld, V. (1945). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Co.
- Löwenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan Co.
- Löwenfeld, V. (1959). Die Bedeutung der Kunsterziehung für die Entfaltung der allgemeinen schöpferischen Fähigkeiten. In *FEA Kongressbericht des X. Kongresses in Basel 1958* (s. 64–69). Ravensburg.
- Machover, K. (1980). *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure*. Springfield: Charles C. Thomas Publishers.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2003). *Handbook of Art Therapy*. New York, London: The Guilford Press.
- Malley, S. M. & Silverstein, L. B. (2014). Examining the Intersection of Arts Education and Special Education. *Arts Education Policy Review*, 115(2), 39–43.
- Markalous, B. (1989). *Estetika praktického života*. Brno: Odeon.
- Martin, N. (2009). Art Therapy and Autism: Overview and Recommendations. *Art Therapy*, 26(4).
- Matějček, Z. & Strohbachová, I. (1981). Kresba začarované rodiny. *Československá psychologie*, 25(4), 316–329.
- Matoušek, O. (1999). *Potřebujete psychoterapii?* Praha: Portál.
- Michael, J. A. (1981). Viktor Löwenfeld: Pioneer in Art Education Therapy. *Studies in Art Education*, 22(2), 7–19.
- Mináriková, N. (1984). Odras zlepší klinického stavu v kresbě psychotiků. In *Zborník prác zo 14. Celoštátnej psychoterapeutickej konferencie*. Bratislava.
- Ministerstvo vnitra. (©2003). *Nařízení vlády č. 146/2003 Sb. o použití prostředků Státního fondu rozvoje bydlení ke krytí části nákladů spojených s výstavbou bytů pro příjmově vymezené osoby*. Získáno z <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?idBiblio=55604&nr=146~2F2003&rpp=15#local-content>
- Mlčák, Z. (1996). *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum.
- Monatová, L. (1998). *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido.
- Mondrian, P. (2008). *Plastic art and pure plastic art, 1937, and other essays, 1941–1943*. San Francisco: Wittenborn Art Books.
- Montessori, Maria. (1969). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg.
- Morpurgo-Tagliabue, G. (1985). *Současná estetika*. Praha: Odeon.

- Nakonečný, Milan. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Naumburg, M. & Caldwell, J. (1959). The Use of Spontaneous Art in Analytically Oriented Group Therapy of Obese Women. *Psychother Psychosom*, 7(1), 254–287.
- Naumburg, M. (1955). Art as Symbolic Speech. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, XIII(4), 435–450.
- NIDV. (2019). *Inkluze: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi*. Národní institut pro další vzdělávání. Získáno z <http://www.inkluzevpraxi.cz/co-je-inkluz>
- Nohavová, A. & Slavík, J. (2012). Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (With Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, 5(6) 24–35.
- Novák, T. (2004). *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby „Naše rodina“ a „Začarovaná rodina“ k poznání rodinných vztahů dítěte*. Olomouc: Rubico.
- Nováková, M. a kol. (2013). *Diagnostický ústav: [Creative help – tvůrčí dílny s dětmi z diagnostického ústavu]*. Brno: Masarykova univerzita.
- Novosad, L. (2011). Lidé s tělesným postižením. In Michalík, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 180–268). Praha: Portál.
- Novotná, P. (2008). *Deaf Art – Výtvarné umění v kultuře Neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita.
- Novotná, P. (2011). *Proces získávání výtvarných zkušeností u neslyšících výtvarných tvůrců*. (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- NUV. ([2008]). *Podpora inkluze*. Národní ústav pro vzdělávání. Získáno z <http://www.nuv.cz/p-kap/podpora-inkluz>
- Oliver, M. (1992). In Hevey, D. *The Creatures Time Forgot: Photography and Disability Imagery*. London: Routledge.
- Opatřilová, D. (2010). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita.
- Opatřilová, D. (Ed.). (2006). *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
- Osborne, J. (2003). Art and the Child with Autism: Therapy or education?. *Early Child Development and Care*, 173(4).
- Overcoming the Barriers: Providing Physical Access to Historic Buildings*. 2002. Cardiff: CADW. Získáno z [http://cadw.wales.gov.uk/docs/cadw/publications/Overcoming\\_the\\_Barriers\\_EN.pdf](http://cadw.wales.gov.uk/docs/cadw/publications/Overcoming_the_Barriers_EN.pdf)
- Patočka, J. (1902). *Anketa o umělecké výchově*. Praha: Dědictví Komenského, za redakce V. Patočky.
- Patočka, J. (1902). *Ideály umělecké výchovy a půda české skutečnosti*. Praha: Dědictví Komenského.
- Patočka, J. (1968). Krize racionální civilizace a úloha umění. In Brožek, J. & Maleček, B. (Eds.). *Umění a výchova: Výtvarná výchova – výchova pro budoucnost: Zpráva z 18. světového kongr. INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním), Praha 1966* (s. 49–56). Praha: SPN.
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik – sdružení pro podporu nejen nevidomých.

- Peterová, R. (1998). Přirozený jazyk a výtvarné vyjadřování sluchově postižených: Vliv míry znalosti a typu jazyka přirozené komunikace na výtvarné vyjádření v rané ontogenezi sluchově postižených dětí. In Slavík, J. (Ed.). *Věda a výzkum ve výtvarné výchově* (s. 90–98). Praha: Univerzita Karlova.
- Peterson, L. W. & Hardin, M. E. (2002). *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. PUF.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (1950). *Introduction a l'épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1961). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: A. Colin.
- Piaget, J. (1967). *Logique et Connaissance scientifique*. Paris: Gallimard.
- Pípeková, J. (2004). Pedagogika osob s mentálním postižením — psychopedie. In Vítková, M. (Ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální* (s. 292–308). Brno: Paido.
- Pogády, J. a kol. (1993). *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava: SAP.
- Polínek, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Potměšilová, P. & Sobková, P. (2012). *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Potměšilová, P. (2013). *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Potměšilová, P. a kol. (2010). *Arteterapie v institucionální výchově: znak + symbol, percepce + interpretace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Preamble to the Constitution of the International Society for Education through Art ratified at the First General Assembly, held at UNESCO, Paris in July 1954.*
- Procházková, L. et al. (2013). *Support of people with special needs: international perspectives = Förderung von Menschen mit Behinderung: internationale Perspektiven*. Brno: Masaryk University.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Přibáň, J. (2008). *Pod čarou umění*. [Praha]: Artlab2007 v nakl. KANT.
- Raková, D. (2017). Výtvarná tvorba nevidomých a její prezentace veřejnosti. *Kultura, umění a výchova*, 5(2) Získáno z [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=13&clanek=167](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=13&clanek=167)
- Read, H. E. & Zykmund, V. (Ed.). (1964). *Osudy moderního umění: výbor z díla*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění.
- Read, H. E. ([1935]). *Art and Society*. London.
- Read, H. E. ([1943]). *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Read, H. E. ([1945]). *Art and Industry: The Principles of Industrial Desing*. London: Faber and Faber.
- Read, H. E. (1951). *Contemporary British Art*. Publ. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.
- Read, H. E. (1960). *Art now*. London: Faber and Faber.
- Read, H. E. (1960). *The Forms of Things Unknown: Essays Towards an Aesthetic Philosophy*. London: Faber and Faber.
- Read, H. E. (1962). *The Meaning of Art*. London: Faber and Faber.
- Read, H. E. (1964). *The Philosophy of Modern Art*. London: Faber and Faber.

- Read, H. E. (1967). *Stručné dejiny maliarstva od Cézanna po Picassa*. Bratislava: Tatran.
- Read, H. E. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Robertson, A. (1987). Borrowing and Artistic Behavior: A Case-Study of the Development of Bruce's Spontaneous Drawings from Six to Sixteen. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 29(1), 37–51.
- Roeselová, V. (2001). *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Roeselová, V. (2004). *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Roeselová, V. et al. (2000). *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Rovenská, L. (2009). Arteterapeutická a artefiletická setkání očima jejich účastníků. In Komzáková, M. & Slavík, J. (Eds.). *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii* (s. 225–244). Praha: Univerzita Karlova.
- Rusu, M. (2017). Emotional development through art expressions. *Review of Artistic Education*, (12–13), 227–239. De Gruyter: Artes Publishing House.
- Sholt, M. & Gavron, T. (2006). Therapeutic Qualities of Clay-work in Art Therapy and Psychotherapy: A Review. *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 23(2), 66–72.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., Spreen, M. (2014). Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 577–593.
- Schweizer, C., Spreen, M., Knorth, E. J. (2017). Exploring What Works in Art Therapy With Children With Autism: Tacit Knowledge of Art Therapists. *Art Therapy*, 34(4), 183–191.
- Slavík, J. & Bláha, J. (1991). Výtvarná výchova – alternativní. In *Učební osnovy čtyřletého gymnázia: Výtvarná výchova* (s. 33–71). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky – Fortuna.
- Slavík, J. & Šmidtová-Pekárková, Š. (2001). Jak se mluví ve výtvarné výchově? Srovnání výzkumů pedagogické komunikace z let 1989–1992 a 1999–2000. *Výtvarná výchova*, 41(4), 5–7.
- Slavík, J. (1994/1995). Mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. *Výtvarná výchova*, 35(2) 19–20.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. (2009). Expresivita je mrtvá? Ať žije expresivita!. *Výtvarná výchova*, 49(4) 11–18.
- Slavík, J. (2013). Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1). Získáno z [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=14)
- Slavík, J. (2015). Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1). Získáno z [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92)
- Slavík, J. (2017). Exprese jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1). Získáno z [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154)
- Slavík, J. (Ed.) (2000). *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí = Art therapy today in the Czech Republic and abroad*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

- Slavík, J. a kol. (2006). Dětská zkušenost s výtvarným projevem a vizuální kulturou: informace z výzkumu NIPOS – interpretace dotazníkových položek. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S. et al. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Sochor, P. (2015). *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stadlerová, H. (2016). Vytváření příležitostí ke zkvalitnění života starého člověka prostřednictvím tvorby. *Kultura, umění a výchova*, 4(2). Získáno z [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=11&clanek=146](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=11&clanek=146).
- Stadlerová, H. a kol. (2011). *Po O: východiska a inspirace pro výtvarnou tvorbu dětí v předškolním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stadlerová, H. a kol. (2013). *Senioři: Creative help – tvůrčí dílny se seniory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stehlíková Babyrádová, H. & Křepela, P. (2010). *Spontánní umění*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stehlíková Babyrádová, H. (2014). *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stein, M. T. (2001). The use of drawings by children in pediatrice practice. *Pediatrics*, 107(4), 855–860.
- Stevenson, R. G. (2002). The Art of Dying: A Jungian view of Patients Drawings. *Journal of Palliative Care*, 18(1), 68–70.
- Svoboda, M., Krejčířová, D. & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Šicková-Fabrice, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Šicková-Fabrice, J. (2016). *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Šimíčková-Čížková, J. et al. (2010). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, P. (2017). Podhoubí vzniku Československého komitétu INSEA – historickosrovnávací pedagogická analýza. *Kultura, umění a výchova*, 5(2). Získáno z [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=13&clanek=166](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=13&clanek=166)
- Šobáňová, P. et al. (2019). *Tvoříme společně | Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šobáňová, P., Jiroutová, J. et al. (2017). *Česká sekce INSEA 1967–2017*. Olomouc: Česká sekce INSEA.
- Štěpánková, K. (2013). Jak „zabít“ tvořivost ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1). Získáno z [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=3&clanek=21)
- Štěpánková, K. (2018). Tvořivost ve výtvarné výchově jako globální narativ. *Kultura, umění a výchova*, 6(2). Získáno z [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=16&clanek=188](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=16&clanek=188).
- Švarc, L. (1918). *Výtvarné projevy dítěte. Díl 1, Ilustrace*. Praha: Dědictví Komenského.
- Švarc, L. (1933). *Hlas z Domu dětství*. V Krnsku: [s.n.].
- Thrash, T. M. & Elliot, A. J. (2003). Inspiration as a Psychological Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 871–889.

- Thrash, T. M., & Elliot, A. J. (2004). Inspiration: Core Characteristics, Component Processes, Antecedents, and Function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 957–973.
- Titzl, B. (2000). *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: UK.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creative Thinking-Norms-Technical Manual Research Edition-Verbal Tests, Forms A and B-Figural Tests, Forms A and B*. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Toufar, A. (1973). *Výchovné aspekty v kreslení a malování dětí předškolního věku*. Brno: Krajský pedagogický ústav ve spolupráci s Ústavem pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků.
- Trojan, R. (1977). *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. 1. Praha.
- Trojan, R. (1981). *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově*. 2. Praha.
- Turková, M. (2007). Ferdinand Krch. *Portál RVP*. Získáno z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1124/FERDINAND-KRCH.html/>
- UNESCO. (1952). *The Visual Arts in General Education: Report on the Bristol Seminar, United Kingdom, 1951*, UNESCO/CUA/36 Paris, 12 May 1952.
- Uždil, J. & Šašínková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku: Učebnice*. Praha: SPN.
- Uždil, J. & Zhoř, I. (1964). *Výtvarné umění ve výchově mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Uždil, J. (1965). Tvořivost ve výtvarné výchově. In Zhoř, I. & Píša, V. (Eds.). *Výtvarná výchova a tvořivost: [Sborník z] 2. celost. konference učitelů výtvarné výchovy, [kterou poř.] min. školství a kultury 6. – 9. října 1964 v Praze* (s. 13–28). Praha: SPN.
- Uždil, J. (1968). Umělecká kritéria ve výtvarné práci dětí. In Maleček, B. & Brožek, J. (Eds.). *Umění a výchova: výtvarná výchova – výchova pro budoucnost: zpráva z XVIII. světového kongresu INSEA (International Society for Education through Art – Mezinárodní organizace pro výchovu uměním), Praha 1966* (s. 100–104). Praha: SPN.
- Uždil, J. (1974a). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (1974b). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (1976). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (1978). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.
- Valenta, M. (2011). Lidé s mentálním postižením a jinou duševní poruchou. In Michalík, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese* (s. 112–179). Praha: Portál.
- Van Lith, T., Stallings, J. W. & Harris, Ch. E. (2017). Discovering good practice for art therapy with children who have Autism Spectrum Disorder: The results of a small scale survey. *The Arts in Psychotherapy*, 54, 78–84.
- Vaníčková, E. (2017). *Metodika pro screening emocionální traumatizace dětí*. Praha: pro Národní koordinační centrum prevence úrazů, násilí a podpory bezpečnosti pro děti vydala Fakultní nemocnice v Motole.
- Vašina, L. (2014). *Arteterapie*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Vítková, M. (2004). Analýza podmínek pro integraci/inkluzi v České republice. In Vítková, M. (Ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální* (s. 28–42). Brno: Paido.

- Vítková, M. (Ed.). (2004). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido.
- Walther, I. F. et al. (2011). *Umění 20. století: [malířství, soulptury a objekty, nová média, fotografie]*. Praha: Slovart.
- Wertheimer, M. (1923). Laws of Organization in Perceptual Forms. In Ellis, W. D. (Ed.). (1938). *A Source Book of Gestalt Psychology* (s. 71–94). London: Routledge & Kegan Paul. (Original title: Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt II) Získáno z <http://psychclassics.yorku.ca/Wertheimer/Forms/forms.htm> at psychclassics.yorku.ca
- Winner, E. (1996). *Gifted Children: Myths and Realities*. New York, NY, US: Basic Books.
- Winzer, M. A. (2002). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Washington: Gallaudet University Press.
- Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. (1998). In *Sbírka zákonů, ročník 1998, částka 54*.
- Zazzi, H. & Faragher, R. (2018). 'Visual clutter' in the classroom: voices of students with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(3), 212–224.
- Zhoř, I. & Píša, V. (Eds.). (1965). *Výtvarná výchova a tvořivost: [Sborník z] 2. celost. konference učitelů výtvarné výchovy, [kterou poř.] min. školství a kultury 6. – 9. října 1964 v Praze*. Praha: SPN.
- Zhoř, I. (1965a). Úvodem. In Zhoř, I. & Píša, V. (Eds.). *Výtvarná výchova a tvořivost: [Sborník z] 2. celost. konference učitelů výtvarné výchovy, [kterou poř.] min. školství a kultury 6. – 9. října 1964 v Praze* (s. 7–10). Praha: SPN.
- Zhoř, I. (1998). Umění, teorie a poslání učitele. In *Horizonty vzdělávání učitele výtvarné výchovy, Symposium České sekce INSEA 1997* (s. 14–25). Praha: PdF Univerzity Karlovy v Praze.
- Zicha, Z. (1981). *Úvod do speciální výtvarné výchovy: Skriptum pro posl. pedagog. fakulty Univ. Karlovy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Zouharová, M. (2009). *Arteterapie: možnosti využití arteterapie při práci s žáky v ZŠ speciální*. Praha: IPPP – Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Ženatá, K. (2015a). *Obrazy v pohybu: jedenadvacet zastavení s aktivní imaginací v arteterapii*. Praha: Kolem.
- Ženatá, K. (2015b). *Obrazy z arteterapie: příběhy z druhé strany*. Praha: Kolem.
- Ženatá, K. (2015c). *Obrazy z nevědomí: práce v arteterapeutické skupině*. Praha: Kolem.



MEŠKA  
CHOIHO  
NAIT

MUDELARKA  
-MULARKA

MATEJ

NEDHCI

CHOIHO

HLE



ADAMEKH  
MUSI SE NAIT

MARTINA TONEVINA

MUSIMU  
NAIT

ADAMEKH  
MUSI SE NAIT



## Summary

This publication is one of the outcomes of the *With uniqueness of art expression for inclusive art education* project, which is being dealt with on the Faculty of Education on Palacký University in Olomouc.

We're all born with specific gifts – whether it is some kind of imaginary talents ready to be fulfilled or other predispositions, abilities, peculiarities and specifics which make each one of us unique. We tend to think of some of them as “gifts”, particularly when it is a skill, a talent, or “having genes for it”, and we also tend to mark others as inability, flaw or even disability in the sense of impaired ability, of handicap of motorial, sensorial or cognitive area. However, such “in-abilities” often fulfil their potentiality – to varying degrees – only due to the application of certain, not necessary, point of view in which they become alive in opposition to the gifts praised by majority. It is only up to us to decide which point of view we choose for ourselves in order to evaluate. Whether we will believe in existence of clear, impenetrable line between normality and disability or between ability, talent and inability – or we will admit to ourselves the relativity of the terms and admit that normality is, as well as ableism, eventually only a binding category to us – and that we don't need to obey it if we do not wish to. The described turn has already occurred both in art, where people commonly work with uniqueness, originality or otherness, and in art education, which includes all that is necessary for attentive, supportive approach to all students, and for application pro-inclusive approaches in practice. As we will show in our surveillance study, which includes pictorial part – pandan to the exhibition organized in Arts Centre of Palacký University in Olomouc within activities for the *With uniqueness of art expression for inclusive art education* project – in the last century, art education absorbed all necessary for the realisation of optimal condition, when every child without difference will have – accordingly to their interest and will – the possibility to use and show their skills.

We will firstly introduce the roots of present pro-inclusive, respecting approaches in the book – whether they grow from work of personages of art or special education or psychology or art itself, which have been wonderfully changing during the 20<sup>th</sup> century and now. The most interesting part of the publication is the pictorial part, in which unique works of interesting artists and their pedagogues are reproduced. These works are not only lovely to see and think about but also, they testify of will and need to create.

We try to support pro-inclusive tendencies and respecting approach to children and adults with a mental, sensual or physical otherness in the book. We'll therefore introduce a relatively new, inspiring field of study called Disability Studies, which rightly highlights persistent social mechanisms of exclusion and stigmatization of people with “disability” which we would like to refuse and eliminate. We deem it right, and in accordance with

the condition in art, that this field of study and activism of artists with certain otherness, which is connected to the field, is putting the word disability into quotation marks and deconstructs it as a social, ideological construct opposing normality. We deem it right that disability is not objective or biological fact but more of secondary condition according to the surrounding. It is also essential that it gives voice to people with otherness and lets them speak about their experience with this condition. Disability is not thought of as something primarily negative, something that needs to be cured, remedy or pity, within this approach – which fully corresponds with up to now findings of current society, acquired on the way to knowledge of cultural and anthropological fundamentals and influence of various postmodern phenomena (plurality included). Disability is deemed normal and so it is possible to perceive it with attention to uniqueness of every person and all in all as primarily neutral, potentially positive more than negative – so that its holders could identify themselves with pride and could develop their potentialities. This approach would not be possible without up to now knowledge and the journey of our society from stigmatization and repressive or segregating procedures – through charitable and humanistic approaches – to present inclusive approaches. Within art and its theoretical reflexion, it would not be possible without journey to knowledge of people with disabilities or mental illness and without modernistic refusal of existing forms of portrayal and concept of art as imitation of reality according to esthetical models of renaissance.

A change in looking at art of people with a mental or physical otherness and engaging of the perspective of Disability Studies into art education (which we're observing mainly in North American academic environment and practice) enabled and made easier changes that have occurred because of newly set modernistic esthetical frames. Modern style started to value something else than what art up till then had and while searching for inspiration, it turned to expressions of art, unspoiled from academism, which could be found in certain position particularly with children and untrained people with certain otherness – or in art of natural peoples, forgotten folk culture or art of various untrained solitaires. On this journey, concept of art brut and children art had evolved, a number of artists had been finding value and inspiration in pure, authentic work of children and "weird" adults, collectors, curators and specialists had aimed their focused attention this way, shows had started being organised and the given phenomenon had started to seriously theoretically and empirically examine.

And so, a new, inspiring fountain of creativity and new, fresh expression enriching art of new, novel and in many ways extraordinary shared positions had been found for art (and later for art education, too). A view on *gifts* and skills to create had also been relativized – and any otherness had no longer been refused, ugly and embarrassing but had become sought-after with the aim to find strong expression, share both new and traditional contents in innovative, non-emptiable forms, to communicate about the essence of human, to search for the human nature again – which many had marked as impaired by civilization, lost or repressed.

This publication is also prepared with the cognition of all these contexts. Majority of artists – both children and adults – whose works we reproduce here, is gifted with unnoticeable or visible otherness (from small learning struggles or communication difficulties and mental otherness to inability to use hands or eye), but there is no doubt they're all gifted. The gift we're talking about is gift of creativity and art expression. Every one of us is gifted and we can use the gift as much as we want to.

## KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Šobáňová, Petra, 1975-

Výtvarný projev a disabilita : kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy / Petra Šobáňová. -- 1. vydání. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. -- 182 stran : ilustrace

Anglické resumé

Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-244-5561-7 (brožováno)

\* 72/76:37.016 \* 72/76-026.12 \* 7.07-053.2 \* 316.344.6-056.26/3 \* 37.04 \* 615.851:7.02  
\* (048.8)

- výtvarná výchova
- výtvarná činnost
- dětský výtvarný projev
- osoby se specifickými potřebami
- speciální vzdělávací potřeby
- arteterapie
- monografie

376 - Výchova a vzdělávání zvláštních skupin osob [22]

doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

## **Výtvarný projev a **dis**abilita**

### **Kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy**

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková

Odpovědná redaktorka Mgr. Lucie Loutocká

Překlad souhrnu Soňa Vaníčková

Technická redakce Jakub Konečný

Návrh obálky (s využitím práce Adama Hradečného) Jakub Konečný

Cover photo Jakub Dlabal

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

[www.vydavatelstvi.upol.cz](http://www.vydavatelstvi.upol.cz)

[www.e-shop.upol.cz](http://www.e-shop.upol.cz)

[vup@upol.cz](mailto:vup@upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2019

DOI: 10.5507/pdf.19.24455617

ISBN 978-80-244-5561-7

Neprodejná publikace

VUP 2019/0267

Každý se rodíme s jinými dary – ať už jde o pomyslné „hřivny“ ve smyslu potencialit připravených k naplnění nebo o jiné další predispozice, schopnosti a zvláštnosti, jež každého z nás činí jedinečnými. Některé z nich máme ve zvyku označovat za dary, zvláště jde-li o talenty, „buňky na něco“, jiné naopak za neschopnosti, nedostatky, nebo dokonce za disabilitu ve smyslu narušené schopnosti, handicapu v motorické, senzorické nebo kognitivní oblasti. Tyto „ne-schopnosti“ však svou potencialitu naplňují mnohdy až vlivem uplatnění jistého, ne nezbytného hlediska, v němž ožívají v opozici k darům, jichž si cení většina. Je jen naší volbou, jaké hledisko pro posuzování si zvolíme my sami. Zda budeme věřit, že existuje jasná, neprostupná hranice mezi normalitou a postižením či mezi schopností a neschopností – anebo zda si přiznáme relativitu těchto pojmů a uznáme, že normalita je pro nás všechny nakonec jen svazující kategorií, stejně jako je svazujícím diktát dokonalosti – a že se mu nemusíme podřizovat, pokud nebudeme chtít. Popsaný obrat přitom dávno nastal jak v umění, kde se s originalitou či jinakostí běžně pracuje, tak i ve výtvarné pedagogice, jež v sobě obsahuje vše potřebné pro pozorný, podporující přístup ke všem žákům a pro uplatnění proinkluzivních přístupů v praxi. Jak ukazuje tato odborná publikace, během uplynulého století do sebe výtvarná výchova absorbovala vše potřebné pro realizaci optimálního stavu, kdy bude mít každé dítě bez rozdílu – v závislosti na svém zájmu a chuti – možnost upotřebit a projevit své jedinečné dary. V knize jsou nejprve představeny kořeny současných proinkluzivních, respektujících přístupů – ať již rostou z díla osobností výtvarné či speciální pedagogiky nebo z psychologie či umění, které během 20. století a současnosti prošly (procházejí) podivuhodnou proměnou. Tou nejpozoruhodnější částí publikace je pak její část obrazová, v níž jsou reprodukována jedinečná díla zajímavých tvůrců a jejich pedagogů, kteří svým žákům byli inspirací, oporou nebo nezbytným korektivem a kritikem. Tato díla jsou nejen pastvou pro naše smysly a mysl, ale i svědectvím o chuti a vnitřní potřebě tvořit. Většina tvůrců – jak dětí, tak i dospělých – jejichž práce v publikaci reprodukuje, je obdařena nenápadnou nebo viditelnější jinakostí (od drobných potíží s učením přes komunikační obtíže a mentální jinakost až po nemožnost používat ruce nebo zrak), o tom, že jsou všichni obdarováni, však není sporu. Darem, o němž je řeč, je dar tvořivosti a uměleckého vyjadřování. Každý z nás je jím obdařen a můžeme jej podle libosti využívat.