

EXPRESIVNÍ PŘÍSTUPY (NEJEN) V PREVENCI NA ZUŠ

**Martin Dominik Polínek
a kolektiv**

EXPRESIVNÍ PŘÍSTUPY (NEJEN) V PREVENCI NA ZUŠ

Martin Dominik Polínek
a kolektiv

Oponenti:

Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Mgr. Zdeňka Polínková

Autorský kolektiv:

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.

Mgr. Jarmila Příbylová

Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.

Mgr. Eva Krajčovičová

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.

Mgr. Kateřina Šteffková



Zlínský kraj

Vydání publikace bylo podpořeno Zlínským krajem v rámci projektu „Kdo hraje, nezlobí III“ evidovaného pod registračním číslem RP07 – 17DT2 a výzkumy byly také realizovány na základě projektu IGA (IGA_PdF_2017/005) – Výzkumné strategie, diagnostika a terapeutické intervence ve speciální pedagogice.

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

1. vydání

© Martin Dominik Polínek a kol., 2017

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2017

ISBN 978-80-244-5244-9

OBSAH

Úvod.....	9
1 Tvořivost a prevence rizikového chování (Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.)	10
1.1 Základní psychické a vývojové potřeby a prevence rizikového chování.....	10
1.1.1 Míra naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ ...	11
1.1.2 Vývojové potřeby v rámci základního uměleckého vzdělávání	13
1.2 Metodická doporučení k podpoře zdravého klimatu na ZUŠ (preventivní devatero)	13
2 Od expresivní tvorby k dialogu a zase zpátky: artefiletika (doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc., Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.)	15
2.1 Expresivní tvorba jako nástroj rozvoje osobnosti a prevence rizikového chování	15
2.1.1 Mezi subjektivním dojmem a společným pojmem v artefiletické situaci: od dialogu o díle k poznávacím motivům.....	17
2.2 Účinné faktory artefiletiky.....	20
2.2.1 Obsah zážitku v situaci: poznávání konceptů jako východisko pro výchovu	20
2.2.2 Proces expresivní tvorby: rozdíl mezi vyjádřeným a evokovaným obsahem	22
2.2.3 Expresa a její obsahová jednotka: empatický koncept	24
2.3 Metody, techniky a projekty (využitelné v rámci ZUŠ)	27
2.3.1 Popis projektu.....	27
2.3.2 Klíčové koncepty a cíle projektu	28
2.3.3 Struktura programu.....	29
2.3.4 Reflexe a její místo v programu.....	32
2.3.5 Příběh a uzavření rituálu	33
2.4 Pojetí tématu a jeho mezioborový přesah	35

2.5	Artefietika v ZUŠ jako výborný pomocník nejen ve výtvarně pedagogické praxi, ale i v podpoře psychické stability žáků a v prevenci (<i>Mgr. Jarmila Přibyllová</i>)	37
2.5.1	Projekt „Vrstvení událostí“	37
3	Dramika (<i>Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.</i>)	45
3.1	Základní vymezení	45
3.2	Metodologie dramiky	49
3.3	Strukturované výchovné drama	54
4	Práce s potenciálem pohádky v procesu prevence (<i>Mgr. Eva Krajčovičová</i>).....	62
4.1	Teoretická východiska.....	62
4.2	Účinné faktory.....	66
4.3	Metody, techniky a projekty	67
5	Možnosti práce s příběhem a básní (<i>Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.</i>).....	72
5.1	Obecné pojmy a vztahy, nástin historického vývoje využívání literatury k terapeutické i edukační činnosti	72
5.2	Biblioterapie (BT) versus poetoterapie (PT).....	74
5.3	Biblioterapie v kontextu příbuzných terapií a věd.....	77
5.4	Biblioterapeutické domény a jejich účinné faktory	78
5.4.1	Psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie.....	79
5.4.2	Relaxační biblioterapie.....	79
5.4.2.1	Neřízená relaxační biblioterapie.....	80
5.4.2.2	Řízená relaxační biblioterapie	80
5.4.3	Edukační biblioterapie.....	81
5.4.4	Biblioterapeutické psaní deníku.....	81
5.4.5	Biblioterapie jako tvůrčí psaní	82
5.4.6	Narativní biblioterapie.....	83
5.4.7	Biblioterapie lyrická	83
5.4.8	Virtuální biblioterapie	84
5.4.9	Polyestetická biblioterapie.....	84
5.5	Poetoterapeutické techniky vhodné pro využití na školách	85
6	Modifikace postupů pro výuku hry na nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (<i>Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., Mgr. Kateřina Šteffková</i>)	97

6.1	Teoretická východiska – souhrn některých zjištění z praxe	99
6.2	Metodiky – obecný úvod	101
6.3	Metodické postupy ve hře na některé hudební nástroje.....	106
6.3.1	Metodické postupy při výuce hry na klavír	106
6.3.2	Metodické postupy při výuce hry na keyboard.....	108
6.3.3	Metodické postupy při výuce hry na zobcovou flétnu.....	109
6.3.4	Metodické postupy při výuce hry na kytaru	110
6.3.5	Metodické postupy při výuce hry na housle	112
6.3.6	Metodické postupy výuky hry na bicí a jiné rytmické nástroje	113
6.4	Závěr	115
	Závěrem... ..	117
	Použitá literatura a zdroje.....	118
	Resumé	123
	Summary	124
	Anotación	125
	Věcný rejstřík.....	126
	Jmenný rejstřík.....	128
	O autorech	129

ÚVOD

Publikace nabízí čtenářům (pedagogům nejen základních uměleckých škol) inspiraci pro výuku posilující zdravé (primárně-preventivní) prostředí školy skrze metody expresivních přístupů; tedy takových disciplín, které prostřednictvím umění působí na psychosociální stránku jedince. Publikace navazuje na dvě předchozí monografie (srov. Polínek, 2015 a Polínek, Polínková, 2016), které výzkumně dokládají fenomén tvořivosti jako primárně preventivní faktor v rámci eliminace rizikového chování. Charakter výuky na základní umělecké škole je specifický dvěma faktory: dlouhodobostí vztahu učitel–žák a zaměřením na uměleckou tvořivost. Autor v předešlých publikacích výzkumně dokazuje významný preventivní a inkluzivní potenciál těchto faktorů. Publikace má za cíl poskytnout čtenářům obecné i konkrétní metodické přístupy v rámci vybraných expresivních disciplín, které mohou posílit tvůrčí proces v rámci základního uměleckého vzdělávání, a tím přispět (nejen) k prevenci rizikového chování na ZUŠ.

V rámci jednotlivých kapitol jsou popsána teoretická východiska vybraných expresivních přístupů, metodická doporučení, a především konkrétní techniky a projekty, které je možno uplatňovat v rámci výuky na ZUŠ. Předpokladem je však pedagog zkušený, tvořivý, který je schopen dané náměty transformovat dle individuálních potřeb svých žáků. První kapitola je věnována výsledkům výzkumu, které dokládají pozitivní potenciál základního uměleckého vzdělávání v oblasti naplňování základních psychických a vývojových potřeb žáků.

1 TVOŘIVOST A PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

(Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.)

V rámci několikaletých výzkumů autora v dané oblasti, které se zaměřily na primárně-preventivní potenciál vzdělávání na ZUŠ, můžeme definovat některé konkrétnější účinné faktory:

- Naplňování základních psychických a vývojových potřeb v rámci základního uměleckého vzdělávání jako základního předpokladu zdravého vývoje žáka.
- Tvůrčí princip nejen jako prostředek k naplňování psychických potřeb, ale především jako konkurent rizikových způsobů chování (srov. Polínek, 2015; Polínek, Polínková, 2016; Polínek in Hutytrová, Růžicková, 2017).

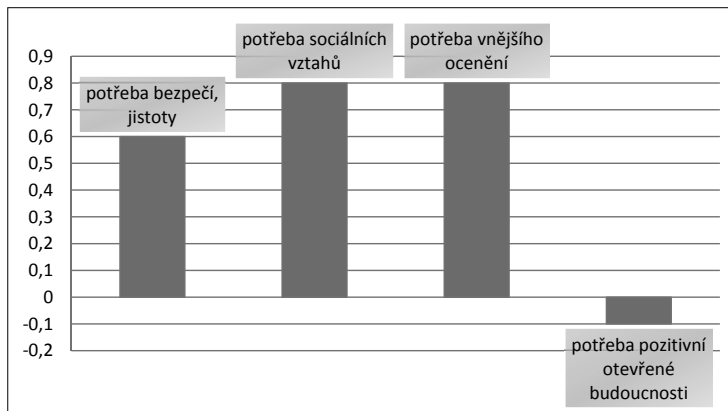
1.1 Základní psychické a vývojové potřeby a prevence rizikového chování

Na základě výzkumů i empirických zkušeností se můžeme domnívat, že nejúčinnější prevencí rizikového chování je zdravé prostředí, tedy takové, které dovoluje jedinci naplňovat jeho základní psychické potřeby a umožňuje mu úspěšně procházet jednotlivými vývojovými etapami (např. v rámci vytvoření vhodných podmínek pro zpracování vývojových konfliktů) (srov. Erickson in Drapela, 2008). Výzkumy potvrzují, že základní umělecké vzdělávání má potenciál takové zdravé prostředí vytvářet, a to mnohem efektivněji než v rámci běžné základní školy, a že v mnohém je prostředí na ZUŠ zdravější než běžný život žáka. Tato konstatování potvrzují výsledky již zmiňovaných výzkumů. Podívejme se blíže na některé fenomény základního uměleckého vzdělávání, které umocňují zdravé prostředí pro rozvoj žáka. Nejde o to měnit charakter vzdělávání na ZUŠ, ale spíše si konkrétněji uvědomit mechanismy, které (často samovolně) přispívají k zdravému rozvoji, a následně je, v rámci výuky, cíleněji podporovat.

Subjektivní vnímání naplňování jednotlivých základních psychických potřeb na základní umělecké škole bylo porovnáváno s jejich naplňováním v běžném životě. Celkově můžeme konstatovat, že prostředí základní umělecké školy je subjektivně vnímáno výrazně lépe oproti běžnému životu, což potvrzuje výše uvedené tvrzení o (z hlediska vývojově-preventivního) zdravém klimatu. Výjimkou se jeví naplňování metapotřeby otevřené budoucnosti. (Blíže viz graf č. 1.) Tato metapotřeba je v jistém slova smyslu ekvivalentní s tvořivostí (motivací, schopností adaptace) a je indikátorem zdravého, rozvíjejícího se psychosociálního systému (srov. Růžicka, 2013; Maslow 2014; Zinker, 2004). V dané oblasti je tedy třeba cílenější podpory dané potřeby v procesu základního uměleckého vzdělávání.

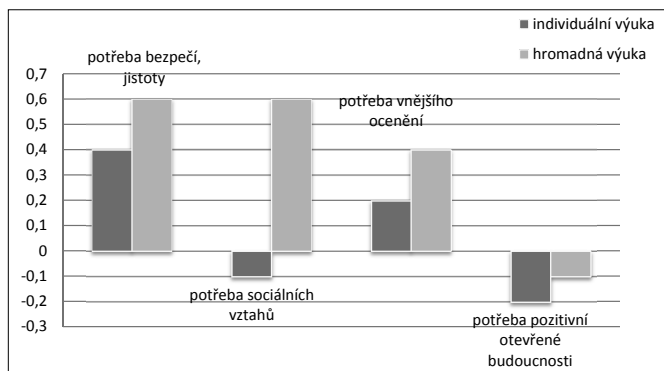
1.1.1 Míra naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ

Výzkumy v dané oblasti, které byly prováděny na ZUŠ Zlín a jichž se účastnilo celkem 166 žáků, dokládají, že většina základních psychických potřeb je na ZUŠ naplňována (viz graf č. 1), ovšem i zde můžeme vysledovat menší míru naplnění metapotřeby sebeaktualizace, která je úzce propojena s fenoménem tvořivosti, což je, vzhledem k tvůrčímu charakteru základního uměleckého vzdělávání, zážející. Je tedy namístě otázka, nakolik je tvořivost u žáků na ZUŠ podporována.



Graf 1. *Naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ.*
(Polínek in Hutyrková, Růžicková, 2017)

Rozdíl také nacházíme v rámci forem výuky, kdy jsou v rámci hromadné výuky základní psychické potřeby naplňovány v daleko větší míře než v individuální formě výuky. Tento rozdíl může být pochopitelný v rámci naplňování potřeby sociálních vztahů, ale je závažnější výrazně menší míra naplnění potřeby vnějšího ocenění a bezpečí v rámci individuální výuky, kdy předpokládáme, že tyto fenomény může pedagog velmi výrazně ovlivnit (viz graf č. 2). Bude tedy třeba se zaměřit na pedagogy individuální výuky, resp. na posílení jejich schopností v rámci vytváření bezpečného a respektujícího vztahu s žákem a poskytování sebetvůzující zpětné vazby (Polínek in Hutýrová, Růžicková, 2017).

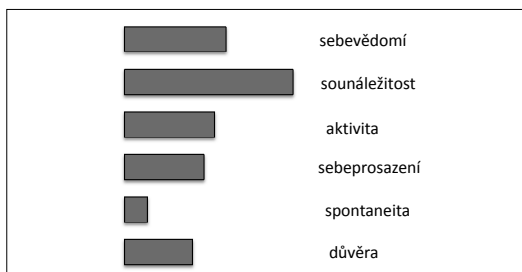


Graf 2. *Naplňování základních psychických potřeb na ZUŠ (individuální vs. hromadná výuka).*
(Polínek in Hutýrová, Růžicková, 2017)

Pokud srovnáme naplnění základních psychických potřeb mezi jednotlivými obory ZUŠ, zjistíme, že ve všech oborech žáci vnímají větší míru vnějšího ocenění než v běžném životě. V rámci naplnění sociálních vztahů je výrazně dominantní obor dramatický, což potvrzuje již dříve prozkoumaný osobnostně-sociální rozvojový potenciál paradivadelních disciplín (srov. Polínek in Hutýrová, Kroupová, Souralová, 2014; Polínek in Friedlová, Lečbych, 2014; Růžicka, Polínek, 2013; Müller, 2014; Lištiaková, Valenta, 2015 aj.)

1.1.2 Vývojové potřeby v rámci základního uměleckého vzdělávání

V rámci šetření jsme vycházeli z prozkoumávání vývojových konfliktů dle Ericksona (2002), kdy jsme se snažili zjistit, vyúsťují-li tyto konflikty v rámci ZUŠ expanzivně, tedy ku prospěšnému vývoji žáka, či kontraktivně, což vede naopak k zpomalení psychického vývoje. Konkrétněji jsme například zkoumali, převažuje-li sebevědomí nad nedůvědou v sebe apod. (srov. Erikson in Drapela, 2008). Graf č. 3 potvrzuje fakt, že se prožívání vývojových konfliktů na ZUŠ přiklání k „pro-rozvojovým“ (expanzivním) pólům, což je dalším potvrzením zdravého (primárně-preventivního) charakteru základního uměleckého vzdělávání (Polínek, Polínková, 2016).



Graf 3. *Naplňování vývojových potřeb na ZUŠ.*
(Polínek, Polínková, 2016)

1.2 Metodická doporučení k podpoře zdravého klimatu na ZUŠ (preventivní devatero)

Výzkumy a empirická praxe v oblasti primárně-preventivního potenciálu na ZUŠ potvrzují, že charakter základního uměleckého vzdělávání obsahuje potenciál pro zdravý rozvoj jedince, a to výrazně větší nejen v porovnání se základní školou, ale i s běžným životem, přesto i zde nacházíme jisté deficity, které je třeba vhodným pedagogickým přístupem eliminovat. Následující konstatování mohou být jakýmsi obecnými metodickými uvědoměními a doporučeními vzhledem k posílení prevence rizikového chování na ZUŠ.

Na základě výsledků dřívějších výzkumů definoval autor tzv. **preventivní devatero pro ZUŠ** (blíže viz Polínek, 2015, s. 108):

1. Tvořivost je vaším nejmocnějším nástrojem.
2. Věřte, že žáci do ZUŠ skutečně rádi chodí a jsou zde šťastní.
3. Nechte žáka kráčet samostatně, doprovázejte jej.
4. Rodiče jsou vaši nejbližší spojenci.
5. Stres je dobrým pomocníkem, ale špatným pánem.
6. Řád, dlouhodobost a pravidelnost znamenají bezpečí.
7. Pečujte o dlouhodobý vztah mezi učitelem a žákem.
8. Není až tak důležité, CO a JAK se učí, ale KDO učí.
9. Věřte, že ZUŠ je velkým konkurentem nezdravého života.

Detailněji bude třeba se zaměřit především na **podporu spontaneity a tvořivosti u žáků**, čímž bude více naplňována metapotřeba sebeaktualizace, a tak bude posilován vývoj zdravé, svébytné osobnosti odolávající patologickým vlivům rizikového chování. S tímto faktem souvisí **zvyšování míry žákovy spoluúčasti na výukovém procesu**; kdy se žák stává subjektem (spoluorganizátorem, partnerem), nikoli objektem výuky.

V neposlední řadě je třeba (zvláště v individuální formě výuky na ZUŠ) **posilovat bezpečný, naplňující vztah mezi pedagogem a žákem**, neboť je k tomu na ZUŠ daleko větší prostor než v rámci běžné školy (Polínek in Huťrová, Růžicková, 2017).

2 OD EXPRESIVNÍ TVORBY K DIALOGU A ZASE ZPÁTKY: ARTEFILETIKA

(doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.,
Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.)

Artefiletika je výchovné a vzdělávací pojetí, v němž *expresivní tvorba* (výtvarná, dramatická, hudební, taneční ad.) slouží jako prostředek i předmět *poznávání a dialogu*. Artefiletika má dávat svým účastníkům příležitost k objevování a sdílení poznatků o světě, o sobě, a především o vztazích mezi sebou, světem a ostatními lidmi. Přitom se poznávání proplétá s tvorbou a dialogem, protože expresivní tvorbu, porozumění něčemu a dorozumění se o tom nejde oddělit.¹ Jejich spojení je v artefiletice hlavní oporou jak pro rozvoj osobnosti, tak pro prevenci rizikového chování.

2.1 Expresivní tvorba jako nástroj rozvoje osobnosti a prevence rizikového chování

Slova „poznávání“, „porozumění“ a „dorozumění“ v artefiletice neznamenaají jen znalost a užívání pojmů. Jejich význam je širší, protože se týká získávání nových poznatků nejenom s pomocí jazyka, ale především prostřednictvím *expresivních tvůrčích aktivit*. Tímto přístupem artefiletika navazuje na pradáv-

¹ Má-li člověk něco poznat a porozumět tomu, musí si to *uvědomit*. Aby si něco uvědomil, musí být schopen se k tomu opakovaně vracet, tzv. nějak si to *pamatovat*. Jestliže si něco pamatuje, musí být schopen si to *představit a vyjádřit/vytvořit*. Což ovšem není možné bez *kulturních vyjadřovacích nástrojů a pravidel*, které slouží k dorozumění. V tomto smyslu jsou dorozumění, porozumění a tvorba vzájemně neoddelitelné a porozumění je z principu závislé na dorozumění. Přitom snaha o co nejlepší dorozumění vede ke zpřesňování i prohloubení porozumění a naopak, snaha lépe něčemu porozumět projasňuje poznatky a tím usnadňuje dorozumění.

nou antickou tradici, která rozlišila dva hlavní způsoby poznávání: „doslovné“ poznávání na základě pojmů, tzv. *noéta*, a obrazné poznávání opřené o vhledy, o „vidění“ – *aisthéta*.

Tato kniha se zabývá prevencí rizikového chování a rozvojem osobnosti. Proto bychom měli objasnit, v jakém smyslu k němu obrazné poznávání (*aisthéta*) v artefiletice přispívá, a jak je tedy možné její výchovnou a preventivní funkci vysvětlit a zdůvodňovat. Nejdříve si povšimněme, že zatímco „doslovné“ poznávání (*noéta*) má být především nadosobní či objektivní (jako třeba poznatky v matematice nebo fyzice), poznávání obrazné (*aisthéta*) se osobnímu, resp. subjektivnímu hledisku nemůže vyhnout, ačkoliv samozřejmě zahrnuje i nadosobní, objektivizující stránku (srov. Rodová & Lojdová, 2016, s. 5).

Právě účast subjektivního hlediska spolu s jeho objektivizujícím přesahem je pro kvalitu osobního rozvoje anebo prevence rizikového chování zvlášť důležitá. Hlavním důvodem je skutečnost, že o nejdůležitějších rysech světa se člověk dozvídá vlastním zakoušením „skrze tělo“. Tak si uvědomujeme nejenom *smyslový a kinestetický obsah* (zvuky, barvy, tvary, chutě, vůně, pohyby), ale také prožívané *emoce* a spolu s nimi i *postoje a hodnoty*, které jsou hlavním zdrojem potěchy i trápení v lidském životě. Proto bývají též ohniskem rozmanitých životních selhání a trablů.

Osobní zkušenost by však navždy unikla pozornosti, kdyby nebyla zachycena řečí a v symbolech: jenom díky nim se může stát předmětem reflexe a zdrojem poznání. Chceme-li, aby poznávání v artefiletice sloužilo prevenci i rozvoji osobnosti, nemá být lhostejné ani mělké. Člověk totiž svému životu nemůže dost dobře porozumět a těžko může chápat sebe i druhé, jestliže sám nepocítí potřebu hlubšího poznávání. Cesta k němu zahrnuje tři hlavní požadavky: nacházet poučení v reflexi minulosti, autenticky prožívat i realisticky nahlížet současnost a dokázat z přítomnosti odhadovat budoucnost (srov. Slavík, 2001, s. 39).

Pokud všechny tři tyto požadavky spojíme s nárokem na jednotu porozumění s dorozuměním, můžeme to chápat jako pobídku ke společnému hledání moudrosti. Moudrost je zvláštní schopnost objevovat a v životě zhodnotit vztahy mezi minulostí, současností a budoucností. Od moudrého člověka očekáváme nejenom dostatek znalostí a zkušeností (zhodnocení minulosti), ale také schopnost dorozumět se „tady a teď“, vcítit se do druhého, vidět problémy v širších souvislostech a v dlouhé časové perspektivě, s potřebným nadhledem i tolerancí. A v neposlední řadě – připouštět si a unést nejistotu, která provází lidské poznání, jestliže se o něj opíráme při odhadech budoucího směřování a vývoje.

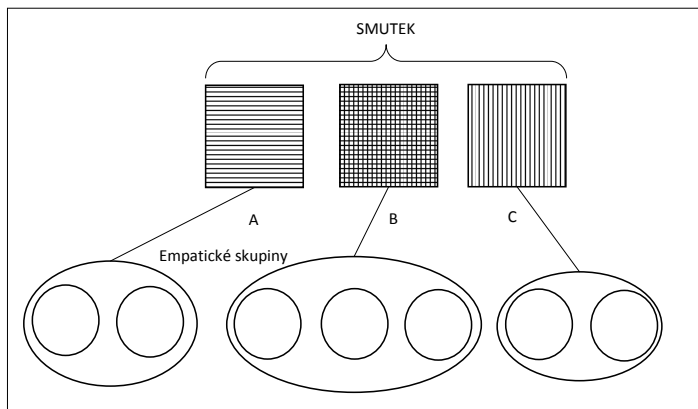
Moudrost se nedá jednoduše naučit jako nějaké pravidlo nebo metoda. Ale zřejmě také není nikomu vrozena jako různé tělesné nebo psychické vlastnosti. Moudrost je tedy víc než samotné znalosti nebo bystrý intelekt; s její pomocí se lidé mohou lépe vyrovnávat s tím, co jejich životní úděl přináší. Naopak, „nebýt moudrý“, tj. ve výše uvedeném smyslu „nerozumět životu z hloubky“, to zpravidla znamená nevědomě podléhat jeho nástrahám, být mu vystaven na pospas (srov. Slavík, 2001, s. 39–40).

Pojmem *moudrost*, v současnosti (ke škodě výchovy) jen málokdy vzpomínaným, tu vyjadřujeme nejobecnější společný cíl či ideál výchovy i prevence duševních poruch, případně jejich terapie. Jak bylo řečeno, artefiletika k němu směřuje s oporou ve zvláštním druhu poznávání – poznávání *aisthéta*, které účinně spojuje subjektivní a objektivizující hledisko lidského vztahu ke světu. Propojování těchto dvou hledisek je v artefiletice podpořeno vzájemnou návazností *expresivní tvorby* s její *reflexí v dialogu*. Tento vstupní postřeh je východiskem k dalšímu výkladu.

2.1.1 Mezi subjektivním dojmem a společným pojmem v artefiletické situaci: od dialogu o díle k poznávacím motivům

Abychom co nejušporněji vyložili, jak se v artefiletice rozvíjí proces poznávání, opřeme se o co možno jednoduchý výchozí příklad. Bude to situace setkání skupiny lidí před třemi výtvarnými díly A, B a C sjednocenými společným názvem „Smutek“ (srov. Slavík, 2017). Tuto situaci schematicky vystihuje obrázek č. 1.

Když budou diváci požádáni, aby si vybrali ze tří nabízených obrazů jeden, který podle jejich mínění nejlépe vystihuje dané téma, nebude to pro ně obtížný úkol. Jak ho ale mohli splnit? Museli nejprve po řadě porovnat svou představu duševního stavu, který je společným tématem tří obrazů (smutek), s jeho třemi rozdílnými vizuálními podobami (různé kvality šedé barvy). Poté zvolili jednu variantu, kterou v dané situaci vycitovali jako nejpřiléhavější. Tímto postupem se diváci rozdělí do skupin spřízněných shodným vycítěním – říkejme jim proto *empatické skupiny*. Reprezentanti empatické skupiny s volbou A mohou svůj výběr vysvětlovat slovy „neustálý déšť“, „splývající závoj“..., ve skupině B „ponurá hladina“, „zaplavení“..., ve skupině C „mříž“, „nekonečná síť“... (srov. Slavík, 2017).



Obrázek 1. Setkání sedmi osob (zobrazeny kroužkem), jejichž odezva na tři výtvarná díla (A, B, C) se stejným tématem (Smutek) je rozdělila do tří empatických skupin.

Žádný z těchto výběrů ani jeho zdůvodnění nelze z vnějšku zpochybnit, protože rozhodnutí, který obraz nejlépe vystihuje téma Smutek, je do značné míry založeno na subjektivním hledisku: je to více či méně „egocentrické“ rozhodování. Odtud jeho název: *egocentrické adaptivní rozhodování* (dále též jen „ego-adaptivní rozhodování“).²

Ego-adaptivní rozhodování je pro expresivní tvorbu příznačné. Je nutné ve všech životních situacích, kdy se nelze řídit jenom objektivními důvody, ale je třeba provést volbu založenou na osobních postojích, emocích a hodnotách. Nelze však přehlédnout, že tato volba je do velké míry závislá na kulturních (tj. společných intersubjektivních) zvyklostech a pravidlech. Již samotné téma obrazu je vyjádřeno *pojmem*, který musí diváci intersubjektivně sdílet, aby se navzájem dorozuměli. Nadto, výběr nejvýstižnějšího obrazu závisí i na *objektivním stavu věcí*, jenž dává předpoklady k vzájemné shodě (např. při odpovědi na otázku: Je šrafura na obrázku A vodorovná, nebo svislá?).

Ego-adaptivní rozhodování díky tomu spojuje tři různé oblasti poznávání: (I) *intersubjektivní* realitu (společný jazyk a dobové kódy expresivní symbolizace)

² Egocentrické adaptivní rozhodování podle Goldberga (2004, s. 94–97) zajišťuje udržení rovnováhy mezi subjektem a jeho prostředím a je prováděno vědomím, že v rozhodnutí se více než objektivní podmínky, anebo aspoň současně s nimi, uplatní osobní hodnotové preference, přání a potřeby (např. výběr šatů nejenom podle účelu, ale též podle osobní záliby v barvách nebo výběr dovolené nejenom podle objektivních ekonomických možností, ale též podle zájmu).

s (II) *objektivizující* stránkou vztahu člověka ke světu (vlastnosti reálných bytostí nebo věcí) a (III) se složkou *subjektivační* (osobní vztah, postoj a prožitek).³

V praxi to znamená, že tvůrce anebo interpret expresivního díla musí vyhodnocovat vztahy mezi vnějšími vlastnostmi obrazu, intersubjektivně platnou interpretací jejich odkazovacích souvislostí (znalost adekvátních strategií expresivní symbolizace) a svým vlastním pojetím vnitřního stavu (dojmů, prožitků, emocí), který k nim v procesu ego-adaptivního rozhodování zkusmo přiřazuje. Nestačí tedy expresivní dílo jen *subjektivně autentifikovat* (hodnotit ho na základě vcítění a prožívání), ale je nutné ho též *analyzovat a vyložit* s oporou o intersubjektivně platná pravidla a objektivně daná fakta (srov. Komzáková & Slavík, 2017).

Z těchto důvodů musí artefiletika ve své praxi zabezpečit propojování autentifikace s analýzou a s výkladem expresivní tvorby. K tomu slouží *spojoování tvůrčí exprese s reflexí*. Jednoduše řečeno, nestačí jen tvořit nebo tvůrčí dílo vnímat, ale je nutné také se nad ním společně zamýšlet. Tím je zajištěna návaznost mezi tvorbou a poznáváním, která je pro artefiletiku příznačná (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 491 n.). Reflexe je spojena se zkoumavým pozorováním díla při procesu jeho tvorby nebo vnímání a je podpořena dialogem mezi jednotlivci či empatickými skupinami (srov. modelovou situaci na obrázku č. 1).

Dialog provázející reflexi je v artefiletice nazýván *reflektivní dialog* – hlavní sociální nástroj společného učení a poznávání. Inspiračním jádrem reflektivního dialogu je tzv. *sociokognitivní konflikt*,⁴ v artefiletice chápáný spíše jako *sociokognitivní výzva*, protože nejde o spor, ale o podnět k společnému a sdílenému poznávání.

Inspirace navozené expresivní tvorbou a dialogem o ní jsou v artefiletice označovány jako *poznávací motivy* (Slavík & Wawrosz, 2004, s. 175–176; Hajdušková & Slavík, 2010). Poznávací motiv je podnět ke studiu určitého obsahu či tématu navozeného expresivním dílem ve spojení s komunikací o něm. V poznávacím motivu se doplňuje *tematizace s motivací*, protože poznávací

³ Propojení intersubjektivní, objektivizující a subjektivační složky vztahu člověka ke světu je východiskem každého poznávání. Svět (objektivní realita) totiž nemůže být empiricky přístupný jinak než subjektivně, tj. skrze smyslové, bezprostřední poznávání. Aby však tato subjektivní zkušenost s objektivní realitou mohla být *vědomá a sdílená*, musí být věcně a symbolicky *vyložena* v kontextu intersubjektivní reality.

⁴ Termínem „sociokognitivní konflikt“ je označován důsledek rozdílnosti mezi lidmi ve znalostech, zkušenostech či představách, který se promítá do rozporů v míněních a přesvědčeních a podněcuje dialog. Osobní znalost, resp. zkušenost či představu, nazýváme podle Piageta *prekoncept*. Sociokognitivní konflikt je tedy vyjádřením rozporu mezi subjektivními prekoncepty, které se vztahují k témuž (společnému) tématu – *konceptu*.

motiv zaostřuje pozornost na určité téma a motivuje k soustředěnému studiu tohoto tématu (srov. Slavík, 2015).

V rámci poznávacích motivů se odlišují motivy *vzdělávací* (příznačné pro expresivní vzdělávací a výchovné obory) od *terapeutických* (ty jsou příznačné pro expresivní terapii). Zatímco v rámci terapeutického motivu se studium zaměřuje hlavně na *osobní historii* klienta a na její sociální souvislosti, vzdělávací motiv soustřeďuje pozornost na *souvztažnost osobní a kulturní historie*: vede žáka či studenta k poznávání souvislostí mezi jeho osobní zkušeností s určitým existenciálním konceptem a jeho kulturním zpracováním.

2.2 Účinné faktory artefiletiky

Výchovná účinnost artefiletiky se opírá o využití „světatvorby“ (worldmaking) prostřednictvím tvůrčí exprese (srov. Goodman, 1996). Expresivní dílo symbolicky „tvoří svět“, v němž se setkává představivost, fantazie či fikce s realitou. Autor i vnímatel expresivního díla se proto pohybují mezi dvěma oblastmi poznávání: *světem reálných možností* a *fikčním světem*⁵ svých přání a fantazií. Korepondence i napětí mezi světem reálných možností a fikčním světem jsou východiskem ego-adaptivního rozhodování a v artefiletice jsou hlavním zdrojem poznávání a komunikace.

2.2.1 Obsah zážitku v situaci: poznávání konceptů jako východisko pro výchovu

Pro vysvětlení účinných faktorů, které v artefiletice podporují rozvoj osobnosti a prevenci rizikového chování, musíme být s to analyzovat a vysvětlovat rozdíly i spojnice mezi *objektivně sdíleným* reálným světem a *subjektivně založeným* světem fikčním. K tomu je nutné předcházející výklad doplnit o několik

⁵ Fikční svět zde neomezujeme na oblast literární vědy, ale chápeme ho jako specifickou verzi světa, která není zatížená ontickou závazností. To znamená, že jeho tvorba není závislá na reálném stavu věcí, ale může se od něj odchylovat na základě fantazie. Zatímco zobrazení reálného světa (např. vědecká ilustrace) je vedeno snahou zachovat skutečné podoby entit a vztahy mezi nimi, pro tvorbu fikčního světa tento závazek neplatí. Díky tomu fikční svět člověku slouží jako projektivní prostor jeho vizí a přání.

dalších pojmů. Prvním z těchto klíčových pojmů je *zážitek*. Potřebujeme jej pro rozlišení subjektivní – zážitkové – stránky výchovného vlivu od stránky objektivizující – situační.

Zážitek je v artefiletice definován jako výběrová a v posledku i nějak sdílitelná část *obsahu situace* – obsahu, který mohou do té či oné míry sdílet všichni účastníci této situace. Např. všichni účastníci situace z obrázku č. 1 se mohou shodnout, že šrafura na obraze A je vodorovná a na obraze C svislá (to je sdílený obsah situace), ale liší se v její interpretaci a hodnocení vzhledem k názvu obrazu (to je způsobeno rozdílností osobních prekonceptů: různí vnímatelé mají rozdílné názory na to, který obraz je nejlepší reprezentací smutku).

Zatímco situace je objektivně vymezená časem a prostorem (stalo se „tehdy a tam“) a její obsah je společný pro různé subjekty, zážitek je výhradně individuální, subjektem „filtrovaná“, výběrová část situačního obsahu. Obsah je chápán jako vše, co si člověk ze situací může *pamatovat*, zasadit do kontextu své zkušenosti a tvořivě to vyjadřovat tak, aby tomu do potřebné míry porozuměl a mohl se o tom dorozumět s ostatními lidmi (Slavík, 1997, s. 104; Janík et al., 2013, s. 160).

Z rozdílu mezi zážitkem a situací vyplývá, že učitel sice může různými způsoby *aranžovat situaci*, ale tím vytváří pouze vstupní podmínky pro to, aby si jeho žáci v zážitku ze situace odnesli nějakou část jejího obsahu (Slavík & Wawrosz, 2004, s. 212–236). O tom, *jaká* část obsahu to bude a *jak bude uchopena*, rozhodují žáci sami – učitel je v tom může ovlivňovat jen nepřímo prostřednictvím symbolických projevů.

Častou odbornou chybou, která brání hlubšímu porozumění, je zaměňování pojmu *zážitek* s pojmem *prožitek*. Tím se ztrácí velmi důležitý rozdíl, bez něhož nejde dost dobře vysvětlit výchovnou a preventivní účinnost expresivních aktivit. Artefiletika proto uvedené dva pojmy jasně rozlišuje: *zážitek* je nadřazený pojem, který zahrnuje čtyři komponenty: (1) *tematickou*, (2) *konstruktivní*, (3) *empatickou*, (4) *prožitkovou*. Jejich rozlišení je založeno na otázce, co autor anebo vnímatel může *poznat a uvědomit si* prostřednictvím expresivní tvorby a jejího interpretování.

Zastavíme se nejprve u prožitkové komponenty zážitku. Pojem *prožitek* má postihovat aktuální subjektivní stav „tady a teď“, který si uvědomuje jen ten člověk/subjekt, který ho právě prožívá, a může ho popsat jen *zpětně* v termínech niterných pocitů, nálad, dojmů, tělesných stavů, emocí (k odlišování prožitku a zážitku srov. Jirásek, 2004). Všechna tvrzení o prožitku plně vycházejí ze subjektivní perspektivy „první osoby“, takže z *vnějšku* *nejdou průkazně ověřit*.

U ostatních tří zážitkových komponent jsou tvrzení z vnějšku intersubjektivně ověřitelná, protože se aspoň zčásti týkají faktů, která lze *společně pozorovat* a která lze *zdůvodňovat evidencí* v logických souvislostech (přítomnost jevu – nepřítomnost jevu, celek – část, příčina – následek, nadřazenost – podřazenost – souřadnost apod.).

Jak vidno, prožitek je pro artefiletiku jen jedna ze čtyř zážitkových komponent. Tyto komponenty v běžné praxi obvykle splývají do nerozlišeného obsahového celku: zážitek je jejich slitina („amalgám“). Je však možné na ně zaměřit pozornost a při reflexi je rozpoznávat a odlišit coby obsahové jednotky: *koncepty*.

Koncepty jsou součástí zážitku, a protože jsme schopni si je uvědomit, lze je vyjádřit pojmenováním – pojmem. Tím vzniká spojnice mezi subjektivní zážitkovou komponentou („můj smutek“, „moje vnímání červené barvy“) a společně sdíleným pojmem („smutek“, „červená barva“). Proto k rozlišení a třídění konceptů používáme shodnou terminologii jako v případě zážitkových komponent: rozlišujeme koncepty *tematické*, *konstruktivní*, *empatické* a *prožitkové* (Slavík & Wawrosz, 2004, s. 155–169). Autor nebo vnímatel expresivního díla objevuje koncepty během své tvůrčí interakce s dílem (zážitek vnímání nebo tvorby) a pojmenovává je při reflexi. Je možné se na ně například ptát pomocí reflektivních otázek (co je to, jak to vypadá, z čeho je to utvořeno, jak to na mě působí, co mi to říká, připomíná apod.).

2.2.2 Proces expresivní tvorby: rozdíl mezi vyjádřeným a evokovaným obsahem

Nyní budeme krok za krokem sledovat uplatnění výše objasněné terminologie pro výklad procesu tvorby a její reflexe (podle Slavík, 2015). Započneme u smyslového vnímání expresivního díla, dejme tomu malby nebo umělecké fotografie zimní krajiny vyvedené v různých odstínech šedé barvy. Šedost předvedenou takovým obrazem (tj. malbou nebo fotografií) považujeme za *konstruktivní* komponentu zážitku. Její smyslovou podobu si lze zapamatovat v představě a poté ji opakovaně *rekonstruovat* – znovu vytvořit a předvést. Jinak řečeno: díky konstruktivní komponentě je možné *vytvořit kopii* expresivního díla.

Rozdíly mezi různými kvalitami šedé jsou vyjádřeny příslušnými *konstruktivními koncepty*, resp. jejich pojmenováním: světle šedá, tmavě šedá, holubičí šed'... Je zřejmé, že jde o „řemeslné“ kvality, které lze vědomě rozlišovat i porovnávat,

takže je možné se je naučit a uchopit je z objektivující perspektivy (z hlediska „třetí osoby“). Proto se tyto koncepty v posledku dají převést na měřitelné fyzikální údaje a lze je i naprogramovat v počítači. Počítač vybavený odpovídajícím softwarem přitom dokáže mnohé z toho, co umí člověk: zaznamenat do paměti výrazovou konstrukci obrazu a zpětně ji zrekonstruovat – vytvořit její reprodukci. Současné vizualizační programy dovolují dokonce nejenom přesnou kopii jediného díla, ale i reprodukci stylu.

Povšimněme si, že na pojmenování *konstruktivních* konceptů se mohou docela snadno shodovat různí diváci. Do velké míry to platí i pro koncepty *tematické*. Např. podle výše uvedeného obrázku č. 1 se mohou různí diváci shodnout, že díla A, B a C jsou šedá a že mají shodné téma: smutek. Avšak různé variace šedé (anebo jiných výrazových forem) mohou mít variabilní prožitkový účín a podněcovat rozdílné asociace (nejen myšlenky, resp. pojmy, ale i představy). To znamená, že *prožitkový* koncept může být u různých vnímatelů rozdílný, přestože mezi nimi panuje shoda jak na *tematických*, tak na *konstruktivních* konceptech expresivního díla.

Rozdíly v prožitku vedou k utváření *empatických skupin* (srov. obrázek č. 1). Tím se člověk zjevně odlišuje od počítače. Zároveň se tu objeví první nesnáze ve výkladu: mluvíme-li o obsahu expresivního díla, jedná se o obsah, který je artefaktem v divákově *způsoben/evokován*, nebo jde spíše o obsah, jenž je artefaktem *vyjadřován*? Nesnáze je v tom, že mezi vyjádřeným obsahem a způsobeným prožitkem leckdy nastávají shody, to však neopravňuje k jejich ztotožnění.

Goodman (2007, s. 52) k tomu podotýká, že „[...] vyvolané emoce jsou zřídka ty, které jsou vyjádřeny. Zmučený výraz vzbuzuje spíše soucit než bolest a tělo vyjadřující nenávist a hněv vzbuzuje častěji odpor či strach“. Povšimněme si: k vysvětlení prožitkového účínu z vnímání díla můžeme v některých případech použít shodné pojmenování (např. obraz vyjadřuje smutek a také v divákově vyvolává smutek), jindy to ale možné není (obraz vyjadřuje odvalu, ale v divákově vyvolává obdiv nebo touhu po ztotožnění). Dobře se to pozná u počítačové hry: hráč často prožívá něco jiného než postavy, které ve hře ovládá.

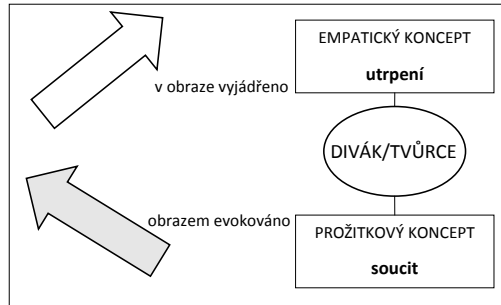
2.2.3 Exprese a její obsahová jednotka: empatický koncept

Narazili jsme na téma, které je pro výchovnou účinnost artefiletiky výjimečně důležité: rozdíl mezi vyjadřovaným a evokovaným obsahem díla. Právě kvůli němu artefiletika odlišuje prožitkové koncepty, které divák pociťuje hlavně „uvnitř sebe“ jako důsledek působení díla, od konceptů tematických a konstruktivních, které patří hlavně „samotnému dílu“ a divák je interpretuje *z něj*. V našem ilustrativním případě se jedná o interpretaci šedého obrazu, která přisuzuje dílu prožitek: obraz je smutný. Smutek zde tedy není obrazem evokován, je interpretován jakožto *jeho vlastní obsah* (Goodman & Elgin, 1988, s. 43). Tento fakt vystihuje artefiletická terminologie právě tím, že rozlišuje *prožitkový* koncept pociťovaný „uvnitř sebe“ od konceptu *tematického*, přisuzovaného samotnému dílu. Ale proč ještě potřebujeme zvlášť odlišit *empatický koncept*?

Důvodem je skutečnost, že obraz nemůže být reálně („doslovně“) smutný – je smutný právě jen obrazně, „jako“. Tento způsob symbolizace, který cosi obrazně – ne doslovně – předvádí, je Goodmanem (ve shodě s B. Crocem a dalšími autory) nazýván *exprese*. Zvláštní způsob uplatnění obsahu exprese v myšlení a imaginaci je v artefiletice vyjádřen rozlišením a vzájemným sepětím *prožitkového konceptu a konceptu empatického*.

Jak jsme výše objasnili, mezi obsahem, který je v obraze vyjádřen, a obsahem evokovaným může být shoda, ale i podstatný rozdíl. Proto se i pojmenování prožitkového a empatického konceptu může shodovat nebo odlišovat. Tuto shodu nebo rozdíl si divák či tvůrce může při reflexi docela dobře uvědomit. Je podstatná pro výchovnou a preventivní účinnost artefiletiky, proto vyžaduje zvláštní pozornost. Důvodem je fakt, že se jedná o projev základního principu sociálních vztahů: propojení mezi schopností vcítit se do druhého („být v kůži druhého“) při současném vědomí odlišnosti („já nejsem ty“). Ilustrací této skutečnosti je obrázek č. 2.

Uchopení empatického konceptu je závislé na schopnosti přesouvat pozornost mezi empatickým a prožitkovým konceptem. To vyžaduje *zobecnit vlastní niterný stav* tak, aby to umožnilo *pochopit stav někoho druhého* zaujetím hlediska, jež by hypoteticky mohlo být *společné pro oba* (srov. Currie & Ravenscroft, 2002, s. 60–70). Jedinečné na empatii však přitom je, že ona „šance na shodu prožitku nebo asociací“ (zakouším totéž co ty) je provázána „připouštěním rozdílnosti“ (přesto se můžeme v něčem lišit). Jinak řečeno, mohu se s tebou *tematicky shodovat* v tom, co je obsahem mé zkušenosti, ale přitom se můžeme mezi sebou lišit *způsobem* uchopení nebo zvládnutí tohoto obsahu, a tedy nejenom prožitkem



Obrázek 2. Působivost obrazu lze vyložit prostřednictvím spojení empatické komponenty zážitku (resp. empatického konceptu) s komponentou prožitkovou (prožitkovým konceptem). Divák musí umět zaujmout pozici „uvnitř“ fikčního světa díla (empatický koncept – postavit se na místo druhého) a zároveň si zachovat a uvědomit si svůj vlastní prožitek i postoj (prožitkový koncept – uvědomit si vlastní stav).

(tj. v prožitkovém konceptu a s ním spojenými asociacemi), ale též způsobem jeho vnímání a vyjádření (tj. v konceptu konstruktivním s jeho asociacemi).

Výše zmíněný *nárok na zobecnění* niterného stavu lze v řeči vyjádřit v podobě *soudu*, v našem případě: *smutek je šedý* (nikoliv rudý, žlutý, zelený...). Tento soud je pojmovým vyjádřením empatického konceptu a svou kategorickou podobou si nárokuje všeobecný souhlas. Ale pozor, není to přece *doslovný* výrok: smutek je totiž obsažen v prožitku, nelze jej tedy plně vystihnout jen z objektivující perspektivy třetí osoby (podobně jako to nelze u bolesti, lásky, sebevědomí, odvahy...). Proto každý zobecňující soud o něm má povahu *metafory* a nese skrytý apel na *porovnání osobních hledisek* (srov. Komzáková & Slavík, 2017; Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 492): *Můj smutek je šedý – jaký je tvůj smutek?*

Empatický koncept je tedy vyjádřen v podobě *metaforického soudu*. Metaforický soud vyzývá k porovnávání mezi stavy já–ty, a proto je zdrojem *socio-kognitivní výzvy*: vyzývá k dialogu o zjištěných rozdílech.

Empatický koncept aktivuje soustavu obsahových transformací a logických operací, která je příznačná pro expresivní aktivity. V artefietické terminologii to lze vysvětlit jako strukturaci komponent zážitku podmíněného dílem. Tyto komponenty v optimálním případě mají tvořit *soudržný (integrovaný) celek*. V něm je *tematická* zážitková komponenta (smutek) obrazně předvedena výrazem v rovině *konstruktivní* komponenty (šedá) a má působit jako otázka: Je smutek tímto způsobem šedý? Je to výzva k intersubjektivnímu porovnávání, které ústí do vzniku *empatických skupin* (srov. výše obrázek č. 1). Rozdíly mezi

empatickými skupinami vyvolávají dialog: Můj smutek je šedý takto, jakou podobu má tvůj – a proč?

Provázanost těchto komponent je dobře patrná při *reflexi tvorby*. Ta má analyzovat a rozluštit *proces utváření díla* (jakožto ideového konstrukt) do podoby *vizuální metafor* (srov. Komzáková & Slavík, 2017). Konkrétně to znamená rekonstruovat vzájemné vztahy mezi tematickou, konstruktivní, empatickou a prožitkovou složkou díla a posoudit jejich harmonizaci. Přitom velmi záleží na *médiu*, v němž je obsah zprostředkován, a na expresivním *stylu* vyjadřování obsahu.

Tím jsme se prostřednictvím „šedé teorie“ propracovali k „zelenému stromu praxe“, neboť co jiného je podnět k srovnávání osobních hledisek než *sociokognitivní výzva* podněcená expresivní tvořivou úlohou. Sociokognitivní výzva má vést ke společnému přemýšlení a debatám o expresivním díle.

V praxi jsou konstrukce expresivních úloh samozřejmě nesrovnatelně složitější než schematické příklady, které jsme tu uvedli. Goodman a Elginová (1988, s. 41) vystihují tuto složitost termínem *aluze*: mnohonásobně zprostředkovaná reference.⁶ Nicméně ona nejjednodušší konstrukční schémata v nich při analýze vždy objevíme jako jejich *vnitřní architekturu*, která rozhoduje o celkové kvalitě a působnosti expresivního díla. Proto právě ona je základem („kostrou“, „osnovou“) pro analýzy expresivních tvůrčích úloh.

Východiskem k analýzám je výše uvedené pojetí exprese jako *metafor* založené na *předvádění (exemplifikaci)* příslušného obsahu (srov. Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 175 n.). Tím vzniká konkrétní dílo/věc (artefakt), které autor i ostatní diváci porovnávají se svou představou obsahu, resp. konceptu, jaký by „měl být“, tj. jak by měl být vyjádřen co nejlépe. Tak je vytvořen základní předpoklad pro *navrhování a zkoušení rozmanitých variant* – výrazových alternativ pro „totéž“. Je to obecný princip, při kterém probíhá učení anebo výcvik dovedností prostřednictvím porovnávání a výběru expresivních variací. Pro jeho pojmenování v artefiletice užíváme termín *expresivní experimentace* (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 182; Chrz, Nohavová & Slavík, 2015, s. 39–42; Komzáková & Slavík, 2017).

V průběhu expresivní experimentace autor porovnává a v reflektivním dialogu se sebou a s druhými lidmi vzájemně obsahově „ladí“ (a) aktuální formu díla

⁶ Např. jestliže určitá stavba kostela tematizuje plachetnici a plachetnice exemplifikuje osvobození od země a osvobození od země je tematizováno jakožto spiritualita, pak tato stavba kostela odkazuje ke spiritualitě prostřednictvím vícenásobné reference – *aluze* (Goodman & Elgin, 1988, s. 42).

(konstruktivní koncepty), (b) svoje niterné nastavení vůči „vyformovanému“ obsahu (empatické a prožitkové koncepty), (c) kulturní kontext (tematické, konstruktivní a empatické koncepty), jímž je určován stylový rámec pro stylizaci a pro hodnocení díla. Je to proces příznačný pro všechny institucionální domény exprese: pro uměleckou tvorbu, pro expresivní výchovu i pro expresivní terapii. *Ve spojení expresivní experimentace s reflektivním dialogem se nabízí příležitost, jak zkoumat svět a poznávat vztahy mezi sebou a svým sociálním, kulturním a přírodním okolím.*

2.3 Metody, techniky a projekty (využitelné v rámci ZUŠ)

V této kapitole bychom rádi představili metodické zpracování tématu Maska. Je to téma kulturně bohaté a silné. Evokuje sociokulturní tradice, rozdíly v těchto tradicích a zvyklostech, stereotypy a předsudky, asociuje vztah člověka a přírody. Dokáže přivádět k řeči různé osobní obsahy, vzpomínky, zážitky a životní zkušenosti. Je to téma metaforické a symbolické, které je třeba citlivě (empaticky) zpracovávat ve vztahu k charakteru cílové skupiny.

Pokusíme se zde ilustrovat výše popsané teoretické pojmy a jejich vztahy. Zaměříme se na 1) sociokognitivní výzvu a její zvládnutí, 2) na podoby reflektivního dialogu a specifické reflektivní otázky a také na 3) práci s fikčním světem – rituál (vstupování, pobyt a výstup z něj).

2.3.1 Popis projektu

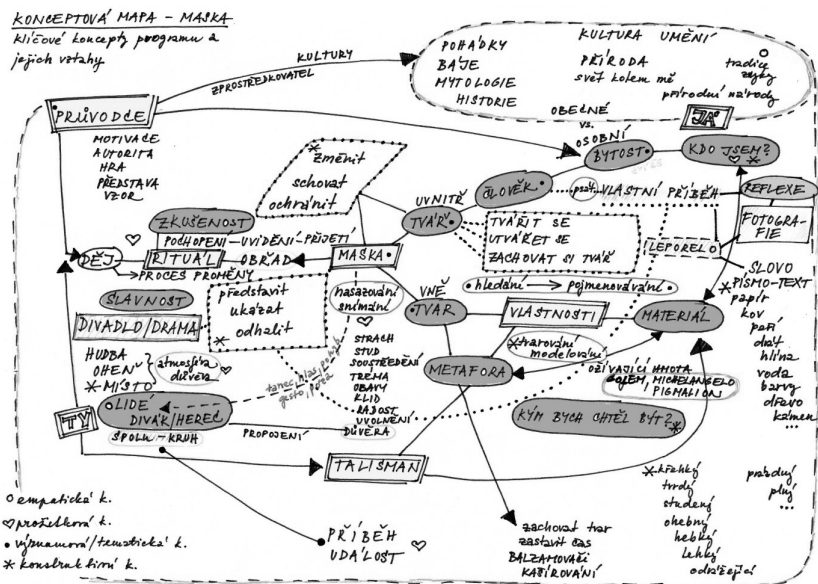
Desetidenní intenzivní tvořivě expresivní projekt⁷ na téma Maska pro dvanáct dětí v období přechodu ze základní školy na střední školu (věk dětí cca 15 let). Prostředky využité k tvorbě byly výtvarné, divadelní nebo dramatické a literární. Činnosti, které děti využily k tvorbě: explorační tématu v odborných a populárně naučných publikacích, imaginace a sebereflexe, výtvarná tvorba – malba, kresba,

⁷ Projekt byl vytvořen týmem zaměstnanců a dobrovolníků z občanského sdružení Letní dům. O o. s. Letní dům naleznete více na webových stránkách www.letnidum.cz.

skicování, modelování s papírem, hlinou a pletivem, kašírování, fotografování, performance, magický obřad/rituál, psaní příběhu, písemná reflexe.

2.3.2 Klíčové koncepty a cíle projektu

Klíčovým konceptem projektu byla *maska*. Protože cílem projektu bylo nabídnout dětem tvorbu masky jako metaforu „práce na sobě samém“, zaměřili jsme se zejména na otázky: *Kdo jsem, jaký jsem, jaké mám vlastnosti, co bych si přál mít za vlastnosti a kým bych chtěl být?* Materiál potřebný na masku a jeho vlast-



Obrázek 3. Konceptová mapa k projektu o masce – klíčové koncepty programu a jejich vztahy; ilustrace tematických, konstruktivních, prožitkových a empatických konceptů. Centrálním konceptem je pojem maska, spolu s koncepty talisman, rituál, průvodce a vlastnosti tvoří jádro programu. V druhé vrstvě je ve třech směrech doplňují a upřesňují koncepty: 1) tematické: tvář – uvnitř (člověk, bytost, otázka: Kdo jsem?), 2) konstruktivní: tvar (metafora, materiál, otázka: Kým bych chtěl být?), 3) prožitkové a empatické: zkušenost (lidé, autor/divák/herec, slavnost). Šedé jsou označeny koncepty vztahující se k reflexi a širšímu sociokulturnímu rámci.

nosti se tak stávaly metaforou našich vlastností osobních (barva na masce byla v jistém smyslu mou barvou, hrubost, rohatost nebo křehkost mou hrubostí, rohatostí nebo křehkostí atd.). Během tvorby tak děti neustále přecházely mezi světem reálných možností a světem svých představ a přání (fantazií). Napětí, shody a rozdíly mezi klíčovými koncepty projektu a prekoncepty vyvstávajícími během tvorby dětí a pojmenovávané během reflexe byly hlavním zdrojem (sebe)poznávání a vzájemné komunikace. Níže uvádíme konceptovou mapu, přehled a naznačené vztahy klíčových konceptů projektu.

2.3.3 Struktura programu

Projekt byl zahájen večerním „magickým obřadem“,⁸ kterým se vstupovalo do tématu a i do tvoření masky. Děti postupně přicházely na louku do kruhu osvětleného loučemi k postavě průvodce (maska průvodce). Ten tančil uprostřed kruhu, každé dítě přivítal a nechal je vybrat si jeden drobný předmět (starý klíč, prázdná ulita, dřevěný korálek, ptačí pírko, zrcátko, papírová loďka apod.). Tyto předměty měly funkci talismanu⁹ a zároveň představovaly první materiálovou inspiraci pro následnou tvorbu vlastní masky. Postava průvodce provázela děti celým projektem a tvorbou, objevovala se každý den s různými poselstvími, motivací a instrukcemi a přicházela ve chvílích, kdy jsme přecházeli do nových fází tvorby masky.

V prvních dvou dnech pobytu jsme se věnovali hledání masky, jejímu tvaru, velikosti, barvám, způsobu vytvoření. Prohlíželi jsme řadu knih a mohli jsme tak vidět, jak byly masky vytvářeny v různých kulturách a k čemu se užívaly. Děti dostaly předpřipravené leporelo, do kterého si dělaly výpisky, náčrtky, lepily si tam fotografie, popisy postupů práce atd. Do leporela si také zaznamenaly příběh své masky nebo jen popis masky, případně představy o jejím původu

⁸ Celý projekt bychom mohli nazvat přechodovým rituálem, na jeho začátku a konci byl magický obřad.

⁹ Původní slovo *talisman* je odvozeno z arabského a řeckého slova „telesma“ (rituál), jenž poukazuje ke slovu *telos* – výsledek, cíl. Talisman je tedy předmět, který se rituálně připravuje či upravuje, aby jeho prostřednictvím bylo dosaženo určitého výsledku. V rituálu tvoření (zde výběru) má nabytý talisman sílu a vlastnosti, jež vedou k magickým cílům. Je zapotřebí dodat, že v této situaci dochází k průniku nebo záměně významů slov „amulet“ a „talisman“. Není to zcela správné, ale vyplývá to z logiky situace – talisman je spojnicí mezi vlastní akcí a ovládnutím magických sil, amulet zas víc odpovídá roli předmětů, které si děti nosí s sebou.

a vlastnostech. Průzkumné činnosti byly prokládány hrami, kde jsme zkoumali, jací jsme a co máme rádi/nerádi (jednalo se například o hru Licitace).

Podobu a vlastnosti masky jsme hledali také v imaginaci¹⁰. Imaginace byla zakomponována do programu, aby vyvážila prozkoumávání širokých kulturních souvislostí. Skrze imaginaci se děti měly ponořit více do svého vnitřního světa a hledat pro své potřeby a představy symbolickou podobu. Díky imaginaci jsme se vyvarovali toho, že by děti jen obkreslovaly a kopírovaly masky z knih. Jejich prozatímní návrhy tak dostávaly osobitější charakter. Zároveň se v imaginaci začaly objevovat první náznaky příběhů, v imaginaci se děti dostávaly do interakce s maskou, mohly s ní hovořit, potkat se s ní, pozorovat ji, dotknout se jí atd. Následně po imaginaci děti své zážitky z ní malovaly.

Od kreslení a malování jsme pak přešli k modelování jednoho konkrétního vybraného návrhu masky. Tento postup umožnil dětem převést plošný návrh do prostorového a udělat si konkrétnější představu o tom, jak bude maska vypadat. Výhodou modelování bylo to, že hliněný model bylo možné předělat a průběžně upravovat. Při modelování jsme vyšli z techniky, kterou u nás používá například arteterapeutka Beate Albrich. Masku je při této technice modelována z hliněné koule, z koule je vymodelována miska a na ni pak maska. Miska obrácená dnem vzhůru tvoří základ – kostru pro masku. Tvar (koule a miska) odkazují ke konceptům *uvnitř a vně* spojujícím se s *nasazováním a snímáním* masky, s vnitřními a vnějšími vlastnostmi člověka – jaká/ý jsem uvnitř, co není vidět a jaká/ý jsem navenek, co je vidět.

Následujících pět dní byly tvořeny již konkrétní masky, ty byly tvořeny převážně kašírováním. Masku bylo možné kaširovat na pletivo, na nafouknutý balónek anebo na již zmíněný hliněný model. Kašírování nám zabralo zhruba dva dny. Byla to práce vyžadující hodně trpělivosti a koncentrace a také pečlivosti. Bylo nutné vytvořit pevnou vrstvu z kašírovaného papíru, aby bylo možné k masce ještě přidat jiné materiály a doplňky (rohy, kůže, látky) a aby hlavně maska vydržela, až se bude používat. Po kašírování jsme masky nejprve natřeli bílou barvou, tím se zacelily různé škvíry, odchlupující se papír a maska získala přízračně čistý výraz. Ten nás zaujal natolik, že jsme vytvořili navíc speciální fotografický program, ateliér, do kterého děti postupně chodily a fotily se ve své bílé masce (obrázek č. 4 a 5). Byl to první moment, kdy si děti masku

¹⁰ Imaginaci zde myslíme techniku nebo metodu, která se využívá v tvořivě expresivních disciplínách (v arteterapii, artefiletice a výtvarné výchově) a své kořeny má v hlubinné psychologii, například v práci C. G. Junga (aktivní imaginace). Imaginace pochází z latinského *imago*, což můžeme přeložit jako obraz nebo představa. Jedná se tedy o techniku, kdy si člověk sám nebo za pomoci druhé osoby navozuje (například vyprávěním příběhu) určitou představu nebo sled představ, které ale nemusejí mít jen vizuální charakter.

nasazovaly, pohybovaly se v ní a mohly vidět, jak v masce vypadají, jaký efekt maska má na diváka.

Po focení dotvářely děti masky pomocí barev, následně je mohly zdobit (stuhy, bavlnky, flitry, knoflíky, různé přírodní materiály apod.) a pak k nim dotvořit také kostým. Ten bylo možné šít na šicím stroji nebo ručně. Neustále měly děti k dispozici velmi širokou paletu různých materiálů, od kožešin přes zvířecí rohy, korálky, přírodní materiály apod. Děti si mohly ušít kostýmy z různých látek, bylo možné batikovat nebo využít k vytvoření kostýmu a masky barev ve sprejích.

Nejvíce času děti strávily právě při malování masek, zaujaly je výrazné syté barvy, na řadě masek se například objevila červená v kontrastní kombinaci s černou, bílou a modrou. Masky, které děti tvořily kašírováním na pletivo, měly často nějakou zvířecí podobu a byly velké. Menší masky kašírované na balónek nebo hliněný model jsou zase více podobné lidské tváři. Po dokončení malování jsme opět otevřeli fotografický ateliér a tentokrát jsme s dětmi vytvořili sérii fotografií v maskách a kostýmech již hotových (obrázek č. 6 a 7).



Obrázek 4 a 5. *Bílá maska, focení v ateliéru, první nasazování masky.*
(fotoarchiv o. s. Letní dům)



Obrázek 6 a 7. Hotové masky, focení v kostýmech.
(fotoarchiv o. s. Letní dům)

2.3.4 Reflexe a její místo v programu

V typicky artefiletickém programu má své jedinečné a neoddiskutovatelné místo reflexe. Je protiváhou výtvarným zážitkům a pomáhá z náročné tvorby utvářet harmonický (sebe)poznávací proces. V projektu věnovaném masce probíhala reflexe v různých podobách. Nejčastější formou byla reflexe verbální bezprostředně po tvorbě v reflektivním kruhu. V reflektivním kruhu dostane každé dítě prostor, aby mohlo popsat, jak tvořilo, s čím se během tvoření potýkalo, na co myslelo, co ho napadalo a co si představovalo, aby se mohlo na cokoliv zeptat. Do takové reflexe vstupují děti dobrovolně, s ohledem na to, že pojmenovat a popsat vlastní představy, duševní rozpoložení a proces tvoření je velmi náročné. Během reflexe v reflektivním kruhu se často odehrávaly diskuze nad autorským pojetím masky a představami, které masky u diváků evokovaly.

Druhou častou formou reflexe během tohoto projektu byl osobní rozhovor mezi dospělým a dítětem. Taková reflexe je jedinečná svým přátelským, intimním charakterem a často děti motivuje k pozornému a hlubokému návratu k zážitku z tvorby a prozkoumávání podobností a rozdílů mezi dítětem (autorem) a jeho výtvozem (maskou).

Další často využívanou formou reflexe bylo zapisování asociací, postřehů, dojmů a zážitků z tvorby. Děti byly vedeny k tomu, aby své lepoporelo využívaly jako deník, pravidelně do něj zapisovaly nebo kreslily. Pokud se nedařilo zapisovat si dojmy, sny, představy nebo příběhy, byly děti motivovány k zapisování postupů, technik a jiných pragmatických poznámek. Celý průběh tvoření byl také pravidelně fotografován (například různá stadia výroby masky), fotografie se ihned tiskly a pak si je děti lepily do svých leporel. Umožňovaly tak dětem lépe se upamatovat na určitou fázi procesu tvorby a pomáhaly jim ho popisovat, a zároveň tvořily svébytnou výtvarnou formu v leporelu.

Významnou roli ve verbálních formách reflexe hrají reflektivní otázky. Otázky, které předpokládají, že dospělí (vedoucí programu, lektori, vyučující) pozorně sledují individuální tvorbu každého dítěte, jeho výtvarný projev, fyzické a jiné tělesné projevy během programu, jeho interakci s ostatními dětmi a jeho komentář k vlastní tvorbě. Na základě těchto pozorování pak mohou konkrétnímu dítěti nabízet otázky směřující k jeho dalšímu poznávání. Například během tohoto projektu se ukázalo jako vhodné nabízet dětem otázky týkající se konceptů, které během své reflexe opominou. Pokud dítě během své reflexe pouze popisovalo obrázek – tematický koncept, bylo možné pomocí otázek na zbývající koncepty (prožitkový, konstruktivní, empatický) prohloubit jeho reflexi a pomoci mu pojmenovat a uvědomit si další roviny svého zážitku z tvoření.

2.3.5 Příběh a uzavření rituálu

Závěr projektu má důležitou úlohu nejen v celé kompozici a logice programu, ale především v procesu tvorby a poznávání každého jednotlivého dítěte. Opět má připravit děti na nadcházející změnu prostředí, je prostorem pro uzavírání témat a zároveň by mohl být pozvolným vyvrcholením, přirozeným vyústěním ve slavnost, na jejímž konci opadne napětí a dostaví se úleva z dokončené tvor-

by. Proto jsme na závěr pobytu naplánovali jednak psaní příběhů masek a pak druhý maskový magický obřad.

Psaní příběhu mělo být jakousi dvojí reflexí, v první rovině reflexí dětí o nich a pro ně a v druhé také zpětnou vazbou pro realizační tým.

*„Ve snu za mnou přišla maska a ta byla úplně bílá a řekla mi, ať jí namaluju a dám jí vlastnosti. A já jsem ji namalovala a dala jsem jí vlastnosti (spravedlnost, stydlivost, ukecanost, laskavost). A dala jsem jí úkol – usmířovat lidi, aby se měli rádi a aby je ochraňovala před zlými věcmi (duchama a zlými lidmi). Pak maska zase přišla ke mně, poděkovala a řekla mi, že mě bude chránit před zlými věcmi, a že si mě vybrala, protože máme stejné vlastnosti. . . Maska je napůl smutná a napůl veselá, hodná, stydlivá (jako já) a někdy moc ukecaná. Já jsem taky stydlivá, zastávám se, když někdo někomu ubližuje, nebo je mi líto, když se někdo směje lidem na vozíku. . . Mohla by mě naučit být veselejší, naučila by mě taky vědomostem.“*¹¹ (dívka, 14 let, Wa-chee-wee z cikánské země – slouží k spravedlnosti, příběh masky)

Z příběhu o Wa-chee-wee můžeme usuzovat na míru zosobnění tématu a na úroveň schopnosti toto zosobnění verbálně formulovat. Zároveň je zprávou o potřebách a touhách dětí nebo zprávou o úkolech, které si na sebe berou, a to jsou důležité informace pro další práci s konkrétním dítětem.

Do přípravy druhého magického obřadu byly zapojeny také děti, smyslem bylo, aby se staly jeho aktivními účastníky a hlavně spoluautory (vystoupily tak ze své dětské role a staly se partnery lektorů). Aktivní účastník nese určitý díl zodpovědnosti za celek události, má v ní svou roli a místo a může si z ní pro sebe odnést víc, ať už v rovině zážitku nebo poznání.

Závěr rituálu tvorby masky a magický obřad jsme připravili společně s dětmi, vymysleli jsme magické úkony a společně připravili místo maskového obřadu. Děti tak mohly ovlivnit, do jaké míry budou vstupovat do fantazijního světa, do jaké hloubky se chtějí magického obřadu účastnit. Mělo to pro ně velký význam, zejména pro ty, které se styděly, měly trému, odpor nebo jim bylo líto, že program končí. Těm, co se styděly a cítily se trapně, nakonec pomohlo také zjištění, že pod maskou nejsou vidět. Hladkému průběhu také napomohlo to, že jsme magický obřad vyzkoušeli dvakrát nanečisto a že jsme se v předchozím dni věnovali různým divadelním etudám s maskou.

Obřad byl zahájen společným kostýmováním a průvodem k ohnivému kruhu. V ohnivém kruhu byly obřadně nasazovány masky. Každá maska postupně vstoupila do kruhu a tam se představila. Představení bylo zcela v režii

¹¹ Text není gramaticky a stylisticky upravován, je ponechán ve své autentické podobě, jak ho Denisa zapsala.

dětí, někdo se jen uklonil, někdo zatančil, zaujal určité gesto, rozezvučel svoji masku hlasem apod. a potom se vrátil zpět do kruhu.

Obřadem opět provázel maskový průvodce. Postupně vyzýval jednotlivé masky k představení a vyzýval k dalším magickým úkonům. Obřad byl zakončen společným zvučením v masce a jejím sejmutím. Po sejmutí jsme masky odložili do středu kruhu před sebe a každý za sebe se s maskou v tichu rozloučil, každý od své masky mohl žádat posilu nebo poselství, které si odvezl s sebou do dalších dní.

2.4 Pojetí tématu a jeho mezioborový přesah

Téma, které jsme zde představili, v sobě propojuje především dva tvořivě expresivní obory: 1) výtvarný – masku je třeba vytvořit, je třeba ovládat techniku a znát materiál vhodný ke zhotovení masky a 2) dramatický/divadelní – masku je třeba oživit, dát jí hlas, pohyb, roli, ovládat její výraz. Krásně vytvořená maska je bez oživení pouhou trofejí z exotických cest, kterou je možné vystavit si doma na polici, ale o jejím použití, o slavnostech nebo rituálech, při kterých se používá, její majitel nemusí vědět vůbec nic. A to je kulturní praxe, které jsme tímto programem nechtěli děti učit. Proto bylo nutné téma šířeji teoreticky zakotvit a opřít se také například o teorii a didaktiku dramatické výchovy.

Josef Valenta rozlišuje dva principy, které ovlivňují skladbu divadelně zaměřených tvůrčích činností a jejich cíle. Prvním z nich je princip *dramatický*, kdy se jedná obvykle o situace s problémem, potíží nebo rozporem, který vyžaduje konkrétní jednání postav ve vztahu k problému. Vedle něj je princip *divadelnosti*, v němž se zohledňuje spíše způsob hry a hraní v rolích, postavy jednají spíše ve fiktivních situacích. Aktivitu zohledňující princip dramatickosti se tak jeví být blíže životu (jednání) a aktivitu zohledňující princip divadelnosti (hra na jako) mají spíše charakter uměle navozených problémů, takové aktivity jsou častěji uplatňovány ve vzdělávání. (Valenta, 2007; viz také interakční žánry Slavík, Bartošová, 1993–1994; Slavík, 1997) Protože téma masky v tomto případě bylo koncipováno jako přechodový rituál¹², bylo pojato více jako dramatický než divadelní program.

¹² Rituál můžeme definovat jako obřadní úkon, který se váže k nějaké významné události a řídí se pevnými pravidly. Slovo rituál má svůj původ zřejmě v latinském slově *ritus*, které znamená dochovaný, starobylý náboženský obřad, ale také zvyk nebo mrav, řád, obvyklý způsob, obyčej (Quitt, Z., Kucharský,

Dramatický princip se nám zdál být vhodnější také proto, že ke vzdělávání – sebepoznávání (jak se učím / jak tvořím, co jsem vytvořil a jak je to ukotvené ve světě a v kultuře) je možné využít reálné situace, které se během projektu odehrají v přítomném čase, skutečné starosti dětí a vztahy mezi dětmi. To, co se pak děti učí, není uměle odtrženo od toho, co děti reálně prožívají. Obavy z nadcházející změny, očekávání a představy o nové životní situaci se přirozeně projevovaly v průběhu tvorby, metaforicky například jako strach z postupu nebo změny během tvorby masky, netrpělivost s detaily, vztek z nepoddajnosti vybraného materiálu apod.

Magický obřad nebo rituál právě neobsahuje prvek divadelnosti, pro který je typičtější větší míra distance od zpracovávaného materiálu (ať už tematického nebo skutečně materiálního). Vycházeli jsme z toho, že rituál nebo magický obřad je možné pojímat tak trochu jako dětskou hru, ale také jako odraz důležitých životních událostí, může být symbolem počátku, oslavy určité události nebo symbolem jejího ukončení.

P.: *Česko-latinský slovník*, Praha: Leda 2003, ISBN 80-7335-032-7). Přechodový, jinak také iniciační rituál je specifický v tom, že připravuje účastníka takového rituálu na „přechod“ například z jedné životní etapy do druhé nebo z určité sociální role do jiné, připravuje ho také na určitou osobnostní transformaci (třeba symbolicky vyjádřenou v aktu přijetí nového jména).

2.5 Artefiletika v ZUŠ jako výborný pomocník nejen ve výtvarně pedagogické praxi, ale i v podpoře psychické stability žáků a v prevenci

(Mgr. Jarmila Příbylová)

Současná výtvarná pedagogika nabízí množství proudů a přístupů a pedagog si může vybrat z pestré škály možností. Jednou z cest současné výtvarné pedagogiky s velmi širokým výtvarným záběrem, ale také s přesahy do jiných oborů je artefiletika, jejímž duchovním otcem je doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Právě pro možnost přesahu do oblasti kultury, etiky, psychologie i prevence artefiletické postupy ráda a často zařazuji do vyučování, které je jimi kvalitativně obohaceno.

2.5.1 Projekt „Vrstvení událostí“

Projekt „Vrstvení událostí“ realizovaný v ZUŠ Zlín vznikl na základě dětských otázek týkajících se soudobého výtvarného umění, pro ně mnohdy nesrozumitelného, a otázek osobního charakteru, jak obstát v současném světě.

Projekt je zaměřen na proces a akcentuje složku prevence, která je realizována možností žákovy introspekce, sublimací případných vnitřních tenzí výtvarnou expresí nebo výtvarným vyjádřením událostí osobního příběhu žáka s následnou možností odstupu a popř. reflektivního rozhovoru. Učitel není terapeut (i když je velmi výhodné, pokud má zkušenost např. s arteterapií), ale prostřednictvím artefiletiky má v rukách účinný pedagogický nástroj podpory psychické stability žáka. Aktuálně a včas může využít výtvarných expresivních prostředků k odkrytí možného rozporu žákova vnitřního prožívání, tlaků složitosti vnějšího světa a k jejich následnému uvolnění.

Artefiletický projekt je založený na hře, zkoumání, výtvarném experimentování, výtvarném expresivním vyjadřování a reflektivním dialogu.

Projekt propojuje tři cíle:

1. **Cíl výtvarně-pedagogický** je realizován expresivní a experimentální malbou na netradičním materiálu – igelitu prostřednictvím tvořivé hry a výtvarného experimentování.

Výtvarné prostředky – tuš, tužka, temperové barvy, zbytky barev na sklo, lepidlo, papír a igelit.

2. **Cíl kulturně-výchovný** sleduje objasnění principů abstraktního umění a přiblížení soudobého výtvarného umění s jeho rozmanitými individuálními projevy. To vše za pomoci zkoumání výtvarného jazyka a pochopení barvy, tvaru a linky jako komunikačního prostředku skrze osobní výtvarný prožitek žáka.

Prostředky – výtvarné hádanky, hry s barvou, hry s linkou, informační vzorník.

3. **Cíl preventivní** podporuje psychickou stabilitu a odolnost žáka, jeho uvědomění si sebe sama, jeho vnitřního světa, pocitů, emocionálních prožitků a vztahu k vnějšímu světu. Žák má možnost tyto pocity spontánně a expresivně vyjádřit, z odstupu na ně nahlížet, a pokud chce, může je verbálně reflektovat v „kruhu přátelství“. V případě intenzivnějších vnitřních rozporů či tenzí s nimi ještě déle výtvarně pracuje, což přispívá k rozpuštění těchto tenzí.

Prostředky – expresivní výtvarná tvorba, reflektivní dialog.

Postup a řazení aktivit:

Úvod – Žáci řeší „tajemný úkol“, který bude poodhalován postupně. Celkově je záměr odkryt v závěru projektu.

Aktivita č. 1 – *Výtvarná hra s barvou – možnosti barvy*

Žák si vybírá barvu, se kterou chce aktuálně pracovat, a zkoumá na papíře její možnosti nebo jen tak libovolně a spontánně tvoří. S barvou může svobodně nakládat, míchat s jinými odstíny, zesvětlovat, zpracovávat štětcem, houbičkou, rukama, jakkoliv.

Výtvarné prostředky – temperové barvy, papír



Obrázek 8. *Hra s barvou.*

Aktivita č. 2 – *Výtvarná hra s překvapením. Co nám barva říká, jakou informaci sděluje?*

Po uschnutí barevného výkresu jej žák otočí bílou stranou nahoru a rozstříhá na čtverce. Po otočení čtverců zpět na lícovou stranu nalézá na každém z nich mnohdy překvapivý fragment původního barevného obrazu. Otázka zní: „Může nám barva sdělovat nějakou informaci? A když ano, jakou?“ Žáci se vnořují do problematiky, asociují, zkoumají a popisují vybrané fragmenty. Objevují, že barva může být nositelkou individuální informace.

Aktivita č. 3 – *Výtvarná hra s linkou – možnosti linky*

Žák si vybírá z různých kreslicích materiálů a hravým způsobem zkoumá možnosti linky a pohybu ruky po papíře.

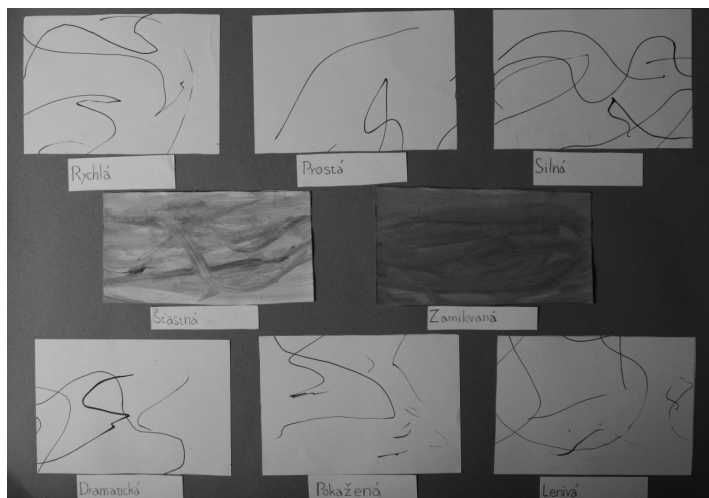
Výtvarné prostředky – tužka, pastelka nebo tuš, papír A3



Obrázek 9. Hra s linkou.

Aktivita č. 4 – Co nám linka sděluje?

Děti opět rozstříhají papír na čtverce a z vybraných fragmentů odhadují a popisují, jakou informaci jim linka nebo shluk linií poskytuje. I zde dochází k uvědomění, že linka či shluk linií mohou nést individuální sdělný obsah.



Obrázek 10. Vzorník a překladatel.

Aktivita č. 5 – Diskuse v tzv. „kruhu přátelství“

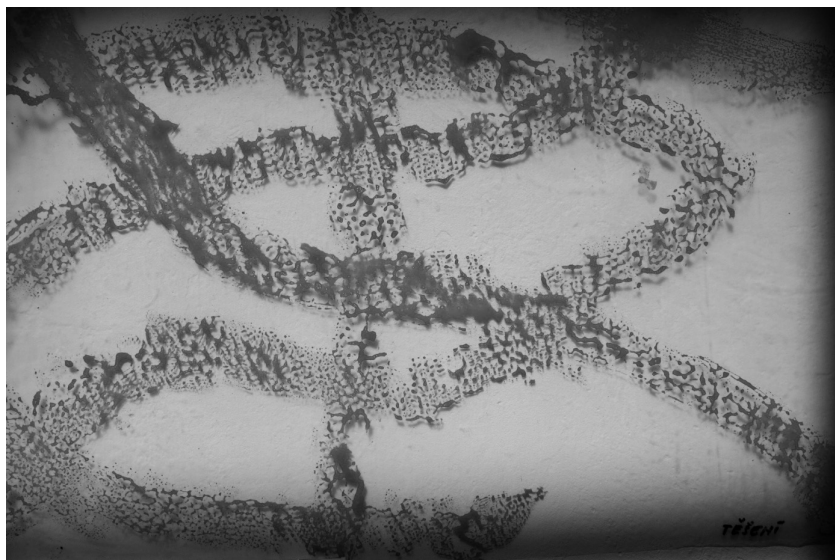
Zjišťujeme podobnost a rozdílnost jednotlivých přístupů, popisů i informací. Je to směr k pochopení vlastní individuality i jedinečnosti druhého člověka, a tím k vzájemné toleranci.

Aktivita č. 6 – Vrstvení událostí – experimentální malba na igelitu

Téma si každý vybírá sám. Je na něm, jakou událost chce zaznamenat. Někdo zaznamenává vnitřní prožívání – aktuální emoce, náladu, myšlenky, vzpomínky, konflikty, hádky, někdo cesty, události dne... Každý dostane několik kusů igelitu, starší zbytky barev na sklo nebo lepidlo a barvy k výtvarnému experimentování. Tyto výtvarně zpracované záznamy si děti popisují a vrství na sebe. Po zkušenosti s hravými aktivitami s barvou i linkou pracují zcela bezprostředně. Vědí, že barva i tvar mohou nést informační výpověď. Vytvářejí si své vlastní osobité grafické znaky a výtvarné symboly. Zážitek pokračuje tím, že si děti kladou vrstvy na okně, prohlížejí si je a zkoušejí, jaké to je, dívat se buď jen na své „události“, nebo jaké to je, když se společně propojí „události“ několika kamarádů. Společná propojení se líbí. Jsou barevně bohatší a přitažlivější. A co děti prožívají, když se vrací k jednotlivým emocím či vzpomínkám po týdnu, po 14 dnech? Některé vzpomínky či emoce se zcela rozplynuly. Nezbylo téměř nic, jen malba na igelitu. Zajímavé je zjištění, že i na negativních událostech nalézají žáci ve výtvarném ztvárnění pozoruhodné detaily, které se jim líbí a které jsou jakousi metaforou toho, že i na pohled nepříjemné zážitky mohou být zkušeností a obohacením v proudě života. V průběhu experimentování se také staly neočekávané situace, z igelitu se některé části obrazů sloupily, poškodily nebo slepily. Děti byly konfrontovány s chováním neznámého materiálu nebo s výsledky některých pokusů, které neodpovídaly jejich představám. I tyto události jsou pak reflektovány v „kruhu přátelství“ a jako cenné vnímám jejich přijetí.

Závěrečná reflexe je bohatá na dojmy. Teprve nyní odhaluji komplexní záměr naší výtvarné cesty od práce s barvou a linkou přes pochopení abstrakce až po vytvoření osobního záznamu prostřednictvím výtvarné exprese.

Co se týče otázek vztahu k soudobému výtvarnému umění skupina již akceptuje různé jeho formy poznáním zprostředkovaným svou vlastní výtvarnou zkušeností. Ví, že se za danou formou skrývá osobitá individuální výpověď umělce a reflexe současné doby, která je pro někoho čitelná a pro někoho skrytá. Stejně tak jako „Vrstvení událostí“ na igelitu, které může znamenat pro diváky změť čar a barev, ale pro aktéra je důležitou osobní a výtvarnou výpovědí.



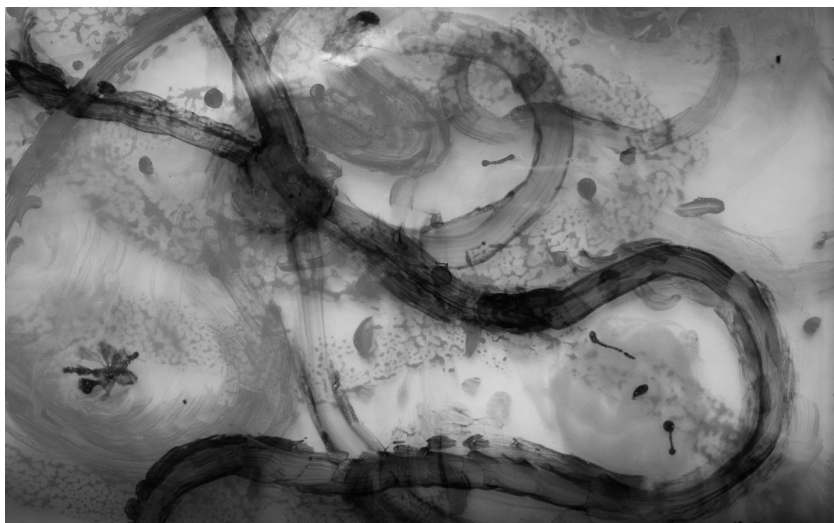
Obrázek 11. Vánoce – těšení.



Obrázek 12. Vánoce – Štědrý den.



Obrázek 13. Vánoce – radost z dárků.



Obrázek 14. Vánoce – všechny vrstvy.

Přidanou hodnotou tohoto projektu je jeho preventivní stránka. Děti si uvědomují vlastní individualitu a stejně hodnotnou, i když odlišnou individualitu druhého člověka, což vede ke větší vzájemné toleranci (a eliminaci možné šikany). Poznávají provázanost expresivní tvorby s individuálním vnitřním prožíváním člověka, s možností vynést toto prožívání na povrch a z odstupu je nahlížet. To vede k většímu uvědomování si sebe sama a hledání odpovědí na složité životní otázky, kterým mnohdy žáci nerozumí. Tento projekt pracuje s vrstvami událostí v životě člověka. V rámci našich pedagogických kompetencí je možné některé tenze a konflikty ve vnitřním prožívání a ve vnějších životních okolnostech u dětí včas zachytit, aktuálně zpracovávat a eliminovat výtvarnou, hravou, reflektivní artefiletickou cestou. Cílem je umožnit žákovi, aby se lépe orientoval v sobě i ve vnějším světě, lépe se poznával a posiloval svou psychickou stabilitu a odolnost.

3 DRAMIKA

(Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.)

Rozvoje osobnostních kvalit lze u dětí školního věku dosáhnout nejrůznějšími postupy. Specifické možnosti mají v tomto směru prostředky, které cíleně pracují s lidskou expresí. Tyto totiž nejenže umožňují jakousi dynamizaci osobnosti a její otevření se vnějšímu světu, ale následně rovněž umocňují osobní seberealizaci a společenskou participaci. Za jeden z ověřených a prokazatelně efektivních systémů stimulujících expresivitu lze považovat dramiku.

3.1 Základní vymezení

Dramika je paradivadelní systém edukační povahy, v jehož rámci je uplatňován takový přístup, jenž využívá obsahu a specifických prostředků dramatického umění (Valenta, Müller, 2013). Jedná se o svěbytný způsob vzdělávání, výchovy, rozvoje (či udržování) optimálních osobnostních vlastností, způsob přirozeně aktivizující, uživatelsky přívětivý, vyvolávající prožitek společně s nenásilným neakademickým poznáváním životní reality. K využívaným prostředkům dramatického umění patří hraní rolí, metaforické (symbolické) vyjadřování, aktivní užívání a zpracování imaginárně vytvořených sociálních situací, improvizace s dějem, exprese pomocí vlastního těla a hlasu zasazená do kontextu možných sociálních rolí a situací. Pomocí identifikace s rolí, metaforou, imaginární situací či dějem je pak možno (do jisté míry) zprostředkovat poznatky a zkušenosti z reálného světa (plnit tzv. informativní cíle), avšak také rozvíjet takové dílčí aspekty osobnosti, jež člověku bezprostředně pomáhají ve vytváření jeho osobní i sociální identity (plnit tzv. formativní cíle).

Paradivadelní systémy jsou charakteristické tím, že užívají divadlo a jeho prostředky k účelu, který nemá primárně ambice vytvořit jevištní tvar. Spíše aplikují dané prostředky v edukaci, terapii, při harmonizaci osobnosti atp. Jedná se například o dramiku, divadlo ve výchově, dramaterapii, teatroterapii, psychodrama apod.

*Jedním z nestorů, kteří stáli na počátku vzniku těchto systémů, byl Jerzy Grotowski – nejprve zkoumal v Teatru Laboratorium divadlo, pak začal divadlem zkoumat lidskou situaci, člověka a jeho možnosti. Rozmezím byl rok 1968, kdy *Apocalypsis cum Figuris*, vrcholné divadelní dílo, otevřelo významnou cestu k paradivadlu. (Pilátová, 2009)*

Obsah dramiky (její teorie, metodologie) vychází z nejrůznějších zdrojů. Jak vyplývá již ze základního vymezení, jejím klíčovým zdrojem je dramatické umění, hlavně se svojí podstatou – jednáním v hereckých rolích. Toto se promítá do několika používaných postupů, zejména do dramatické hry a improvizace s dějem. Za dramatickou hru lze považovat takovou herní aktivitu, jež naplňuje (kromě běžných aspektů hry) následující specifická pravidla, specifické divadelní konvence:

- vytvoření autonomního světa časoprostorovým vydělením ze světa skutečného,
- rozdělení a využití rolí,
- metaforické vyjadřování (Müller, 1995).

Příklad

Vytvoříme malou pracovní skupinu. Počet tak asi pět hráčů. První dobrovolník začne formou pantomimy ve zvoleném prostoru simulovat nějakou činnost. Druhý člen skupiny tuto činnost doplní vlastní rolí tak, aby rozvinul předehraný děj. Potom se postupně přidá třetí, čtvrtá... postava a v naznačeném duchu ve hře pokračují. Hru ukončíme podle předem stanoveného pravidla, například až se všichni vystřídají, až dospějí k ukončení děje atp.

Specifické divadelní konvence však nemají povahu pouhých pravidel, v rámci dramatické hry navozují v různých podmínkách vzájemné lidské střetávání, sdílení a komunikaci, specifické divadelní konvence podněcují tvořivost, umožňují sociální zkušenost, stimulují emocionální expresi a podporují zdravou emotivitu. Je právě jejich zásluhou, že dramatická hra má své nezastupitelné místo ve fungování dramiky.

Podstata dramatického umění, jednání v hereckých rolích, se v rámci dramiky promítá i do využití dalšího postupu, jímž je improvizace s dějem. Improvizace sama o sobě, jako více méně nepřipravené lidské jednání, je velmi důležitou každodenní součástí lidského života. V dramice funguje toto nepřipravené jednání jako herní princip ukotvený v dramatickém (smyšleném či simulo-

ném) ději. K. Bláhová uvádí, že improvizace s dramatickým dějem jsou určeny dramatickou situací, jež nutí hráče hledat její příčiny, zaujímat k nim postoj a nějakým způsobem ji řešit, tato improvizace má hodně podobné znaky jako dramatická hra, obě mohou být postaveny na nepřipraveném a spontánním dialogu a jednání v situaci a roli (Karaffa, 2009). Bez této improvizace bychom nemohli autenticky konat (byť ve fiktivní situaci), rozvíjet se a nalézat přenesené poznatky a zkušenosti ze skutečného světa. Je tomu tak proto, že každý člověk potřebuje ve svém běžném životě improvizovaně vyřešit alespoň občas nějaký dílčí situační problém, samozřejmě podle svých možností.

Pokud se tedy v dramice pokoušíme zprostředkovaně poznávat realitu, pokud simulujeme a modelujeme životní děje (jednotlivé situace, způsoby sociálních interakcí, vyjadřování postojů apod.), musíme tak často činit improvizací. Nedodržení této podmínky bychom z dramiky učinili jenom částečný nástroj poznání.

Obecně platí, že každé řešení problému vyžaduje jeho uchopení a hledání optimálního klíče k vyřešení. Možností použití řešitelských klíčů přitom zpravidla existuje několik – záleží hlavně na zúčastněném subjektu (na jeho vlastnostech), pro který se rozhodne. Subjekt může jednat buď schematicky nebo improvizovaně. Improvizovaně jedná, pokud se nerozhoduje podle předem zažitého schématu – což nastává v mnoha životních situacích – a zvažuje řadu alternativních cest. Improvizace tak patří mezi nejpřirozenější lidské adaptační postupy.

Improvisační dovednosti jsou frekventované, ale přitom nemusí být vlastní každému člověku. Výhodou dramiky je, že se snaží tyto dovednosti nejenom systematicky využívat, ale také vytvářet a trénovat. Improvizace tak může být například součástí dramatické hry, může být vyvolána nastolením problému v podobě děje (příběhu, situace či jiného námětu, například konkrétního zážitku), avšak může být rovněž cílem průpravného cvičení (viz metody dramiky). Účastníci při ní přijímají příslušné s nastolenou situací související role, pomocí nich hledají řešení, vyjadřují názory a postoje, uvědomují si jejich motivy a způsoby uvažování atp. Přitom mohou být dopředu instruováni a mít čas na přípravu nebo mohou být postaveni před úkol improvizovat bez přípravy.

Příklad nácviku improvizace

Do prostoru určeného pro improvizaci na jejím počátku vstoupí první z účastníků a začne předvádět jakýsi mechanický strojový pohyb. Ten může doplnit také zvukem.

Úkolem dalších účastníků je vytvořit společný pohybující se mechanismus. Dělají to tak, že postupně vstupují do vyhraněného prostoru a snaží se co neefektivněji doplnit dění vzniklé před jejich vstupem. Podmínkou je, že pohyb nesmí být přerušen a musí neustále pokračovat dál, až do vstupu posledního účastníka. Všichni by se měli snažit o maximální synchronizaci se skupinovým děním včetně zvoleného rytmu. Fyzický kontakt není podmínkou.

Druhý příklad

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

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

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

3.2 Metodologie dramiky

Metodologie dramiky zahrnuje celou řadu dílčích témat, klíčovým tématem však bude vždy klasifikace, tvorba a aplikace samotných metod použitelných pro dosažení cílů vytyčených v příslušném edukačním procesu. Co se týká těchto postupů obecně, lze je různým způsobem třídit a interpretovat, což má jak teoretický, tak metodologický význam. V tomto textu se přidržíme jednoduchého základního členění, které rozlišuje metody:

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

Metody průpravné

Jedná se o různá cvičení, hry a činnosti, jejichž účelem je rozehrátí, uvolnění, soustředění, navázání kontaktu a navození motivace, ale rovněž postupy zaměřené na rozvoj jednotlivých psychických funkcí a aspektů osobnosti, případně postupy zaměřené na rozvoj schopností důležitých pro užívání prostředků dramatického umění. Průpravné metody by měly především tvořit jakousi přípravnou základnu k vlastnímu procesu dramiky, a to jak v časovém horizontu dlouhodobém (čili během celého cyklu lekcí), tak krátkodobém (čili během jedné lekce).

Podle toho se pak průpravné metody dělí na:

- metody motivační (směřující v krátkodobém časovém horizontu k uvolnění, soustředění, motivaci..., v dlouhodobém časovém horizontu k zájmu o drama jako takové),
- metody osobnostního a sociálního výcviku (směřující v krátkodobém časovém horizontu k rozvoji a tréninku jednotlivých psychosociálních funkcí a v dlouhodobém časovém horizontu k potřebné osobnostní integraci),
- metody výcviku divadelně-dramatických dovedností (směřující v krátkodobém časovém horizontu k rozvoji a tréninku mluvy, hlasu, pohybu, schopností exprese... – to vše v rámci dramatické hry a improvizace, v dlouhodobém časovém horizontu k získání schopností jednání v hereckých rolích v kontextu nejrůznějších modelových situací).

Příklady průpravných metod – posílání signálu tleskáním

Hráči stojí v kruhu. Lektor začne hru tím, že pošle zvukový signál tlesknutím dlaněmi. Současně určí rytmus. Cílem hráčů je dodržet rytmus a neustále posílat signál dál, a sice doprava po obvodu kruhu. Signál mají hráči komunikačně podpořit očním kontaktem s dalším hráčem a natočením svého těla v jeho směru. V každém okamžiku musí tleskat zároveň dva hráči: ten, který signál posílá, a ten, který signál přijímá.

Motivovaná chůze

Na počátku hry jdou hráči do vymezeného prostoru. Lektor je vede hlasem a vytváří u nich představu chůze v různých podmínkách – např. na písku, po kamenech, po pás ve vodě atp. Následně vyzve hráče, aby se v daném prostoru pohybovali podle instrukcí a svých představ. Lektor může dále zpřesňovat chůzi hráčů po prostoru novými detaily.

Pantomima

Hráči se rozdělí do dvou skupin. Účastníci si v jednotlivých skupinách zvlášť připraví náměty pro členy druhé skupiny – může jít např. o filmy, pořekadla, druhy zaměstnání. Náměty jsou pak postupně sdělovány jednotlivcům z konkurenční skupiny a ti mají za úkol za pomoci pantomimy předat tyto své skupině. Ta má hádat, o jaký námět se jedná. Dění může být časově limitováno, aby bylo dosaženo napětí a soutěživosti.

Metody dramatické

Metody dramatické sice používáme ve spojení s metodami průpravnými a doplňkovými, ale pouze ony svým charakterem spadají plně do systému dramiky. Je tomu tak z důvodu, že jsou v principu založeny (a technicky rozpracovány) na již zmíněných specifických divadelních konvencích. Specifické divadelní konvence představují základní požadavky na odlišení reálných a skutečných situací, na určení rolí a vymezení jejich rámce, na zadání a průběh improvizace, na formy metaforického vyjadřování (metafora může být vyjádřena např. předmětem, rekvizitou, gestem, hlasem, pohybem) apod.

Důležitou součástí dramatických metod je jednání v hereckých rolích. Do tohoto jednání mohou vstupovat jak žáci, tak lektori (učitelé). Přitom je velmi důležité nejenom určení, kdo a jakou roli bude hrát, nebo úroveň účasti v roli (viz již dříve popsané: simulace, alterace, charakterizace), ale rovněž hranice (rámeček) určující, kde role začíná a kde končí. Např. lektor vystupuje v procesu ve dvou rovinách – v rovině, kdy řeší pedagogickou situaci, a v rovině, kdy se formou hraní role pokouší proces někam posunout, tzv. zevnitř. Tyto dvě roviny však musí důsledně odlišovat.

Příklad

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

- *autorita – např. diktátor, který vnese do dramatu autoritativní příkazy, vyvolá problém, napětí,*
- *oponent – např. nespokojený člen skupiny, který svými negativními postoji vyvolá konflikt, přivede do problému hlavní postavu či celou skupinu,*
- *spojenec – např. nový krátkodobý člen týmu, který mu může pomoci díky specifickým znalostem, postavení,*
- *posel – např. člověk, který přinese důležité informace,*
- *oběť – např. člověk, který je momentálně v tíživé situaci a potřebuje pomoc,*
- *komentátor – např. člověk, který situaci vidí díky své profesi zvenku, hodnotí ji atp.*

Metody dramatické můžeme dále dělit na:

- *metody budování příběhu (tyto metody slouží nejenom k tomu, aby „posunuly“ děj, ale i k tomu, aby zachovaly a dále rozvíjely jeho nosné myšlenky, poselství, významy atp.),*
- *metody vytváření situací (tyto metody slouží k vytváření vnějších podmínek, v nichž jsou nosné myšlenky, poselství, významy příběhu poznávány a rozvíjeny),*
- *metody hraní rolí (tyto metody slouží k vytváření subjektivních podmínek, v nichž jsou nosné myšlenky, poselství, významy příběhu poznávány a rozvíjeny).*

Metody budování příběhu mohou mít formu:

- *vyprávění příběhu (verbálního sdělování obsahu jednotlivcem či skupinou, může se odehrávat prostřednictvím herecké role či prostřednictvím civilního projevu),*
- *dabingu (vnějšího slovního doprovodu dramatických akcí),*

- vyšetřování (řízeného získávání informací probíhajícího za pomoci cílených otázek),
- rozhovoru (většinou ve dvojici na stanovené téma),
- reflexe účastníků (slovního shrnutí následujícího po klíčové aktivitě) apod.

Metody budování příběhu jsou rovnocenné s metodami vytváření situace a metodami hraní rolí – dramatika by se neobešla bez žádné z nich. Příběh do dramatu vnáší základní myšlenky a prvotní prožitky, je spojnicí mezi jednotlivými tématy a poznatky, dobrý příběh zrcadlí reálný život. Pomineme-li všechny jeho další funkce, nepřehlédneme důležitý fakt, že vyprávění či předcítání příběhů je důležitý motivační prostředek, který by měl ovládat každý pedagog. Proto můžeme metody budování příběhu považovat také za vhodné pro počáteční práci na dramatu. Metody budování příběhu (stejně jako ostatní dramatické metody) představují množinu technik, konkrétních dílčích postupů, směřujících ke zvládnutí konkrétních dílčích úkolů. Techniky jsou v tomto smyslu přesněji dané – metodám podřízené postupy.

Situace mohou být modelovány formou:

- zvukových záznamů (realistických nebo stylizovaných zvuků doprovázejících akci),
- postav na zdi (charakteristikou ústředních postav vyjádřenou popisem či ilustrací),
- kostýmů (částmi oděvů symbolizujících důležité postavy),
- určení prostoru,
- zástupných předmětů (symbolizujících postavy, zvířata, věci) apod.

Hraní rolí může probíhat formou:

- živých obrazů,
- pantomimy,
- role učitele (při níž se stává za pomoci vlastního dramatického hraní jakýmsi zprostředkovatelem edukačních cílů),
- skupinové hry s rolí (kdy se celá skupina chová, jako by byla jinou skupinou, kolektivním myšlením, jako by se nacházela v jiné situaci),
- pláště odborníka (jde o roli postavenou na ovládnutí odborných znalostí vztahujících se k dané situaci) apod.

Vytváření situace společně s hraním rolí jsou metody, které se společnou měrou podílejí na budování příběhu, pomáhají rozvíjet jeho myšlenky, upřesňovat témata a poznatky, motivovat a podněcovat emoce, směřovat k hlavnímu cíli, který si tzv. výchovné drama vytýčilo. A činí tak opět prostřednictvím celé řady dílčích technik – viz stručný přehled výše.

Metody doplňkové

Metody doplňkové (podpůrné) završují triádu obecných metod používaných v dramice. Tyto postupy bývají při svojí aplikaci rovnocennými postupům průpravným a dramatickým, jako doplňkové je označujeme z důvodu, že jsou vlastní spíše jiným disciplínám (což o metodách průpravných platí také) a že je lze využít k doplnění (podpoře) metod dramatických.

Metody doplňkové (podpůrné) tedy nepatří dramice, náleží spíše pedagogice (např. zážitkové pedagogice), sociální psychologii a sociálněpsychologickému výcviku, výtvarnému umění, hudebnímu umění atp. Pokud mají mít pro dramiku význam, je třeba, aby se s dramatickými (či průpravnými) metodami doplňovaly ve správném poměru. Při jejich jednostranném použití se totiž mnohdy dostáváme mimo teoretický a metodologický rámec dramiky.

Rozdíl mezi metodami průpravnými a doplňkovými je především v jejich cílech. Metody průpravné slouží ke krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé přípravě potenciálních účastníků dramiky, metody doplňkové zase k doplnění (podpoře) jejího již probíhajícího procesu.

Příkladem přípravy potenciálních účastníků dramatu je například rozvoj umění vést dialog. Dříve, než povedeme dialog v rámci dramatické hry (např. v plášti odborníka), bychom měli zvládnout alespoň základní komunikační dovednosti. A k tomu nám mohou posloužit některé rétorické prostředky, třeba dechová a artikulační cvičení. Příkladem podpory již pracujících účastníků dramatu je zase dialogická metoda coby jedna ze základních metod obecné pedagogiky. Umění otázek a odpovědí se tak v dramice stává velmi účinným podpůrným nástrojem, který může probíhat paralelně s jejími dramatickými technikami. Např.: Učitel v roli architekta vysvětluje žákům své plány na stavbu nového sídliště. Následuje dialog na téma, jak by měl vypadat ideální domov.

3.3 Strukturované výchovné drama

Výše zmíněné metody a techniky dramiky lze užívat různou formou a za různým účelem. Jako velmi efektivní se ukázalo jejich propojení do souvislých projektů. Tyto jsou ve světě známy jako strukturovaná výchovná dramata. Strukturované drama poskytuje větší prostor k tomu, aby jeho účastníci mohli prozkoumat nějaký výchovný, ale i vzdělávací problém, aby se stali jeho součástí. Tento problém (dané téma) procházejí pomocí postupných kroků (jednotlivých dramaticky ztvárněných a řešených modelových situací), které na sebe navazují a reflektují vše podstatné. Přitom se učí opravdu komplexně, zapojením racionálních i emocionálních složek osobnosti – problém řeší tvořivě, v modelových situacích získávají poznatky, které se snaží zobecnit, snaží se mezi nimi najít souvislosti, prožívají je, vztahují ke svým zkušenostem, nicméně jednají svobodně a samostatně.

Ukázka výchovného dramatu

Volné pokračování projektu „Přežítí“ zpracovaného společností Greenwich Young People's Theatre London pro žáky základní školy.

Ve cvičení s názvem „Destrukce“ prozkoumáme podstatu moderní války. Motivací budou tyto ukázky:

„Měla bys odejít z města,“ řekl Opa, „a vzít svého chlapce Johannese s sebou. Toto není místo pro děti, když tady pořád létají bombardéry.“ Johannes je poslouchal a pojídal velkou bromaду třešní. „A co ty?“ – zeptala se Johanne-sova máma. Opa se na ni podíval a řekl rozzlobeně: „Nikdo mě nebude obviňovat, že utíkám před několika britskými piloty, kteří jsou tak mladí, že se ještě ani neholí. Neumí s tím létat a neví, co mají dělat s bombami. To ti tedy řeknu. Jinak by přece neházeli bomby na nevinné ženy a děti.“ Večer byl dům plný cizích lidí, kteří přišli o své domovy při včerejším bombardování. V celém Berlíně 30 000 lidí ztratilo domovy. A to ještě měli štěstí.

*Milá maminko a tatínku,
dnes byl brozný nálet. Sirény začaly houkat v 1.45 hod. v noci. Vstali jsme a šli jsme dolů. Za chvíli tady byla letadla a začaly padat bomby. Jana a já jsme zalezly pod jídelní stůl. Pak šla paní Everyová nahoru a křikla, nebo spíš vykřikla, že dům hoří. Všichni jsme šli nahoru a střídavě jsme pumpovali ruční pumpou a Jana a já jsme si úplně promočily noční košile. Zatímco jsme takto pumpovali, někde to mezitím bouchlo a vyrazilo to všechna okna a hodilo to Janu do kaluže vody na podlaže. Byla nám zima, měly jsme na sobě mokré věci a okna byla vyražená. Potom spadla střecha. Když se potom všechno uklidnilo, šly jsme naproti do dětského domova... Nezbyly mi skoro žádné šaty. Při požáru jsem přišla o svůj nový kabát, klobouk a brýle. Všechno, co mám, jsou jedny boty, dvě vesty, šaty do školy a balonák. Paní Everyové z domu nezbylo nic než dva obrázky. Po požáru zbyly jen jeho čtyři stěny.*

Doufám, že se máš dobře a brzy se uvidíme.

Tvoje Eva

Povídejme si o tom, co se v dopisu říká – představme si, jak vypadala města v době války (použijme také fotografie, dobové materiály). Zeptejme se žáků, zda byli někdy v situaci, kdy byly budovy, stromy apod. zničeny. Napišme seznam slov, která by popisovala, jak to vypadá.

Pak následuje dramatické cvičení, ve kterém jsou žáci požádáni, aby si představili, že musí velice rychle opustit svůj domov (např. hráze se prorhly – voda zaplavuje město). Mají 30 minut na to, aby si připravili malé zavazadlo šatstva a nezbytných věcí. V zavazadle mají dále místo pouze na jedinou věc – její volba je individuální záležitostí každého jednotlivce. Skupina se potom posadí do kruhu a každý má ztvárnit danou věc pomocí pantomimy. Ostatní hádají. Na konci cvičení je potřebná reflexe jednotlivých výběrů.

Další cvičení pracuje s fotografií, na které jsou dvě evakuované děti. Nad touto fotografií je třeba nejdříve provést diskusi:

- O čem si děti asi povídají?
- Co cítí, když odcházejí od mámy a táty?
- Po čem se jim bude nejvíc stýskat?
- Je před nimi dlouhá cesta. Na co se mohou těšit?
- Čeho se mohou bát?

Po diskusi rozdělíme skupinu do dvojic, které mají rozhovor dětí improvizovat. Některé improvizace si necháme předvést a diskutujeme o nich.

Další fáze

Dílčí téma: Jací jsme byli

Dílčí úkoly a cíle: Obecně uvažovat o tom, kdo byl ve válce skutečně dobrý a kdo skutečně zlý – dobrat se se žáky toho, jací lidé žili ve fašistickém Německu.

Popis: Na úvod této fáze si přečteme následující dialog:

Martin: *Mami, mohu jít dnes večer do klubu s Petrou?*

Máma: *Ano, v pořádku... Znáš ji?*

Martin: *Bydlí tady na ulici v čísle 75.*

Máma: *Ale není to ta Kodešová, že?*

Martin: *Jo, přesně ta. Je nejmladší. Je opravdu bezká. Jsme dobří přátelé!*

Máma: *Promiň, ale nechci, aby ses kolem ní ometal.*

Martin: *Právě jsi říkala, že mohu!*

Máma: *To je rodina, která dělá jenom potíže.*

Martin: *To není pravda!*

Máma: *Jejich kluk zmlátil bezdůvodně Frantu, přišel domů s takovýmto monoklem.*

Martin: *No ale co to má společného s Petrou? Až vás seznámím, tak uvidíš, je opravdu bezká!*

Máma: *Ne! Ta rodina má špatné jméno. Ten nejstarší syn také za nic nestojí. Chytili ho, když kradl v obchodě.*

Tento dialog obecně směřuje k základním otázkám:

- 1. Jak pomáhají stereotypní představy vytvářet předsudky?*
- 2. Jak pracuje válečná propaganda, aby vytvořila stereotyp nepřítele?*
- 3. Jak se rozhodujeme, kdo je naším nepřítelem?*
- 4. Jak nacisté sdělovali dětem své myšlenky?*

Po dialogu diskutujeme na téma:

- Proč maminka změnila svůj názor?*
- Jaký je její názor na Martinovu kamarádku Petru?*
- Odkud tento názor pramení?*
- Myslíte si, že je to správné?*
- Jakým způsobem vidí maminka Petru?*
- Má někdo z žáků podobnou zkušenost, že byl nespravedlivě souzen lidmi, kteří ho vůbec neznali?*
- Znáte nějaké jiné případy předsudků?*

Po diskusi následuje dramatická činnost: žáci utvoří dvojice, jeden z dvojice představuje Martina, druhý Petru – Martin jde za Petrou, aby jí řekl, že nemůže jít dnes večer ven. Dialog má být předveden a opět zakončen diskusí.

Další cvičení zkoumá stereotypy britské propagandy o Němcích (text přečte učitel):

Za války jsme byli, můj bratr Gerald a já, evakuováni do Walesu, daleko od velkého města. Často jsme nabízeli řezníkovi nebo v obchodě, že jim pomůžeme, protože jsme si chtěli vydělat nějaký ten balík. Co jsme měli nejradši, byl výlet na Slaterovu farmu, kde se chovala prasata. Byli jsme těmito zvířaty fascinováni. Neznali jsme je z města, a tak jsme na ně vydrželi zírat hodiny a hodiny. Nenáviděli jsme dva bratry, kteří vedli farmu, protože nebyli nikdy kamarádští, a když jsme jim pomohli, nikdy nám nedali kapesné. Takže jsme se plazili potichu kolem plotů, abychom uviděli prasata. Jednoho dne jsme zahlédli chlapce stejně starého jako my, jak veze prasatům jídlo na kolečku.

„Kdo to je?“ zašeptal Garry. „Nevím,“ odpověděl jsem. Opatrně jsme šli k chlapci a ten se na nás usmál. „Jsou tady nějaká nová prasata?“ zeptal jsem se. „Ano,“ odpověděl. „Tady.“ Mluvil divně, ale my jsme byli z naší vesnice zvyklí na cizí přízvuky, takže jsme tomu nevěnovali pozornost. Vylezli jsme na stěnu a dívali se na velicínskou svini s šesti malinkými prasátky. Najednou se za rohem objevil Slater, chlapec na nás mrknul a my jsme zmizeli.

Za dva dny jsme se vrátili, protože jsme si brozně přáli popovídat si s naším novým kamarádem. Našli jsme ho, jak krmí prasata. „Ahoj kluci,“ řekl. „Jak se máte? Jak se jmenujete?“ Řekli jsme mu to a řekli jsme mu také naše přezdívký. Vypadalo to, že přezdívkám nerozumí. „Jmenuji se Klaus.“ „To je ale divné jméno,“ řekl Garry. „Ne v mé zemi.“ „Kde to je?“ zeptal jsem se. „Ich bin... Já jsem Němec.“ Podíval se na nás a nejistě očekával naši reakci. Stáli jsme tam s pusou dokořán – kde má kožené boty, hákový kříž a krutou tvář? „Děláš si srandu!“ „Sranda – co to je?“ „No tak řekni něco německy,“ chtěl Garry. Klaus si sundal sako a ukázal nám žlutou záplatu na zádech – věděli jsme, že mluví pravdu. Naše představa typického Němce, takového, jakého jsme znali z filmů, byla otřesena. Jak může být tento chlapec naším nepřítelem? Klaus nebyl nacist. Byl jen obyčejným vojákem.

Po přečtení diskuse:

1. Jaká byla reakce chlapců na to, že Klaus je Němec?
2. Proč byli překvapeni? Kým si mysleli, že je? Co je to hákový kříž? Jak se odlišoval od jejich původní představy? Proč tak filmy té doby ukazovaly Němce? Jak si lidé pak představovali Němce?
3. Jak dokázal, že je Němec? (Žlutá záplata byla znakem válečných zajatců – mnoho takových bylo za války posíláno na vesnice, aby zde pracovali.)
4. Co si děti z tohoto setkání odnesly?

Třída se opět rozdělí do dvojic – ty si mají přečíst dialog vedený mezi chlapci na téma: kamarádit, či nekamarádit s Klausem (dialog musí být předem připraven učitelem). Potom je dialog přečten vybranou dvojicí – jiná vybraná dvojice zase přečte úvodní dialog matky s Martinem.

Diskuse:

Co mají oba dialogy společného?

Další cvičení bude pracovat s volně upravenými úryvky z dětského románu „Bez úkrytu“ od autorky Elisabeth Lutzeier. První úryvek přečteme (přečte učitel) pouze ke značce „xxx“. Ukázkou uvedeme tím, že řekneme, že příběh se odehrává v Německu během druhé světové války. Vypráví příběh mladého chlapce a jeho sestry poté, co jejich otec odešel bojovat a matka zmizela. Oba dva skončí u rodiny v Berlíně, která se jmenuje von Kempners. Tito lidé se o ně starají a jsou velice hodní.

Johannes má narozeniny a Kempnerovi pro něho a jeho přátele pořádají oslavu. Johannes se snaží udělat dojem na svého přítele Rolfa a ukazuje mu tajnou skryš na zahradě v dutině stromu. Schovají se tam a zaslechnou konverzaci mezi panem a paní Kempnerovými.

Najednou přišel pan von Kempner do zabradý, mával novinami a křičel: „Jen se na to podívej! Viděla jsi to?“ „Vím, co tam píše,“ řekla paní Kempnerová tiše. „Slyšela jsem to dnes odpoledne v rádiu. „Poslouchej tenhle titulak.“ Pan von Kempner ho přečetl z novin: „Pokus o atentát na Hitlera – náš velký vůdce zachráněn.“ Náhle pan von Kempner hněvivě vykřikl: „Přál bych si, aby ho zabili! Přál bych si, aby byl mrtvý! Hitler je zloduch!“ Paní von Kempnerová se pokoušela jej utiřit, ale on pokračoval: „Nebudu bojovat za Německo. Nevěřím v to, že zabíjení lidí může něco vyřešit. Nenávídím Hitlera a nacistickou stranu! Hitler chce, aby Německo vládlo nad Evropou,

a cokoliv se mu postaví do cesty – zničí!“ Pan von Kempner roztrhal noviny na kousíčky. „Přeji vám příště víc štěstí,“ řekl smutně.

Ve stromě seděl Johannes a jeho přítel Rolf. Johannes byl zticha, ale v Rolfových očích plál hněv. „Je to zrádce,“ řekl a zbytek odpoledne na pana von Kempnera nepromluvil. Rolf byl členem Hitlerjugend. („xxx“)

Johannes byl vyděšený, protože měl pana von Kempnera rád.

O týden později byl pan Kempner zatčen.

Diskutujeme na téma:

- Proč pan von Kempner nevěřil válce?
- Proč ho nazval Rolf zrádcem?
- Co to byla „Hitlerjugend“?

Vysvětleme dětem, že mnoho dětí starších deseti let vstoupilo za Hitlerovy éry do Hitlerjugend. Byla to organizace, ve které probíhaly různé sportovní aktivity a šířily se Hitlerovy ideje, že Němci jsou nadřazeni jiným lidem. Hitlerjugend také vyžadovali, aby děti udávaly lidi, kteří nesouhlasili s Hitlerem.

Potom si představme, že Johannes a Rolf jsou zpátky ve škole. Johannes je vyděšený, protože Rolf řekne v Hitlerjugend, že pan von Kempner povídal. Dále požádejme děti, ať si představí, že učitel je Rolf, a najdeme dobrovolníka, který by hrál Johannese. Johannes se snaží přesvědčit Rolfa, aby neudával pana von Kempnera. Je třeba jasně oddělit okamžik, kdy učitel začíná hrát. Zdůrazňuje, že je nejdůležitější věrnost straně a vlasti. Prohlašuje, že pan von Kempner je špion a že kvůli takovým lidem Německo prohraje válku (snaží se být tvrdohlavý).

Diskuse na téma:

- Přesvědčil Johannes Rolfa?
- Proč si skupina myslí, že Rolf své rozhodnutí nezměnil?
- Mají lidé právo vyjadřovat, co si myslí?
- Co se panu von Kempnerovi stane?

Přečtení posledního řádku příběhu (za označením „xxx“) a další diskuse:

- Proč byl pan von Kempner zatčen?
- Co tato situace vypovídá o nacistech a Hitlerovi? (Můžeme říct skupině, že mnoho lidí, kteří nesouhlasili s Hitlerem, bylo zabito nebo uvězněno.)

V otevřeném prostoru si pak zahrajme s dětmi hru. Rozděluje je rychle do různých skupin – např.:

- všichni ti, kteří se narodili od ledna do června, v jedné skupině, zbytek ve druhé,
- dělení podle tmavých a světlých vlasů,
- ti, kteří mají na sobě něco červeného, a ti, kteří tuto barvu nemají, atd.

Snažme se tyto skupiny vytvořit co nejvíce náhodně. V určitém okamžiku přerušme hru a náhodně vybranou skupinu nechme vykonávat nějakou nepříjemnou činnost – např. máte tmavé vlasy, a proto budete uklízet. Po akci vysvětlíte, že to byla jenom hra, a diskutujte na téma chování k odlišným lidem.

Potom si přečtete další úryvek z knihy „Bez úkrytu“. Předtím se ale děti zeptejme na to, co se naučily o nacistické straně a Hitlerově ideologii.

Jednoho dne v hodině dějepisu jim učitel začal vysvětlovat, jak jsou Židé zodpovědní za všechny války, které se kdy v historii odehrály. Dokonce za válku, která právě probíhá. Johannes o tom nevěděl. Slyšel to však tolikrát předtím v rádiu v krytech během náletů, že to určitě musela být pravda.

Pak ale začal učitel říkat věci, o kterých Johannes věděl, že prostě nejsou pravda. Učitel byl štíhlý nervózní muž s červeným pihovatým obličejem. Vždycky, když hovořil o válce a Židech, tak se rozzlobil. „Židé chtějí všechno ovládat,“ řekl, „ovládat světové banky, ovládat vlády.“ Jeho hlas byl stále rozzlobenější a vyšší. „Ale na to, aby ovládali obchody, vůbec nemají. Okrádají počestné německé lidi, většina Židů neumí ani pořádně číst.“ Učitel se otočil k Johannesovi: „Ty s těmi brýlemi, chtěl ses na něco zeptat?“ Johannes zrudl, protože nebyl zvyklý mluvit před třídou nahlas. Vstal a všichni se na něj podívali. „Prosím, pane. Myslím, že se mýlíte, protože Židé umí číst. Naše přítelkyně Daniela je Židovka a učila mě číst. Má spousty různých knížek, protože pracovala v knihovně. Některé z těch knížek mi dala, pane.“

Ve třídě bylo náhle takové ticho, že se Johannes otočil, neboť to vypadalo, jako by nějaká strašná příšera vkročila za jeho zády do třídy. „Máš pořád ještě ty knížky?“ zeptal se studeně učitel. „Protože jestli ano, můžeš je přinést do školy a my je tady na hřišti spálíme.“ Potom dva větší chlapci odvedli Johannese ven a zbili ho za to, že se kamarádí s Židy a odporuje učiteli. Nikdo z chlapců se již neodvážil s ním mluvit víc než pokřikovat na něj: „Kamarád Židů, parazit. Čtyřoký kamarád Židů!“ Někdy za ním chodili domů ve skupinách a pokřikovali na něj, brozili, že ho zmlátí, ale obvykle ho ignorovali.

Na závěr probereme otázky:

- *Proč učitel v úryvku říkal lži o Židech?*
- *Odkud se mohou brát takové lži o Židech?*
- *Jak se tyto myšlenky rozšiřují?*
- *Měli bychom vždycky věřit tomu, co říkají lidé?*

Konec ukázky projektu

4 PRÁCE S POTENCIÁLEM POHÁDKY V PROCESU PREVENCE

(Mgr. Eva Krajčovičová)

Pohádky jsou společným elementem našich životů. Všichni je známe, všichni jsme o nich slyšeli a spojujeme s nimi nejčastěji naše dětství. Pohádka představuje potřebný element pro rozvoj dítěte. Právě pohádka dítěti vypráví o životě, objasňuje problémy, předkládá rizika a nástrahy života, rozvíjí tvořivý potenciál dítěte, jeho fantazii a představivost. Posloucháním pohádek děti nabývají podvědomě mechanismů pro řešení životních situací, které se v případě nutnosti aktivizují. Pohádka v člověku formuje schopnost učení, seberozvoje. Rozvíjí schopnost vidět problém z více stran. Může probouzet víru, že schopnosti dítěte jsou natolik silné, aby problému mohlo čelit. Dítě se učí překonávat své strachy i starosti a přijímat řešení situací. Práce s pohádkou na základní umělecké škole je jistě vhodným tématem pro hodiny s dramatickým, výtvarným či tanečním zaměřením.

4.1 Teoretická východiska

Pohádku můžeme definovat jako epický žánr literatury, který je interpretován v podobě poezie nebo prózy a jehož obsah je založen na fikci. (Сакович, 2015)

Pohádkou chápeme zcela jiný způsob práce, díky němuž se děti učí naslouchat a chápat pravidla skutečného světa. Seznamují se s různými modely chování. Pohádky dětem umožňují ztotožnit se s hrdinou a díky tomu prožívat nové příběhy, emoce a nalézat nová, ještě nepoznaná řešení pro jejich životní situace. V pohádkách dítě nalézá dvě polarity, a to dobro a zlo. Dobro je zde

vždy ve vítězné pozici, a tak dítěti umožňuje ztotožnění se s kladným hrdinou a díky tomu zažívat pocity úspěchu. (Molická, 2007)

Příběh neodmyslitelně patří k vývoji lidské společnosti. Mýtus, pohádka a báje patří ke kulturnímu dědictví naší země. (Machovec, 1998)

Vyprávění příběhů patří k lidstvu už od nepaměti. Naraci můžeme zařadit k základním a nejpřirozenějším lidským aktivitám. (Bruner, 2004)

Příběh můžeme charakterizovat jako sled událostí, které mají počátek, střed a nějaké zakončení. (Vybíral, Roubal, 2010)

Stavba příběhu:

V příběhu je nutná zápleтка.

Zápleťka je tvořena znemožněním dosažení cíle.

Prekážky vedou dítě k přemýšlení a zhodnocení priorit.

Pro dobrou orientaci v ději je dobré mluvit pouze o věcech, které souvisí s příběhem.

Nenech v tom postavy samotné, vytvoř jim vazby a vztahy.

Dovol postavám rozvíjet se.

Nenaruš však jejich osobnost. (Bruner, 2004)

Pohádky můžeme chápat jako jedny z nejprimitivnějších výrazů, které se vztahují ke kolektivně nevědomým psychickým procesům. V pohádkách je archetyp zobrazován ve své nejjednodušší a nejpřesnější podobě. (von Franz, 1998) Děti v pohádce mohou mnohem jednodušším způsobem nalézt svůj problém a ztotožnit se s ním. Pohádkový hrdina má schopnost jednodušším způsobem vymyslet řešení situace, protože v pohádce se může vše, díky tomu může dítě pochopit, že dané řešení můžeme aplikovat i na své problémy. Je třeba zdůraznit, že jakýkoli text, tedy i pohádka, nese ve svém podtextu určitou spiritualitu a symboličnost. Duchovní kontext příběhů se projevuje *„ve formě příběhů skrze symboly, metafory, vlastnosti připisované těm či druhým postavám přes možnosti, před které jsou postaveni hrdinové pohádek, dějové zvraty“*. (Черняева, 2006)

Určitá životní fáze v dětství v sobě nese důležitost pohádek a kouzelných příběhů. Můžeme pozorovat spojitost mezi strukturami těchto žánrů a psychikou dítěte ve věku mezi čtyřmi a osmi lety. Je zde zdání (či důkaz), že tyto příběhy podporují dítě při jeho schopnostech plnit vývojové úkoly v dané fázi. (Rogge, 1999)

Max Lüthi (1982) podložil pět bodů, které toto spojení dokazují: Pohádka má jeden rozměr. Je možné, aby se vše dostalo do kontaktu se vším. Je naprosto přirozené, že neživé předměty nebo zvířata mají schopnost lidské řeči.

- Pohádka je plošná. Místo a čas jsou zrušeny, bourají se přírodní zákony. V pohádkách jsou vlastní pravidla a zákony, kde všechno je možné a nic není nemožné. Nejde zde o vnější realitu, ale o symboly, které dítěti pomáhají zpracovávat vnitřní podstatu bytí.
- V pohádkách nejčastěji objevujeme formulace: „Bylo, nebylo“, „Za devatero horami a devatero řekami“ nebo „A jestli ještě nezemřeli“. Jedná se o rituály, které mohou pomoci překonat strach a hrůzu či je jen pomohou vydržet.
- Hrdina je v pohádce na svá dobrodružství sám, oddělen od vnější stránky světa. Vnější svět zasahuje jen v případech největší nouze, tak je na tom i dítě ve svém životě.
- Pohádky žijí z polarit, z protikladů velký a malý, slabý a silný, dobrý a zlý. Zlo je zobrazováno pomocí symbolů. Jde o zrání a metaforické hledání identity. (Rogge, 1999)

Základní umělecké školy navštěvují děti především školního věku. Na začátku tohoto vývojového období dítě své okolí posuzuje podle svých představ, a to převážně egocentricky. Začíná čím dál tím více přijímat svou pohlavní roli. U dítěte se začíná vyvíjet vlastní samostatná osobnost, postupně dochází k „sebe-přijetí“. A tento vývoj ulehčuje získání pozice dítěte ve skupině. (Kern, 2006) U dítěte školního věku se zrychlují myšlenkové operace. Dítě začíná být schopné logicky třídit informace. Pro paměť postupně přestávají být dominantní dětské touhy a přání. Začíná se řídit střídavým realismem. Ve školním věku začíná narůstat slovní zásoba, věty nabývají na délce a souvětí se stávají složitějšími. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Pro dítě je typická převaha pozitivní nálady, radosti, bezstarostnosti. Dítě školního věku se nedovede na nikoho dlouho zlobit. City jsou charakteristické povrchností a nestálostí vazeb. Výjimkou jsou však děti, které mají něco společného. Zde je kamarádství udržitelné. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Soucitné projevy k ostatním spolužákům jsou ve školním věku minimální. Děti v tomto věku bývají nemilosrdné k dětem, které něčím vybočují. (Říčan, 2004)

Každé dítě využívá jinou strategii pro zvládání svých problémů.

Děti mají odlišné vnímání a chápání, cítění a myšlení a jejich schopnosti vyrovnávat se s obtížemi jsou odlišné od způsobů dospělých. Je to dáno men-

ším počtem zkušeností oproti dospělému člověku. Emoční prožívání dítěte je mnohem více spjato s konkrétními událostmi. (Langmeier, 2010)

U dětí se můžeme setkávat s těmito typy chování:

a) Regrese

Vyrovňávání se z úzkostí je u mladších dětí primitivnější než u dětí starších. Pro jejich věk je typický návrat k dřívějším stadiím vývoje. U malého dítěte může dojít k pocitu ohrožení jeho role narozením mladšího sourozence, může se cítit nejistě a tvoří se v něm pocity zlosti a žárlivosti. V tomto momentu, kdy se dítě vrátí ve vývojovém stadiu níže, věří, že jej budou rodiče oceňovat a příchod nového sourozence nijak neohrozí jeho dosavadní postavení a roli. (Geldard, 2008)

b) Popření

Pokud je některá situace pro dítě velmi zneklidňující, může se u mladších dětí stát, že situaci zkreslí a vytvoří pro sebe a okolí přijatelnější verzi. (Geldard, 2008)

c) Vyhýbání se

Pokud je dítě vystaveno nepříjemným emocím a cítí se špatně, může mít tendence odvádět pozornost od bolestného či náročného tématu. Namísto odpovědi na vaši otázku vám nabídne nějakou protislužbu, aby nemuselo odpovídat. (Geldard, 2008)

d) Potlačení

U starších dětí je vyrovňávání se s úzkostí mnohem složitější než u dětí mladších. Pokud děti potlačují bolestivé vzpomínky či prožitky z předešlých let, může se stát, že tato vzpomínka může být vytěsněna z jejich vědomí. (Geldard, 2008)

e) Projekce

Dítě může přenášet nežádoucí emoce na jinou osobu nebo neživý předmět. Výsledným efektem je dosažení uvolnění od nepříjemného pocitu. (Geldard, 2008)

f) Intelektualizace a racionalizace

Tyto dva způsoby obrany umožňují dětem bezpečně hovořit o zkušenostech či zážitcích, a to tak, aniž by se ponořily do svých emocí. (Geldard, 2008)

4.2 Účinné faktory

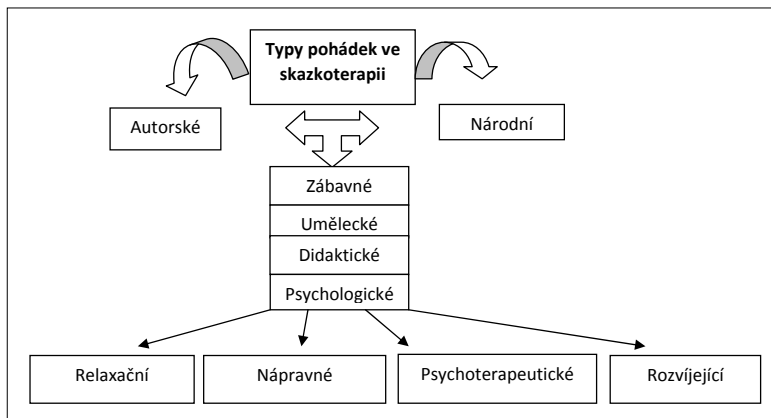
Práci s pohádkou se hojně věnuje skazkoterapie. I přesto, že v našem textu terapie nevyužíváme, mají pro naši práci s pohádkou účinné faktory skazkoterapie stěžejní přínos. V krátkosti objasníme pojem skazkoterapie a dále se budeme věnovat účinným faktorům při práci s pohádkou a pohádkovými hrdiny.

Skazkoterapii můžeme chápat jako součást biblioterapie, ale v praxi se jedná spíše o samostatný terapeutický přístup, který je rozvíjen a využíván především v Ruské federaci. Jedním ze základních principů je užití pohádky k léčebným účelům. Hlavním principem skazkoterapie je:

- seznámit jedince s jeho silnými stránkami,
- rozšířit jeho uvědomění způsobů chování,
- hledat nestandardní, ale optimální východiska z různých situací,
- změna prostřednictvím pozitivního prožitku,
- rozvoj tvůrčích dovedností a umění naslouchat sobě i druhým,
- schopnost přijmout dovednosti a tvořit nové. (Kulincová in Polínek, 2015)

Ve skazkoterapeutické praxi uplatňujeme tři typy pohádek (Polínek in Müller, 2014): lidové (klasické) pohádky, klasické pohádky od známých autorů, pohádky speciálně vytvořené a využitelné v psychoterapii.

Pro lepší přehlednost uvádíme schéma typů pohádek, které se ve skazkoterapii kromě výše zmíněných tří dají využít:



Obrázek 15. Klasifikace pohádek. (Вачков, 2015, s. 40)

Jedním z nejzákladnějších účinných faktorů pohádek je **metaforičnost a symboličnost**, která je nositelem potenciálu pro bezpečné osobní projekce. Pohádka se může psát z hlediska určitého problému, může být přímo zaměřena na konkrétní dítě či reagovat na aktuální potřebu celé skupiny. Nejprínosnější pohádky při práci jsou ty, které děti píší samy. Pohádka dává možnost vyslovení aktuálního problému, který předkládáme v metaforické podobě a váže se s hlavním hrdinou. Námět by měl obsahovat možnosti pro změnu a rozhodování hrdinů. Pohádka by však neměla být morálně zatížená. (Polínek in Müller, 2014)

Využití pohádek (Polínek in Müller, 2014):

- pojmenování problémů,
- náhled do situace,
- hledání řešení problémů či cesty z nich.

4.3 Metody, techniky a projekty

S pohádkami nepracujeme jen jako s pouhými napsanými texty, ale snažíme se pomocí nich dětem umožnit hlubší náhled na sebe sama a skrze metaforu v pohádce se dostat k jejich obtížím. Symbolická forma, se kterou se v pohádkách pracuje, udává dítěti návod, pomocí kterého může se svými obtížemi pracovat. K dítěti nemůžeme při práci s pohádkou přistupovat jako k dospělému. Pro dítě není vhodné použít jen klasickou formu rozhovoru, ale je třeba zapojit i jiné dovednosti. Dítě můžeme zaujmout hrou nebo ho naladit figurkami zvířátek, jeho oblíbenou postavou, prací s hlinou nebo jinými výtvarnými či dramatickými formami. Dítě můžeme včlenit do vyprávění příběhu nebo s ním imaginativně putovat. (Geldard in Krajčovičová, 2016)

Metody skazkoterapie mohou být členěny podle:

- počtu klientů (individuální, skupinové),
- věkových kategorií klientů,
- úrovně tvořivosti klienta (práce s hotovými pohádkami, autorskými, ...),
- stupně vlivu na klienta,
- žánrů použitých pohádek,
- užitých prostředků (dramatické umění, výtvarné umění, hudební výchova).

Schematické karty Proppa

Co to jsou „karty Proppa“? Známy lingvista zabývající se pohádkami V. Propp prozkoumal strukturu ruských národních pohádek a přidělil jim řadu stálých konstrukčních prvků a funkcí.

S pomocí karet můžeme snadno analyzovat strukturu pohádek a znovu rozvinout funkce pohádky. Dítěti to pomůže lépe pochopit obsah pohádek a vyprávění pro něj bude jednodušší.

Pracovní plán:

Fáze 1. Seznámení dětí s pohádkou jako žánrem literárního díla. Objasnění širší struktury pohádky:

- úvod, intonace (pozdání do pohádky),
- vyprávění pohádky,
- zakončení pohádky (posluchače vrátit zpět do reality).

Fáze 2. Čtení příběhů s pomocí Proppových karet.

Fáze 3. Převyprávění pohádky, vyprávění podpořit Proppovými kartami.

Fáze 4. V této fázi si můžete vyzkoušet sami pohádku napsat s použitím karet.

K tomu je vybráno 5–8 karet, vymyslí se postavy, vybere hlavní hrdina, hrdinův pomocník a protivníci.

Zde předkládáme seznam hlavních motivů pohádky vymezených Proppem:

1. Žili byli. Utvoříme pohádkový prostor. (Každá pohádka začíná slovy: „kdysi dávno“, „žili byli“, „za devatero horami a devatero řekami“.)
2. Zvláštní okolnosti („zemřel otec“, „slunce zmizelo z obzoru“, „přestalo pršet a dostavilo se sucho“).
3. Zákaz („neotevírat okna“, „nevzdalovat se z loděnice“, „nepít vodu z kaluže“).
4. Porušení zákazu („dívat se z okna“, „vzdálit se z loděnice“, „pít vodu z kaluže“; zatímco se v pohádce objevuje nová osoba – antagonista, škůdce).
5. Hrdina odchází z domova (hrdina může být také poslán z domova, například s požehnáním rodičů hledat sestru, nebo vyhnání, např. otec bere dceru na rozkaz macechy do lesa).
6. Objevení přítele–pomocníka (šedý vlk, kocour v botách).
7. Způsob dosažení cíle (může to být létání na létajícím koberci, použití meče či jiných zázračných prostředků).
8. Nepřítel začíná jednat (ježibaba otráví jablko).
9. Posedlost vítězstvím (zničení zlých kouzel, fyzické zničení antagonisty).

10. Pronásledování (hrdinu mohou pronásledovat labuť, zmije, baba jaga, a další).
11. Hrdina se snaží utéct od pronásledování (schovává se, proměňuje se nebo kouzelnými prostředky překonává dlouhé vzdálenosti).
12. Hrdina potkává dárce (nová postava – kouzelník, trpaslík, stařenka, která potřebuje pomoc, nebo žebrák; dostává úkol).
13. Hrdina ob stojí ve zkoušce (ve všem).
14. Příjem magického prostředku (ten může být donesen, vyroben, koupen, objeven či darován).
15. Zmizení dárce (baba jaga opustí svět, průvodce zmizí, drak se vrátí do jeskyně).
16. Hrdina vstupuje do bitvy s nepřítelem (někdy je to otevřený boj – s hadem, drakem, jindy hádanka nebo hra v kartách).
17. Nepřítel je poražen (antagonista nejenže prohrál bitvu nebo soutěž, ale byl také vyhnán nebo zničen pomocí triků).
18. Hrdinův metál (to, co hrdina sebere poraženému nepříteli, meč, obrázek, kus oblečení).
19. Hrdina dostal nelehký úkol (získat prsten ze dna moře, postavit palác za jednu noc).
20. Hrdina splní zadání.
21. Hlavnímu hrdinovi je dána nová podoba (často ponořením do vroucí vody nebo horkého mléka, což způsobí jeho ještě krásnější vzhled).
22. Hrdina se vrací domů (obvykle se vrací normálním způsobem, ale může se vracet i na poraženém drakovi).
23. Hrdinu doma nepoznávají (někdy kvůli kouzlu, zranění či stáří).
24. Objevuje se falešný hrdina (to je ten, kdo se vydává za hrdinu nebo přisuzuje sobě jeho zásluhy).
25. Odhalení falešného hrdiny (tato situace může nastat v důsledku svědectví autorit, které hrdinu znají nebo znají sled událostí).
26. Hrdinovi se dostane uznání (falešný hrdina je vykázán v nemilosti).
27. Šťastný konec (svátek pro celý svět, svatba, oslava).
28. Morální poučení (co na závěr můžeme vyvodit z příběhu).

Jak můžeme použít tuto pohádkovou metodu, aby mohla pomoci dítěti poradit si s daným úkolem?

Použijeme-li tuto metodu, dítě se bude ztotožňovat s hlavním hrdinou. Díky tomuto předpokladu můžeme pohádku začít například: „Hrdina, podobný dí-

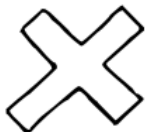
4 Práce s potenciálem pohádky v procesu prevence



1. Žili byli



2. Zvláštní okolnosti



3. Zákaz



4. Porušení zákazu



5. Hrdina opouští domov



6. Objevení přítele - pomocníka



7. Způsob dosažení cíle



8. Nepřítel začíná útočit



9. Posedlost vítězstvím



10. Pronásledování



11. Záchrana od pronásledování



12. Dárce se setkává s hrdinou



13. Hrdina obstojí ve zkoušce

Obrázek 16. Schematické karty Proppa (ukázka). (Вачков, 2015, s. 153)

těti, jde řešit úkol.“ Dále: „V pohádce úkol vyřeší, najde si nové přátele, porazí draka a šťastně se vrátí nazpět.“

Snažíme se, aby dítě převzalo plnou účast na vystavění pohádky. Občas mu pomůžeme a ukážeme mu, jak může pokračovat dál. Ve snaze získat maximální efekt ze sestavení pohádky se doporučuje dodržovat několik jednoduchých pravidel:

1. Je žádoucí, aby hlavní postava a dítě měly nějaké společné rysy. Možná, že oba milují marmeládu nebo sledují stejnou pohádku.
2. Je třeba vytvořit bezpečný prostor ve výstavbě pohádky. Proto použít vzorec: „Kdysi dávno, žili byli.“
3. Je dobře, když se v prostoru pohádky nachází u hlavního hrdiny přítel – pomocník. Přítel v příběhu pomáhá zmírnit napětí a negativní emoce.
4. V pohádce je třeba řešit nějaký úkol. Protagonista řeší úkol. Důležité je získat konkrétní dovednosti.
5. Příběh obsahuje nepřítele – znak, který je nutný k dosažení vítězství.
6. Konec pohádky musí být pozitivní. Problém či úkol je vyřešen. Hrdina se vrací domů. Dostává půl království a krásnou ženu.¹

¹ Князева, Карты Проппа – dostupné z: https://kras-dou.ru/227/images/stories/metod_kopilka/propa.pdf.

5 MOŽNOSTI PRÁCE S PŘÍBĚHEM A BÁSNÍ

(Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.)

Jakým způsobem využít příběh a báseň tak, abychom zprostředkovali radost a užitek nám svěřeným a také sobě?

5.1 Obecné pojmy a vztahy, nástin historického vývoje využívání literatury k terapeutické i edukační činnosti

V rámci výuky na základních školách mohou učitelé při práci s literárním materiálem načerpat inspiraci a postupně i zkušenosti z itinerářů dvou příbuzných terapií – z biblioterapie a poetoterapie. Obě spadají svým charakterem do samostatných expresivně formativních terapií, které se začaly vyčleňovat ze svého mateřského zdroje – psychoterapie přibližně v padesátých letech 20. století. Obě používají při své terapeutické intervenci psaný text, u poetoterapie však můžeme postřehnout větší akcent také na verbální projev, tedy způsob přednesu textu. Těchto svých literárních prostředků využívají za účelem navození žádoucího prožívání, chování a jednání klientů individuálně a společensky prospěšným směrem, což bývá běžně definováno jako cílené a smysluplné zaměření všech expresivních terapií.

Samotný termín biblioterapie vznikl spojením řeckých slov *biblion* = kniha a *therapeia* = léčit, přičemž je nutné zdůraznit, že výraz *therapeia* neznamenal v antickém Řecku pouze medicínskou pomoc, ale také léčení pomocí lyry (hudby) a básní (slova). Uvádí se, že poprvé použil tento termín americký farář a esejista Samuel McChord Crothers v roce 1916 ve svém článku, který pojednával o léčbě pomocí knih u psychických onemocnění (Crothers, 1916). O čtyři roky později použil tento termín Christopher Morley ve své knize *The*

Haunted Bookshop (2017). Přesná definice biblioterapie však pochází až z roku 1941 a ta považuje biblioterapii za terapii, kterou lze využít při léčbě nervových onemocnění (Halašková, 2016).

Termín poetoterapie je mladší a vznikl „mateřským odstěpením se“ od biblioterapie přibližně na konci 20. století. Samotný výraz poetoterapie se sice již dříve občasně v Čechách objevuje jako název některé z publikací, např. *Poetoterapie* karlovarského „chronobiologa“ Václava M. Wittnera z roku 1992, skutečný terapeutický konsenzus však poetoterapie získává až na začátku 21. století, kdy se začíná vyučovat i jako nepovinný předmět vysokoškolského studia dramaterapie na Ústavu speciálněpedagogických studií Palackého univerzity v Olomouci.

„Poetoterapie je účinná léčebná metoda, jež při pochopení vede k rozřešení psychosomatických zdravotních problémů. Co bychom říkali v mnoha dlouhých větách, lze pomocí poetoterapie vyjádřit výstižně jedním veršem. Výhoda metody spočívá v efektivitě a vysoké účinnosti, jež je dána silou koncentrované myšlenky – energií verše.“ (Oulehla, 2012) Poetoterapie však není zacílena pouze léčivě, ale také preventivně a rehabilitačně. Může, ale také nemusí přímo navazovat na intervence medicínské a nemusí se týkat osob skutečně nemocných. Poetoterapie jako speciálněpedagogická terapie může sloužit i jako *„svěbytný druh pomoci při potížích vyplývajících z významných kulturních či sociálně adaptačních odlišností (...), jež se projevují ve snížených schopnostech (neschopnosti) normální životní seberealizace – ve vzdělání, v práci, v bydlení, v zájmových aktivitách atd.“* (Müller, 2005).

Biblioterapii spolu s poetoterapií řadíme do tzv. adjuvantních terapií, přičemž chápeme celý terapeutický proces, v souladu s významem slova adjuvantní, jako doplňující, podpůrný, ochranný, pomocný a zajišťovací. Je tedy pouze doplňkem lékařských, psychiatrických nebo psychologických intervencí (např. v případě pooperačních stavů) a využití těchto dvou terapií nebo jejich prvků je možné i mimo oblast medicíny a psychologie.

Mezi základní terapeutický potenciál obou terapií můžeme tedy vřadit zejména pozitivní aspekty, které přináší skupinová tvorba a skupinová dynamika, radost ze samotné vlastní tvorby, zvýšení si sebevědomí, stimulaci pozitivních emocí, rozvoj fantazie, rozvoj rytmického vnímání, stimulaci jazykového a poetického citu a v neposlední řadě také edukační přínos. V intermodalitě s ostatními expresivně formativními terapiemi můžeme dále mluvit zejména o rozvoji hudebně-poetického vnímání, expresivně výrazového potenciálu (dramaterapeutický aspekt) a o rozvíjení výtvarných ambicí. Abychom pochopili lépe způsob práce s příběhem a básní, je potřeba si upřesnit následující aspekty.

5.2 Biblioterapie (BT) versus poetoterapie (PT)

Ve starší odborné literatuře se většinou ztotožňuje biblioterapie s poetoterapií. Autor této stati se však domnívá, že je potřeba provést rozlukou těchto dvou terapií, a uvádí na podporu tohoto svého tvrzení následující důvody.

Poetoterapie vznikla jako důsledek stále rozšiřnějšího využívání poezie k terapeutickým účelům. V tomto případě nejde tedy o pouhé využívání mluveného nebo psaného slova jako prostředku dorozumívání se mezi lidmi, nýbrž poetoterapie pracuje s hudebními a melodickými prvky, které se v tradičně psané poezii skrývají. Tím se zcela zásadně liší od biblioterapie, která pracuje sice rovněž s verbálním materiálem, ale vždy zdůrazňuje významové poselství slov. Vyžádala si to rozdílná praxe a metodika práce s prozaickým a poetickým textem. Zatímco biblioterapie klade důraz zejména na práci s dějovým obsahem textu a jejím základem se stávají pracovní techniky vycházející např. z tvůrčího psaní, převyprávění příběhů, narativního sdílení zážitkové četby atd., u poetoterapie naopak nabývá na důležitosti podvědomá, do značné míry intuitivní práce s rýmy, rytmem, zvukomalbou a s dalšími básnickými atributy. „*Nic nás nenutí k dominanci obsahu nad formou.*“ (Mukařovský, 2008) Toto pojetí se ve velké míře shoduje s tradičním chápáním samotných termínů poezie a prózy, tak jak jsou uvedeny v některých starších encyklopedických slovnících.

Poezie mnohdy ztotožňovaná s lyrikou se „*odlišuje od epiky a dramatu nedějovým základem*“ (*Ilustrovaný encyklopedický slovník*, 1981) a vyznačuje se zdůrazněním pocitů, nálad a emocí. Tento názor podporují i postřehy významného maďarského spisovatele Sándora Márai, který ve svých *Denících* píše o poezii následujícím způsobem:

„Není třeba psát *rozumné* básně. Je třeba psát básně nádherné, poetické. V Gončarovově *Oblomovovi* hrdina přistihne svého sluha, jak si recituje verše. ‚Rozumíš těmto veršům?‘ ptá se ho posměšně. ‚Kdybych jim rozuměl,‘ odpoví sluha, ‚pak by to nebyly verše.‘ Je to perfektní odpověď, a je to pravda.“ (Márai, 2009, s. 59)

Mnozí autoři spatřují mezi prozaickým a lyrickým textem rozdíly, které spočívají především v používání metafor a interpretaci symbolů. Tak např. Peskin a Wells-Jopling (in Vala, 2012) mluví o prozaické interpretaci symbolů jako o protipólu „imaginativní interpretace“ symbolů poetických. Je samozřejmé, že v případě lyriky bude interpretace symbolů poněkud volnější, než tomu bývá u textu prozaického. Výklad těchto symbolů a přijímání poezie na základě předchozích zkušeností včetně konfrontace se skupinami studentů, kteří ne-

měli dřívější zkušenost s výukou poezie, byly, mimo jiné, obsahem výzkumu Jaroslava Valy realizovaného v Olomouci v roce 2014. Tento výzkum se však vyhnul posuzování zvukomalby a rýmů veršů a studentům byla předkládána ve většině případů pouze poezie „volného verše“. Využití tohoto tradicemi nelimitovaného způsobu tvoření je ovšem v poetoterapeutické praxi omezené. Takto vytvořené texty inklinují k psychologizující interpretaci symbolů, což je pro pojetí adjuvantní poetoterapeutické intervence nepřijatelné a vneslo by to i značné komplikace do výuky na základních školách.

Pokud chceme postihnout a definovat hlavní rozdíl mezi prozaickým a poetickým textem, pak musíme především také vnímat koherentnost tohoto textu neboli srozumitelnost. Biblioterapeutický text by měl být koherentní tak, aby byl čtenář schopen v rámci tzv. plné inference (procesu získávání věcných informací z textu) přečtenému porozumět a získat pro sebe hledané informace. Poetoterapeutický text je naproti tomu mnohdy nekoherentní a věcně nesmyslný a čtenář získává v procesu jeho předčítání nebo poslechu především prožitky, který může pramenit z „nedějových“ složek poezie.

Za nekoherentní text lze považovat například takový, který:

- je vnitřně rozporný;
- umožňuje několikerý výklad (případně obsahuje několik „rovin“);
- má rozdílné presupozice (věcný obsah, kterému obecně rozumíme); Harold Garfinkel (1967), americký sociolog, známý svými pokusy na poli etnometodologie, hovořil o „sdílených zkušenostech“;
- má nedostatečné reference (vágní zdroje);
- je nedostatečně aktualizovaný, tj. nemá vazbu na přítomnou realitu.

Próza samozřejmě obsahuje mnoho takových textů, tradiční biblioterapie však upřednostňuje koherentní texty s vnitřní kohezí neboli provázaností. Otázka koherentnosti či nekoherentnosti textu je však v poezii druhořadá.

Biblioterapeut se v rámci své terapeutické intervence může opřít zejména o narativní a dramatické formy literárních textů, zatímco poetoterapeut si vybírá zdroje či inspiraci převážně z itineráře lyrického.

Formy literárních textů

Narativní	Lyrické	Dramatické
Novela	Óda	Komedie
Romance	Elegie	Fraška
Krátká povídka	Sonet	Tragédie
Román	Balada	Tragikomedie

Poetoterapeutický literární materiál by měl vykazovat především následující základní vlastnosti: metronom, rým a zvukomalbu.

Současná moderní poezie se ne vždy odívá do výše uvedeného šacení. Poetoterapie však upřednostňuje tradiční lyrické verše, což má několik důvodů. Je to především potřeba práce s rytmikou, která při recitaci veršů poskytuje přesný řád a je vlastně analogií hudebních schémat a kadencí. Opakující se rytmická členění veršů působí uklidňujícím dojmem a jsou v souladu s životními rytmy, jako je např. dýchání, chůze, tep... Poetoterapeutická tvůrčí činnost (terapie) má tedy smysl zejména tehdy, pokud vytváříme ze „slovních salátů“, tj. z chaotického textu, text rytmicky ucelený a provázaný. Při vytváření rytmických schémat si můžeme vypůjčit tradiční metrické stopy skládající se z přízvučných a nepřízvučných slabik, ideální a jednodušší je však využít tanečních hudebních rytmu a namísto chybějící slabiky dosadit pomlku a tím si vlastně v mnohých případech svoji skladatelskou práci ulehčit. Viz následující úryvek básně ve valčíkovém rytmu:

Na břehu pekařství, rybáři s mazanci a voda od prutů vymrskaná (dva, tři)

/ – .. / / – .. / / – .. / / – .. / / – .. / / – .. / / – /

A v oknech leknínů podvodní ulice velryba kraslice s rozinkama (dva, tři)

/ – .. / / – .. / / – .. / / – .. / / – .. / / – .. / / – /

Básnický metronom

Jamb ○ –

Trochej – ○

Daktyl – ○ ○

Anapest ○ ○ –

Spondej – –

Pyrrhická metrická stopa ○ ○

(– = přízvučná slabika, ○ = nepřízvučná slabika)

Další důležitou součástí veršů a poezie je již zmíněný rým. Pod tímto pojmem chápeme především zvukovou shodu jedné nebo více koncových hlásek ve slovech, která ukončují řádky veršů. Některá šetření naznačují, že tyto shody hlásek pozitivně stimulují prožitek z poslechu a pravděpodobně i z tiché četby (Flassigová, 2004). Nejinak tomu bude i se zvukomalbou, kterou můžeme považovat i za přirozenou součást mnoha jazyků.

Pro standardní poetoterapeutickou intervenci nebo pro školní výuku je příhodné vybírat jednoduchá rýmovaná schémata typu AAAA, ABAB, AABB, případně ABBA. Samozřejmě záleží také na individualitách jednotlivých klientů či žáků anebo na „literární úrovni“ celé skupiny. Zkušenosti s vedením poetoterapeutických intervencí a výuky nám však naznačují, že s vytvářením veršů, které respektují výše uvedená schémata, nemívá většina dětí nebo adolescentů

problém. Problémy však nastávají až při vytváření veršů a při současné snaze o dodržení metronomu. Nejsložitější a zároveň také logicky nejobtížnější je však vytváření zvukomalebné lyriky. Zdá se, že při tvorbě zvukomalebných textů bychom měli cíleně potlačit jakoukoli smysluplnou obsahovost, a to zejména na začátku básnické tvorby. A to hlavně v případě, že se jedná o naplánovanou výuku či intervenci, jejímž cílem je přimět či alespoň inspirovat žáky nebo klienty k vlastnímu vytváření básní. V těchto počátečních fázích se učitel nebo terapeut zpravidla pokouší prolomit ostych skupiny a využívá jako v případě zahřívacích fází („warm-upingu“) názorné příklady básní, jež si nekladou za cíl být uměleckými díly. Naopak, tradičně se zde osvědčuje využít bezbřehé kreativity a skládání zvukomalebných slov k sobě bez aspirací na vytváření nějakých dějových linií. A přináší nám radost, pokud se přece jenom něco „dějového“ a smysluplného objeví. Tak se skládají verše. Vytvářejí se víceméně spontánně. Úmysl vzniká teprve v průběhu jejich tvorby.

Malba alba v balíku s lýkem obaleným...

Alenko a Lenko s kolínkem v holínkách...

Poetoterapii tedy lze definovat jako terapii, která při svém působení záměrně využívá hudební prvky mluvené či psané řeči za účelem navození optimálního psychosomatického stavu člověka. Tato terapie rovněž není zaměřena pouze na řešení již existujících psychosomatických problémů. Slouží také ke zdravotní či sociální prevenci a k rehabilitaci (Müller, 2005) a logicky nachází svá uplatnění i na školách.

5.3 Biblioterapie v kontextu příbuzných terapií a věd

Biblioterapii můžeme vzhledem k jejímu obsahu a cíli umístit do jedné řady speciálněpedagogických terapií, kde se bude opírat nejenom o muzikoterapii, dramaterapii, teatroterapii, arteterapii v užším slova smyslu..., ale případně také o taneční terapii, filmoterapii, pohybovou terapii, estesioterapii (arteterapie využívající řezbářství) atd. A bude si z těchto příbuzných i méně příbuzných terapií brát a na druhé straně je i obohacovat. V současnosti se na poli těchto terapií široce využívá jejich prolínání a komplexního působení, tzv. intermoda-

lity. Stírají se tak přesné hranice jednotlivých domén a jejich „svrchovanosti“. Otázka taxonomie těchto terapií přestává být v praxi důležitá. Léčivé účinky textu můžeme umocnit pohybem, hudbou, dramatickým zpracováním, dia-pozitivem...

Pokud se však pokusíme samotnou biblioterapii (ve svém původním širokém slova smyslu) rozčlenit a zaměříme se na terapie, které přednostně využívají psaný text, přehled příbuzných terapií se nám značně zúží:

- Poetoterapie – léčba využívající atributů lyriky (speciálněpedagogický kontext)
- Paremiologická terapie – léčba využívající kratší slovní hříčky, jako jsou např. přísloví, aforismy, hesla, apoftegma, hádanky, glosy, pořekadla... (speciálně-pedagogický kontext)
- Imagoterapie – léčba skrze vžívání se do role literárního hrdiny (psychologický kontext)
- Narativní terapie – léčba skrze vyprávění příběhů (psychologický kontext)
- Hagioterapie – léčba využívající rozbor náboženského textu (teologický kontext)
- Pohádkoterapie (skazkoterapie) – léčba pomocí pohádek (psychologický kontext)

5.4 Biblioterapeutické domény a jejich účinné faktory

Pod pojmem domény si můžeme představit jednotlivé oblasti nebo typy biblioterapie, které je možno ohraničit podle způsobu práce s klienty nebo žáky (relaxační činnost, aktivní tvorba...), podle převládajícího zacílení (přímé či nepřímé nasměrování na psychosomatický problém) a podle využití biblioterapeutického materiálu (techniky převzaté z tvůrčího psaní, techniky mající silný edukační náboj, polyestetická biblioterapie atd.). Tento rozvoj je dynamický a není ukončen. Ve speciálněpedagogické praxi se nejčastěji užívá následující rozdělení domén:

- Psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie
- Řízená biblioterapie psychorelaxační
- Řízená biblioterapie relaxační
- Řízená biblioterapie edukační

- Biblioterapeutické psaní deníku
- Biblioterapie jako tvůrčí psaní
- Biblioterapie narativní
- Biblioterapie lyrická
- Biblioterapie polyestetická
- Biblioterapie virtuální

5.4.1 Psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie

Psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie využívá tradičního postupu, který spočívá ve vyhledávání vhodné knížky a v motivování zdravotně či psychosociálně postiženého klienta ke čtení anebo k poslouchání zvoleného příběhu. Klient by se měl do jisté míry ztotožnit s hlavním, většinou kladným hrdinou a vzít si poučení a životní sílu z příběhu, který je mu svým obsahem blízký. Účinky knihy se mohou umocnit následným vyprávěním a probíráním silných zážitků vyplývajících z četby v rámci skupiny podobně postižených lidí anebo s terapeutem. Tento způsob práce s literárním textem není na školách příliš rozšířen, je však možný a užitečný zejména pro svůj preventivní charakter a ztotožnění se např. s postiženým hrdinou a jeho bojem proti nepříznivému osudu.

5.4.2 Relaxační biblioterapie

Relaxační biblioterapie se rozděluje podle způsobu práce a cíle terapie na relaxační biblioterapii neřízenou a řízenou. V rámci neřízené relaxační biblioterapie se obvykle využívají postupy Schultzovy a Jacobsonovy relaxační metody a jejím cílem je především relaxační uvolnění a celkové nabrání sil organismu. V řízené relaxační biblioterapii se naproti tomu využívají standardní hypnotické fráze, kterými se prokládají vyprávěné příběhy. V těchto příbězích se vyskytují psychosomatické a psychosociální problémy, které klienta trápí, je zde však rovněž nastíněno i jejich řešení. Vše je ukryto do alegorií, které se sugestivně klientovi

předkládají, aniž by si uvědomil jejich skutečný léčebný záměr. Využití tohoto způsobu intervence bude na základních školách spíše minoritní.

5.4.2.1 Neřízená relaxační biblioterapie

Realizuje se většinou tak, že terapeut vypráví příběh a klient si představuje, že je hrdinou tohoto příběhu. Cestuje ve svých představách na příjemná místa (mořská pláž, mýtiny v lese, jabloňový sad...), tam uléhá a prožívá plné psychické i svalové uvolnění. V terapeutickém příběhu nejsou záměrné alegorické obrazy (viz další subkapitola) a příběh není zacílen na konkrétní psychosomatický problém. V rámci této relaxační činnosti se většinou pracuje se dvěma základními, verbálně provázenými postupy. Při prvním z nich biblioterapeut aplikuje postupy, které poprvé popsal a rozvinul německý neurolog a psychiatr Johannes Heinrich Schultz (1884–1970).

Druhou možností je využít pro prohloubení relaxace střídání fází uvolnění a fází řízeného posilování svalových skupin podle Edmunda Jacobsona (1888–1983). Relaxační účinky se tímto způsobem rovněž mohou zesílit. Biblioterapeut v tomto případě vypráví příběh, v jehož průběhu se střídají fáze uvolnění a napínání svalů. Tuto techniku mohou využít i učitelé běžných základních škol a využít ji jako nácvik fází excitace a inhibice v rámci výuky tělesné výchovy.

5.4.2.2 Řízená relaxační biblioterapie

Hlavní technikou používanou v rámci této biblioterapeutické relaxace je řízená vizuální imaginace. Při této relaxační intervenci klient odpočívá v pohodlné poloze a poslouchá některý z připravených příběhů, které jsou mu „šité na míru“. Pomocí hudebního pozadí (citlivě vybraná background music) a hypnotických frází, které příběh obsahuje, se pozvolna dostává do stavu změněného vědomí. V této fázi, která bývá ztotožňována s první fází hypnózy, prožívá příběh s alegoriemi, které jemně naznačují jeho problém a které posléze vyúsťují i v jeho řešení. Tohoto výsledku však terapeut dosahuje většinou až při opakované intervenci. U předškolních a školních dětí se často jedná např. o problém s enurézou, pomocí relaxačních příběhů se dají rovněž poměrně úspěšně řešit různé fobie

a závislosti (strach ze tmy, z pavouků, chorobné posílání SMS zpráv apod.). Využití této formy terapeutické intervence bude zřejmě na základních školách minimální.

5.4.3 Edukační biblioterapie

Edukační biblioterapie sleduje vedle svých obvyklých terapeutických cílů (relaxační, zdravotní, psychosomatický, sociální, osobnostní...) také určité výchovně-vzdělávací cíle. Známým příkladem je slavná kniha *Podivuhodná cesta Nilse Holgerssona Švédskem*, která proslavila svou autorku Selmu Lagerlöfovou tak, že její skřítek Nils letící na divoké huse dodnes zdobí rub švédské dvacetikorunové bankovky.

Edukační charakter biblioterapie však nemůžeme omezit pouze na zeměpisné poznatky, nýbrž nalezneme jej při troše trpělivého hledání a dnešních internetových možnostech téměř všude. V rámci edukační biblioterapie můžeme však řešit i otázky sociálních vztahů v rodině (Erich Kästner – *Luisa a Lotka*). Pro cílené edukační využití biblioterapie se rovněž nabízí možnost čerpat z nepřeberné řady populárních encyklopedií. Edukační biblioterapie je typickým příkladem terapie, která se svým obsahem a cíli již spíše dostává za hranice terapeutických intervencí a spadá do edukační činnosti.

5.4.4 Biblioterapeutické psaní deníku

Pod pojmem biblioterapeutický deník rozumíme deník, který si píše klient sám. Psaní deníku patří mezi tradiční a známé metody používané v rámci biblioterapeutické intervence. Od tohoto způsobu práce musíme odlišit většinou povinné zápisy do tzv. čtenářských deníků, které však mohou rovněž dílčím způsobem posloužit k terapeutickým účelům. Např. při hledání společných čtenářských zájmů terapeuta a klienta, při reminiscenční terapii u seniorů, při narativně vedeném biblioterapeutickém sezení atd.

Biblioterapeutický deník a jeho psaní však patří do zřetelně jiné kategorie. Tento způsob práce vždy vyžadoval zachování naprosté důvěry mezi terapeutem a klientem a také partnerský, rovnocenný vztah. Vyžaduje si to způsob prá-

ce s každodenními záznamy klienta, kdy terapeut prostřednictvím rozebírání mnohdy intimních záznamů proniká do citlivých míst duševního života klienta. Deník má rovněž schopnost dlouhodobě uchovávat psaná sdělení, může být např. i po několika letech cenným zdrojem anamnestických poznatků, může také mapovat zlepšení či zhoršení psychického stavu klienta.

Většinou se pro pisatele deníku pouze doporučuje:

- deník by měl mít alespoň strukturované dny;
- u denních záznamů či zápisů by měl být uveden čas dopsání anebo zahájení psaní;
- pisatel by měl psát záznamy pokud možno pravidelně, tedy téměř každodenně;
- deník by měl být psán v první osobě jednotného čísla (v tzv. ich-formě).

Pro školní praxi se doporučuje spíše vytváření čtenářských deníků, které obsahují resumé toho, co žáci přečetli.

54.5 Biblioterapie jako tvůrčí psaní

Hlavním smyslem tvůrčího psaní prováděného v rámci biblioterapie je nalézt v každém zájemci (uživateli, klientovi) kreativní potenciál a na jeho základě se pokusit o vybudování radosti z vlastní pisatelské tvorby. Podle Markéty Dočekalové je tvůrčí psaní oborem, „*který dává vzniknout různým druhům literárních děl s cílem poskytnout je ke čtení veřejnosti*“. (Dočekalová, 2006, s. 9) V biblioterapeutickém kontextu nám jde nejenom o taxonomicky přesně vymezené druhy literárních děl, jako je např. reportáž, interview, fejeton, recenze, sloupek, glosa, soudnička, nekrolog, příběh, ale zejména o detailnější práci s textem. Tvůrčí psaní se v rámci biblioterapie omezuje spíše na méně rozsáhlé literární formy a zejména na hry s větami a slovy. Méně nás již zajímá, zdali se náš výsledný literární výtvor více podobá fejetonu nebo sloupku, glose či soudničce. To ovšem neznamená, že bychom se uzavřeli možnosti čerpat inspiraci z podobných knih, jako je *Tvůrčí psaní pro každého*. „*Zkrátka si píšete sami pro sebe a ničím jiným se neznepokojíte*.“ (Dočekalová, 2006, s. 9) Tato biblioterapeutická doména je stoprocentně využitelná i při běžné školní výuce.

5.4.6 Narativní biblioterapie

Narativní biblioterapie se realizuje nejčastěji ve skupinové formě a spočívá ve vzájemném předčítání oblíbených pasáží kapitol a celých knih. Přečtený text slouží následně k různým polemikám, k diskuzi o vzájemných shodách a rozdílech v emočních prožitcích. Posiluje se tak radost z přečteného, protože při těchto reflexích působení příběhů se vyvolaný individuální zážitek prohlubuje sdílením s kolegy – posluchači anebo alespoň s terapeutem (při individuální biblioterapii).

Specifickým příkladem narativní biblioterapie je tvorba a následné předčítání vlastních příběhů. Vlastní příběhy klientů obsahují zpravidla také projektivní zážitky a diagnostický materiál, se kterým lze buď pracovat na základě psychologického rozboru (psycholog, psychiatr), anebo můžeme zůstat pouze na úrovni již zmiňované adjuvantní terapie a zabývat se třeba literárními úpravami a využít ji ve školní výuce.

5.4.7 Biblioterapie lyrická

Lyrická biblioterapie využívá poetický materiál. Na rozdíl od poetoterapie se zde však terapeut a klienti nezaměřují na rytmiku, zvukomalbu, dynamiku a rým básní, ale na syžet a vypovídající hodnotu veršovaného příběhu. Častou formou básní, která se zde využívá, je volný verš. Ten se pouze minimálně podobá klasickým básnickým veršům. Volný verš přímo vybízí k dramatickému ztvárnění. Pokud tedy chceme v rámci biblioterapie pracovat s tímto literárním materiálem, měli bychom jej bez rozpaků propojit i s dramaterapeutickými prvky.

Dramatické zpracování textu může být součástí i miniaturních projektů, které jsou určeny pro dvojice nebo menší skupiny protagonistů. S mladšími klienty se poetoterapeut může pustit do ztvárnění pořekadel nebo jiných podobně jednoduchých literárních forem. I v těchto případech se však vyplácí, když terapeut dá k dispozici více svobodného prostoru pro jakoukoli kompozici. Sám je účastníkem vzniku dramatického dotváření textu, do samotného procesu vzniku výsledného tvaru by však měl zasahovat jen minimálně. Tento způsob práce s textem je opět plně využitelný i v rámci běžné školní výuky.

5.4.8 Virtuální biblioterapie

Virtuální biblioterapie nevyžaduje v procesu tvoření přímo bezprostřední, „živý“ kontakt s terapeutem. Má však naproti tomu výhody v tom, že pomocí Facebooku, Netlogu, Skypu, ICQ a dalších moderních způsobů rychlého spojení, vedeného prostřednictvím internetu, nebo dokonce mobilu, můžeme vytvářet skupiny lidí, které sdílejí stejné nebo podobné hodnoty a mají zájem se vzájemně literárně obohacovat. Terapeut se zapojuje do tohoto procesu většinou pouze „na dálku“. Může však používat tuto virtuální formu práce jako doplňující nebo ji kombinovat s jinými způsoby práce.

V poslední době si oblibu získávají soutěže v psaní esemeskových minipříběhů. I touto formou mohou učitelé i biblioterapeuti naplnit jeden z hlavních terapeuticko-edukačních cílů, kterým je posílení zájmu o psaní a posílení schopnosti alespoň kratičkého tvůrčího sebevyjádření.

5.4.9 Polyestetická biblioterapie

Vymezení přesných hranic mezi expresivně formativními terapiemi je zejména z hlediska praxe zbytečné. Podpůrný charakter biblioterapeutických intervencí otevírá sice možnosti „pouhého“ doplňkového působení, avšak toto působení může být o to více multisenzoriálně zaměřeno. Zvláště při vedení skupinových terapeutických sezení dochází k prolínání různých technik, terapeut často podle potřeby a nálady skupiny sahá do bohatého inventáře nápadů, propojuje škály různých přístupů, vybírá v rámci oživení své intervence náměty a techniky z dalších jednotlivých terapií, a snaží se tak efektivněji dosáhnout vyčtených cílů. A tak se běžně stává, že se při jednom sezení objevují arteterapeutické, dramatické, biblioterapeutické, taneční, poetické prvky (Svoboda, 2007). Pokud prokombinujeme terapeutickou práci s textem s artetechnikami, pak můžeme hovořit o biblioterapii polyestetické, podobně jako např. existuje polyestetická muzikoterapie (Zelevová, 2007).

Podle prostorového zpracování textu v arteterapeutickém kontextu můžeme hovořit o:

- dvojrozměrných objektech (koláže, malba, grafika, kresba atd.);
- trojrozměrných objektech (sochařské objekty, sochy, polepené geometrické tvary atd.);
- graffiti (částečně trojrozměrné zpracování kreseb na zdi využívající nerovnosti ploch apod.);
- netradičním umění (psaní do písku, malba písmen na vodě a ve vodě, písmena v polévce apod.);
- psaní na tělo (psaní smyvatelnými barvami, psaní pouhým dotekem prstů, tetování apod.).

Všechny tyto techniky přitahují zájem nejenom umělců, ale hledá se i jejich terapeutické a školní využití.

5.5 Poetoterapeutické techniky vhodné pro využití na školách

Specifičnost poetoterapie se projevuje často už při prvním kontaktu klientů s jejími technikami. Na rozdíl od muzikoterapie vyžaduje poetoterapie zřejmě větší časový prostor pro aktivity, které slouží k počátečnímu osmělení se a které se nazývají aktivitami „warming-up“, „ice-breaking“ či česky „ledolamky“. Tato do jisté míry zvláštní a překvapující situace je zejména způsobena přetrvávající nejistotou klientů při vlastním recitování svých originálních veršů. Mnozí z nich se cítí být duševně obnaženi a vydáni druhým napospas, protože se domnívají, že jejich veršování je v podstatě hloupé. Bojí se následně kritických ohlasů svých kolegů a pouze s vynaložením značného úsilí se jim daří postupně pronikat se svou troškou „do společného lyrického mlýna“ terapeutického společenství. Následující uvedené techniky slouží především k prolomení těchto kontraproduktivních a pasivních bariér, které tlumí přirozenou kreativitu a spontánní svobodnou lyrickou tvořivost.

Mezi poetoterapeutické postupy vhodné pro warming-up se řadí následující uvedené techniky: Pro osmělení či „zahřátí“ skupiny poslouží dobře např. „reminiscenční výlet“ do minulosti, kdy mají klienti za úkol vzpomenout si na nějakou vyložené hloupou básničku nebo slogan, který kdysi slyšeli. Tato technika má na školách pouze okrajové využití.

Technika „Reminiscenční výlet“

*My jsme hoši ze Šumavy
milujeme svoji vlast
dovedeme na hranici
své životy pro ni klást*

*Budte rádi, že jste ztuhli
Zdražili nám naftu uhlí*

Někdy však ani podobné verše či slogany pro osmělení skupiny nepomohou. V takovém případě není na škodu využít jednoduchých hlasových cvičení, kdy klienti pouze opakují slabiky nebo slova po terapeutovi nebo nahlas společně reprodukuje některou známou báseň.

Technika „Osobních jmen“

U této techniky si klienti nejprve zavzpomínají na své přezdívky a nejrůznější zdrobnělé a mazlivé tvary svých osobních jmen, kterými je před lety častovali rodiče anebo dávní přátelé. Několik těchto jmen si napíše na papír a následně se pokouší na některé z nich napsat krátkou básničku. Tato činnost v sobě skrývá mimo jiného i velkou dávku odreagování, neboť přináší a oživuje už trochu potlačené, většinou příjemné vzpomínky z dětství. Adam, Adu, Adámek, Adamíček, Adi, Medula, Meduša, Adamidlo...

*Adu Adu Adámek
Posadil se na džbáněk
A pak volal maminku
Mám pro Tebe novinku!*

Technika osobních jmen je využitelná i v běžné hodině literární výuky, stačí pouze pozměnit úvodní motivaci.

Limerik

Limerik je forma básně, která má údajně irský původ. Vznikla pravděpodobně v tamním přístavním městě Limerick a sloužila k obveselování námořníků v přístavních krčmách. Verše limeriků zachovávají neměnnou formu, která spočívá v opakování prvního verše v jemně obměněné podobě na konci básně.

Skládání limeriků nevyžaduje většinou od tvůrců vynaložení velkého úsilí. Klasický limerik se skládá z pouhých pěti řádků.

*Maruška Pančelka z naší třídy
Dostala k Vánocům žluté křídý
Kreslila slova vyjmutá
Malamuta i mamuta
Pančelka malířka z naší třídy*

Jedná se o nenáročný a velice zábavný způsob skládání básniček, který je dobře aplikovatelný a vhodný pro děti školního věku. Podobně je tomu i u většiny následujících technik práce s lyrickým materiálem. A nemusí se jednat už pouze o warming-up (zahřívací) techniky.

Haiku

Básnickou formu haiku vynalezli a zdokonalovali japonští básníci několik staletí. Ustálila se na sedmnácti slabikách, které se naskládají do tří řádků. Kromě japonské formy haiku existuje i tzv. „haiku západní“, kdy se již striktně nedodrží přesně požadovaný počet slabik. Měla by to být však v každém případě vzletná a půvabná zkratka básně, jejímž prostřednictvím vyslovíme něco obsažného anebo vytvoříme nějaký obraz.

Říčka (5, 6, 6)

Úbor (5, 7, 5)

*Říčka nás chladí
beránky choulené
šedánky z kamene
(O. S.)*

*Ústřední výbor
Schválil na svém jednání
Výstřední úbor
(A. D.)*

Distichon

Skládá se z pouhých dvou řádků. Tyto řádky se mohou, ale nemusí rýmovat. Jsou jen jakýmsi poetickým krátkým sdělením, v němž se obvykle oba verše navzájem popírají. To však není podmínkou. Pokud chceme zadání distichonu ještě více zjednodušit, tak první verš stanovíme společně.

*Kdo nadevše se dere stále vpřed
Ten rozbije si vševědoucí ret!*

*Kantely zní a v kostech vítr sténá
Sandály dní a v dáli Ivančena*

Dithyramb

Synonymem moderního dithyrambu je vlastně pouhý poetický výkřik, ačkoli při svém zrodu ve starověkém Řecku byla tato forma básně poměrně složitou oslavnou ódou života. Tato technika přímo vybízí ke kolektivní „rozehřívací práci“. Můžeme stát s klienty v kruhu a „zadithyrambovat“ si společně. Jednotlivé vstupy lze od sebe oddělovat hrou na vybraný hudební nástroj, osvědčilo se rovněž společné opakování jednotlivých dithyrambů a propojení této básnické prezentace s pohybem. Např. při recitování každý jednotlivec vždy vykročí o jeden krok blíže směrem do kruhu. Pro neosmělené klienty stanovíme možnost pouhého „hluchého“ vykročení.

*Nechť žije přátelství gastronomů a astronomů!
Žabíčkám dopřejme nejarové jaro!
Šediny nechť obarví se lopuchem i za uchem!
Ať zlo se odplíží do lopat bagrů! ...*

Technika cenzury

Při postupném rozehřívání terapeutické skupiny anebo i při individuální terapeutické intervenci můžeme použít techniku cenzury, která byla inspirována přístupy minimalistů. Ve vybrané básni škrtneme anebo přímo začerníme vybraná slova tak, aby text dostal jiný smysl a tím i jiné poetické dimenze. Nebojíme se být přísnými cenzory.

Výběr básní přizpůsobíme samozřejmě věku klientů, popř. jejich zdravotním handicapům a mentální úrovni. Výsledné „dílo“ samozřejmě vždy vyhodnotíme veskrze pozitivně. Nezapomínáme ani na případnou diagnostickou hodnotu výběru začerněných slov.

Technika překladu

Mezi zajímavé a velmi kreativní techniky patří i překlad cizího textu do češtiny. Text při poetoterapeutickém zadání překládáme samozřejmě podle pocitů, které v nás vyvolává. Po vytvoření takto nově vyznívajícího díla můžeme ovšem zvědavým klientům prozradit, čeho se původní text týká. Pro tuto techniku je výhodné využít méně známých jazyků. Následující ukázky převzaté z maďarštiny a finštiny se stanou pro „překladaatele“ obtížným oříškem, pokud se budou snažit zachovat zvukomalbu. Zatímco v prvním případě maďarská báseň dokladuje mistrovskou práci s jazykem a zvukomalbou a zároveň je i nositelkou poměrně silného poselství, finská básnička v sobě skrývá pouze lidovou říkanku o zimních a jarních měsících.

<i>Egy hü tekintet</i>	<i>Oddaný pohled</i>
<i>Egy hü tekintet mennyi ér?</i>	<i>Oddaný pohled – jakou má cenu?</i>
<i>Egy hü tekintetem mennyit ér?</i>	<i>Oddaný pohled mých očí – jakou má cenu?</i>
<i>Egy hü tekintetemem mennyit ér?</i>	<i>Oddaný pohled na mrtvolu – jakou má cenu?</i>
<i>Egy hü tekintet tetemen mennyit ér?</i>	<i>Oddaný pohled mrtvoly – jakou má cenu?</i>
<i>Egy hü tekintetem tetemenen mennyit ér?</i>	<i>Oddaný pohled mých očí – na mou mrtvolu – jakou má cenu?</i>

(Szkárosi, Endre, in *Slova bez hranic*, 2007)

Kuukausiloru

Tammi-, helmi-, maaliskuussa
Lunta maassa, lunta puussa.
Huhtikuussa kevät herää
Toukokuussa kevät kerää

(Lindroosová, Hana, 2007)

Protiklady

Následující technika se v modifikované podobě dá využít i při práci s více než dvěma klienty. Stačí jen zvolit několik poetických témat. Naše následující ukázka se však týká vytváření básně ve dvojici. Při výběru témat je vhodné, pokud terapeut zvolí nějaké protikladné přírodní živly, anebo alespoň nějaká antonyma s opačně polarizovaným emočním nábojem. Někdy však postačí pouze vytvořit několik termínů, které se váží ke zvolenému ústřednímu motivu, a posléze si dvě z vytvořených asociací vybrat. V našem případě nejdříve dvojice vypsala několik slov inspirovaných tématem lásky. Posléze si pak jeden klient vybral za své téma slovo věrnost a druhý žárlivost.

<i>Věrnost</i>	<i>Žárlivost</i>
<i>Most přes břehy vážných vášní</i>	<i>V nozdrách čpí plamen</i>
<i>Prostopášnost tlhy břich</i>	<i>Rozbřesky siných rán</i>
<i>Sever a jih překlenuté touhy</i>	<i>Jak sup se nocí mih</i>
<i>Klen ticha</i>	<i>Přichází nejdřív nepoznáán</i>
<i>Tlukot dýh</i>	<i>Nabuchodonozor Hřích</i>

Pokud oba klienti posléze i v průběhu vzájemného prokládání řádků svých básnických textů dotváří verše a jemně obměňují své původní nápady, takto vytvořená báseň pak může vypadat následovně:

*Žárlivý chvost věrnosti
V nozdrách čpí plamen
Most přes břehy vášní
Rozbřesky siných rán
Jak sup se nocí mih
Klen ticha
Tlukot dýh
Přichází nepoznán
Nabuchodonozor zornic
A Ráma Hřích*

Báseň k masáži

Zkušenosti poetoterapeutické práce s menšími dětmi naznačují, že emoční prvky poezie pravděpodobně posilují účinky kojeneckých i dalších druhů masáží. Zkusme si proto vytvořit básnický text k vybrané masáži. V ukázce je uveden příklad básně použité studentkou speciální pedagogiky při provádění kojenecké masáže rukou:

*Mravenček
(masáž rukou)*

*Běží malý mravenček
Nahoru až na kopeček
Běží běží po kopečku
Hledá cestu do domečku*

*Běží malý mravenček
Běží dolů přes kopeček
Za posledním kopečkem
Setká se zas s domečkem*

(Marie Procházková)

Autorka v tomto případě doporučuje provádět tuto poetickou masáž za zvuku lesního praskání, lupání klacíků nebo hudby Philipa Glasse (skladby Potala z alba *Kundun*). Nabízí se rovněž využití aromaterapie – např. vůně borovic. Využití tohoto způsobu tvorby básní a jejich kombinace s masáží bude pravděpodobně při práci na základních školách omezené.

Zvukové koláže

Vytváření zvukových koláží se většinou setkává s velice pozitivním přijetím i u různorodých terapeutických skupin. Jedná se o skupinovou techniku, kdy se jednotliví členové stávají zvukovými komponenty orchestru zvuků. Členové terapeutického sezení si lehnou svými zády na karimatky do kruhu kolem terapeuta tak, že natočí svá chodidla směrem k němu. Při každém jeho doteku pak opakují nějaký zvuk, verš anebo nějaké sousloví. Tyto reakce jsou vázány pouze na tyto doteky. Pokud tedy terapeut přestane se stimulací vystrčených nohou, tak i zdroj zvuku ztichne. Celá takto řešená zvuková koláž by měla mít zvolené téma a měla by být podmalována hudebním pozadím. Např. při zvolení tématu les se obvykle propojují zvuky různých zvířat, řeč houbařů, šumění větru, houkání sovy atd.

Hra s citoslovci

Český národ je nejenom národem veskrze poetickým, ale je to i národ vtipálků. V ideálním případě se tyto dvě jeho charakteristiky snoubí. I malý nápad může oživit šed všedního dne, i řada zvuků přetvořená v grafémy může být nositelem radosti a smíchu. Nenapadne Vás něco podobného jako vtipálka, který pod reklamní tabuli HRACÍ AUTOMATY dopsal: „*Pu, pu, pu, pu, pu, pu, pu, pu* *gratuluji*.“

Záměny hlásek

Vtipná poezie často vzniká i z obyčejné záměny hlásek. Ve svobodném prostoru básnění si můžeme dovolit ledaco. Můžeme např. napodobovat řeč zvířat, mluvu dětí v mateřské škole, někdy stačí i pouhé záměny ostrých a tupých sykavek anebo znělých a neznělých fonémů. Naš humor by však měl být laskavý. A proto bychom namísto známého: „Marženo, ržekni rž.“ spíše uvedli něco podobného jako: „Já už to neunesu, zalesu do lesa a odsud už nevylesu.“

Básnické tanečky

Rytmus tance může značnou mírou podpořit i básnickou kreativitu. Na základě hudebního podkladu vznikají často velice zdařilé hudební texty. Anebo naopak. Některé básně přímo vybízí ke zhudebnění. Stačí uvést např. „Auld Lang Syne“ skotského básníka Roberta Burnse („Valčík na rozloučenou“) anebo báseň „Variace na renesanční téma“ Václava Hraběte. Při terapeutických sezeních se osvědčuje technika, která spočívá v doplňování veršů do rytmu tance. Jako ukázka nám poslouží sloka zdařilého textu Josefa Fouska „Valčík pro ovečky“:

Valčík pro ovečky

*Ovečky ovečky travičku spásejte
S hlavičkou sklopenou po celý den
Ve stádě pokorně pospolu šlapejte
Uprostřed ohrady a nikdy ven
Občas vás podříznou a kožich sundají
Skopové zavoní po krajině
Beránka vezmou vám na trhu prodají
Zůstane zvoneček na pěšině*

(Josef Fousek)

Kruhové skládání (BT techniky)

Účastníci terapeutické lekce stojí v kruhu a vytváří smysluplný text nebo celý příběh poskládaný z jednotlivých hlásek, slov či vět. Tj. hlásky nebo slova „letí“ v kruhu ve směru hodinových ručiček. Nejobtížnější z těchto tří variant je skládání textu z písmen. Nejjednodušší se zdá být vytváření příběhu ze slov a celých vět.

Synonyma

Část členů terapeutické skupiny vyhledává „pomalá“ synonyma a druhá část „rychlá“ synonyma. Z nahromaděných skupin slov následně vytvářejí „rychlý“ příběh a „pomalý“ příběh. Rychlý příběh předcítáme co nejrychleji, pomalý reprodukuje třeba i po jednotlivých hláskách tak, aby byl opravdu p–o–m–a–l–ý.

Rychlý příběh: Gepard svištěl rychlostí blesku. Jeho běhy kmitaly ve víru vybuchujícího gejzáru. Jiskřivé paprsky slunečních erupcí se od jeho srsti odrážely jak ping-pongové rozbušky...

Pomalý příběh: Želva lezla a lezla a lezla. Pak dlouho čekala a čekala a pak zase trochu pomalu popolezla. Jak šnek lezla. Byla líná. Jako vždycky byla líná a to často potom ani většinou nikam nepopopopolezla. ... čekala... nic... a zas... a vlastně nic... jen hic...

Výsledné slohové útvary se dají dále využít také jako relaxační fáze střídající uvolnění svalů a jejich opětovné napínání.

Abecední příběh

Vytváříme příběh podle abecedy (složitější písmena jako Q, W, X, Y se mohou vynechat, písmena, jako jsou Ď, Ň, Ě, se mohou nahradit např. děsit, němý, těšit apod.).

Amélie bodla Cyrila. Černovlasá drobná dívka emocemi funěla. Gladiátorka? Houby. Chudinka – introvert. Jezdí kolem lesních mužiků nepovšimnuta. Nikým. Odpoledne přijel radní. Řešil s šarmem tuto těžkou událost. Vysvětluje zdánlivou žárlivost.

Hledání skrytých slov

Máme za úkol najít rostliny, které obsahují část lidského těla (nebo jsou odvozeny od části lidského těla). Např. v následujícím textu:

Plicník lékařský, Pupkovec, Bolehlav plamatý, Kostival lékařský, Bradáček srdčitý, Černohlávek obecný, Dvouzubec trojdílný, Hadí jazyk mnoholistý, Hlaváč krétský, Hlaváček letní, Hlaváček jarní, Iberka okoličnatá, Jaterník trojlaločný, Jazýček jadranský, Jazyk chobotnatá, Jelení jazyk, Jitrocel vraní nožka, Jazýček kozlí, Ježatka kuří noha, Jilm vaz, Jinořadec kadeřavý, Jírovec pleťový, Kandík psí zub, Kavyl bradatý, Kavyl vláskovitý, Lilie zlatohlavá, Mateřídouška úzkolistá, Náprstník červený/vlnatý, Paznehtík měkký, Tavola hlavatá, Ucho Jidášovo, Ucháč svazčitý, Vousatka prstnatá, Vlákatec tajemný

Písničkový příběh

Vymýšlíme příběh podle písniček. Viz následné:

Za ledovou horou a černými lesy, na těch panských lukách, jó, třešně zrály, zrovna třešně zrály. Jako suchej starej strom, jako všeničící brom, na kolejích stála, za uchem květ, vlasy trávou zavázaný. Lidé o ní říkají, že je v lásce nestálá, ona zatím potají

jediného v myslí má. Otevři oči, ty uspěchaná, dámo uplakaná, zas jsi tak smutná, kdo se má na to koukat? Končí ten čas nejhezčích nocí a dní, poslouchej, jak tichý valčík na rozloučenou nám zní. Sbohem lásko, nech mě jít, už vyplouvá loď John B. Ta chvíle odloučení rozplyne se jako dým. Cikánko ty krásná, cikánko malá, srdíčko ti láska má nespoutala. Jiného teď mámí černé oči tvé, které se mi zdály být tak upřímné.

Příběhy slov jedné počáteční hlásky

Tvoříme příběhy poskládané podle následujícího vzoru:

Slimák se Slizákem

Slimák se sunul se sudem. Sám se sunul. Smekl se se slinou, sic se slintal se sebou. Slintavec. Samostatně snožmo sesedl se sedačky, sakumprásk, sekl se sekerkou. Starý soused Slizák se smál. Suchar. Svíjel se smíchem. Servali se. Sakraporte. Sud se sesul se sedačky. Sakumprásk. Syčel sssssssssssssssssss. Slimák se Slizákem smutní ...

Hledání jiných významů slov

Mnohá česká slova, a nemusí se vždy jednat pouze o složeniny, vytvářejí či skrývají při bližší jazykové analýze úplně jiné významy. Pustme se do hledání těchto skrytých významů...

<i>Hnidopich – dloubání do miminek od vši</i>	<i>Vinohrad – hrad, který za to může</i>
<i>Letohrad – létající hrad</i>	<i>Koprodukcce – ohýbání kopra</i>
<i>Diagram – gram dietní potravy</i>	<i>Lenochod – chůze Leny</i>
<i>Koniklec – prostor pro odpočinek koně</i>	<i>Tyčinky – ukázání na činky</i>
<i>Vstupné – zakázaný vstup</i>	<i>Halenka – Ha! Lenka!</i>
<i>Metropole – pole, po kterém jezdí metro</i>	<i>Karimatka – okořeněná matka</i>
<i>Krabice – samička od kraba</i>	<i>Pečivo – Peč! Ivo!</i>
<i>Stojan – 100 Jan</i>	<i>Intrikán – člověk oblečený v triku</i>
<i>Krejcar – carův bodyguard</i>	<i>Peruť – peruť</i>

Někdy můžeme povolit fantazii uzdu a vytvářet volnější asociace, které již nejsou tak přesné, ale potěší tvůrce i naslouchající:

<i>Karanténa – károvaná anténa</i>	<i>Antabus – autobus s antikoncepcí</i>
<i>Ostrava – ostrá tráva, ostrá strava</i>	<i>Parkur – park pro kuřata</i>
<i>Trampolínka – trampská polínka</i>	<i>Reprák – člověk, který repuje</i>
<i>Jednatel – jedna část telete</i>	<i>Automat – automatická prohra</i>
<i>Kabelka – kabel K</i>	<i>Krucifix – klející fix</i>
<i>Karamela – nehoda starých aut</i>	<i>Hrnec – cizinec, co je do všeho hrrrrr...</i>

<i>Plakát – plakat a kát se dohromady</i>	<i>Záhon – být za honem</i>
<i>Obchod – způsob chůze</i>	<i>Prsten – poukázání na část poprsí</i>
<i>Důchodce – duch otce</i>	<i>Puklinka – rovně vystřelený puk</i>
<i>Mamograf – graf mámy</i>	<i>Autogram – gram vozidla</i>
<i>Fukušima – fuk ušima</i>	<i>Sleva – zkratka slečny Evy</i>

V některých případech můžeme nápad zvýraznit vtipným popisem:
Hovnivál – vál, na kterém se zpracovává zvířecí trus pro stelivo.
UFON – reakce ženy, která čeká na svém prvním rande na vytouženého muže.
Bude zeměkoule – zbytečně přemrštěný pocit gravidní ženy.
Kniha – přechod z kniknutí v mocné poznání ha... kniha... kniha.

Anebo vytvořit hádanky:

Jak se jmenuje strašidýlko, které pospává v rákosí? (Rákosníček)
Jak se jmenuje pocukrovaná půda? (Cukroví)
Jak se nazývá měkká dýka zabodnutá v obrazu? (Dikobraz)
Jak se nazývá hromadná bouračka? – (českoanglický výraz) (Karamela)
Jak se nazývá vězení pro koně? (Koniklec)
Jak se říká neochlupenému gramu? (Hologram)
Jak můžeme nazvat kousek telecího masa? (Telegram)
Jak se nazývá přítulný pán? (Tulipán)
Jak se nazývají ovce v řadě? (Pásovec)
Jak se nazývá vědec, který se zabývá medem? (Medvěd)

Můžeme také pokračovat ve vymýšlení a v nalézání vtipných pořekadel: Jak se u nás učí děti nedloubat se v nose: *Palec, to nie górník, a nos, to nie kopalnia.*

Kreativní práce s odbornými texty

Otevřeme některý z četných atlasů rostlin, ryb, zvířat, hub, hmyzu, láčkovců atd. a zkusíme zde nalezená krásná česká slova použít pro své vyprávění, popis, fejton, dopis či pro další, libovolnou literární formu. Vybíráme si méně známá, půvabná a zemitě česká jména, která nejenomže dokumentují krásu našeho jazyka, ale také obsahují náboj tajemna, humoru, roztomilosti či exotičnosti.

Např: *Ryby – ouklej, pruhatec, pletna, nosák, šmudlák, šupi, špihlák, bolen, ostroretka, ježdík, vlkouš, cípal, šitník, mník, štihle, tloušť, jesen, červenopeřice, vousáč, candoš, úhořovec, merlan, perlín...* (z Velkého atlasu ryb)

Na planetě Merlan

Tajemná bytost se pomalu sunula z pletny. Vypadala jak pruhatec. Nejdříve vytáhla svůj šmudlák a podívala se všemi třemi boleny do čtverce. Pak zašpiglala a tlouští se zavrtala do svého cípalu. Utřela mníkem nosák pod vousáčem a na červenopeřici si nasadila šupi proti perlínu. Sevřela ostroretku a s jesenem nasedla do ježdíku. Nasadila štítník proti oukleji, zařadila candoš a mník, mník, mník. Poskakovala s ježdíkem po úhořovci. Málem přejela vlkouše...

6 MODIFIKACE POSTUPŮ PRO VÝUKU HRY NA NÁSTROJ U ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

(Mgr. Jiří Kantor, Ph.D., Mgr. Kateřina Šteffková)¹

Učitel na základní umělecké škole se v současné době může setkat s žáky, u kterých se při výuce projevují problémy v oblasti pohyblivosti, komunikace, mentálních funkcí, chování či zrakové nebo sluchové percepce. V následující kapitole se budeme zabývat výukou hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), a to zejména u těch skupin SVP, u kterých se projevují deficity v oblasti mentálních (kognitivních) a pohybových (motorických) funkcí. Podstatná část kapitoly pojednává o speciálních metodických postupech, které lze u těchto žáků využít při výuce hry na vybrané nástroje (klavír, keyboard, zobcovou flétnu, kytaru, housle a bicí nástroje). Vycházíme přitom ze zjištění, že právě tyto informace jsou v české literatuře velmi obtížně dostupné.

Zájem o výuku hry na hudební nástroj je ze strany žáků se SVP poměrně velký. Ze zkušeností autorů vyplývá, že tento zájem dokonce mnohdy výrazně převyšuje počet příležitostí, které tito žáci mají v oblasti hudebního vzdělávání. Nejproblematictější je vzdělávání žáků s těžkým stupněm SVP, které je z metodického hlediska výrazně odlišné od vzdělávání žáků intaktních (Adamek a Darrow, 2010). Učitelé se u těchto žáků navíc častěji setkávají s komunikačními a pohybovými bariérami, obtížnou adaptací na vyučovací proces, problémy

¹ Kapitola byla vytvořena za přispění projektu s názvem Kvalita života osob se speciálními potřebami v aktuálním výzkumném kontextu (IGA_PdF_2017_013).

s chováním žáka atd. Vyučování vyžaduje od učitelů velkou přizpůsobivost, kreativitu, trpělivost i odvahu k experimentování.

Pokud se učitelům u žáků se SVP podaří nalézt vhodný způsob, jak je vyučovat, má výuka celkový pozitivní dopad na osobnost žáka. Kromě rozvoje vlastních hudebních dovedností a znalostí mohou být vhodně stimulovány adaptační, komunikační, sociální, kognitivní a další schopnosti žáka, které představují významný zisk výuky. Pro učitele je důležité uvědomění, že tyto osobnostně-formativní přesahy vyučování jsou u žáků neméně důležité než kvalita hudební produkce. Jak bude patrné dále, Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školy (RVP ZUV, 2010) poskytuje dostatečnou oporu pro toto pojetí hudebního vzdělávání.

Teoretickému objasnění hudební výuky u žáků se SVP pomáhají některé blízké obory, jako je speciální pedagogika nebo umělecké (expresivní) terapie. Tyto disciplíny nabízejí např. některé užitečné publikace, které mohou učitelé využít jako zdroj informací pro seznámení s charakterem i s důsledky specifických vzdělávacích potřeb daného žáka při vyučovacím procesu. Také lze nalézt některé speciální metodiky pro hudební vzdělávání a úpravy běžných metodik pro žáky se SVP. V muzikoterapeutické literatuře existují popisy klinických modifikací Orffova Schulwerku, Suzukiho metodiky pro hudební vzdělávání v raném věku, Dalcroseho eurytmiky a mnohé další (Kantor, Lipský a Weber, 2009). Bohatá je v tomto směru především zahraniční literatura, ve které lze nalézt pojmenované možné přesahy hudebního vzdělávání žáků se SVP do oblasti terapeutické, rehabilitační, stimulační atd. (Peters, 2000; Bachman, 1991; Frego et al., 2009; Colwell et al., 2008; Brownell et al., 2008; Richardson, 1981; Thaut a Hoemberg, 2014; Bean a Oldfield, 2001 a další). Pochopitelně že navzdory těmto přesahům by bylo mylné automaticky považovat hudební vzdělávání žáků se SVP za muzikoterapii, neboť muzikoterapeuti při své práci vycházejí z konceptuálně odlišného rámce. Ačkoliv hudební vzdělávání může u některých žáků vyústit ve změny terapeutického charakteru, tyto změny jsou v případě hudební výuky málokdy záměrné a cílené. Odlišnosti jsou také ve zdůraznění procesuální stránky, která je obvyklá spíše pro terapii než výuku, a zaměření na estetické kvality hudební produkce, která naopak převažuje spíše při hudební výuce. Ovšem i v tomto směru lze najít četné výjimky. Např. z výzkumu realizovaného u českých a německých učitelů (Šteffková, 2015), kteří učí žáky se SVP ve hře na nástroj, vyplývá, že učitelé se nemohou soustředit pouze na výsledný produkt, ale je pro ně důležitý také celý proces výuky. Cílem tedy není pouze umělecky kvalitní interpretace skladeb, ale také práce

se skladbou rozvíjející hudební dovednosti a především některé dílčí funkce v oblasti kognitivní, motorické atd.

6.1 Teoretická východiska – souhrn některých zjištění z praxe

Než přistoupíme k popisu samotných metodik, rádi bychom představili některá fakta, která vyplynula z výzkumu hudebního vzdělávání žáků se SVP v České republice (ČR). Poté budou prezentována některé specifika RVP, neboť s tímto dokumentem učitelé na základních uměleckých školách přicházejí pravidelně do styku.

Výzkum realizovaný v ČR v rámci bakalářské práce autorky (Šteffková, 2013) se zaměřuje na zmapování problematiky týkající se metodik výuky hry na hudební nástroj u žáků se SVP v ČR. Učitelům, kteří učí žáky s postižením hře na hudební nástroj, byl předložen dotazník mapující specifika výuky u konkrétního žáka se SVP. Byly zjišťovány všechny skupiny SVP s výjimkou žáků s narušením komunikační schopnosti, zrakovým postižením a sociálním či zdravotním znevýhodněním. V dotaznících se objevovaly tyto diagnózy žáků: poruchy autistického spektra, specifické poruchy učení, mentální postižení, tělesné postižení a Downův syndrom. Osloveno bylo celkem sedmatřicet zařízení, z nichž 40 % neodpovědělo, 38 % odpovědělo, že žáky se SVP nevyučují, a 22 % odpovědělo kladně. Na osmi školách převážně z Olomouckého a Moravskoslezského kraje byli dotazováni učitelé na specifika výuky a metodické postupy u dvaadvaceti žáků se SVP. Učitelé působili na základních uměleckých školách, základních školách, speciálních školách a dvou specifických institucích (Lidová konzervatoř a múzická škola Ostrava a skupina *The Tap Tap* při Jedličkově ústavu a školách v Praze). Na dotazníky odpovídalo celkem dvanáct učitelů z již zmínovaných osmi zařízení.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaké metodiky využívají učitelé ve výuce s žáky se SVP. Z dotazníků vyplynulo, že osm učitelů volí pro výuku žáků se SVP úpravu metodik pro intaktní žáky a čtyři učitelé si vytvářejí vlastní metodiky. Učitelé odpovídali na další otázky. Pro účely tohoto textu vybrali autoři následující odpovědi:

- 58 % učitelů již mělo dříve zkušenosti s výukou žáků se SVP, 48 % učitelů tuto zkušenost nemělo. Kladnou odpověď zvolili všichni učitelé z múzické školy, speciální školy a z jedné ZUŠ. Ostatní učitelé ze ZUŠ volili odpověď „ne“. Je to dáno patrně tím, že učitelé ze speciálních škol či múzické školy se (na rozdíl od učitelů ze ZUŠ) zaměřují na žáky s postižením. Učitelé ze ZUŠ se s těmito žáky mohou setkat méně často.
- Polovina učitelů měla pouze hudební vzdělání (konzervatoř). Jednalo se o učitele ze ZUŠ. 17 % učitelů mělo speciálněpedagogické vzdělání, objevoval se zde ukončený magisterský, ale také ukončený bakalářský program. 33 % učitelů mělo jiné vzdělání.
- Rozdíl ve výuce žáka s postižením a žáka bez postižení je dle zkušeností 11 učitelů značný. Pouze jeden učitel odpověděl, že je rozdíl minimální. Samozřejmě záleží, jaký typ postižení žák má. Pokud se jedná pouze o postižení lehkého stupně, učitel nemusí pociťovat ve výuce téměř žádné rozdíly.

Na závěr uvedeme ještě několik dalších poznatků z rozhovorů s učiteli:

- Učitelé z různých typů škol byli dotazováni, jaké vzdělání by měli mít učitelé, aby mohli vyučovat hru na hudební nástroj žáky se SVP. Všichni se zmínili o důležitosti vzdělání ve speciální pedagogice. Jedna učitelka dokonce zmínila, že cítí v této oblasti velké mezery. Většina dotazovaných kritérium alespoň částečného vzdělání ve speciální pedagogice považovala za důležitější než vzdělání hudební. Proto jsem se také zeptala učitele, který měl vzdělání pouze hudební, zda by přijal možnost speciálněpedagogického kurzu. Tento učitel odpověděl kladně.
- Zajímavým poznatkem učitelů, kteří mají speciálněpedagogické vzdělání, bylo, že výuka hry na nástroj u těchto žáků je založena na vztahu mezi učitelem a žákem. Ačkoliv se může zdát, že je důležitá kvalita výsledné hudební produkce, nemusí to tak být vždy. Každý žák učební látku zvládá jinak a každý má jiné tempo. Důležitější než výsledná schopnost hry nebo konkrétní nacvičená skladba je samotný proces, kterým se k výsledku učitele s žákem vede.

Rámcový vzdělávací plán pro základní umělecké vzdělávání je jedním z nejdůležitějších dokumentů pro učitele na základních uměleckých školách. Tento dokument uvádí, že základní umělecké vzdělávání je otevřené žákům se SVP a pro jejich přijetí vymezuje tyto podmínky: *„Pokud takoví žáci prokážou nezbytné předpoklady potřebné pro přijetí do zvoleného uměleckého oboru, musí pro*

ne škola vytvořit takové podmínky, které jim umožní s ohledem na jejich vzdělávací možnosti a potřeby plnit vzdělávací obsahy stanovené školou v jejím ŠVP.“ (RVP ZUV, 2010, s. 54) Cíle vzdělávání ve hře na hudební nástroj u žáků se SVP se liší dle vzdělávací instituce, kde je výuka realizována. Nicméně RVP ZUV (2010, s. 13) formuluje tyto obecné cíle:

- *Utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení.*
- *Poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti.*
- *Připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.*
- *Motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emočního a pracovního klimatu.*

Pokud se žák vzdělává ve specifické vzdělávací instituci, jako je Múziká škola v Ostravě, která funguje společně s Lidovou konzervatoří, pak může být cílem např. „*najít smysluplný program pro život handicapovaných, program rozvoje ve všech možných oblastech a přispět nepřímo k vlastní léčbě*“ (Lidová konzervatoř a múziká škola Ostrava, 2017). Každá škola může do svého ŠVP dle potřeby začlenit cíle, které souvisí se vzděláváním žáků se SVP.

6.2 Metodiky – obecný úvod

Jak uvádíme výše, v ČR absentují metodické publikace pro výuku žáků se SVP. Současně ve výuce učitelům pomáhá práce s rozmanitými zdroji a také vlastní podněty vycházející z potřeb daného žáka. V této souvislosti můžeme uvést několik podnětů, které oživí a v mnohém usnadní vyučovací proces.

Probst (1991) publikoval obecné poznatky pro metodické postupy ve výuce hry na hudební nástroj u žáků se SVP. Ve svém modelu využil k učení hry na nástroj učitele, kteří vycházejí z metodik hry na nástroj pro intaktní a přizpůsobují je žákům s postižením. Pro každou metodiku hry na hudební nástroj je také důležité, aby se žák nejprve s hudebním nástrojem seznámil a byl mu vybrán

takový typ nástroje, který mu vyhovuje (např. typ flétny, velikost houslí, typ bicích nástrojů apod.).

Při výuce instrumentální hry nabízí Probst (1991) tyto čtyři možnosti:

- a) hra podle notové předlohy,
- b) hra podle nehudební grafické předlohy,
- c) improvizovaná hra v rámci vymezených tónů,
- d) hra z paměti.

Všechny možnosti jsou ve hře na hudební nástroj u žáků s postižením využitelné, záleží však, která z nich žákovi nejvíce vyhovuje. Tyto možnosti lze také kombinovat v průběhu výuky.

Hra podle notové předlohy může být pro žáka se SVP příliš abstraktní a komplikovaná. Učitel může využít tzv. alternativní notační systémy (viz bod b), které vyhovují kognitivním schopnostem žáků se SVP. Tyto notační systémy využívají na rozdíl od klasického notačního systému pro grafické znázornění délky nebo výšky tónů různé modifikace, např. barvy, písmena, čísla, symboly, obrázky, ale také grafické znázornění bez využití notové osnovy. Učitelé mohou čerpat jak z formalizovaných (publikovaných) alternativních notačních systémů, tak ze svých vlastních zkušeností a vytvořit si vlastní tzv. neformalizované alternativní notační systémy.

Šteffková (2017) kategorizuje formalizované alternativní notační systémy takto:

- systémy pro výuku hry na klavír (Piano is easy, Occupational octaves piano, Piano addventure primer nebo Pohádkově snadné čtení not pro malé klavíristy),
- systémy pro výuku hry na zobcovou flétnu (Blockflöte das kann ich),
- systémy aplikovatelné pro různé nástroje (Figurenotes, Alternative notation systems based on number, Hummingbird notation),
- PC či mobilní aplikace se zaměřením na různé nástroje (Note rush, Plaime, Jellybean Tunes nebo Right Tone).

Formalizované notační systémy jsou často součástí metodických materiálů. Bývají velmi jednoduché a srozumitelné. Níže uvádíme příklad.

Př. 1 Piano is easy

Tento notační systém je součástí metodické učebnice pro hru na klavír. Pro označení not využívá pouze čísla uspořádaná do taktů, která korespondují s čísly nalepenými na keyboardu (Aschenbrenner, 2000).



Obrázek 17. Ukázka notace z metodiky *Piano is Easy*.
(zdroj: <https://pianoiseasy2.com/>)

Neformalizované notační systémy vznikají z potřeb učitelů přiblížit zápis hudby srozumitelně a konkrétně. Níže opět uvádíme příklady.

Př. 1 Výuka žáka s dětskou mozkovou obrnou (DMO) ve hře na keyboard
Žák s DMO hraje dle barevných písmen napsaných na papíře, současně jsou barevně popsány písmeny i klávesy na keyboardu.



Obrázek 18. Výuka žáka s dětskou mozkovou obrnou (DMO) ve hře na keyboard.

Př. 2 Výuka žákyně s Downovým syndromem ve hře na housle

Žákyně hraje podle barev a symbolů (obrázky). Každá struna houslí má svůj obrázek a každý prst má přiřazenou barvu. Při hře na housle se žákyně orientuje podle těchto znaků, např. zelená na struně srdce.



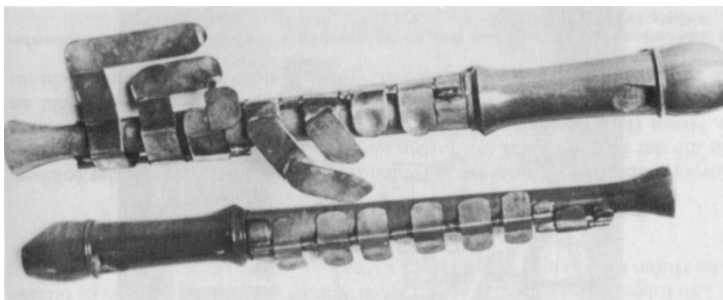
Obrázek 19. Výuka žákyně s Downovým syndromem ve hře na housle.

Od běžné výuky se liší také organizační struktura výuky žáků se SVP. Organizace výuky závisí na vzdělávacích potřebách a schopnostech žáka, na úrovni jeho adaptace, komunikace a mnoha dalších faktorech. Průběh a konkrétní podoba výuky se může dokonce výrazně lišit i u žáků, kteří mají stejný typ postižení. Učitel tedy nemůže předpokládat, že zkušenosti získané v případě jednoho žáka budou platit v nezměněné podobě také u jiných žáků. Proto nelze stanovit ani zobecnit organizační strukturu výuky či aplikaci konkrétních metodik. Můžeme však uvést různé příklady, které mohou učitele inspirovat (Šteffková, 2015).

Příklad č. 1 (žákyně s Downovým syndromem, hra na klavír): Výuka hry na klavír probíhá podle nálady žákyně A. Začínáme stupnicemi a akordy, s tím nemá žákyně problém. Někdy začínáme písničkou a pak přejdeme ke stupnicím a akordům. Jindy hrajeme písničky, které žákyně zná, a k tomu vymýšlíme akordy. Držíme se klasického repertoráru – stupnice, akordy, etuda, stará hudba, přednes. Při výběru nové skladby většinou zahrají několik možností a žákyně si vybere. Když je A. unavená, prokládáme výuku povídáním nebo předvede něco z baletu (žákyně chodí ještě na balet).

Příklad č. 2 (*žák s poruchou autistického spektra, hra na klavír*): V hodině jsme prokládali hru na klavír povídáním. Žák se učil lidové písně, které znal. Vše mu trvalo mnohem déle než ostatním žákům. Pokud žák během týdne netrénoval, tak jsme trénovali na nástroj spolu v hodině. Je třeba často střídát aktivity. Žák míval a někdy má velký afekt, při kterém chodí dokola uprostřed místnosti. Dnes vím, že mu musím dopřát chvilku, než se zklidní. Jeho velké záliby jsou přírodopis a matematika. Ve volných chvílích se na toto téma bavíme.

Hudební nástroje se při výuce žáků se SVP využívají většinou v nezměněné podobě, což posiluje jejich sebevědomí (žák dokáže hrát na nástroj jako ostatní). Žákům se SVP však někdy jejich tělesná omezení nedovolí nástroj plnohodnotně použít – v těchto případech se nabízí možnost úpravy hudebního nástroje. U dechových nástrojů se např. aplikují různé náustky na hlavu flétny zahnuté k ústům, technická vylepšení otvorů na flétně apod. U hry na klavír mohou žáci s těžkým tělesným postižením horních končetin používat ukazovátká připevněná na hlavu (tzv. headpointery). Stejně tak je možné upravit bicí nástroje, kdy žák s tělesným postižením může prostřednictvím speciální technologie ovládat jednotlivé paličky (Probst, 1991). V současné době se v ČR lze setkat také s některými počítačovými programy pro ovládání klaviatury, kompozici hudby, reprodukci skladeb atd. Pro osoby s těžkým tělesným a kombinovaným postižením je vhodný např. japonský software s názvem CYMIS, jehož modifikace pro české počítačové prostředí provedl J. Koucun (Kantor a Koucun, 2016²).



Obrázek 20. Úprava zobcové flétny.
(Probst, 1991)

² <https://library.iated.org/view/KANTOR2016MOD>

6.3 Metodické postupy ve hře na některé hudební nástroje

Metodické postupy pro výuku žáků se SVP, které jsou prezentovány níže v textu, vycházejí primárně z mnohaleté práce německého učitele V. Probsta (1991) a jeho kolegů, kteří sesbírali své praktické zkušenosti s výukou žáků se SVP. Na základě této práce byl vytvořen systém metodických postupů, které se v současné době používají při výuce hry na hudební nástroj žáků se SVP v Německu.

6.3.1 Metodické postupy při výuce hry na klavír

Před začátkem hry na klavír by si měl učitel uvědomit, do jaké míry jsou využitelné metodiky používané u intaktních žáků. Např. učení postavení ruky u žáka se spastickou horní končetinou je nemyslitelné. Od toho se také odvíjejí další cvičení či etudy, které se musí upravit nebo nahradit jiným obsahem. Zato např. u žáka s lehkou mentální retardací je možné již s postavením ruky začít a dojít ke hře jednoduchých skladeb pomocí čtení z notového zápisu. U žáka s autismem bude úplně jiná forma práce, učitel si bude muset k němu najít cestu, budou se muset akceptovat navzájem a velice se bude muset přizpůsobit žákovi s náplní hodiny.

Zde uvedeme příklady hodin výuky hry na klavír. Začneme u chlapců s mentálním postižením Jörga a Bernda. Jörg se při výuce snažil převádět slovní popis přírody v hru na klavír. To, co učitelka vyprávěla, ztvárňoval chlapec prostřednictvím zvuků. Dalším cvičením byla komunikace s učitelem prostřednictvím klavíru, reakce na jeho zvukovou hru vlastními podobnými zvuky. Jörg se dokonce snažil převzít vedení v hudebním dialogu. Žák využívá ke hře možnosti grafiky, hraje podle grafického znázornění příběhu. Při tom rozvíjí svou citlivost, senzibilní druh úderu a hry. Během tří let vyučování se nepodařilo přimět žáka ke hře sebemenší melodie, natož k tomu, aby se naučil hře podle notového zápisu nebo aby se vůbec naučil číst noty a poznal jejich funkci.

Bernd rozvíjí své schopnosti a dovednosti jiným směrem. Také sice dovede improvizaci převádět příběhy do zvukové podoby, ale ne s takovou fantazií jako Jörg. Učí se poznávat noty, které jsou pro něj pomůckou pro zapamatování skladby. Nakonec ji hraje z paměti. Oba chlapci hrají také tří- nebo čtyřručně,

přičemž Bernd dává přednost hře levou rukou v rozmezí kvinty (souzvuk dvou tónů – 1. a 5. stupně) a pravou rukou v oblasti pěti tónů. Každým prstem hraje jednu klávesu.

Další příklad se týká dívky Heidi, která má lehkou mentální retardaci, obtížně se koncentruje a není schopna porozumět souvislostem mezi hudbou, která je zapsaná v notách, a jejich realizací. Umí improvizovat, napodobuje různé hudební styly a má své nápady. Její partnerkou při hře je Marieta, která se snaží po ní napodobit obraty v improvizaci. Marieta je schopna se učit všemi čtyřmi způsoby, které uvádím v úvodu (čtení z not, hra podle grafické předlohy, improvizovaná hra v rámci vymezených tónů a hra z paměti).

Nyní si představíme příběh Anke a Elisy. Anke je dívka, která má tetraplegii (nejtěžší formu dětské mozkové obrny, která způsobuje ochrnutí všech končetin). Nemá tak postiženou levou ruku. Elisa má spastickou hemiplegii. Pravou ruku používá dobře, pohyb levé ruky je problematický.

Spastická tetraplegie činí pravou ruku Anky téměř nepoužitelnou. Cíleně na klávesu dokáže udeřit jen palcem a ukazováčkem. Levá ruka je pohyblivější, nejsilnějšími prsty jsou taktéž palec a ukazováček. Celkově se u pomalých pohybů dá použít každý prst, ale při rychlejších figurách lze používat jen 1.–3. prst. Rozvoj ruky začíná se cvičením každého prstu zvlášť. Vertikálním svižným pohybem zahraje každý prst stupnici C dur, přitom se dbá na jistotu nasazení a čistý tón. Následuje sekvenční cvičení směrem dolů s prstokladem 1-2, 1-2-3, 1-2-3-4, 1-2-3-4-5. Černé klávesy se zde vědomě vypouštějí, protože jejich malá plocha úderu představuje přílišnou obtíž. Vystupňování tempa je možné jen s prvními třemi prsty. Ovšem nácvik podložení palce umožní zvýšit rozsah hry přes tercii. Postavení prstů 1-2-4 je pro Anke nejvýhodnější. Durové a mollové trojzvuky si vynutí používání černých kláves. Později také palec pravé ruky umožní hru tzv. rozšířeného trojzvuku.

Lehká spastická hemiplegie Elisy umožňuje pohyblivost pravé ruky. Rozsah její ruky má rozmezí oktávy. U levé ruky se dá využít jen ukazováček, a to pouze tehdy, když je k dispozici dostatek času. Dobré pohyblivosti prstů se dá dosáhnout cvičením s pěti prsty. Později je Elis také schopna provést rozšířený trojzvuk jednou rukou. Problémem je její orientace na klaviatuře. Když se jí ovšem podaří najít počáteční tóny, vše dobře funguje.

V oblasti hudebnosti se u obou dívek zlepšuje poměr mezi klaviaturou a představovaným tónem. Daří se to pomocí zpívání tónu s danou klávesou. Obtížnější je rytmické citění Anke. Klepání do rytmu, rozpoznání tempa v písničkách, určení taktů jsou stále součástí materiálů ke cvičení. Nejdrív společně

s Elis hraje na konga, ta bubnuje složitější rytmy. Později se ta samá rytmická cvičení dějí na klaviatuře s tóny. Po jisté době je Anke také schopná přehrát předlohu notového zápisu s akordickými značkami a takty.

Anke a Elis cvičí také přednesové skladby a etudy. Obě dívky zvládají zahrát všechny druhy skladeb. Samozřejmě je třeba, aby učitel vybíral takové skladby, které odpovídají technické úrovni žákyň, a někdy je zapotřebí danou skladbu upravit. Důležité je také to, aby se skladby žákyním líbily, protože se tím několikanásobně zlepšují výsledky hry díky větší motivaci ke hře.

Poslední příběh nám přiblíží hru na klavír u Karoliny, která trpí vzácnou vrozenou poruchou, která se projevuje chybějící a nekompletní svalovou tkání a deformací končetin. Nemůže otočit hlavu, oči má přivřené, je zde zřejmý strabismus (šilhání) a krátkozrakost. Je velmi inteligentní, citlivá a má neotřelý smysl pro humor. V rodině má velkou podporu. Metodické postupy popisuje učitelka Ute Dehmel. Tato dívka měla nedostatečné množství svalstva na ruce, nemohla dostatečně natáhnout některé prsty, které byly navíc stočeny dovnitř. Karolina rozvinula obdivuhodnou techniku. Aby překonala hranice možností svých prstů, zvedá při úderu celou paži. Stabilita posturálního (opěrného) svalstva zad byla vždy zabezpečena nějakým mechanismem.

Z první vyučovací hodiny měla učitelka velký strach, ovšem dívka jí pomohla se rychle zbavit všech obav. Tvrdila o sobě, že není postižená, považovala hru na klavír za samozřejmou a přiměla dokonce učitelku k úpravě skladeb. Nyní s učitelkou pracují na sonátě Haydna, kterou učitelka patřičně upravila. Hra na nástroj dívku velice baví. Dynamika se velice obtížně hraje, protože pohyb vychází z celých paží, ale s obrovskou motivací se Karolině daří postupně rozšiřovat možnosti dynamiky. V průběhu času dívka dokázala pohybovat prsty silněji a vláčněji, zvyšuje se jí dokonce rozsah prstů na klaviatuře. Toho dosahuje otáčením ramene. Klavír je pro dívku jistá forma rehabilitace, která jí pomáhá zlepšovat pohyblivost a pohyb svalů, ale také jí pomáhá psychicky. Proto se hra nemůže stát pro Karolinu nikdy povinností. Učitelka se snaží kombinovat obtížné skladby, na kterých si Karolina trénuje technickou zdatnost, s lehčími skladbami.

6.3.2 Metodické postupy při výuce hry na keyboard

Metodika hry na keyboard je velmi blízká metodice hry na klavír. Žáci mají usnadněnou práci v ohledu síly úderu na klávesy. Metodicky se výuka liší pře-

devším v používání různých programů (program pro vytváření akordických postupů při stlačení pouze jedné příslušné klávesy apod.). Tyto programy jsou velice výhodné, neboť žák může hrát pouze dvěma prsty a výsledná melodie je přesto harmonicky bohatá. Žáka pak tato hra více motivuje a baví. Obsluha keyboardu z hlediska programů také není příliš obtížná, žáci se mohou naučit velice snadno tento nástroj ovládat.

6.3.3 Metodické postupy při výuce hry na zobcovou flétnu

Na začátku vyučování se opět učitel musí zamyslet nad vhodností výběru nástroje (konkrétního typu flétny) pro žáka. Opět může být využívána hra podle not nebo podle grafického zápisu, grafické notace či jiných systémů grafického záznamu hudby. Využívání alternativních notačních systémů není pouhé nouzové řešení, nýbrž hodnotná součást výuky. Pokud je to možné, upřednostňujeme běžný notový zápis nebo kombinaci tohoto zápisu s přídatnými značkami a grafickými strategiemi, aby byla žákovi jasná posloupnost tónů, výšky tónů a hmaty. Někdy je velice obtížné docílit toho, aby se propojil obraz (notový zápis) s hmatem, např. u žáků s mentálním postižením. Učitel by měl žákovi v těchto případech poskytnout delší dobu, aby zjistil, zda se u žáka podaří osvojit tuto souvislost. V opačném případě bude muset preferovat hru z paměti či využít pro grafické znázornění tónů písmena, číslice či jiné podpůrné prostředky.

Při počátku výuky hry na flétnu se lze inspirovat metodickými postupy pro žáky intaktní. Zpočátku se hraje pouze na hlavu flétny (vrchní část flétny), která umožní žákovi seznámit se s flétnou a nacvičit si nasazení správného tónu. Ze začátku se na hlavu flétny hrají krátké rytmické melodie a zvuky. Výhodou této fáze je, že se učitel s žákem mohou zaměřit pouze na tvorbu tónu a dech, nemusí kontrolovat hmaty. Již od začátku by měl učitel dbát na správný stisk flétny pomocí rtů a tvorbu tónu (tón se tvoří, jako kdyby žák vyslovoval slabiky „tú“, „dú“ atd.). Tyto pomůcky jsou velice důležité, protože usnadňují představu daného tónu. Probst (1991) doporučuje, podobně jako u intaktních žáků, nejprve trénovat výdech, nádech, nasazení a artikulaci tónu, pohyblivost prstů a jazyka. To vše se děje prostřednictvím cvičení na hlavě flétny. Teprve později se žák seznamuje s celou flétnou, s notovým zápisem a hraje první písně. Tato metodika předpokládá počátek hry u žáka již v předškolním věku, v případě pozdějšího počátku hry na flétnu se samozřejmě dané skladby upraví přiměřeně věku žáka se SVP.

Svoji metodiku považuje Probst (1991) za výchozí, i když se zmiňuje o tom, že žádná škola hry pro flétnu (metodický materiál) není jedinou vhodnou školou pro skupinu, s kterou zrovna pracujeme. Proto je třeba, aby si každý učitel danou metodiku a materiály pro výuku sestavil zčásti sám. Mnohé školy hry na flétnu, speciálně pro výuku hry žáků se SVP, naráží na značné potíže. I když oblast hry zúžíme jen na jednu skupinu, např. na žáky s mentálním postižením, tak značná šíře diagnózy mentálního postižení neumožňuje předpovídat, jak se žák bude chovat v konkrétních výukových situacích. Materiály pro výuku se mohou prozkoumávat z hlediska využitelnosti, modifikovat dle potřeby a také je třeba usilovat o vyměňování zkušeností s kolegy, kteří pracují s touto skupinou žáků.

V oblasti metodiky hry se mohou také objevit problémy se zakrýváním otvorů na flétně. Některým žákům může pomoci otvory nahoře a dole zakrýt gumičkou nebo nalepit na díрку kroužek, který ji zesílí, čímž se otvor zvedne a prohloubí (nebo se prohloubí kulatým pilníkem). Tato pomoc neznamená, že není nutný trénink prstů a další zdokonalování jemné motoriky. Pohyblivost prstů se procvičuje tréninkem různých hmatů a s použitím různé síly. Přesto budeme jako učitelé hledat v některých případech možnosti, abychom napomohli k rychlému úspěchu při hře na nástroj. Žáka to tak motivuje k větším výkonům.

6.34 Metodické postupy při výuce hry na kytaru

Žák by měl mít před začátkem vyučování vybranou vhodnou kytaru, nejlépe koncertní kytaru s nylonovými strunami. Nylonové struny jsou ve srovnání s ocelovými strunami lehčí a stisk méně bolí. Ve hře na kytaru je dle Probst (1991) nejvíce využívána skupinová (souborová) hra.

Ve skupinové hře by neměli být více než čtyři žáci. Skupinová hra na kytaru nabízí mnoho výhod, které již uvádíme výše. Hra na kytaru je celkově náročná. Proto, aby kytara zněla, jsou hmaty na strunách velice obtížné. Aby se žákovi zprostředkoval již od počátku zážitek úspěchu s malým vynaložením sil, může být kytara přeladěna na durový akord. Tím vzniká možnost hrát doprovod s prázdnými strunami. V jednom konkrétním případě skupiny žáků s mentálním postižením si vzala učitelka na pomoc posuvný pražec (kapodastr). Toto přeladění umožňuje doprovod k dané písni, konkrétně střídání tónického akordu s dominantním. Jedna skupina žáků hrála tóniku, druhá dominantu. Při samotné hře učitelka upřednostňovala spíše hru palcem, a to z důvodu

nízké obtížnosti. Klasický úder s ukazováčkem a prostředníčkem nebyl zatím ve výuce těchto žáků možný.

Ještě než začali žáci hrát s klasickým kytarovým laděním, učitelka vyladila kytary do tóniny d moll. Ladění tedy bylo v tónech D, A, d, f, a, d'. Aby zabránila zmatkům označování tónů mezi momentálním přeladěním a pozdějším normálním laděním, jsou všechna označení tónů a akordů v období přeladění zamyšlena, jako kdyby byla v normálním ladění. To znamená, že akordy a tóny jsou opticky a prostorově voleny stejně jako při klasickém ladění. Tak byla např. struna 1-3 hrána jako e', h, g, ve skutečnosti ale zazněla struna 1-3 d', a, f. Výhody přeladění do d moll jsou v tom, že bez velkého nároku je možnost hry v tónině d moll a D dur a odstup intervalů 1–3 odpovídá normálnímu ladění. To znamená, že hmaty sice nejsou úplně stejné jako hmaty klasické stupnice a akordů, ale princip těchto hmatů je shodný. Učitelka využívá ve vyučovacích hodinách poslech nahrávek výsledného hudebního produktu, aby si žáci mohli poslechnout, jaký by mohl být výsledek jejich úsilí. Poslech byl vždy vnímán s velkým nadšením. Poslech nahrávek se ukázal jako dobrá pomůcka, zejména při přehrávání neznámých skladeb. Žáci tak měli možnost si danou skladbu lépe zapamatovat.

Skladby se opět volí pro žáky se SVP podle náročnosti, věku žáka a úrovně technické zdatnosti. V oblasti volné hry také záleží na schopnostech žáka. Učitelka zde uvádí, že se žáci s mentální retardací nedají snadno nadchnout pro improvizaci. Žáci ovšem měli problémy také s hraním podle notového zápisu. Proto učitelka jako pomoc píše nad noty jednotlivá písmena, která hru na kytaru usnadňují.

Jako příklad můžeme uvést hru na kytaru u chlapce Michala. Jeho schopnosti byly omezené z důvodů slabé koncentrace a motorických obtíží. Při hře melodie byla levá ruka křečovitá a s pravou rukou měl obtíže, aby udeřil na struny odděleně. Rytmické schopnosti byly naopak velmi výrazné. Rád zpíval do mikrofону, i když neudržel tón o stejné výšce. Byl vždy nadšený, když mohl hrát na elektrickou baskytaru. Enormně přeceňoval své schopnosti, ale dobře se podřizoval skupině a byl členy skupiny akceptovaný. Jeho výuka byla rodiči materiálně i emočně podporována.

6.3.5 Metodické postupy při výuce hry na housle

Metodické postupy uvedené v této části popsala učitelka Gisela Mága. Samozřejmě z počátku se vybírá nástroj vhodné velikosti. Lepší jsou spíše menší housle, protože držení houslí je namáhavé. Vhodná velikost se zjišťuje tím, že se housle položí na levé rameno, pravá paže se napne a ruka musí volně a bez námahy obepnout hlavu na konci houslí.

Učitelka uvádí zkušenosti z výuky dvou dívek Katjy a Anjy a chlapce Nikiho. Katja byla dívka s rozštěpem páteře, Anja měla mozkovou obrnu a Niki mentální retardaci. Často nelze u těchto žáků dosáhnout bezchybného držení houslí a vedení smyčce, což vyplývá ze specifík jednotlivých postižení. Přesto je hra na nástroj ve většině případů možná.

Více než výsledek je zde důležitá samotná hra a volba skladeb o přiměřené náročnosti. Často si žáci danou skladbu přejí hrát, i když je obtížnější. Učitelka potom musí hledat možnosti, jak skladbu zahrát. Jedna varianta je, že se nacvičí určitý úsek (který je z hlediska technické náročnosti lehčí) a zbytek se zazpívá nebo se hraje na prázdných strunách. Tento postup se dá také využít u lidových písní, kdy refrén mohou hrát všichni žáci, zbytek např. zpívat.

Skupinová výuka se zdá učitelce velice výhodná. Žáci mají možnost soutěžit, mohou se navzájem pozorovat, dávat si zpětnou vazbu, diskutovat. Ve dvojici či trojici se dá také improvizovat.

Učitelka ve svém modelu zmiňuje čtyři fáze vyučování. Nejdříve žáci hrají na prázdných strunách, protože zpozorovala, že taková hra vyvolává u žáků dobrý tělesný pocit. Toto cvičení se zároveň cvičí jako hra, aby byla udržena koncentrace. Např. každý musí smyčcem hrát nahoru nebo dolů bez toho, že by bylo přerušeno metrum. Nebo každý zahraje nějaký rytmus na danou strunu a ostatní musí říct, která struna to byla.

V momentě, kdy se projeví nedbalost, lhostejnost nebo nesoustředěnost, přechází se hned do druhé fáze. Zde se jedná hlavně o zahrátí svalu levé ruky, která provádí hmaty na hmatníku. Pomocí malých cvičení se svaly zahřejí a procvičí. Např. chlapec s mentální retardací Niki přirovnával prsty na hmatníku k zobajícím ptákům. Prsty musely jednotlivě hrát, protože každý pták zobal samostatně. Při hraní púltónu zjistil, že některé prsty jsou spřátelené a jiné rozhádané. Při troše fantazie se každé cvičení může stát hrou. Stupnice jsou horolezci a glissanda jsou skluzavky. Učitelka se snaží co nejméně vysvětlovat slovy, spíše vede žákům ruku a paži způsobem, který je zapotřebí.

Třetí fází je muzicírování podle toho, co žák umí. Melodie se nejdříve zpívá podle not, sledují se přitom hlavičky not na řádku. Pokud se zpívá text, zpívají se názvy not či prstoklad. Důležitější než názvy not je ovšem prstoklad. Učitelka svým žákům psala na nehty čísla a tato čísla zapisovala současně nad noty. Žák tak podle shodnosti čísel mohl hrát, což mu velice usnadňovalo hru. Dále nechala své žáky klepat na její prsty při hře, aby viděla, že žák si pořadí tónů zapamatoval. Tím mu dala možnost si částečně od hry odpočinout. Učitelka má v zásobě vždy několik her, které s žáky hraje pro odreagování a odpočinek. Např. hra s kartičkami, kdy na každé kartičce je nota, postupně se tyto kartičky odkrývají a žák musí uhodnout notu, pro který prst a na které notě se hraje. Pokud to žák uhodne, kartičku si ponechává, pokud ne, vrací ji zpět. Pokud má žák nasbírané již tři kartičky, položí si je vedle sebe a zahraje si je.

Další hrou jsou kouzelné noty. Žáci pracují s velkými čtvrtovými notami, které se mohou stát pootočením nožičky osminovými. Každý žák si sestaví vlastní rytmiizaci a pak ji přehrává druhým. U všech těchto her je důležité, aby nebyly příliš abstraktní, ale vždy končily hrou na housle.

Čtvrtá fáze je velmi uvolněná. Jedná se o muzicírování bez not. Žáci si mohou skrz nástroje povídat nebo se hádat. Mohou také hrát písně, které začali hrát ostatní. Postupně se do hry přidává řád, tleskání, dynamika a jiná oživení. Učitelka se snaží průběh výuky přizpůsobit aktuálnímu rozpoložení žáka.

6.3.6 Metodické postupy výuky hry na bicí a jiné rytmické nástroje

Vyučování hry na bicí přibližuje učitel Wilhelm Kuhlmann. Při nácviu na bicí se podle něj velmi rychle ukázala nutnost, aby každý žák měl své bubny, svou bicí soupravu. Takové vybavení klade velmi náročné podmínky na prostor a jeho odhlučnění. Vyučování hry na bicí mělo několik fází. Po počáteční fázi opakování nastala fáze zpracování nových obsahů (nových rytmiizací) a nakonec proběhla fáze improvizace, která byla někdy rozšířena v souhru se skupinami jiných nástrojů (aby hra na bicí byla podpořena melodií).

Protože hlasitost těchto nástrojů snižovala ve výuce možnost verbální komunikace, musel učitel zavést neverbální formy dorozumívání. Tyto znaky vycházely z pohybů dirigování. Byly tudíž výhodné v tom, že se poté daly využít ve všech seskupeních, kde se provozovala jakákoli hudba.

Při procházení metodik na bicí nástroje tento učitel nenašel žádnou vhodnou publikaci, která by se dala aplikovat na výuku hry u žáků s postižením. Proto si musel vytvořit své postupy, u kterých by měly být dodržovány tyto předpoklady – pomalá výstavba vyučovacích jednotek, opakování a postup ve velmi malých krocích, názornost, obměňování základních forem, improvizace jako pevná součást vyučování, přistoupení a zohlednění zájmů žáků, diferenciací požadavků k výkonům žáků ve skupině, zvyšování a stupňování sebevědomí a tolerance vůči frustraci, vytvoření stavu důvěry mezi žákem a učitelem a naopak. Bez dodržování těchto principů by nebyla práce efektivní. Žákům by se mělo ve vyučování zprostředkovat to, co umí (ne to, co neumí).

Žáci při hře vycházeli z klasické notace pro bicí nástroje, aby mohli třeba v budoucnu hrát bez omezení v kapele. Notace byla jen nepatrně upravena, a to tak, že byly v notovém zápisu použity jen ty noty či pomocné linky pro daný nástroj, který aktuálně hrál. Zobrazení not musí mít dostatečnou velikost, která umožňuje rychlý a bezpečný vizuální vjem. Zpočátku se hra podle notace trénovala jen na malém bubnu, učitel se u žáků vzdal také využívání pomlky. Žáci pak dostávali notaci, kterou pak mohli obměňovat v určitých rytmických variacích. Na základě původní notace byly vytvářeny různé rytmické kombinace úderů pro ruce. Techniku hry na nástroj si žáci určovali sami. Učitel jim ukázal různé možnosti držení paliček a žáci si poté vybrali ten způsob, který je při hře co nejméně omezoval.

Prvotní cvičení pro trénink nezávislosti hry dolních končetin cvičili žáci takovou formou, že střídali ve stejném tempu nohy na pedálu a přitom si povídali s učitelem na různá témata. Aby žáci mohli cvičit doma, dostali sadu bicích k dispozici. Doma cvičili s nahrávkou z posledního vyučování. Velice důležitý byl kontakt s rodiči a spolupráce s nimi.

Při hře na bicí je také možná skupinová výuka, ovšem každý žák by měl mít své bicí. Optimální pro výuku na bicí jsou tři žáci. U skupiny této velikosti se předpokládá, že žáci jsou vyučováni také individuálně. Ve skupinové i individuální výuce byl ponecháván prostor improvizaci. Žáci využívali ve skupinové improvizaci to, co se naučili v individuálním vyučování. Při improvizaci žáků hrál učitel na nějaký nástroj umožňující harmonické cítění (např. klavír nebo kytaru), což je ve výuce hry na bicí nepostradatelné.

V individuální výuce se žáci učí jednotlivé rytmy formou poslechu nahrávky melodie elektrické kytary. Kytara hraje melodii ve dvou různých tempech, žáci se podřizují nahrávce a tím se učí rytmy. Tato rytmická cvičení později vyústila do improvizace. Skupinová improvizace byla možná přibližně za půl roku. Bylo

ovšem zapotřebí, aby učitel přednesl na začátku nějakou rytmickou strukturu, kterou žáci mohli obměňovat.

Také zde lze výuku hry ukázat na příkladu konkrétního žáka. Žák Rainer (16 let) měl velmi slabé svaly a byl těžkopádný v pohybech, téměř nemluvil a navenek se viditelně nepřibližoval skupině, byl velmi sebestředný. Po několika cvičeních byl schopen s ostatními hrát, během vyučování se také zlepšilo jeho držení těla. Ochablé držení a ohnutí dopředu se změnilo ve vzpřímené sezení. Ruce používal brzy volně a naučil se koordinaci ruky a nohy. Zdálo se, že zapomněl na svou motorickou těžkopádnost. Noty uměl číst i zahrát. Dokázal také rozlišit tříčtvrteční a čtyřčtvrteční takt, dokázal se přizpůsobit různým tempům, hlasitosti a muzikálním projevům.

Hra na rytmické nástroje se také nabízí jako součást výuky hry na bicí. Např. hra na malý buben či jiné bubínky, činely, dřívka apod. Někteří žáci se SVP dokáží velmi dobře udržet rytmus, někteří se učí prostřednictvím rytmi-zace s učitelem, kterého potřebují jako podporu. I zde velmi pomáhá opřít se o melodický podklad.

6.4 Závěr

Z obsahu této kapitoly je patrné, že výuka hry na hudební nástroj může mít u žáků se SVP výrazný formativní charakter na jejich osobnost a přinést četné zisky v oblasti jejich komunikace, sociálních dovedností, adaptability, kognitivních schopností a v mnoha dalších oblastech. Nicméně žáci se SVP mohou profitovat z hudebního vzdělávání pouze tehdy, pokud k tomu mají dostatek vzdělávacích příležitostí. Dle zjištění autorů (Šteffková, 2013) je zejména na ZUŠ stav ve vzdělávání těchto žáků neuspokojivý. Jedním z důvodů, kterými lze tuto situaci vysvětlit, je absence speciálních metodických postupů, se kterými by byli učitelé v praxi obeznámeni a prostřednictvím kterých by mohli žáky se SVP vyučovat. Proto je tento text, stejně jako současná odborná práce autorky, zaměřena na studium speciálních metodik pro výuku hry na hudební nástroje u žáků se SVP.

Okruh speciálních vzdělávacích potřeb je však příliš rozmanitý na to, aby bylo pro tyto žáky možné vytvořit jednoduchou metodiku výuky hry na některý hudební nástroj. Metodické postupy používané v praxi byly často vytvořeny pro jednoho či několik málo žáků – jejich efektivita obvykle souvisí právě se

skutečností, že učitelé tyto metodické postupy vytvořili při přímé interakci s žákem, prostřednictvím experimentování, četných modifikací a za přispění vlastní kreativity. Nicméně příklady prezentované v této kapitole mohou čtenáře inspirovat a učitele podpořit ve vlastní vynalézavosti. Bylo našim záměrem ukázat, že učitelé se u těchto žáků nemusí bránit různým neobvyklým inovacím, pokud dokáží žákům pomoci tvořit či reprodukovat hudbu na úrovni odpovídající jejich vlastním možnostem. Taktéž nelze u žáků se SVP (zejména těžšími stupni) aplikovat stejné standardy kvality výuky, které učitelé používají u jejich intaktních vrstevníků.

ZÁVĚREM...

Když přemýšlím o prevenci, výchově, vzdělávání a umění, často si pokládám otázku po smyslu pedagogické práce na ZUŠ. Má být základní umělecká škola pouze profesionálním zprostředkovatelem uměleckých dovedností a znalostí? Nebo naopak, má být spíše výchovnou a rozvojovou institucí, kde je umění až druhořadé?

Odpověď na tuto otázku nalézám kdesi uprostřed. Tedy mezi uměním, výchovou, prevencí a vzděláváním. V teatroterapii (paradivadelním systému, který využívá jako prostředek k léčbě přípravu a realizaci divadelního představení) popisujeme fenomén tzv. paradoxu teatroterapeutického zacílení, který dokládá, že čím roste estetická hodnota divadelní inscenace, tím se zvyšuje i efekt léčebný. Myslím tedy, že základní umělecké vzdělávání může obsahovat podobný princip: čím více se ponoříme do kvalitního tvůrčího procesu, který však předpokládá vysokou odbornou připravenost v rámci uměleckých disciplín, tím lépe můžeme žáky rozvíjet v jiných než uměleckých oblastech; celkově tak můžeme vytvářet zdravé prostředí, které je mocnou alternativou rizikových vzorců chování.

Domnívám se však, že není ani tak důležité CO se učí, ale JAK a KDO učí. Na začátku výuky na pedagogické fakultě se často ptám studentek, které studují kombinaci učitelství prvního stupně se speciální pedagogikou, jestli si vzpomínají na své první dny ve škole. Málomocná si vybaví, co se učili, ale na paní učitelku, na to, jaká byla, nezapomene nikdy žádná. A pedagog na základní umělecké škole má ještě tu exkluzivitu, že s žákem tráví společně více jak deset let v oblasti, která oba zajímá. Vztah, který se tak často vytváří, může být mocným prostředkem k motivaci daného žáka ke zdravému způsobu života. Snad i obsah této publikace přispěje nejen k prevenci rizikového chování, ale také k zajímavějšímu uměleckému sdílení mezi pedagogem a žáky.

Martin Dominik Polínek

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- Adamek, M. S., Darrow, A. 2010. *Music in special education*. 2nd ed. Silver Spring, MD: American Music Therapy Association.
- Aschenbrenner, J. 2000. *Piano is easy*. New York: Walden Pond Press.
- Bachmann, M.-L. 1991. *Dalcroze Today: An Education through and into Music* (Translated by D. Parlett). Oxford: Oxford University Press.
- Bean, J., Oldfield, A. 2001. *Pied Pieper: Musical Activities to Develop Basic Skills*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brownell, M. D. 2008. *The Kodály Approach in Music Therapy*, in Darrow, A. A. (ed.), Introduction to Approaches in Music Therapy, Silver Spring (Maryland): American Association of Music Therapy, s. 37–46.
- Bruner, J. 2004. *Life as Narrative. Social Research*. Vol. 71(3), s. 691–710.
- Colwell, C., et al. 2008. *The Orff Approach to Music Therapy*, in Darrow, A. A. (ed.), Introduction to Approaches in Music Therapy, Silver Spring (Maryland): American Association of Music Therapy, s. 11–23.
- Crothers, McCh. 1916. „A Literary Clinic“, *The Atlantic Monthly*, č. 118, r. 3), s. 291–301.
- Dočekalová, M. 2006. *Tvůrčí psaní pro každého*. Praha: Grada Publishing.
- Drapela, V. J. 2008. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Erickson, E. 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- Franz, M. L. 2008. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál.
- Frego, R. J. D. 2009. *Dancing inside: Dalcroze Eurhythmics in a therapeutic setting*, in Kerchner, J. L., Abril, C. R. (eds.), *Musical Experience in Our Lives – Things We Learn and Meanings We Make*, Lanham, MD: Rowman and Littlefield, s. 313–30.
- Friedlová, M., Lečbych, M. 2014. *Společný prostor*. Sborník příspěvků. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Geldard, K., Geldard, D. 2008. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál.
- Goldberg, E. 2004. *Jak nás mozek civilizuje*. Praha: Karolinum.
- Goodman, N. 2007. *Jazyky umění. Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Goodman, N. 1996. *Způsoby světatvorby*. Bratislava: Archa.
- Goodman, N., Elgin, C. Z. 1988. *Reconception in Philosophy and other Arts and Sciences*. London: Routledge.
- Hajdušková, L., Slavík, J. 2010. Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefilitiky. *Arteterapie*, 22–23, s. 71–82.
- Halašková, Z. 2016. *Biblioterapeutická intervence u žáků se SPUCH*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Hutyrová, M., Kroupová, K., Souralová, E. 2015. *Perspektivy speciální pedagogiky – potřeby, možnosti a výzvy*. Sborník příspěvků. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Chrz, V., Nohavová, A., Slavík, J. 2015. Psychologická gramotnost ze dvou poznávacích perspektiv – aktuální výzva pro výuku psychologie a její didaktiku. *Studia paedagogica*, 20(3), s. 21–46.
- Ilustrovaný encyklopedický slovník (II. díl J–Pri)*. 1981. Praha: Academia.
- Janík, T., et al. 2013. *Kvalita ve vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jirásek, I. 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasium*, 1(1), s. 6–16.
- Kantor, J., Koucun, J. 2016. *Modifications of cybernetic musical instrument Cymis for creative rehabilitation and music education of persons with disabilities*, in INTED 2016 Proceedings (10th International Technology, Education and Development Conference), Madrid: IATED, s. 3417–3421.
- Kantor, J., Lipský, M., Weber, J. 2009. *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.
- Karaffa, J. 2009. *Umění dialogu v dramatických hrách a improvizacích*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU.
- Kern, H. 2006. *Přehled psychologie*. Praha: Portál.
- Krajčovičová, E. 2016. *Pohádka jako prostředek speciálněpedagogické intervence*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Langmaier, J., Krejčířová, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langmaier, J., Balcar, K., Špitz, J. 2010. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Langmaier, J., Balcar, K., Špitz, J. 2000. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Lindroosová, H. 2007. *Finština (nejen) pro samouky*. Praha: Leda.
- Lištiaková, I., Valenta, M. 2015. *Evaluační v dramaterapii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Lüthi, M. 1982. *The European folktale: form and nature*. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.
- Machovec, M. 1998. *Filozofie tváří v tvář zániku*. Brno: Nakladatelství Zvláštní vydání.
- Márai, S. 2009. *Deníky, svazek 1. (1943–1967)*. Praha: Academia.
- Maslow, A. H. 2014. *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Molická, M. 2007. *Příběhy, které léčí*. Praha: Portál.
- Morley, Ch. 2017. *The Haunted Bookshop*. Audiobooks, www.archive.org.
- Müller, O. 1995. *Dramatika (nejen) pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Müller, O. 2015. Expres jako prostředek rozvoje osobnosti a terapie, in Friedlová, M., Lečbych, M. *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Müller, O., et al. 2005. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Müller, O. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada.
- Oulehla, M. 2012. *Cesta k pochopení, lásce a zdraví*. Nová tiskárna Pelhřimov.
- Peters, J. S. 2000. *Music Therapy and Introduction*. Charles C. Thomas Publisher, LTD, USA.
- Pilátová, J. 2009. *Hnízdo Grotowského*. Praha: Divadelní ústav.
- Polínek, M. D., 2015. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Polínek, M. D., Polínková, Z. 2016. *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ (předcházení problémům)*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Polínek, M. D. 2017. *Prevence rizikového chování na základní umělecké škole*. In Hutyravá, M., Růžičková, V. Sborník příspěvků z konference. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Polínek, M. D., Růžička, M. 2013. *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky*. Olomouc: P-centrum.
- Probst, W., Beierlein, J. 1991. *Instrumentalspiel mit Behinderten: ein Modellversuch und seine Folgen*. New York: Schott.
- Rodová, V., Lojdová, K. 2016. Artefletika jako cesta k životním hodnotám. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefletice. *Komenský*, 141(2), s. 5–12.
- Rooge, J. U. 1998. *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál.
- Růžička, M., et al. 2013. *Krizová intervence pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Říčan, P. 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Searle, J. R. 2004. *Mind. A Brief Introduction*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Slavík, J. 2001. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefletiky*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Slavík, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J., Bartošová, L. 1993–1994. Světadily výtvarné výchovy, *Výtvarná výchova* 2/1993–94, 34. roč., s. 21–22.
- Slavík, J., Wawrosz, P. 2004. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky)*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Slavík, J., Chrz, V., Štech, S., et al. 2013. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
- Slova bez hranic*. 2007. Festivalový sborník. Praha: Calamarus, s.r.o.
- Svoboda, P. 2013. *Biblioterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Svoboda, P. 2003. *Manifest opravdové poezie*. Literární obytelník Tvar, 2003/04.
- Svoboda, P. 2007. *Poetoterapie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šteffková, K. 2013. *Metodiky hry na hudební nástroj u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šteffková, K. 2015. *Využití hry na hudební nástroj u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Thaut, M. H., Hoemberg, V. 2014. *The handbook of neurologic music therapy*. New York: Oxford University Press.
- Vala, J. 2016. *Poetry as a learning task*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Valenta, J. 2007. *Dramatická výchova a výchova osobnostní a sociální*. Tvořivá dramatika XVIII, č. 1.
- Valenta, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
- Valenta, M. 2011. *Dramaterapie*. 4. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada.
- Valenta, M., Müller, O. 2013. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Parta.
- VUP (Výzkumný ústav pedagogický). 2010. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Vybíral, Z., Roubal, J. 2010. *Současná psychoterapie*. Praha: Portál.

- Zeileiová, J. 2007. *Muzikoterapie*. Praha: Portál.
- Zinker, J. 2004. *Tvůrčí proces v Gestalt terapii*. Brno: ERA.
- Вачков, В. И. 2015. Введение в сказкотерапию. Москва: Генезис
- Князева Наталья Юрьевна. Карты Проппа.: Что это такое. *Kras-dou.ru* [online].
Ижевск: МБДОУ №227
- Сакович, Н. А. 2007. Практика сказкотерапии. Санкт-Петербург: Речь.
- Черняева, С. А. 2007. Психотерапевтические сказки и игры. Санкт-Петербург: Речь.

Internetové zdroje

- <http://milanoulehla.cz/poetoterapie/>
- Komzáková, M., Slavík, J. 2017, Expres jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1). Dostupné na <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=159>. Citováno 24. 5. 2017.
- LIDOVÁ KONZERVATOŘ A MÚZICKÁ ŠKOLA OSTRAVA. O škole – Profil [online]. Dostupné na <<http://www.muzickaskola.cz/profil>>. Citováno 18. 4. 2017.
- Slavík, J. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1). Dostupné na <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92>. Citováno 13. 1. 2017.
- Slavík, J. 2017. Expres jako způsob poznávání. *Kultura, umění a výchova*, 5(1). Dostupné na <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=154>. Citováno 21. 5. 2017.

Seznam grafů a obrázků

Graf 1. *Naplnování základních psychických potřeb na ZUŠ.*

Graf 2. *Naplnování základních psychických potřeb na ZUŠ (individuální vs. hromadná výuka).*

Graf 3. *Naplnování vývojových potřeb na ZUŠ.*

Obrázek 1. *Setkání sedmi osob (zobrazeny kroužkem), jejichž odezva na tři výtvarná díla (A, B, C) se stejným tématem (Smutek) je rozdělila do tří empatických skupin.*

Obrázek 2. *Působivost obrazu lze vyložit prostřednictvím spojení empatické komponenty zážitku (resp. empatického konceptu) s komponentou prožitkovou (prožitkovým konceptem). Divák musí umět zaujmout pozici „uvnitř“ fikčního světa díla (empatický koncept – postavit se na místo druhého) a zároveň si zachovat a uvědomit si svůj vlastní prožitek i postoj (prožitkový koncept – uvědomit si vlastní stav).*

Obrázek 3. *Konceptová mapa k projektu o masce – klíčové koncepty programu a jejich vazby; ilustrace tematických, konstruktivních, prožitkových a empatických konceptů. Centrálním konceptem je pojem maska, spolu s koncepty talisman, rituál, průvodce a vlastnosti tvoří jádro programu. V druhé vrstvě je ve třech směrech doplňují a upřesňují koncepty: 1) tematické: tvář – uvnitř (člověk, bytost, otázka: Kdo jsem?), 2) konstruktivní: tvar (metafora, materiál, otázka: Kým bych chtěl být?), 3) prožitkové a empatické: zkušenost (lidé, autor/divák/herce, slavnost). Modře jsou označeny koncepty vztahující se k reflexi a širšímu sociokulturnímu rámci.*

Obrázek 4 a 5. *Bílá maska, focení v ateliéru, první nasazování masky.*

Obrázek 6 a 7. *Bílá maska, focení v ateliéru, první nasazování masky.*

Obrázek 8. *Hra s barvou.*

Obrázek 9. *Hra s linkou.*

Obrázek 10. *Vzorník a překladatel.*

Obrázek 11. *Vánoce – těšení.*

Obrázek 12. *Vánoce – Štědrý den.*

Obrázek 13. *Vánoce – radost z dárků.*

Obrázek 14. *Vánoce – všechny vrstvy.*

Obrázek 15. *Klasifikace pohádek.*

Obrázek 16. *Schematické karty Proppa (ukázka).*

Obrázek 17. *Ukázka notace z metodiky Piano is Easy.*

Obrázek 18. *Výuka žáka z dětskou mozkovou obrnou (DMO) ve hře na keyboard.*

Obrázek 19. *Výuka žákyň s Downovým syndromem ve hře na housle.*

Obrázek 20. *Úprava zobcové flétny.*

RESUMÉ

Kolektivní monografie *Expresivní přístupy (nejen) v prevenci na ZUŠ* nabízí čtenářům (pedagogům nejen základních uměleckých škol) inspiraci skrze metody expresivních přístupů. Tedy takové disciplíny, které prostřednictvím umění působí na psychosociální stránku jedince. Publikace navazuje na dvě předchozí monografie: *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování* a *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ* (srov. Polínek, 2015 a Polínek, Polínková, 2016), které výzkumně dokládají fenomén tvořivosti jako primárně-preventivní potenciál v rámci eliminace rizikového chování. Charakter výuky na základní umělecké škole je specifický dvěma faktory: dlouhodobostí vztahu učitel–žák a zaměřením na uměleckou tvořivost. Autor v předešlých publikacích výzkumně dokazuje významný preventivní a inkluzivní potenciál těchto faktorů. Publikace má za cíl poskytnout čtenářům obecné i konkrétní metodické přístupy v rámci vybraných expresivních disciplín, které mohou posílit tvůrčí proces v rámci základního uměleckého vzdělávání, a tím přispět (nejen) k prevenci rizikového chování na ZUŠ.

V rámci jednotlivých kapitol jsou popsána teoretická východiska vybraných expresivní přístupů, metodická doporučení, a především konkrétní techniky a projekty, které je možno uplatňovat v rámci výuky na ZUŠ. Předpokladem je však pedagog zkušený, tvořivý, který je schopen dané náměty transformovat dle individuálních potřeb svých žáků.

SUMMARY

Collective monograph *Expressive attitudes in preventing risk-taking behaviour at Primary School of Arts* offers its readers (pedagogues of primary schools and others) inspiration throughout the methods of expressive therapy. Thus teachings and attitudes that work with psycho-social part of an individual using various forms of art.

Publication follows up two previous monographs: *Creativity (not only) in preventing risk-taking behaviour* and *Development of student with oddity at ZUŠ* (Polínek, 2015 and Polínek, Polínková, 2016), which consider the phenomenon of creativity as primarily-preventive force in elimination of risk-taking behaviour, basing on scientific researches. Form of tuition is specific in two ways: it builds a long-term relationship between teacher and pupils and specializes on the use of creativity. In previous publications the author advocates significant preventive and inclusive effect of those two attitudes. This publication aims to promote both general and specific pedagogical attitudes in chosen disciplines that may enhance creative process in primary education in arts and contribute to the prevention of risk-taking behaviour at ZUŠ.

Various chapters describe theory of certain expressive attitudes, methodical recommendations and among others concrete methods and projects, that can be implemented in teaching at ZUŠ. We recommend the publication to skilled and creative pedagogues, that are willing to shape described themes according to individual needs of his students.

ANOTACIÓN

Monografía colectiva „Métodos expresivos en la prevención del comportamiento riesgoso en la Primera Escuela de las Artes“ ofrece los lectores una inspiración por los métodos expresivos. Es decir, esos cuales afectan la parte psycho-social del individuo usando la arte. La publicación es relacionada con dos monografías previas: „La creatividad como prevención del comportamiento riesgoso“ y „El desarrollo del estudiante específico en la PEA“ (Polínek, 2015 y Polínek, Polínková, 2016). Publicaciones previas apoyan el enfoque a la creatividad en eliminación del comportamiento riesgoso. La educación de la PEA distingue en dos maneras: crea duradera relación entre el profesor y los estudiantes y enfoca al uso de la creatividad artística en las clases. En publicaciones anteriores el autor confirma la utilidad preventiva y inclusiva de estos planteamientos. El objetivo de esta publicación es acercar a los lectores los métodos concretos y generales que pueden mejorar el proceso creativo en la educación primaria y aportar considerablemente a la prevención del comportamiento riesgoso en PEA.

Los capítulos describen la teoría de los planteamientos elegidos, las recomendaciones metódicas, pero principalmente los métodos y proyectos concretos, que se pueden implementar a la educación de la PEA. Recomendamos la publicación a los profesores con experiencia, dispuestos a transformar las temas según las necesidades específicas de sus alumnos.

VĚCNÝ REJSTŘÍK

- adjuvantní terapie 73, 83
aisthéta 16, 17
alterace 48, 51
alternativní notační systémy 102, 109
aluze 26
anapest 76
artefiletika 15, 20, 37
balada 75
biblioterapeutické psaní deníku 79, 81
biblioterapie 66, 72–75, 77–83
biblioterapie jako tvůrčí psaní 79, 82
biblioterapie lyrická 79, 83
biblioterapie narativní 79, 83
biblioterapie polyestetická 78, 79, 84
biblioterapie virtuální 79, 84
daktyl 76
distichon 87
dithyramb 88
DMO 103
Downův syndrom 99, 104
dramika 45–47, 49, 50, 52–54
ego-adaptivní rozhodování 18–20
elegie 75
expresivně formativní terapie 72, 73, 84
expresivní experimentace 26, 27
formalizované notační systémy 102
fraška 75
hagioterapie 78
haiku 87
headpointer 105
charakterizace 48, 51
ice-breaking 85
imagoterapie 78
intelektualizace a racionalizace 65
intermodalita 73
jamb 76
karty Proppa 68, 70
koherentnost 75
komedie 75
konstruktivní koncept 22, 23, 25, 27, 28, 33
krátká povídka 75
ledolamky 85
limerik 86, 87
metapotřeba sebeaktualizace 11, 14
metody doplňkové 49, 53
metody dramatické 49–53
metody průpravné 49, 50, 53
metronom 76, 77
muzikoterapie 77, 84, 85, 98
narativní sdílení 74
narativní terapie 78
neformalizované notační systémy 102, 103
noéta 16
novela 75
óda 75
paradivadelní systém edukační povahy 45, 48
paradox teatroterapeutického zacílení 117
paremiologická terapie 78
poetoterapie 72–74, 76–78, 83, 85
pohádka 62–64, 66–69, 71
popření 65
potlačení 65
poznávací motiv 17, 19, 20
prevence rizikového chování 9, 10, 13, 15, 16, 20, 117
preventivní devatero pro ZUŠ 13, 14
princip divadelnosti 35
princip dramatický 35, 36
projekce 65, 67
prožitek 10, 19, 21–25, 38, 45, 52, 65, 66, 75, 76, 83
psychosomaticky a psychosociálně orientovaná biblioterapie 78, 79
pyrrhická metrická stopa 76
reflexe 32

regrese 65
 reminiscenční výlet 85, 86
 rituál 27–29, 33–36, 64
 román 58, 75
 romance 75
 rým 74–76, 83
 rytmus 48, 50, 74, 76, 92, 107, 108, 112, 114, 115
 řízená biblioterapie edukační 78, 81
 řízená biblioterapie psychorelaxační 78
 řízená biblioterapie relaxační 78–80
 skazkoterapie 66, 67, 78
 sociokognitivní konflikt 19
 sociokognitivní výzva 19, 25, 26, 27
 sonet 75
 spondej 76
 stavba příběhu 63
 strukturované drama 54
 talisman 28, 29
 teatroterapie 45, 77, 117
 tragédie 75
 tragikomedie 75
 trochej 76
 tvořivost 9, 10, 11, 14, 46, 67, 85
 tvůrčí princip 10
 účinné faktory skazkoterapie 66
 vyhýbání se 65
 vývojový konflikt 10, 13
 warming-up 85, 87
 zvukomalba 74, 75, 76, 83, 88
 zážitek 20–22, 25, 27, 30, 32–34, 41, 47, 79, 83, 110

JMENNÝ REJSTŘÍK

- Albrich, B. 30
Bruner, J. 63
Burns, R. 92
Dočekalová, M. 82
Erickson, E. 10, 13
Fousek, J. 92
Garfinkel, H. 75
Geldard, K. 65, 67
Glass, P. 91
Goodman, N. 20, 23, 24, 26
Grotowski, J. 46
Hutyrová, M. 10, 12, 14
Jacobson, E. 79, 80
Jakubcová Hajdušková, L. 15
Kantor, J. 97, 98, 105
Kästner, E. 81
Князева, Н. Ю. 71
Krajčovičová, E. 62, 67
Kulincová, I. J. 66
Lagerlöfová, S. 81
Lindroosová, H. 89
Lipský, M. 98
Machovec, M. 63
Márai, S. 74
Maslow, A. H. 11
McChord Crothers, S. 72
Molická, M. 63
Morley, Ch. 72
Müller, O. 12, 45, 46, 49, 51, 66, 67, 73, 77
Polínek, M. D. 9–14, 66, 67, 123
Polínková, Z. 9, 10, 13, 123
Probst, W. 101, 102, 105, 106, 109, 110
Procházková, M. 90
Příbylová, J. 37
Rogge, J. U. 63, 64
Roubal, J. 63
Růžička, M. 11, 12
Сакович, Н. А. 62
Schultz, J. H. 79, 80
Slavík, J. 15–17, 19–22, 25, 26, 35, 37
Szkárosi, E. 89
Šteffková, K. 97–99, 102, 104, 115
Propp, V. 68, 70
Peskin, J. 74
Вачков, В. И. 66, 70
Vala, J. 74, 75
Valenta, J. 12, 35, 45, 48
Vybíral, Z. 63
Wawrosz, P. 19, 21, 22
Weber, J. 98
Wells-Jopling, R. 74
Wittner, V. M. 73
Zinker, J. 11

O AUTORECH

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D. (nar. 1977) – doktor speciální pedagogiky, působí jako odborný asistent na Univerzitě Palackého v Olomouci, dále jako pedagog literárně-dramatického oboru na ZUŠ Zlín. Absolvoval psychoterapeutický výcvik v gestaltterapii. Provozuje soukromou terapeutickou a supervizní praxi v oblasti gestaltterapie, dramaterapie, teatroterapie a skazkoterapie. Pracuje s dospívajícími s problémovým chováním a s dospělými s psychickými problémy. Specializuje se na divadelní tvorbu s jedinci s jinakostí. Zakladatel inkluzivního divadla ModroDiv pro herce s Aspergerovým syndromem. Působí také jako pedagog a terapeut v zahraničí (Ruská federace, Španělsko aj.). Je to včelař a vášnivý monarchista.

Spoluautory knihy jsou:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.

Mgr. Jarmila Příbylová

Mgr. Oldřich Müller, Ph.D.

Mgr. Eva Krajčovičová

Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.

Mgr. Kateřina Šteffková

**Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
a kolektiv**

EXPRESIVNÍ PŘÍSTUPY (NEJEN) V PREVENCI NA ZUŠ

Odpovědná redaktorka Vendula Kopecká
Jazyková korektura Kristýna Bátorová
Cizojazyčné překlady Dominik Lipovský
Technická redakce Petr Jančík
Grafický návrh obálky Mgr. Kateřina Potůčková
Grafické zpracování obálky Lenka Wünschová

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2017

ISBN 978-80-244-5244-9

Neprodejná publikace

VUP 2017/0312