

The background of the cover is an abstract painting. It features a dense composition of circular and semi-circular brushstrokes in various shades of yellow, orange, and red. The strokes are thick and textured, creating a sense of depth and movement. The overall color palette is warm and vibrant, with a strong emphasis on the golden and fiery tones.

Člověk s postižením a výtvarná tvorba

OD ZOBRAZOVÁNÍ K AUTORSTVÍ

Pavel Sochor

MASARYKOVA UNIVERZITA
BRNO 2015

*Člověk s postižením
a výtvarná tvorba*

Od zobrazování k autorství

Pavel Sochor

Tato práce byla podpořena z projektu „*Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci*“ (CZ.1.07/2.3.00/30.0009), který je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Malba na obálce: Ivona Záborská – Já, maminka a kamarádi

Recenzenti:

doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

PaedDr. Hana Stadlerová, Ph.D.

© 2015 Masarykova univerzita

© 2015 Pavel Sochor

ISBN 978-80-210-7981-6

ISBN 978-80-210-7925-0 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-7981-2015

Obsah

<i>Obsah</i>	3
<i>Úvod</i>	5
1. Fenomén postižení v umění	7
1.1 Postižení v kontextu mezioborových teoretických východisek	9
1.2 Teoretická studie – Zobrazení člověka s postižením ve výtvarném umění	17
1.2.1 Cíl výzkumného projektu	17
1.2.2 Metodologie	17
1.2.3 Výsledky studie	18
1.2.4 Diskuse a závěry	45
2. Výtvarná tvorba ve výchově, vzdělávání a terapii	47
2.1 Výchova, vzdělávání a terapie ve speciální pedagogice	49
2.2 Výchova prostřednictvím umění	55
2.3 Současné trendy ve výtvarné výchově a vzdělávání	61
2.3.1 Artefiletika	64
2.3.2 Arteterapie	68
2.3.3 Speciální výtvarná výchova	77
2.3.4 Inkluzivní trendy ve výtvarné výchově	83
2.4 Závěrečná zpráva z akčního výzkumu – projekt ARTE	89
2.4.1 Cíl výzkumného projektu	92
2.4.2 Metodologie	92
2.4.3 Výsledky výzkumu	107
2.4.4 Diskuse a závěry	124
3. Autor s postižením jako tvůrce umění	127
3.1 Postižení jako inspirativní jinakost	129
3.2 Tvorba autorů s postižením a jiných „outsiderů“	133
3.3 Disability art	139

3.4 Výzkumné šetření – Autorství Lucie Němcové a Ivony Záborské	145
3.4.1 Cíl výzkumného projektu	145
3.4.2 Metodologie	146
3.4.3 Výsledky výzkumu	147
3.4.4 Diskuse a závěry	172
<i>Resumé</i>	173
<i>Summary</i>	175
<i>Literatura</i>	177
<i>Seznam obrázků</i>	189
<i>Jmenný rejstřík</i>	193
<i>Věcný rejstřík</i>	197

Úvod

Knih s podtitulem „Od zobrazování k autorství“ představuje oblasti sociální participace lidí s postižením prostřednictvím výtvarné tvorby. Autor ve svých teoretických východiscích i prezentovaných výzkumných šetřeních analyzuje a interpretuje změnu postojů laické i odborné veřejnosti k lidem s postižením na podkladě historizujících souvislostí. Ve třech kapitolách knihy jsou prezentována tři výzkumná šetření, která autor realizoval pomocí různých metod a technik v průběhu tří let, kdy působil na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

První část knihy obsahuje mezioborová teoretická východiska k tématu zobrazování fenoménu postižení v umění. Charakterizuje vývoj paradigmatu péče o osoby s postižením a jejich podpory na základě historických etap a souvisejících sociokulturních změn v Evropě. Výzkumnou část tvoří teoretická studie, která čerpá z mezioborového rámce umění a speciální pedagogiky. Interpretuje způsoby vizuálního zobrazování lidí s postižením ve vybraném souboru děl evropského umění. Zároveň má za cíl přispět k poznání vývoje vnímání fenoménu postižení v evropské kultuře, ale i jeho uvedení do širších mezioborových souvislostí. Užitá metodologie umožňuje u zkoumaných obrazů interpretovat objektivní vědecké poznání rozlišující mezi vizualizovaným osobním postojem umělce k lidem s postižením a zobrazenými situacemi dokládajícími mínění soudobé společnosti.

Druhá část knihy analyzuje roli výtvarné tvorby v kultivaci osobnosti člověka s postižením prostřednictvím vzdělávacích, volnočasových a arteterapeutických aktivit. Výtvarná tvorba a její prezentace je hodnocena z pozice teoretických východisek arteterapie, speciální výtvarné výchovy, artefiletiky a inkluzivních trendů ve výtvarné výchově. Následující zpráva z akčního výzkumu má za cíl prezentovat výsledky formativně-terapeutického působení v arteterapeutické dílně domova pro osoby se zdravotním postižením. Cílem je popsat změnu praxe a její vliv na kvalitu života osob s postižením v institucionální péči. Pozornost je zaměřena především na osobnostní rozvoj aktérů výzkumu a na dynamiku sociálních interakcí a sociální participace. Záměrem bylo též získat znalosti a ověřit vhodné postupy a strategie vedoucí k rozšíření mezioborového poznání speciální pedagogiky, arteterapie, výtvarné výchovy a speciální výtvarné výchovy.

Ve třetí části práce se zabýváme konceptem sociokulturního pojetí postižení a jeho vztahem k současnému umění art brut, outsider art a disability art. Výzkumné šetření ve formě dvou případových studií prezentuje životní příběhy dvou autorek s postižením, které lze charakterizovat proměnou z „pasivního objektu podpory“ v „aktivního tvůrce“. Umění a výtvarná tvorba autorů s postižením zásadně ovlivňují jejich společenské uplatnění a sociální role. Autoři s postižením, kteří vytvářejí výtvarná díla, tak v současné době nejsou jen pouhými „objekty“ sociálně-kulturních intervencí a prezentací, ale sami se aktivně podílejí na tvorbě trvalých hodnot současné kultury.

Pavel Sochor

1.

Fenomén postižení v umění

U nás i v zahraničí se v odborných textech i výzkumných šetřeních setkáváme s odlišným chápáním kategorie postižení. Tématem života lidí s postižením se zabývají nejrůznější disciplíny (lékařské vědy, speciální pedagogika, psychologie, filosofie, sociologie, umění apod.), v jejichž rámci se různá šetření zaměřují i na participaci osob s postižením (disabilitou) na naší společnosti. Přestože v České

republice ani v evropských zemích doposud neexistuje jednotná definice pojmu postižení, je patrný posun v označování osob s postižením. Již nemluvíme o postiženém, nýbrž o člověku, osobě, jedinci s postižením. Téma fenoménu postižení bylo součástí dějin umění i v minulosti a patří i do současného umění. Dějiny umění tak otevírají další náměty pro mezinárodní výzkum.

1.1 *POSTIŽENÍ V KONTEXTU MEZIOBOROVÝCH TEORETICKÝCH VÝCHODISEK*

K postižení se vztahují opatření, péče a podpora ze strany státních politik, které mají svou reflexi také skrze různé formy medializace osob s postižením a v historizujícím pojetí kultury se promítají do dějin umění v Evropě (srov. Krhutová in Michalík et al., 2011; Krhutová, 2013; Barnes, Mercer, 2003). Komparativní analýza zobrazování fenoménu postižení, pojetí péče a podpory u osob s postižením vyžaduje vymezení mezioborových teoretických východisek v následujících kapitolách. Poukažme na ty nejvýznamnější.

Paradigma postižení z pohledu oboru speciální pedagogiky lze chápat širěji než v českém prostředí užívaný termín „zdravotní postižení“. Termín vychází z medicínského pojetí postižení predikujícího sníženou funkčnost nebo sníženou participaci jedince ve společnosti (Vítková, 2006). Zatímco jedinec může mít určité onemocnění, poruchu nebo vadu, postižení je produktem interakce mezi člověkem se specifickým problémem, onemocněním, vadou či poruchou a bariérami v prostředí nebo postoji, se kterými je konfrontován ve svém okolí. Pojem zdravotní postižení vyvolává asociaci s onemocněním a posiluje většinou neopodstatněné zařazování osob s postižením do kategorie „pacient“ (Pančocha, 2013).

Dalším významným termínem je socializace. Tento interdisciplinární pojem je používán v různém kontextu k označení procesu, jímž se obecně jedinec stává schopným sociálně žít v příslušné společnosti. Dříve se termín socializace vztahoval k přizpůsobování dětí sociálnímu celku. V současné době je chápán jako komplexní dynamický proces, kterým jedinec (s postižením) prochází celý život (Geist, 1992). Pojem socializace je dle Monatové (1998) definován jako schopnost jedince zapojit se do společnosti a formovat v ní pozitivní vztahy ke vzdělání i práci. Stupeň dosažené socializace osob postižených vadou se stanovuje podle toho, zda a do jaké míry se podaří defektivitu překonat.

Nesporně důležitým pojmem v našem teoretickém rámci je kategorie participace. Reprezentuje účast člověka na životních situacích a společenských událostech. Při realizaci aktivit a účasti na společenském životě může člověk narážet na určitá omezení. Překážka v participaci (účasti) tak představuje problém, který způsobuje u osob s postižením omezení v jejich začlenění do různých životních situací ve společnosti (Vítková, 2004, 2006; Pančocha, 2013; Hájková, Květoňová, Strnadová, 2013). Termín

participace také zahrnuje všechny oblasti lidského života od učení přes komunikaci, mobilitu, sebeobsluhu až po mezilidské vztahy, společenský a sociální život. Participace a sebeurčení jsou pojmy, které se v poslední době často užívají při charakterizování přístupů k životní situaci osob s postižením. Participace postiženého člověka na různých oblastech života úzce souvisí s otázkou práv postižených osob (WHO, 2013 [online]).

Z pohledu speciální pedagogiky je v současnosti největší úsilí věnováno zmírnění negativních vlivů vyplývajících z individuální dimenze exkluze, která zahrnuje fyzický nebo mentální handicap či nemoc, chybějící vzdělání a kvalifikaci, také ztrátu sebevědomí i sebeúcty (Pančocha, 2013). Pojmový aparát Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1999 nahrazuje pojmy poškození (impairment), omezení (disability) a postižení (handicap) nově definovanými termíny poškození, aktivita a participace. Uplatňování nové klasifikace WHO má za důsledek více možností pro samostatnější život osob s postižením při rozsáhlé společenské interakci. Je tak nezbytné brát v úvahu celý kontext životního prostředí jedince. Vzájemná společenská interakce směřuje k perspektivním cílům, jež předpokládají, že člověk s odpovídající podporou může být schopen se vyrovnat se svým postižením (Vítková, 2004, 2006). Tím se stává pojem postižení relativní kategorií, kterou lze přesně chápat jen v závislosti na personálních, sociálních a ekologických zdrojích člověka. Proto se dnes postižení již vymezuje v sociálním kontextu (srov. Pančocha, 2013; Mühlpachr, 2008).

V mezinárodní analýze OECD (1994) byla definována čtyři paradigma postižení (modely). Medicínský model vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin, což směřuje k medicínsky orientované péči. Cílem tohoto modelu je překonání a léčba postižení. Speciálněpedagogická opatření, podpůrné vyučování a různé terapie se provádí ve specializovaných zařízeních. Integraci interpretujeme jako přijetí osoby s postižením do běžného základního školního zařízení po předchozím vyřazení ze základní školy praktické. Toto pojetí nepožaduje změnu školského systému, nýbrž spočívá v přizpůsobení se studenta stávající struktuře. Podle odlišného sociálněpatologického modelu nejsou příčiny integračních obtíží biologické, nýbrž sociální povahy. V centru stojí otázka socializace a diskriminace podmíněných prostředím. Postižení jsou v tomto smyslu sociálně nepřizpůsobiví a musí se pomocí speciální terapie adaptovat a normalizovat (Vítková, 2006; Bartoňová, 2005).

V případě modelu prostředí vztahujícího se k integrativním snahám jde o otázku, jak se má škola změnit ve prospěch postižených studentů. Tím, že jsou včas integrováni do běžné školy, se škola přizpůsobuje potřebám

všech žáků. Tomu odpovídá školská reforma, která uvnitř vlastního rámce kurikula poskytuje diferencované nabídky všem studentům podle jejich vzdělávacích potřeb. To vyžaduje optimální materiální a personální vybavení, stejně jako vytvoření sítě speciálních a základních škol. Přednost tohoto modelu spočívá především v mimoškolní oblasti, tzn. v oblasti sociální. Flexibilní částečná integrace se zde považuje za ucházející kompromis (Vítková, 2004; Hájková, 2005).

U antropologického modelu se nejedná v první řadě o zlepšení prostředí, nabídek a vybavení, ale o lepší interpersonální interakci. Nejde také jen o to, že osoby s postižením by se měly naučit zacházet a žít se svým postižením, nýbrž o respektování jejich identity a jedinečnosti včetně jejich postižení. Důležité je realistické ohodnocení situace postižených. V protikladu k tradičním vyučovacími metodám znamená podpora a učení odhalení vlastní osobnosti se zdůrazněním interakce. Podle tohoto pojetí respektuje reformovaná vzdělávací instituce všechny studenty stejně jako diferencované nabídky dané individuálními potřebami. Role postiženého studenta je silně ovlivněna postojem pedagogů a studentů (srov. Pančocha, 2013; Vítková, 2006).

V každé zemi existuje více terminologických vymezení postižení a podpory pro osoby s postižením. Přesto můžeme konstatovat, že bylo nalezeno významné paradigma změn. Postižení se stále méně považuje za neměnný stav jedince, který vyžaduje stálou nabídku opatření a podpory. Mnohem častěji se vychází z toho, že stav postižení se může měnit podle účelové nabídky vzdělávacích a sociálních programů. Osoby s postižením mají vést v maximální možné míře normální život. Kontinuita speciálních nabídek nejlépe odpovídá potřebám. V důsledku toho mohou školy pokrývat široké spektrum studentů s odlišnými schopnostmi a dovednostmi. Dříve totiž byla diagnóza postižení spíše medicínskou než pedagogickou záležitostí (Vítková, 2004; Vítková, 2006; Hájková, Květoňová, Strnadová, 2013).

V současnosti dochází v odborné praxi ve speciální pedagogice k propojení medicínsky pojímaného modelu postižení se sociálním modelem a k vytvoření celostního pohledu na danou problematiku, který se odráží v Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví – „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF). ICF z roku 2001 zahrnuje hodnocení, které vypracovala Světová zdravotnická organizace. Členské státy EU přijaly v květnu 2001 tuto klasifikaci jako základní filosofii a politiku rehabilitace osob se zdravotním postižením (Stucki et al., 2002). Cílem ICF je vytvořit jednotný a standardizovaný popisný nástroj pro hodnocení komplexního stavu člověka. Klasifikace byla vyvinuta pro zlepšení komunikace mezi medicínskými obory, systémem sociálního

zabezpečení, výzkumnými oblastmi sociální politiky a další širokou odbornou veřejností (Pfeiffer, Švestková, 2009).

Otázka definice disability a vyjádření jejího stupně není pouze odbornou, ale i politickou otázkou. Patří k těm, které se na evropské politické scéně objevují stále znovu a stále naléhavěji. Disability (postižení) se týká všech občanů bez rozdílu. Každý se může sám stát osobou s disability, např. v důsledku nehody či nemoci, nebo se může stát tím, kdo postiženému členu rodiny či jiné blízké osobě pomáhá. Práva občanů s disability se rovněž ve stále větší míře stávají součástí legislativy Evropské unie.

Významným paradigmatem postižení je pojetí normality z pohledu filosofických východisek. Z výše uvedeného vyplývá úzká vazba na problematiku hodnot a norem. Otázka hodnot a norem zůstává stále doménou filosofickou, kterou řešili myslitelé, učenci a filosofové od počátku lidské existence. Hodnoty jsou produktem lidské společnosti, vznikají v sociálních skupinách a přenášejí se na členy těchto skupin. V počátcích si člověk nevybírál, jaké hodnoty má mít okolní svět. Je do světa hodnot vsazen (Blecha, 1998).

Hodnoty jsou základními kritérii lidského jednání vytvářenými společensko-historickým vývojem. Hodnoty jsou eticky nejvyššími principy chování jedince a nelze je ztotožňovat s potřebami. Výběr hodnot jedince je ovlivňován výchovou v rodině (pečovateli) i působením společnosti. V souladu s těmito vlivy, či právě v opozici k nim si jedinec vytváří specifická hodnotová schémata, která stanoví preference těchto hodnot (Blecha, 1998; Sokol, 2007). Normalita (být normální) je pro většinu z nás zcela přirozeným pojmem běžného jazyka. Je to termín, který, ačkoliv je výrazem běžné denní potřeby, bývá často nepochopeným a zneužívaným. Zahrnuje projev hodnotového soudu, který má pro nás jako jedince i pro celou naši společnost v tomto smyslu ohromný význam (Blecha, 1998; Sokol, 2007).

K problematice norem lze konstatovat, že každý sociální útvar má své normy, jež tvoří kategoriální systém, který vychází z toho, že je norma konkrétním reálně ohraničeným postulátem. Splňuje podmínku adresnosti a sankcionalizace (Edelsberger et al., 2000). Objektívni vědecké zkoumání normality vyvolává mnoho otázek. Naším úkolem však není vědecky prověřovat hodnotící soudy. Tento požadavek je sám o sobě rozporný, jelikož hodnotící soudy nejsou vědecké. Normativní soudy je možno aplikovat v oblasti estetiky, výchovy, duševního zdraví, filosofie nebo politiky. Jsou vždy generalizované a představují fixované návyky určité sociální skupiny. Společenské normy mají kvantitativní povahu. Ve společnosti se pozitivní normy

jeví jako rozkazy, negativní normy jako zákazy. Norma je societou definována jako základ hodnocení. Dle této ideje se na všechny členy společnosti vztahují normy. Lze usuzovat, že nositelem a ustanovitelem normy může být každý jednotlivec i společnost jako taková (srov. Anzenbacher, 2004; Edelberger et al., 2000).

Porozumět normalitě i abnormalitě osobnosti člověka předpokládá tuto normalitu definovat. Stanovení normality je základním předpokladem diagnostiky v mnoha vědeckých oborech. Kritéria normality jsou kategorické povahy, nemohou být tedy ani pravdivá, ani nepravdivá. Diagnostika zdravotních (fyzických, duševních) /ne/normálních stavů je problémem tak starým, jak je stará kulturní historie medicíny vůbec. Péče o jedince s různým postižením probíhala ve svém historickém vývoji vždy v souvislosti s filosofickými směry, přírodovědnými znalostmi a kulturní vyspělostí každé jednotlivé etapy společenského vývoje lidstva (srov. Blecha, 1998; Murphy, 1998). V kontextu výzkumného šetření se zaměříme pouze na konvenční (normativní) pojetí normality, jež lze definovat jako uměle určenou normu za pomoci vědomé (záměrné) domluvy nebo obecně přijímané tradice.

Na kategorii postižení je možné nahlížet i z pohledu dynamicky se rozvíjejícího multidisciplinárního oboru disability studies, majícího užší vazbu ke kultuře a její složce umění. Disability studies (DS) je interdisciplinárním a multiparadigmatickým oborem, který integruje vědecké poznatky různých disciplín, zejména historie, filosofie, sociologie, politických věd, práva, ekonomie, antropologie, speciální pedagogiky, kulturních studií, geografie, architektury, psychologie, teologie, genderových studií, komunikace, mediálních studií, literatury, umění a dalších humanitních a společenských věd, ve vztahu ke zdravotnímu postižení. DS lze také obecněji charakterizovat jako soubor vědních oborů zkoumající zdravotní postižení ze své vlastní perspektivy. Vzájemným badatelským úsilím tyto vědní obory vytvářejí komplexní tzv. „vědu o zdravotním postižení“ (Krhutová, 2013).

Předmětem zájmu oboru disability studies je výzkum zdravotního postižení primárně ve smyslu kulturního, společenského a politického fenoménu. Odlišně od klinických, medicínských, pedagogických či terapeutických přístupů se zaměřuje na to, jak je zdravotní postižení definováno a prezentováno ve společnosti. V tomto pojetí je kategorie „disabilita“ orientována primárně nikoliv na člověka – jedince s postižením, ale je pojmem, jehož smysl a ukotvení je nutné hledat v sociálním, kulturním a politickém kontextu (srov. Titzl, 2000; Krhutová, 2013; Barnes, Mercer, 2003, 2010; Albrecht, Seelman, Bury et al., 2000).

DS se tedy zaměřuje na zkoumání zdravotního postižení primárně ve smyslu společenského, kulturního a politického fenoménu. V tomto kontextu je společným jmenovatelem následující triáda (Krhutová in Michalík et al., 2011). První oblastí je důraz na odklon od definování zdravotního postižení primárně jako patologického stavu a současně osob s postižením jako objektů tzv. „sociální dobročinnosti“. Druhou oblastí je důraz na zřetelné odlišování rovin postižení „impairment“, tj. postižení ve smyslu individuálního orgánového nebo funkčního poškození tělesných funkcí, a „disability“, tj. postižení ve smyslu ztráty nebo omezení příležitostí jedince s postižením účastnit se běžného společenského života na stejné úrovni jako lidé bez postižení, přičemž důvodem této ztráty nebo omezení účasti jsou bariéry prostředí. Třetí oblastí je respekt k prožívané osobní zkušenosti zdravotního postižení (srov. Barnes, Mercer, 2010; Albrecht, Seelman, Bury et al., 2000).

Komplexita životní situace člověka s postižením je v DS definována jako souhrn individuálně sestavených životních podmínek jedince s postižením, které přímo ovlivňuje existence „impairmentu“. Na sociální fungování každého jednotlivce působí jeho životní prostředí. To dělíme především na sociální, fyzické a informační. Proces utváření postojů vůči lidem s postižením závisí na míře informovanosti o zdravotním postižení, na historicky zděděných generačních názorech, přístupech absorbovaných v rodině, ve vrstevnické skupině, v médiích aj. A pak také záleží na individuálních zkušenostech s lidmi s postižením, vůči kterým stále přetrvávají negativní předsudky (srov. Krhutová, 2013; Pančocha, 2013).

Termín „disabilismus“ je označením pro vygradovanou formu negativních přístupů a předpojatých postojů vůči lidem s postižením. Souhrnně lze tedy označit zdravotní postižení za fenomén multiparadigmatický. Z důvodu vysoké četnosti kombinací druhů, stupňů a dopadů postižení se v oblasti výzkumu vyskytují specifické problémy. Každý výzkum je poznamenán významnou mírou redukce ve formě typologizace zdravotního postižení a jeho nositelů (srov. Krhutová, 2013; Kolářová in Kolářová et al., 2012).

Analýzou zdrojů problematiky péče a podpory u osob s postižením v historizujícím pojetí se v českém prostředí zabývá například práce Monatové (1998), Valenty a Müllera (2013), Kysučana (2009) či Titzla (2000). V zahraničí je to například práce Winzerové (2002) a Gilmana (1996). Autoři shodně poukazují na převládající přístupy a postoje k péči o osoby s postižením, které dokumentují vývoj společnosti ve světě. Tito autoři předkládají ve své metodologii práce chronologický náhled na péči, podporu a edukaci jedinců s postižením.

Odlíšný přístup ke zkoumání této problematiky představila již Hanksová (1948) ve svém výzkumu tradičních společností v různých částech světa. Nezaměřila se na systémy péče, podpory nebo vzdělávání, ale na sociální participaci a sociální status osob s postižením. Důraz klade na sociální struktury, kterými je možné vysvětlovat míru participace lidí s postižením ve společnosti. Tato typologie v původní pětistupňové verzi obsahovala kategorie, které charakterizovaly přístup společnosti k osobám s postižením jako společenské riziko, ekonomický a sociální problém, tolerující utilitu, omezenou participaci a liberální přístup (Hanksová in Pančocha, 2013). Je důležité připomenout, že uvedené modely nejsou kontinuálním vývojem přístupu k lidem s postižením, ale naopak se současně a vzájemně prolínají a kombinují, nebo eliminují v sociokulturním prostředí v minulosti i současnosti (Pančocha, 2013).

Další oblastí, na kterou se zaměříme, je vymezení teoretických východisek zobrazování lidí s postižením ve výtvarném umění. Fenomén postižení se v jednotlivých historických obdobích evropských dějin promítá do témat výtvarné tvorby významných evropských malířů (srov. Eco, 2005, 2007; Gilman, 1996). Kulturní pojetí zdravotního postižení se zaměřuje nikoliv na otázky, proč se postižení vyskytuje, co je jeho etiologií apod., nýbrž na témata, která posouvají pohled na postižení ve smyslu kulturního fenoménu. Jedná se tedy o to, jak je postižení vnímáno a interpretováno v různých kulturách (srov. Foucault, 1999; Snyder, Mitchell, 2006; Kolářová in Kolářová et al., 2012; Sochor, 2014). V odborné literatuře jsou se sociálně-kulturním pojetím zdravotního postižení spojeny nejčastěji kategorie jako abnormalita, anomalita, identita, stigma, liminalita, krása, ošklivost aj. V kontextu stigmatizujících sociálních předsudků jsou osobám s postižením připisovány různé škály negativních vlastností. V jejich důsledcích jim bývá často přisouzena „role postiženého“, od které se očekává pasivita a závislost na druhých osobách. Důsledkem marginalizace postižených intaktní populací bývá stereotypní interpretace vlastností, jednání či osobnostních rysů člověka s postižením bez ohledu na objektivní realitu (srov. Krhutová in Michalík et al., 2011; Goffmann, 2003; Jandourek, 2001).

Dějiny umění dokazují, že umělecké ztvárnění využívá různých forem zobrazování. Pracuje s abstrahováním jevů, se symboly a metaforami, tj. s přenášením významů jevů (Gombrich, 1997). Zdravotní postižení se v mnoha podobách stalo vděčným tématem, které bylo v kultuře různě zpracováno, např. formou literárních, výtvarných a filmových děl. V literárním i dramatickém umění byli lidé s postižením často prezentováni v situacích vyvolávajících výsměch či opovrhování. Vizuální zobrazování zloby či

zkaženosti bylo a nadále bývá také úzce spojováno s různými tělesnými deformitami. Z minulých století přetrvávají společenské postoje stigmatizace postižení, dle kterých bylo na těžké postižení nazíráno jako na „trest boží“ nebo přinejmenším jako na „věc divnou a zvláštní“ – nenormální (srov. Novosad, 2011; Krhutová in Michalík et al., 2011).

Na základě nově vycházejících odborných publikací lze konstatovat, že interpretace zobrazování zdravotního postižení v umění je stále zdrojem mnoha vědeckých polemik. Jedním ze zásadních témat autorů, kteří se touto perspektivou ve výzkumech zabývají, je otázka, proč je interpretace zdravotního postižení v umění tak často negativní povahy. Zobrazením stigmatu zdravotního postižení se ve svých odborných studiích zabývá řada autorů, např. Albrecht, Seelman, Bury (2000), Sochor (2014), Eco (2005, 2007), Kolářová (2012, 2014), Krhutová (2013) a další.

1.2 *TEORETICKÁ STUDIE – ZOBRAZOVÁNÍ ČLOVĚKA S POSTIŽENÍM VE VÝTVARNÉM UMĚNÍ*

1.2.1 *Cíl výzkumného projektu*

Cílem výzkumu formou teoretické studie je vyhodnotit způsoby vizuálního zobrazování osob s postižením ve vybraných dílech evropského umění. Zároveň je naší snahou přispět k poznání vývoje vnímání lidí s postižením v evropské kultuře, jakož i jeho uvedení do širších mezioborových souvislostí. Cílem studie je interpretace způsobu zobrazování fenoménu postižení v záměrně vybraném vzorku významných děl evropského výtvarného umění. Práce je zaměřena na propojení interdisciplinárních východisek (oborů speciální pedagogika, výtvarná výchova a disability studies) s úmyslem poukázat na nové souvislosti.

1.2.2 *Metodologie*

Zvolená kvalitativní metodologie zahrnuje zkoumání dokumentů (reprodukcí, teoretických zdrojů) a předpokládá holistické zpracování pramenné dokumentace formou kritického zhodnocení komparativní analýzou za použití metod indukce a dedukce.

Dle Hendla (2005) se dají považovat za dokumenty (soubory dat) i obrazy (výtvarná díla). Je však zřejmé, že ve zkoumaných dokumentech (souboru výtvarných děl) je předpoklad projekce subjektivity umělce a zároveň reflexe společenských postojů společnosti k lidem s postižením. Interpretace významu a symboliky ve výtvarných dílech vychází z komparativní analýzy ztvárnění fenoménu postižení v čase, v prostoru a v souvisejícím historicko-kulturním kontextu. Umělecká díla z výzkumného souboru jsou už ze své povahy zasazena do určité situace (události), jsou alegorická a často demonstrují subjektivní postoj autora k zobrazovanému tématu. Z toho vyplývá, že objektivní vědecká interpretace tak vyžaduje komplexnější rámec. Soubor dokumentů (obrazů) je sestaven formou záměrného výběru vycházejícího z následujících kritérií.

Na počátku výzkumu byl sestaven výběrový vzorek ze souboru evropské narativní malby a grafiky. Společnou charakteristikou bylo zřetelné vyjádření postojů k fenoménu postižení reflektujících spíše sociokulturní kontext než subjektivní autorovu interpretaci. Dalším kritériem byl odpovídající

výběr pramenných zdrojů z oblasti umělecké kritiky u vybraného souboru reprodukcí (např. J. Pijoan, Dějiny umění 1–12, 1984; E. Gombrich, Příběh umění, 1997; F. Mikš, Gombrich. Tajemství obrazů a jazyk umění. Pozvání k dějinám umění, 2010; U. Eco, Dějiny krásy, 2005; U. Eco, Dějiny ošklivosti, 2007; S. L. Gilman, Seeing the Insane, 1996 aj.). Na počátku je stanovena poznávací hodnota dokumentů předpokládající původ a typ dokumentu. Ten zahrnuje reprodukce výtvarných děl s označením autora díla a patřičnou chronologickou datací a místem, kde se dílo v současnosti nachází. Do vnějších znaků dokumentu patří dostupnost veřejných informací poskytovaných vystavovateli výtvarných děl (muzei a galeriemi). Charakteristika vnitřních znaků výtvarných děl vychází z relevantních odborných zdrojů. Autor výzkumu na počátku stanovil míru ovlivnění dokumentu dle zaměření autora z pohledu smýšlení, ideologie, náboženství a historického kontextu doby. Na základě uvedených kritérií bude možné měřit míru intencionality zkoumaných dokumentů předpokládající objektivní vědecké poznání rozlišující mezi „osobním“ a „veřejným“.

Vzhledem k výše ilustrované nutnosti komplexity přístupů ke zpracování tohoto tématu se autor rozhodl vycházet z již publikovaných výzkumů uveřejněných v Ecových Dějinách krásy (2005) a Dějinách ošklivosti (2007), jakož i z Gilmanovy publikace Seeing the Insane (1996).

Kulturní vyspělost společnosti lze spojovat i s jejími postoji k lidem s postižením a sociálním vyloučením. Předpokládáme, že různé postoje k lidem s postižením se promítly do stereotypu zobrazování postižení i ve výtvarném umění. Teoretická studie se zaměřila na analýzu a interpretaci marginalizace postižení v chronologické časové ose korespondující se stejným výkladem dějin umění. Studie si klade za cíl přinést nové závěry a ověřit stávající poznání. Klade si několik zásadních otázek. Jakým způsobem je vnímáno a interpretováno postižení v sociálním kontextu evropské kultury? Které stereotypizace postižení se objevují v tématech děl? Jaký soubor stereotypizovaných zobrazení je v evropském vizuálním umění používán pro jednotlivá postižení?

1.2.3 Výsledky studie

Postoje evropské společnosti k normalitě a abnormalitě se odrážely v pravidlech, zákonech a zvyklostech majících v evropském prostoru obecnější platnost. Míra socializace lidí s různým druhem a hloubkou postižení byla však různá a závisela na více hlediscích vycházejících z kulturního

klimatu, jakož i z politických, náboženských a ekonomických ideologií. Nicméně bez ohledu na míru sociální exkluze byli lidé s postižením vždy součástí evropských kultur.

Z historického pohledu je pravděpodobně prvním dokladovaným jevem duševní poruchy v literatuře stav deprese popsán v lékařském dokumentu tzv. Eberova papyru, datovaného do doby kolem roku 1900 před Kristem. Stejná porucha pravděpodobně sužovala také krále Saula, jak praví Starý zákon. Zde také najdeme zmínku o první „muzikoterapeutické intervenci“, neboť depresím podléhající král byl dle Bible léčen Davidovou hrou na lyru (Valenta, Müller, 2013). Antická společnost byla velmi vyspělá a mohla si již dovolit sofistikovanější druh péče o postižené osoby. Nicméně v případě, že jedinec přežil a dosáhl dospělého věku, bylo jeho postižení většinou neslučitelné s tehdejšími ideály „kalokagathia“ (Krhutová, 2013; Valenta, Müller, 2013). Společnost měla poměrně značně rozpracovanou teorii duševních poruch (např. melancholie, mánie, delirium) vykládaných různými filosofickými školami, přičemž za etiologii poruch bylo považováno biologické hledisko (Blecha, 1998).

Hippokrates jako první předpokládal, že duševní onemocnění vzniká z poruch mozku. Následně stoikové i epikurejci u postižení poukazovali na důležitost vztahů mezi jedincem a společností. Antický lékař Galén definoval i symptomatické psychické poruchy a jako osobní lékař Marca Aurelia a jeho slabomyslného syna odlišoval slabomyslnost vrozenou od získané (Monatová, 1998; Valenta, Müller, 2007, 2013). Starověká civilizace poskytovala různé formy péče především osobám s hlubším stupněm mentálního postižení, jež se kombinuje většinou se somatickým, popř. i smyslovým postižením. Osoby s lehkým mentálním postižením z pohledu dnešní diagnostiky nebyly ve starých kulturách egejské oblasti vnímány jako mentálně, duševně postižení lidé. V centru pozornosti byly tedy tělesně postižené osoby a také tzv. „šílenci“, jak vyplývá z první klasifikace duševních poruch, vypracované Hippokratem, a to již čtyři století před naším letopočtem (Černoušek, 1994).

Středověk z pohledu vývoje vztahů společnosti vůči lidem s postižením představuje zlomovou etapu. S rozmachem křesťanské filosofie na evropském kontinentu dochází také k rozvoji křesťanského pojetí charitativní péče o osoby s postižením. Křesťanství v tomto smyslu vycházelo z přikázání „Miluj bližního svého jako sám sebe“ a „Lidské tělo je schránkou pro nesmrtelnou duši“ (Bible, 1987). Lidé s postižením se tak stali předmětem zájmu církve (srov. Krhutová, 2013; Monatová, 1998). Tato epocha však zaujala k duševně postiženým jedincům ambivalentní postoj. Na jedné straně

byli „blázni, šílení a mrzáci“ považováni za šťastné a vyvolené osoby, na něž „shlédl Bůh“, na straně druhé byli označováni za tzv. „zplozence ďáblov“. Raný středověk tedy navázal na vědění antických myslitelů a koncept duševní poruchy jakožto nemoci vůbec neuznával. Codex Theodosianus dokonce odsuzuje vše, co pochází z magie, a vyhlašuje trestání všech tzv. „posedlých“, čímž byly duševní poruchy vyňaty ze sféry medicíny a staly se předmětem démonologie (Zvolský, 1994). Nicméně již od raného středověku vznikají klášterní hospitály jako útulky pro staré, nemohoucí i duševně nemocné osoby (roku 520 v Lyonu, posléze i v Kolíně nad Rýnem, v Paříži, v Římě i jinde), kde o postižené pečovali mniši s jistou medicínskou průpravou. V Byzancii (Cařihrad, Jeruzalém) vznikají podobná zařízení světské povahy dokonce již o století dříve (srov. Vencovský, 1983; Monatová, 1998).

V období středověku zaznamenáváme vznik prvních azylových zařízení pro jedince s postižením. Zvláště v tomto období byly duševní poruchy chápány více jako „posedlost zlým duchem“, a to zvláště po vydání knihy *Malleus Maleficarum* (Kladivo na čarodějnice), jež se stala bestsellerem vrcholného středověku a do 18. století vychází v desítkách vydání. Proti čarodějnictví brojí též bula *Summis Desiderantes*, vydaná Inocencem VIII. (srov. Valenta, Müller, 2007, 2013; Monatová 1998). Přesto to byla právě církevní zařízení (kláštery, útulky, špitály atd.), která sehrála pokrokovou roli v rozvoji péče o osoby s postižením. V těchto institucích se koncentrovali lidé s postižením i lidé z intaktní populace mnoha profesí. Církevní instituce té doby se soustředily především na zajištění základních lidských potřeb a nadále zastávaly postoj, že nevidomí, neslyšící a další lidé s těžkým postižením jsou nevzdělavatelní. Přesto se předpokládá, že ve středověku byly položeny základy pozdější institucionální odborné sociální péče a vzdělávání těchto osob (Monatová, 1998).

Odišným a krátkým mementem změny postojů k nárokům na charitativní péči a ideu vzdělávání chudých v duchu křesťanských ideálů milosrdenství bylo v pozdním středověku šíření myšlenek německého reformního teologa Martina Luthera v evropských zemích. M. Luther (1483–1546) předpokládal, že postižení je „ďáblův trest a stigma“, a osoby takto postižené považoval za méněcenné bytosti budící odpor, které si nezaslouží důstojnou kvalitu života dle dobových standardů charitativní péče. Například slepce pokládal za tzv. „zplozence ďábla“ a předpokládal, že slepec těžkým postižením trpí za hříchy svých předků. V takovém smýšlení bylo nemožné zahrnout nevidomého člověka do většinové populace a nabídnout mu odpovídající podporu a péči (Valenta, Müller, 2007, 2013; Monatová, 1998).

Obrázek 1: H. Bosch – Zahrada pozemských rozkoší, triptych, olej na dřevěné desce 220 × 389 cm, 1503–1504





Obrázek 2: H. Bosch, detail tělesné deformity – deska Hudební peklo, Zahrada pozemských rozkoší

<



Obrázek 3: H. Bosch, detail Satana – deska Hudební peklo, Zahrada pozemských rozkoší

<

Zobrazení stereotypního modelu tzv. „odlišného těla“ nalezneme chronologicky v evropském výtvarném umění, sochařství, fotografii aj. (Novosad, 2011). Pro tento případ vyjdeme z interpretací děl H. Bosche (1450–1516). Dle H. Gombricha (2006) a J. Pijoana (1980) můžeme jejich obsah charakterizovat jako přehlídku groteskních tvarů lidských postav. Na obraze nalezneme tvary mystických tvorů a příšer, dekadentní ovzduší tzv. „hrozivých prostor pekla“ a podivné bytosti vyvstávající z prorockých vizí apokalypsy. Tělesné deformity mají v obrazech alegorický význam charakterizující odlišnost (jinakost) spojenou s hříšností člověka a „božím trestem“.

Slavné dílo Zahrada pozemských rozkoší je umístěno v Museo Nacional del Prado v Madridu. Triptych byl vytvořen v letech 1503 až 1504 a od roku 1939 je umístěn právě v madridském Pradu. Dílo je připisováno Hieronymu Boschovi. Tento malíř strávil celý život v nizozemském městě Hertogenbosch v centru Brabantska. Odtud také pochází jeho umělecký pseudonym. Jeho skutečné jméno znělo Jeroen (Jhieronimus) Anthonisz van Ake. Autor se ve svém mládí podílel na stavbě skvostné hertogenboschské katedrály, která je z vnější strany plná fantastických, z dnešního pohledu však designově moderních „oblud“ a chrličů. Mnohé variace těchto nestvůr se objevují i v jeho budoucí bohaté ikonografii. Je známo, že významnou skutečností ovlivňující jeho budoucí životní postoje bylo jeho členství v konzervativním katolickém bratrstvu, znám byl rovněž v církevních i aristokratických kruzích. Předpokládá se, že byl nebývale vzdělán v mnoha oblastech tehdejší vědy (Hrdlička, 2007). Nejenom proto je v současnosti považován za nejvýznamnějšího malíře vrcholného středověku (Gombrich, 2006).

Kunsthistorikové se shodují na několika paradoxech Boschova díla. Například mnoho jeho obrazů je odvážné heretické povahy. Ve svých malbách se pouští do zjevného zobrazování kritiky duchovenstva a církve (srov. Hrdlička, 2007). Peklo ve svých obrazech zaplňuje fantaskními démony, obludami a lidmi všech stavů. V jeho dílech je zřejmá přítomnost silné mystické symboliky (např. ezoterické symboly, alchymistická tradice atd.). Je zajímavé, že i přes tyto kritické satirické postoje ke společnosti se velkým obdivovatelem tohoto malíře stane španělský král Filip II. (nejkatoličtější aristokrat Evropy). Zatímco práce jeho současníků byly úzce zakořeněny v tradici a každodenní zkušenosti, Boschovo umění bylo dramaticky kontrastní a vizionářsky výjimečné. Ikonografie děl obsahuje hluboké významy. Mezi odborníky bylo učiněno mnoho pokusů o přesvědčivé vysvětlení motivů a původu alegorií v jeho tvorbě. Přesto dodnes nemáme jednoznačné odpovědi. Vysvětlení a pochopení Bosche tak leží v poznání všech okolností

jeho života a doby. C. G. Jung Hieronyma Bosche dokonce označuje za mistra nestvůrnosti a objevitele nevědomého (srov. Bosing, 2010). Bosch bývá často nazýván „surrealistou 15. století“, avšak jeho tvorbu nelze vysvětlit na základě principů moderní psychoanalýzy, které by byly středověkému myšlení nepochopitelné.

Boschovo podvědomí pravděpodobně odráží našeptávání dobra a zla, reflektující naděje a obavy středověku. Ten byl plný alchymie, astrologie, čarodějnictví a kacířství (srov. Hrdlička, 2007). Bosch dokonale zpracoval motiv společný celé středověké kultuře. Vytvořil fantaskní svět čerpající z každodenní zkušenosti, ve kterém je možno vidět kritiku lidského bláznovství a vysněného falešného ráje. Skrze svoji tvorbu varuje před zdánlivou krásou, která vede lidstvo do zkázy a prokletí.

Co tedy nalezneme na deskovém triptychu? Spatříme zde biblické náměty zobrazené v alegorii zahrady pozemských rozkoší tzv. Tisíciletého království (Hrdlička, 2007; Piojan, 1980). V první části triptychu zobrazuje autor stvoření Evy, které se odehrává ve zvláštním pozemském ráji s vzácnými rostlinami a zvířaty. Na druhém deskovém křídle vidíme motiv pekla obsahující duchovní rozměr znázorněného trápení, jímž zahrnuje Satan ty, kteří se oddávají rozkoši. Dílo, podobně jako práce Erasma Rotterdamského, reflektuje hlubokou mravní a náboženskou krizi, která vedla k rozchodu severní Evropy s Římem (srov. Bosing, 2010).

Zdrojem ikonografie triptychu je poezie 15. století (např. lidové snáře, Apokalypsa Barucha Spinozy představující „spící duše“ omámené hříchem) a prostředí inspirované lázněmi. Zastřešujícím znakem souboru maleb je unikátní kvalita a fantasknost. Těch autor dosahuje použitím tzv. aglutinace, tj. rozdělováním již existujících reálných objektů a jejich neobvyklým spojováním v nových tvarech, jejímž výsledkem je masa nejrůznějších hybridů (Hrdlička, 2007; Bosing, 2010). Aglutinace je (vedle zvětšování a zmenšování velikosti postav) jedním ze základních principů fantazijní činnosti. V Boschově době to byl jeden ze způsobů překonání realistického zobrazování směřující k abstrakci (dále tuto techniku rozvíjel známý surrealistický malíř S. Dalí).

Vnější strany bočních křídel nesou označení Stvoření světa. Pozorovatel může spatřit obraz světa třetí den po jeho stvoření, který je znázorněn z ptačí perspektivy a symbolicky je uzavřen v křišťálové kouli (symbolu křehkosti vesmíru). Země je alegoricky zobrazena v souladu s tehdejším náboženským přesvědčením jako deska. Vnitřní strana levého křídla nese název Stvoření Evy. Stvoření biblické Evy je interpretováno jako počátek

všeho zla. Mytologický strom poznání je v pozadí ovinutý hadem. Má podobu palmy asociující ikonografii známou ze středověkých iluminací. Zajímavé je, že střed kompozice tvoří kašna života se sovou uvnitř (tzn. symbol kacírství nebo moudrosti). Zobrazený půlměsíc na vrcholu kašny je symbolem ďábla. Prostřední deska je obvykle označována jako Zahrada rozkoší. Střed kompozice díla tvoří alegorie kašny života se symbolikou marnivosti a nevěry. Okolující průvod osob je metaforickou přehlídkou neřestí a lidských chyb. Zobrazení ibisové jsou častým znakem minulých radostí ve smyslu chtíče. Ptačí skupina vlevo se stehlíkem naopak symbolizuje Kristovo utrpení. Pták dudek zastupuje symbolicky lidské duše ovlivněné falešným učením. Z další symbolické ikonografie můžeme jmenovat sovu, která, jak jsme již zmínili, byla často symbolem kacírství. Páv představuje lidskou marnivost a ledňáček pokrytectví. Neobvyklé křišťálové poklapy a koule jsou parafrází ilustrace vlámského lidového rčení „Štěstí je jako sklo. Ani se nenaděješ a rozbije se“ (srov. Hrdlička, 2007; Bosing, 2010; Pijoan, 1980).

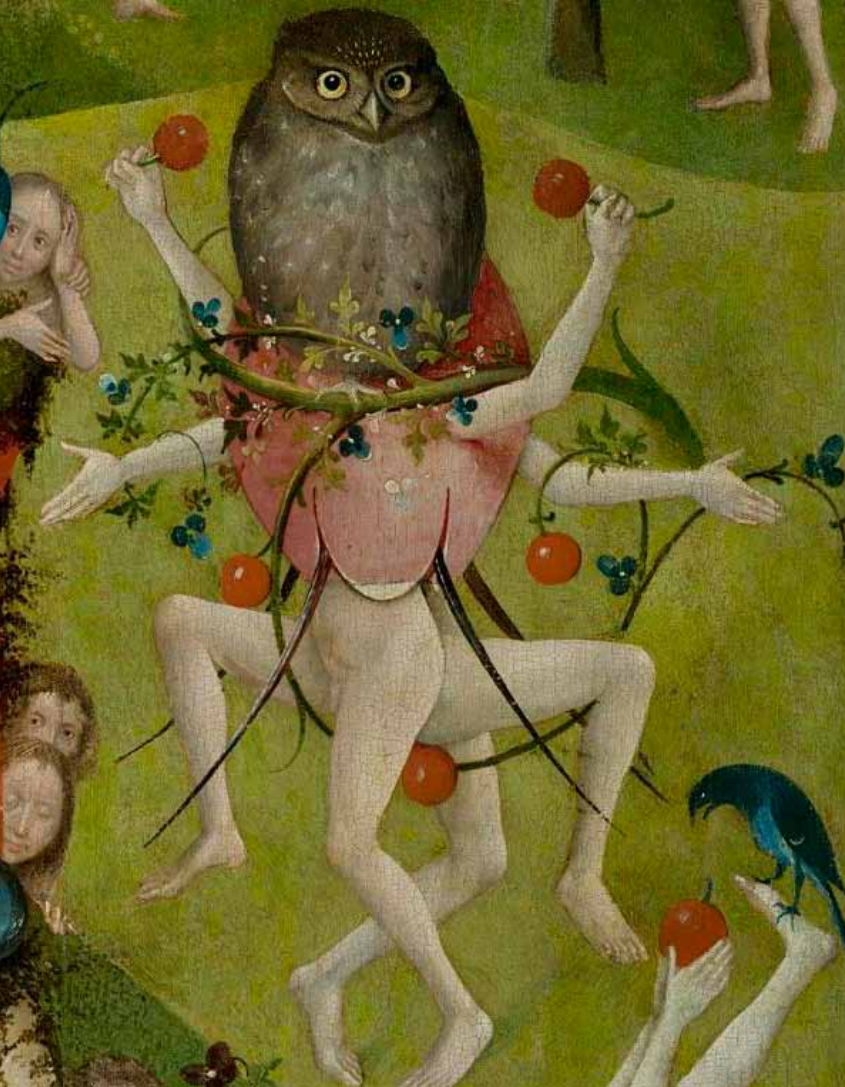
Vnitřní strana pravého křídla je označována jako Hudební peklo. Střed kompozice tvoří tzv. „alchymický muž“ a zmatení lidé na zamrzlé ploše (tzn. představa pekla známá ze středověkých kodexů). V tomto případě je lidské tělo alegoricky zobrazeno v podobě vejce, které bylo ve středověku považováno za symbol dokonalého vesmíru. Mnoho uměleckých kritiků upozorňuje na tajemství rozjímajícího svědka. Kritici jej považují za pravděpodobný Boschův autoportrét. V levé části nalezneme hudební skupinu s nástroji, které vypadly z ráje při Luciferově svržení. Autor díla je zde vyobrazil jako mučící nástroje pekla. Klíčovou postavou je monstrum (ptačí hlava s lidským tělem) na trůně vpravo dole. Symbolizuje samotného Satana požírajícího hříšníky (Volavková, 1973; Hrdlička, 2007; Pijoan, 1980).

Zobrazení modelu tzv. „odlišného těla“ nalezneme v evropské kultuře ve výtvarném umění, sochařství, fotografii aj. (Krhutová, 2013; Novosad, 2011). Výtvarné zobrazování tělesného postižení tak dokumentuje utváření dobových postojů. Vyobrazení deformit a abnormalit fantaskní povahy vyjadřuje sugestivní výtvarnou definici fyzické ošklivosti a krásy, která však nekoresponduje s definicí krásy křesťanské duše. Autor tak vznáší ve své tvorbě morální apel, jímž varuje před zbožňováním pouze fyzické krásy, které vede k posmrtnému zavržení. Interpretace hrůzy a fyzického utrpení je umocněna zobrazováním deformit či likvidací tělesné (antické) krásy člověka. V díle H. Bosche tak nalezneme přehlídku groteskních tvarů lidských postav, odpudivé tvary mystických tvorů a příšer, dekadentní ovzduší opiových doupat pekla a podivných bytostí vyvstávajících z prorockých vizí



Obrázek 4: H. Bosch, detail tělesných deformit – deska Hudební peklo, Zahrada pozemských rozkoší

<



Obrázek 5: H. Bosch, detail – příklad aglutinace – deska Zahrada rozkoší, Zahrada pozemských rozkoší

<

apokalypsy. Zobrazení tělesné abnormality je spojeno s velice silným determinismem a fatalismem zániku a likvidace (Eco, 2007; Hrdlička, 2007).

Způsob zobrazení postižení však zjevně neinterpretuje osobnostní rovinu člověka s postižením. Tělesné postižení ve formě různých deformit je v typologii zobrazení postižení často spojováno s alegoriemi. Ikonografie tělesného postižení v obrazech H. Bosche odkazuje k negativním stereotypům a předsudkům tehdejší společnosti, jež byly s postižením spojovány. Další zobrazená metafora „bláznovství“ je využita autorem ke kritice odvrácené morálky a překrucování křesťanských norem a hodnot jednotlivými společenskými vrstvami té doby. Takzvané „hudební peklo“ je tedy nekompromisním odsouzením stavu tehdejší společnosti.

Dalším způsobem zobrazování fenoménu postižení byly pro spisovatele i malíře tzv. „lodě bláznů“, které představovaly jeden ze známých středověkých způsobů péče o osoby s duševním, tělesným a jiným zdravotním postižením (např. malomocenstvím). Nejznámější zobrazení těchto „lodí bláznů“ pochází bezpochyby opět z dílny malíře H. Bosche. Lodě pluly od města k městu a přibíraly blázny, kteří byli vyhnáni městskou radou za hradby velkých měst. Část bláznů plula řekami Porýní do Belgie a Gheelu, druzí proti proudu Rýna do Jury a Besançonu. Lodě bláznů brázdily hladiny středověké Evropy patrně nejen proto, aby se radnice měst navždy zbavily jejich „nepohodlného nákladu“, ale sloužily i jako dopravní prostředky směřující k terapeutickým cílům, tedy do poutních míst, kde lze uvěřit v zázrak uzdravení. Terapeuticko-preventivní moment zde pravděpodobně fungoval i naopak. Lze se domnívat, že akt vyhánění „bláznů“ z teritoria měst byl i symbolickým rituálem, kterým se ctihodní měšťané „očišťovali“ od hrozby podobného osudu, jaký stihl jejich nešťastné spoluobčany (Valenta, Müller, 2013; Monátová, 1998).

Lod' bláznů je alegorickým pojmem často se vyskytujícím v umění a v západní literatuře. Zobrazování tématu „lodi bláznů“ vychází ze slavné satirické básně (1494) Sebastiana Branta, kterou proslavil Hieronymus Bosch na svém stejnojmenném obraze. Ten namaloval v letech 1490–1500. Obraz je v současnosti umístěn v Musée du Louvre v Paříži.

Brantova epická báseň vypráví o flotile „lodí bláznů“, která se vypravila z Basileje do ráje bláznů, Narragonie. V té době vzniká množství povídek a moralit odsuzujících chyby a neřesti, ale jejich pramenem již není pýcha nebo nedostatek milosrdenství a křesťanských ctností, jak tomu bylo ve středověku, ale je to podivná pošetilost, jež je spojována s postavou blázna. Tato postava nabývá stále většího významu i ve fraškách a solitérách, kde blázen, ač je považován za pomatence, připomíná druhým pravdu (srov. Foucault, 1999; Bosing, 2010; Stukenbrock, Töpfer, 2008).



Obrázek 6: H. Bosch –
Lod bláznů, 1490–1500,
olej na dřevě 58 × 33 cm

<

Obraz nabízí výjev lodě s pasažéry, kteří mají charakteristické vlastnosti, jako jsou lehkovážnost, nepřičetnost, hazard se životem, obžerství či faleš, a nezájem o to, kam loď (jejich život) směřuje. Na Boschově lodi se věřící i nevěřící hojně baví a zpívají kolem obilné placky visící ze stěžně. Bezstarostně bavící se skupinu osob vede mnich a mniška. Prohlédneme-li si kompozici obrazu, spatříme v levé části, že si jeden z pasažérů přidržuje měch, který se i se svým obsahem chladí ve vodě. Vpravo zase jeden z mužů zvrací obsah žaludku, aby měl místo na další porci jídla. Překvapivé je, že stěžň lodi je tvořen stromem (tzv. „vykořeněným stromem moudrosti“), na kterém je vysoko uvázána pečená husa, kterou se snaží další postava odříznout nožem. Husa spolu s rybou a dalším zvracejícím pasažérem odkazují k hříchu obžerství. Na stěžni nad výjevem vlaje stylizovaná osmanská vlajka a v koruně sedí sova. Půlměsíc na vlajce opět odkazuje k herezi. Sova v koruně stromu je opět symbolem bdělosti kontrastujícím s lidskou slepotou vůči poznání pravdy. Obsah malby je zhuštěn v postavě blázna, sedícího odloučeně na větvi a nezajímajícího se o dění pod ním. Na lodi je stůl s miskou třešní, pod ním se nazí koupou další pasažéři lodi. Džbány a misky jsou, jak známo, výrazem touhy po citovém naplnění. Třešně na talíři jsou symbolem milostných vztahů a citů. Voda je univerzálním symbolem kolektivního nevědomí a emocionality. Satirickou situaci je zjevně zobrazení, v němž je celá loď řízena pouze velikou vařečkou, nicméně kormidelníka více zajímá placka než cíl cesty. Její pasažéři si toho nevšímají a pokračují v bujarém veselí. Ovšem to, co kromě samotného nespoutaného fenoménu bláznovství bylo pro renesanční umělce inspirující, byla temná masa vody, která tomuto aktu exkomunikace přidávala mystický (symbolický) rozměr (srov. Foucault, 1999; Stukenbrock, Töpfer, 2008).

Ten je možné interpretovat následovně. Voda symbolicky odnáší, ale také očišťuje. Substance vody znamená nejistou budoucnost a ten, kdo se vydá na plavbu, je ponechán svému osudu. Dle Foucaulta (1999) šlo o jeden z předpokladů pro vznik diskursu o šílenství. „Loď bláznů“ se stala historickým fenoménem. Demonstruje, jak se chápání bláznovství v renesanci přeměňovalo ve zkušenost, k níž je potřeba zaujmout jiný typ vědění, než byl doposud. Jednalo se o typ poznání, které se projevovalo jako represivní a které dokáže exkomunikovat.

S tímto proslaveným tzv. „putováním bláznů za uzdravením“ souvisí také vznik podivuhodné a svobodně organizované komunity duševně postižených sídlící v belgické vesnici Gheel poblíž Antverp (založené ve 13. stol.). Z původně poutního místa se stala „posvátná země“. V kontextu náboženského vnímání se zde měl postižený dočkat svého vysvobození z utrpení na tomto světě. Ještě z 18. století pochází zprávy o fungování této



Obrázek 7: P. Bruegel st.- Podobenství o slepcích, 1568, tempery na plátně 86 × 154 cm

Λ

komunity, kde jsou čtyři pětiny obyvatel označovány za „blázny“ (duševně postižené), kteří se těší bez potíží stejné míře svobody jako ostatní občané (srov. Foucault, 1999; Monatová, 1998).

V období humanismu a renesance převládají postoje společnosti reprezentující myšlenku uznání a respektování hodnoty každého lidského života. Objevují se snahy o cílené vzdělávání osob s postižením. Toto období je z našeho národního pohledu spojené se jménem jednoho z největších humanistů J. A. Komenského, který ve svých dílech mimo jiné hájil nutnost vzdělávat všechny děti bez ohledu na typ a stupeň jejich postižení. V období renesance se v Evropě v porovnání se středověkým smýšlením výrazně změnil pohled na člověka. Tělesná fyziognomie člověka jak zdravého, tak i nemocného vzbudila zájem učenců. Důkazem změny společenského klimatu byly první pitvy a rostoucí vliv novověké vědecké medicíny. Institucionálně novým prvkem v péči o postižené byly cechovní spolky, budované již mimo církev na světských základech (Monatová, 1998).

Obraz Podobenství o slepcích autora Pietera Bruegela staršího (1525/1530–1569) je datován rokem 1568. Obraz je umístěn v Neapoli v Museo Nazionale di Copodimonte. Pieter Bruegel starší byl úspěšný vlámský malíř, který byl zakladatelem dynastie umělců, jejichž vliv zasahoval až do 17. století. Jeho díla se prosadila u klientely z řad vysokého měšťanstva. Jeho tvorba

byla dokladem společenské změny ve vnímání výtvarné tvorby, k níž došlo v 16. století. Posunula se tak z výlučně uměleckého rukodělného výrobku doposud úzce spjatého s prostředím a zákazníkem do roviny užitého dekorativního předmětu vhodného do širokého prostředí (Gombrich, 1997). Tato revoluční proměna uměleckého díla šla ruku v ruce se vznikem a rozšířením žánrové malby. Umění se tak emancipovalo a výrazně zbavilo závislosti na klíčových zákaznicích z řad duchovenstva a církve. Ztratilo svoji jednotnost a námětově se rozvolnilo. Bruegel se nechal ve své tvorbě inspirovat vznikající humanistickou kulturou. Jeho zákazníky byli již bohatí lidé z rozličných společenských vrstev. Z tohoto důvodu zaujaly na jeho obrazech významné místo žánrové náměty a motivy spjaté s lidovou kulturou. Sám se zajímal o odkaz Boschova díla. Ve své tvorbě se dlouhodobě soustředil na ústní lidovou tradici pořekadel a přísloví, jež měla ráz společenské kritiky a satiry. Maloval žánrové obrazy ze selského života zasazené do svébytně ztvárněných krajin, ale také biblické příběhy. Právem je považován za nejvýznamnějšího nizozemského malíře 16. století (srov. Pijoan, 1984; Bianco, 2010).

V polovině 16. století bylo Nizozemsko poznamenáno válečnými konflikty o hegemonii mocenského vlivu. Vláda novokřtěnců a průběh selských bouří se staly významným aspektem násilné sociální separace a segregace části obyvatel. Tato změna mocenských poměrů vyvolala sílící útlak a citelnou kontrolu především nižších společenských tříd a lidí na okraji společnosti. Nejvíce však dopadala na tzv. tuláky, žebráky a blázny a nejchudší skupiny obyvatel. Politické, náboženské a sociální vlivy se projevíly v kritických postojích autora ke stavu společnosti a měly významný dopad na témata jeho tvorby (Neumann, 1975; Piojan, 1984).

Téma vybraného obrazu je spjata s fenoménem zobrazení „žebráků“ se zrakovým postižením (slepčů) a se způsobem života jejich komunity. Podobnost je dle Pijoana (1980) výtvarnou metaforou a alegorickým obrazem na téma lidového přísloví „Když slepý vede slepého, oba padnou v jámu“. Obsah obrazu má vedle dějové linie i dokumentaristickou dimenzi. Bruegel díky smyslu pro detail naturalisticky prokresluje postavy slepčů. Jeho kompozice obrazu je vystavěna na klesající úhlopříčce zleva doprava. Lze ji interpretovat jako metaforu úpadku, která vyjadřuje smutek, únavu či vyčerpání. Příběh skupiny slepčů je možno vyložit také jako jednu reprezentativní postavu padajícího slepce rozfázovanou do jednotlivých filmových políček. Bruegel na této myšlence vystavěl vnitřní geometrii obrazu. Bianco (2010) předpokládá, že klíčovým okamžikem před odvrácením pádu (zatracením) je nastavená ruka čtvrtého muže svírající hůl. Přímo nad ní se tyčí věž kostela.



*Obrázek 8: P. Bruegel st., detaily
dobových kompenzačních pomůcek
slepčů - Podobenství o slepících*

<



Obrázek 9: P. Bruegel st. – Mrzáci, 1568, olej na dřevěné desce 18,5 × 21,5 cm

^

Poselství autora je možné vysvětlit odlišně podle toho, zda se vůle lidstva obrátí symbolicky k nebi (k duchovním hodnotám reprezentovaným křesťanskou morálkou), nebo dolů (do biblického pekla). Nastane tak buď odvrácení a záchrana, nebo hromadný pád a ztracení (srov. Bianco, 2010).

Ve významové rovině je dílo spíše scénickou alegorií využívající častého odosobněného stereotypního vnímání slepoty (duševní i fyzické). Obsah obrazu má kromě dějové linie (podobenství) i ilustrativní (naturalistickou) dimenzi atributů zrakového postižení. Máme na mysli oblečení, osobní vybavení a používané kompenzační pomůcky (slepecké hole, ošacení, pokrývka hlavy atd.). Zobrazovaným atributem slepců je jejich žebrácká hůl, která asociuje negativní dopady slepoty na kvalitu života člověka.



Obrázek 10: P. Bruegel st., detail dobových kompenzačních pomůcek tzv. mrzáků – Mrzáci [^]

Vybraná Bruegelova malba je příkladem zobrazení charitativního modelu péče o osoby s postižením s přetrvávajícím rysem stigmatizace, fatalismu a determinismu v tehdejší společnosti. Zobrazení slepoty lidí lze přiřadit k často používaným stereotypizovaným souborům zobrazení v umění. Platí to i pro toto umělecké dílo. Jedná se o stereotyp „neschopného, chudého (popřípadě slepotu předstírajícího) žebračka“, jehož cílem je vyvolat soucit a dojetí. Dále nalezneme i stereotyp „komediální“, který je charakteristický humornou situací, v níž je zobrazen člověk, který se v důsledku svého zrakového postižení hůře orientuje v prostoru, něco hledá, sám spadne apod. (srov. Novosad, 2011; Krhutová, 2013).

Postoje intaktní veřejnosti té doby k osobám s tělesným postižením a jejich společenský status ilustruje další umělecké dílo Pietera Bruegela staršího s názvem *Mrzáci* z roku 1568. Obraz je v současnosti umístěn v Musée du Louvre v Paříži.

Ústředním motivem obrazu je žebrající skupina pěti osob s tělesným postižením. Mimetickou funkci umění nalezneme především ve zjevných i šifrovaných alegoriích představujících převážně obžalobu společnosti a oslavu těch nejchudších vrstev. Autor v díle zpracoval námět vlámského přísloví, které zní: „Podobně jako mrzáci, také lež se belhá o berlich“ (Bianco, 2010). Tělesné postižení (tzv. mrzáctví) bylo často znázorňováno jako symbol přetvářky. V případě tohoto obrazu je toto obvinění adresováno nikoliv postiženým „mrzákům“, ale jednotlivým společenským třídám. Obraz

je vizuální satirou stavu společnosti. Díky narativnímu a naturalistickému zobrazení spatříme jak atributy spojené s postižením (např. berle, hole), tak i prvky oděvu typické pro jednotlivé společenské vrstvy (pokrývky hlavy, pláště, módní doplňky). Kritika je veřejně namířena na kněžstvo (část oděvu – mitra), měšťanstvo (kožešinová čapka), sedláky (baret), vojáky (přilba) a šlechtu (koruna) (srov. Pijoan, 2000).

Kompozice obrazu je však komplikovanější a naznačuje bohatší obsah než prvoplánovou interpretaci. Nezvyklým ústředním motivem je pouze skupina pěti osob s různou mírou tělesného postižení. Každý „mrzák“ se dívá jinak, což navozuje zdánlivý neklid. Pouze výhled do dálky otevírá cestu k bráně vedoucí do zahrady. Bruegel na rub obrazu poznamenal: „Ach, mrzáci, cožpak můžete být šťastní?“ (Bianco, 2010; Pijoan, 1984). Skupina „mrzáků“ je situována do rozlehlé zahrady nacházející se zjevně na periférii obce či města. Mimo hlavní dějovou linii obrazu je v pravém rohu možné spatřit odcházející postavu vzpřímeného zdravého člověka. Pravděpodobně se jedná o mecenáše, který odnáší prázdný talíř. Přítomnost liščích ohonů souvisí s hnutím gézů, kteří bojovali proti nadvládě Španělů a rekatolizaci a jejichž symbolem byl právě liščí ohon jako znak falešnosti a zrádnosti (srov. Bianco, 2010).

Obraz tedy vyjadřuje společenskou a ekonomickou dimenzi postižení, která je typická pro charitativní model péče o postižené ve speciální pedagogice. Malba se v rukou autora stává satirou společnosti, kde ti nejchudší jsou odsouzeni k žebrání. Dle nauky o křesťanské morálce však malíř prorokuje odplatu. Díky božskému milosrdenství jsou brány do ráje otevřené všem bytostem bez rozdílu společenského postavení. Tedy i bez ohledu na jejich tělesný zjev a náboženskou příslušnost. Odvolává se tak na slova Ježíšova, která lze volně parafrázovat tak, že první budou posledními a poslední budou prvními v království nebeském (srov. Bible, 1987; Pijoan, 2000).

Model postižení je v obraze vnímán ve dvou odlišných znakových rovinách. Můžeme rozpoznat symboliku odosobněné fyzické stránky zpodobení postižení (např. belhající, křivý, pomalý, závislý) a atributy duchovního rozměru osobnosti člověka s postižením z pohledu křesťanské morálky (např. svědomí společnosti, právo na milosrdenství). Malba je tak příkladem zobrazení křesťanského charitativního modelu péče o osoby s postižením. Je to stereotyp „neschopný chudý žebrák“ se záměrem vyvolání soucitu a dojetí (srov. Novosad, 2011).



Obrázek 11: P. Bruegel st. – Zápás masopustu s půstem, 1559, olej na dubové desce
118 × 154,5 cm

<



Obrázek 12: P. Bruegel st., detaily postav tzv. mrzáků, blázna a žebrajících osob – Zápás masopustu s půstem

>



V období renesance přetrvávalo i nadále výtvarné zpracování zejména tématu „lodě bláznů“ a fenoménu „chvály bláznovství“ (např. literární dílo Chvála bláznovství sepsaná Erasmem Rotterdamským). Výjimečný je způsob zobrazení společnosti, v níž jsou zastoupeni i lidé s postižením účastníci se slavnostních událostí města. Mistrovské dílo, obraz Zápas masopustu s pústem, má pro nás významný dokumentační charakter. Autorem obrazu je opět Pieter Bruegel starší (1525/1530–1569). Malba je datována do roku 1559 a obraz je umístěn v Kunsthistorisches Museum ve Vídni.

Obraz zobrazuje společenskou událost, kterou je slavnost masopustu jakožto oslava hojnosti a plodnosti. Klíčovým námětem je groteskní „zápas masopustu s pústem“ na pozadí slavnostního veselí, které se každoročně konalo v antverpských ulicích. V příběhu obrazu nalezneme mnoho zajímavých postav. Jsou mezi nimi i lidé s postižením. Téma obrazu je úzce spjato s fenoménem zobrazování postižení v evropském umění. Bruegel pro kompozici využil panoramatické ptačí perspektivy. Malíř v obraze narušil centralizovaný ráz vyprávění a obraz zaplnil fragmentárním pojetím jednotlivých událostí. V centru dění se nachází klíčoví aktéři zápasu za doprovodu osob ze všech společenských vrstev. Je to figura vypaseného masopustu a postava hubeného a neduživého pustu zjevně personifikující luteránskou a katolickou církev. Identifikačním znakem jsou části jejich oděvu. Obě stěžejní dějové postavy jsou ve spodní části obrazu. Masopust i púst doprovází několik maskovaných postav, které symbolizují své přívržence. Malíř využil masku, která byla v umění častým dramatickým prostředkem pro vyjádření symbolických významů v náboženství, v obřadech a v divadle. Často představovala znak utajení, přetvářky nebo iluzí a v západním výtvarném umění atribut ztělesněného klamu, hříchu a noci. Znamenala též výraz podvodu, tajněstkářství a skrytých úmyslů (srov. Bianco, 2010).

Důležitý alegorický výjev v kompozici obrazu můžeme interpretovat následovně. Na vozíku taženém jeptiškou a mnichem zahlédneme personifikovaný púst, mající pekařskou lopatu se dvěma malými sledi v ruce a včelí úl na hlavě. Úl značí nastupující hubené časy pustu. Lidé s postižením jsou na tomto obraze integrováni do celé společnosti. V centrální části obrazu nalezneme dvojici průvodců doprovázejících oblíbenou středověkou postavu blázna, která drží paradoxně za bílého dne planoucí pochodně. Nepřímo tak glosuje celé bujaré veselí. Postava blázna odkazuje na absurdnost poměrů v tehdejší společnosti zmítané soubojem politických a náboženských skupin. V levé části obrazu nalezneme skupinu tzv. mrzáků seskupených nedaleko hostince plného lidí. Výtvarné zobrazení koresponduje s tehdejším běžným jevem existence skupin nemocných (např. malomocenství) a osob

s postižením. Malíř tyto postavy zapojuje do bujarého veselí a nijak je pomocí výtvarné formy neupřednostňuje. Zobrazuje je jako přirozenou součást společnosti v městských ulicích. Nejsou vyobrazeni v pozici žebrajících či v pozicích zesměšňujících a komediálních. Spíše se rozhlíží kolem sebe. I přes své postižení tak nejsou segregováni mimo bavící se společnost. Ba naopak, druhá skupina osob s postižením (tělesným, zrakovým) stojí nedaleko východu z katedrály žádající almužnu od procházejícího měšťana a měšťanky. Zajímavé je zobrazení zjevně postižených osob se psem držným na provaze jedním z žebrajících. Poukazuje tak na důležitou úlohu zvířete jako běžného člena komunity osob s postižením v Antverpách 16. století.

Vybraná malba je i zdrojem dokumentaristických dat ze společenské události masopustního veselí, jež v mnoha tradicích přetrvávala dodnes. V podání autora tak obraz představuje spíše úvahu plnou satirických scén než žánrovou malbu. Za použití scénického rozvržení jsme svědky spíše divadelního představení. Vícevrstevnaté zobrazení tak vypovídá o společenské stratifikaci a rozdělení společenských rolí. Lidé na obraze sdílejí společné rituály zakotvené v náboženské tradici. Malba pod dokumentaristickým úhlem zobrazuje například způsob obživy žebráním jako formu poskytování podpory a péče. Symbolicky zachycuje odpovědnost majetnějších společenských vrstev vůči postiženým spoluvěřícím. Prikazuje člověku dle svých možností projevit soucit a milosrdenství vůči osobám s postižením. Obsah obrazu má kromě symbolického a alegorického rámce i speciálněpedagogickou dimenzi. Patří sem jak zobrazení dobových typů kompenzačních pomůcek (slepeckých holí, berlí, holí atd.), tak i dobových oděvů aj. Ty jsou častými atributy lidí se zdravotním postižením.

Způsob zobrazení postižení v tomto výtvarném díle ilustruje charitativní model péče o osoby s postižením a o nemocné. Převládá zobrazení postižených jako pasivních objektů příjmu sociální podpory. Objevuje se tak stereotyp „neschopný chudý žebřák“.

Na renesanční období a humanismus navazuje stadium altruisticko-segregačních postojů. S příchodem nového modelu společnosti a moderního chápání lidských práv přišla Velká francouzská revoluce a její přelomový dokument Deklarace práv člověka a občana z roku 1789. Přichází s novátorskými změnami v přístupu k lidem s postižením. Proměna byla například spojena se jménem zakladatele moderní psychiatrie F. Pinela. Čas „lodí bláznů“ vypršel a byl vystřídán věkem „věží bláznů“. Duševně postižení jedinci byli internováni ve špitálech, umístěni v útulcích a azylech. Životní situace osob s těžkým mentálním postižením v období Velké francouzské revoluce nebyla jednoduchá. F. Pinel před francouzským Konventem docílil

toho, že represi pozvolna nahradil léčbou založenou na morální akci. Její součástí bylo podávání „přirozených léků“ (například v dnešní terminologii ergoterapie či gardenterapie). Stálá zkušenost tohoto špitálu ukázala, že to byl účinný prostředek léčebné intervence. Ovšem F. Pinel nebyl jenom „revolucionářem praxe“, ale zabýval se také teorií, v níž medicínsko-biologický přístup k člověku s postižením spojoval s pohledem psychosociálním (srov. Monatová, 1998; Valenta, Müller, 2013).

Osvícenské období, v němž převládají tyto postoje, souvisí již s větší pozorností, která byla věnována konkrétním typům postižení. Péče o jedince s postižením již sofistikovaně směřuje k uspokojování vyšších lidských potřeb. V dílčích oblastech speciálněpedagogické péče jde zejména o zakládání institucí, ústavů a zařízení pro osoby se smyslovým postižením (Kysučan, 2009). Byly též položeny základy segregované výchovy, která ovšem byla vysoce specializovaná, zaměřená na jednotlivé skupiny osob s postižením (Monatová, 1998). Vybraný grafický list scény z blázince Bedlam ilustruje způsob péče o osoby s duševním onemocněním ještě na počátku 19. století.

Tématem uměleckého díla je zdokumentování způsobu péče o osoby s duševním onemocněním a jejich podpory v internačním zařízení. Tato forma výtvarného zobrazení ilustruje model medicínského pojetí postižení, a to především z pohledu medicínské diagnostiky a léčby. Pro vznik postižení hledá odůvodnění v organických poškozeních a onemocněních lidského těla. Poškozením se míní samotné porušení organické, mentální či psychické složky nebo funkce člověka. Z toho vyplývá omezení či neschopnost participovat ve společnosti. V tomto případě to znamenalo být izolován a odborně léčen ve specializovaných zařízeních (např. v tzv. blázinci). Zdravotní postižení se v období osvícenství díky rozvoji racionální vědy stalo především lékařským problémem (zřizování specializovaných internačních zařízení – špitálů), který vyžaduje specializované služby vyškolených profesionálů (Monatová, 1998; Valenta, Müller, 2013). Osobám se zdravotním postižením je přisouzena role pacientů, kteří potřebují být především léčeni k normalitě.



Obrázek 13: B. Lens, J. Sturt – Bedlam (scéna z blázince), rytina, J. Swift (1710). *A Tale of a Tub*, 5. vydání.

>

Na grafickém listu je autorem naturalisticky zobrazena situace ze života komunity lidí s duševním onemocněním při pobytu v zařízení v Bethlehem Hospital v Anglii v roce 1815. Dle dobových záznamů byli pacienti za jednu penci ukazováni veřejnosti skrze řadu zamřížovaných oken (srov. Gilman, 1996). Někteří z pacientů jsou zobrazeni, jak předvádí artistické kousky. Jedná se spíše o typ ilustrace na grafickém listě určený široké veřejnosti, prvky karikatury jsou pak kritikou poskytované péče a morální odpovědnosti společnosti. Duševně postižení pacienti jsou zobrazeni s omezenými právy v roli pasivních objektů léčebné intervence. V dolní části kompozice díla nalezneme zjevně duševně nemocného přikovaného muže v extatické poloze, pravděpodobně při záchvatu. Ostatní pacienti se volně pohybují po zamřížované místnosti. Interiérové vybavení je nuzné a připomíná spíše celu. Grafický list zobrazuje osoby se zdravotním postižením (duševním) ve stereotypu pasivních objektů sociální a zdravotní péče. Osobám se zdravotním postižením je přisouzena role pacientů, odpovídající modelu medicínského pojetí postižení. Pacienti jsou izolováni, protože jsou považováni za nebezpečné zdravé společnosti.

Dalším významným autorem, který se ve své tvorbě zabýval situací nemocných, postižených a sociálně vyloučených osob, byl španělský malíř



Obrázek 14: F. Goya – Blázinec (Casa de locos), 1812–1819, olej na dřevěné desce 46 × 73 cm

^



Obrázek 15: F. Goya, detail součástí oděvu - Blázinec

^

Francisco de Goya (1746–1828), který se narodil ve Fuendetodos. Je považován za nejvlivnějšího grafika a malíře osmnáctého století. Vytvářel půvabná díla se satirickým nádechem prochnutá pochmurnými scénami lidské bídy. Přesto rovněž dokázal vyhotovit skupinovou podobiznu královské rodiny i bohatých aristokratů (Artmuseum, 2013 [online]). Pro tuto studii byla vybrána Goyova malba s názvem Blázinec (The Madhouse nebo také Casa de Locos), jejímž ústředním motivem jsou lidé s duševním onemocněním. Obraz byl namalován mezi lety 1812 a 1819 a v současnosti je umístěn v instituci Real Academia de Bellas Artes de San Fernando v Madridu.

Tématem obrazu je zpodobení společenství osob s duševním onemocněním v internačních zařízeních (blázincích) ve Španělsku. Zobrazuje pacienty v jejich nuzných podmínkách. Kompozice obrazu je řešena spíše jako jevištní scéna se skupinou herců „bláznů“, kde kulisou je klenutí kamenné sklepní „kobky“. Celá scéna je umocněna potmělou atmosférou sklepení, které v podání malíře spíše připomíná vězení. Prostor je ozářen přes okenní železné mříže dopadajícím světlem. Krčící se lidské postavy v pozadí připomínají přízraky. Lidé v přední dějové linii jsou skromně oblečení, působí uvolněně a bezstarostně.

Zobrazená nahota lidského těla asociuje lidskou bezbrannost a zranitelnost. Vyjadřuje malířovu obžalobu společnosti za nuzné a špatné podmínky života v internačních zařízeních. Žalostný stav internačních a léčebných zařízení byl žhavým tématem v salónech španělských osvícenských intelektuálů. Obraz byl autorem záměrně namalován jako odsouzení lékařské praxe a péče o postižené osoby ve Španělsku, které bylo mimo jiné zmítané častými mocenskými konflikty (srov. Gombrich, 2006; Piojan, 1984).

Ty zapříčinily ekonomickou a politickou nestabilitu dopadající nejvíce na nemajetné, postižené a nemocné. Témata šílenství, bídy, deformit nebo zvrácenosti čerpal z prostředí, ve kterém se pohyboval a které bylo všudypřítomné. Tyto každodenní výjevy lidské bídy a utrpení výtvarně zpracovával a interpretoval v mnoha alegoriích. Druhou ideovou rovinu díla lze interpretovat právě jako alegorii. V namalovaných osobách „bláznů“ paroduje výtvarnými formami vládnoucí vrstvy španělské společnosti (kněží, lékaře, aristokracii nebo armádu) mající morální odpovědnost za stav společnosti. Na hlavy svých „bláznů“ symbolicky umístil některé vnější odznaky světské moci (vojenský klobouk, korunu, šperky aj.). Zobrazené postavy duševně postižených by se daly zařadit do bohaté galerie „Goyových přízraků“.

Malba zobrazuje osoby se zdravotním postižením (duševním) jako pasivní objekty sociální a zdravotní péče. Forma zobrazení reprezentuje stereotyp medicínského modelu postižení. Obraz může být příkladem segregace podpořené negativním postojem odborné i laické veřejnosti. Dle medicínské doktríny té doby jsou postižení pacienti společensky nebezpeční a musí být v lepším případě léčeni k normalitě.

Rehabilitační pojetí péče je typické pro období 19.–20. století. Propojovalo léčebné intervence výchovy a vzdělání. Cílem byla snaha o rehabilitaci (tzv. znovuuschopnění). Lidé, kteří se nebyli schopni v dostatečné míře rehabilitovat, byli institucionálně segregováni (Monatová, 1998).

S výjimkou likvidace lidí s postižením hitlerovským Německem lze období do první poloviny dvacátého století charakterizovat jako paternalistické. V návaznosti na hnutí za lidská práva osob s postižením Independent living lze od druhé poloviny dvacátého století zaznamenat progres statusu lidí s postižením ve společnosti. Původní vnímání lidí s postižením jako pasivních objektů péče druhých se vlivem politických aktivit lidí s postižením a dalších demokratických a občanských iniciativ mění v postoj, dle kterého jsou lidé s postižením subjekty lidských práv a významné individuality společenského života (Krhutová in Michalík et al., 2011; Krhutová, 2013).

1.2.4 *Diskuse a závěry*

Na začátku teoretické studie bylo položeno několik otázek. Jakým způsobem je vnímáno a interpretováno postižení v sociálním kontextu evropské kultury? Ve vybraném souboru uměleckých děl je patrné zobrazování postižení v satirických situacích sloužících jako metafora obsahující negativní atributy spojené s postižením (slepota, kulhající, žebrající), kterými je kritizována společnost. Další poloha interpretace pramení z respektu autorů k obtížnosti života těchto lidí, na které nejvíce dopadala chudoba a mocenské a náboženské spory v tehdejší Evropě.

Ve zvolených výtvarných dílech se objevuje následující stereotypizace postižení. První nalezený způsob stereotypizace je, že postižení lidé byli pokládáni za vyvolené „syny a dcery Boží“ se zvláštním posláním ve společnosti. V tomto pojetí byli vnímáni jako lidé neschopní spáchat zlo, někdy dokonce jako žijící svatí, kterým by mělo být projevováno milosrdenství. Dále hovoříme o ambivalentních postojích k fenoménu postižení. Lidé s postižením (zejména „mrzáci, slepci a blázni“) byli především objekty opovržení, přežívali jako „žebráci“ mající právo na almužnu a tento způsob obživy, tedy žebrání, se u nich také předpokládal. Člověk s určitou funkční poruchou je tak jen zřídka veřejností vnímán jako autentická osobnost. Spíše je zobrazován jako uniformní reprezentant celé komunity lidí se zdravotním postižením (jak je patrné z uvedených vlámských přísloví a podobenství). Další odlišné výtvarné pojetí odkazuje ke středověké mystice především v dílech významných umělců. Příkladem je výtvarná tvorba H. Bosche (Zahrada pozemských rozkoší). Atributy postižení slouží jako metafora k zobrazení trestu a zkázy hříšníků.

Mezi klíčové společenské kontexty ovlivňující kvalitu života osob s postižením lze zařadit ekonomickou stabilitu vycházející z historické bohatosti regionu (Nizozemí, Španělsko). Dalším faktorem formujícím morální hodnoty a postoje ve vztahu k lidem s postižením v západní Evropě bylo z pohledu autorů děl křesťanské náboženství. Křesťanská dogmata svým systémem hodnot a norem definovala vztah k lidem s postižením a vytvořila charitativní model péče. Přes výše uvedené se v historii vyskytly názorové proudy, které jsou dokladem extrémního vnímání postižení, jako například Lutheřovo negativní pojetí postižení ve formě stigmatizace a fatalismu. Politická nestabilita v Evropě dopadala nejvíce na osoby s postižením, které, pokud nepatřily do rodiny se silným ekonomickým zázemím, žily na okraji společenské pyramidy. Významným faktorem pro zkvalitnění života lidí s postižením byl rozvoj vědeckého poznání způsobující rozmach profesionalizace péče

ve výchovné a lékařské oblasti. Rozšířením speciálních rezidenčních zařízení a sociálních politik jednotlivých zemí ovlivněných průmyslovou revolucí a ekonomickým růstem západní Evropy dochází paradoxně k vyšší míře sociokulturní exkluze lidí s postižením s cílem specializované léčby abnormalit za účelem uzdravení. Umění se díky své univerzální povaze stává prostorem pro společenskou satiru týkající se nešvarů všech společenských tříd (faleš, lež, manipulace atd.). Fenomén postižení je od renesance nejčastěji interpretován skrze alegorie a metafory sloužící společenské kritice oproštěné od mytologie a mystiky středověku. Ve všech vybraných dílech jsou lidé s postižením zobrazováni jako pasivní příjemci péče a podpory. Specifikum zobrazování postižení v umění je tak možno spojit s diskursem kulturního pojetí zdravotního postižení, které klade do středu svého zájmu nikoliv tradiční otázky o příčinách a výskytu postižení, nýbrž témata, která posouvají náhled na postižení ve smyslu kulturního fenoménu.

Lze tedy stanovit soubor stereotypizovaných zobrazení, který je používán pro jednotlivá postižení? Výběr uměleckých děl obsahoval následující stereotypizovaná zobrazení. Se smyslovým postižením je spojen stereotyp, který jsme označili jako „neschopný chudý žebrák“ (např. obraz Zápas masopustu s pústem). O almužnu žádá se záměrem vyvolat soucit a dojetí. Následuje stereotyp „úplné závislosti na ostatních“, která zahrnuje sklíčenost, ochuzení a bezcenné bytí. Romantický stereotyp předpokládá situaci, v níž nastane „boží zásah“ a „slepec prohlédne“ (např. obraz Podoběnství o slepcích). Tělesné postižení bylo nejčastěji zobrazováno se stereotypem „odlišného těla“, vycházejícím z chápání fyzických abnormalit jako protipólu krásy a dokonalosti (např. triptych Zahrada pozemských rozkoší). Dále se objevil model stereotypu „zavrženého těla“, využívající jako formu zobrazování tzv. aglutinaci (viz H. Bosch). Jedná se o postup rozdělování již existujících reálných objektů a jejich neobvyklé spojování v nových tvarech. Dále byl rozpoznán i stereotyp „postižení jako alegorie skrze atributy postižení“. Zobrazování postižení je nástrojem satiry, které slouží atributy postižení, jako jsou typické vzorce chování a užívané dobové kompenzační pomůcky. Příkladem je satirické zobrazení tělesně postiženého člověka o berlích odkazující k lidovému rčení „Lež má krátké nohy, proto chodí o berlích“ (vztahující se např. k obrazu Mrzáci). Dalším příkladem je postava blázna. Tato postava, komicky oblečena, nabývá významu i ve fraškách a solitérách, kde blázen, ač je považován za „pomatence“, připomíná druhým pravdu (vztahuje se např. k obrazu Zápas masopustu s pústem).

2.

Výtvarná tvorba ve výchově, vzdělávání a terapii

Tato kapitola představuje komparativní analýzu teoretických východisek z oblasti umění, speciální pedagogiky, artefiletiky, arteterapie, speciální výtvarné výchovy a nových inkluzivních trendů. Na výtvarnou činnost člověka s postižením je nahlíženo jako na proces estetické kultivace osobnosti

skrze výchovně-vzdělávací aktivity a terapeutické intervence (širěji pojaté arteterapie). V kapitole je prezentován projekt, který je příkladem edukačně-terapeutické intervence u osob s postižením v institucionální péči.

2.1 VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ A TERAPIE VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE

Kultivace osobnosti člověka s postižením formou výchovně-vzdělávacích činností či expresivních terapií je úzce navázána na životní úroveň obyvatel jednotlivých oblastí Evropy. Máme na mysli zejména sociální, medicínská, kulturní a politická hlediska. Především úroveň vzdělanosti společnosti se mnohdy projevila jako významný faktor rozvoje národní prosperity. Rostoucí kvalita vzdělání otevřela cestu ke změně postojů společnosti vůči lidem s postižením, jež vycházely z odlišných lokálních podmínek regionů Evropy. Můžeme tak skrze dějinné souvislosti mapovat univerzální „cestu“ člověka s postižením od pasivního objektu intervencí k jedinci (autorovi) s aktivní účastí na tvorbě hodnot ve společnosti. V následujícím textu se budeme chronologicky věnovat některým aspektům událostí, které umožnily zahrnout osoby s postižením do hlavního vzdělávacího proudu a nabídnout jim odpovídající vzdělání a uplatnění ve společnosti.

Z historického pohledu přelomových pojetí pedagogických intervencí je klíčovou osobností již zmiňovaný humanista J. A. Komenský. Představuje ve své době nejhlasitějšího propagátora změn ve vzdělávání. Sám považoval žáky s postižením za vzdělavatelné. Ve své Velké didaktice se Komenský (vydání z roku 1991) zabývá jakousi první speciálněpedagogickou typologií žáků. Z šesti skupin charakterizovaných Komenským je pro nás zajímavá skupina čtvrtá a pátá. U nich předkládá zevrubný popis a metodické pokyny, jak postupovat v procesu učení. Řečeno dnešní speciálněpedagogickou terminologií, čtvrtá skupina obsahovala kategorii žáků s lehkým mentálním postižením. U ní Komenský nabádá postupovat s výukou pomalu, názorně, silně motivačně, s redukcí učiva a individuálním přístupem. Sám Komenský popsal tyto žáky jako „*povolné a zároveň i chtivé učení, avšak zdlouhavé a těžkopádné. Takoví žáci dovedou kráčet ve šlépějích těch, kteří jsou před nimi. Aby to dovedli, musíme se snížit k jejich slabosti tím, že jim neukládáme nic těžkého, nic na nich prudce nevymáháme, nýbrž spíše jsme k nim snášenliví, laskavě jim pomáháme a dodáváme jim vzpruhy, aby neklesali na myslí*“ (Valenta, Müller, 2003, s. 23–24). Do páté skupiny zařadil Komenský žáky s hlubším stupněm mentálního postižení spíše „torpidního typu“, u nichž je vzdělávání velmi obtížné, a to zvláště v případě, kdy se postižení kombinuje s poruchou chování (Monatová, 1998). Na edukaci žáků s mentálním postižením aplikoval pedagogické principy, zejména princip individuálního přístupu, přiměřenosti, názornosti a konkrétnosti, které jsou platné

i v dnešní době (Monatová, 1998; Valenta, Müller, 2013). Tím, že do středu zájmu učitele nepostavil učivo, nýbrž žáka, předběhl vývoj pedagogického myšlení a přiblížil se tak pedocentrickým názorům reformních pedagogů dvacátého století.

V navazujícím období rozvoje péče o osoby s postižením lze vyzvednout přínos tzv. Ortofrenického institutu v Paříži (1833) jakožto prvního samostatného zařízení pro osoby tzv. slabomyslné. Za zakladatele psychopedie a systematické péče o slabomyslné v Evropě i ve Spojených státech amerických můžeme považovat lékaře Eduarda Sequina, který v roce 1841 otevírá v Paříži první školu pro slabomyslné. Ve své odborné praxi rozpracovává systém výchovy slabomyslných jedinců. Přestože spolu s Jeanem Itardem propagoval tzv. mechanistický model výchovy (spočívající ve výchově činností, které předchází výchově myšlení a výchově vůle), stal se jeho systém vzorem a inspirací pro řadu následovníků v Evropě i v zámoří. Postupně byly zakládány školy pro žáky tzv. slabomyslné, v nichž byl kromě výuky trivia kladen důraz na rozvoj sebeobsluhy a na pracovní a estetickou výchovu (Monatová, 1998).

Další vývoj péče o jedince s postižením je často spojen se jmény reformních pedagogů či jejich předchůdců. Dokonce lze říci, že alternativní pedagogika na díle těchto „speciálních pedagogů“ vyrostla. Například O. Decroly inicioval v Belgii vznik diagnostických tříd pro tzv. slabomyslné žáky a vypracoval pro ně systém senzomotorických cvičení. Jeho komplexní přístup k rozvoji senzomotoriky překonal mechanistické pojetí, které propagoval např. J. Itard, E. Sequin, M. Montessori i další významné postavy speciální pedagogiky. M. Montessori pracovala s žáky s mentálním postižením v ortofrenické škole a své poznatky využila pro koncipování předškolní výchovy dětí. Daltonský plán H. Parkhurstové vznikl původně pro potřeby newyorské školy pro tzv. „mrzáčky“. Doktor C. W. Washburn koncipoval Winnetskou soustavu na základě znalostí získaných na psychologické klinice pro tzv. „úchylné žáky“. Autor Jenského plánu P. Peterson prosazoval myšlenky inkluze žáků s postižením půl století předtím, než se stala aktuálním úkolem pedagogického systému vyspělých států. Významný teoretik waldorfské pedagogiky R. Steiner byl jedním ze zakladatelů léčebné pedagogiky a ostatně i celosvětového „camphillského hnutí“, které se rozvinulo na základě jeho odkazu (Monatová, 1998; Valenta, Müller, 2013).

Změny v zahraničí ovlivnily i domácí prostředí, proto se v nadcházející části zaměříme na důležité aspekty historického vývoje postojů k lidem s postižením a jejich edukace v českých zemích. V důležitém roce 1863

byl vydán zákon o domovském právu, který ustanovil nárok postižených na sociální pomoc. V praxi to přineslo rozvoj zemských ústavů pro duševně, tělesně a smyslově postižené spoluobčany. Nepříznivý dopad na těžce tělesně a mentálně postižené děti mělo však schválení zákona o obecných školách z roku 1869, který tyto budoucí žáky vylučoval ze vzdělávání. Důvodem byla zejména ta skutečnost, že v centru zájmu rakousko-uherské společnosti bylo vzdělávání především smyslově postižených dětí. Teprve Řád školní a vyučovací z roku 1905 umožnil s povolením zemských školních úřadů zřizovat zvláštní pomocné či podpůrné třídy, které by mohly navštěvovat (kromě dětí smyslově postižených) i méně nadané děti, aby se předešlo, řečeno tehdejší odbornou terminologií, tzv. „duševní zakrslosti“ obyvatelstva (Valenta, Müller, 2003).

Ústavnictví přelomu devatenáctého a dvacátého století bylo v Rakousku-Uhersku záležitostí spolkovou, církevní, popř. soukromou. Bylo řízeno jak lékaři, tak pedagogy či řádovými sestrami. Stát ústavy zřizoval až později. Jedním z prvních odborníků u nás byl K. S. Amerling (1807–1884). Tento všestranný lékař, přírodovědec, pedagog a pedagogický reformátor bezplatně zřídil v roce 1871 první ústav pro slabomyslné v celém rakousko-uherském mocnářství, tzv. Ernestinum. Amerling prosazoval pro své klienty základní vzdělání, ruční a zemědělské práce, pevný režim dne a nácvik sebeobslužných prací a hygieny (Monatová, 1998).

Další velkou postavou spojenou s Ernestinem a péčí o slabomyslné na našem území byl lékař a vědec K. Herfort (1871–1940). Ten v ústavu prosadil individuální přístup k chovancům a prohloubil jejich výuku (včetně tělesné a pracovní). Zavedl chorobopisy vycházející z vědeckých diagnostických metod, a to jak lékařských, tak i speciálněpedagogických. Stal se vůdčí osobností osvětového života (předsedou Spolku pro péči o slabomyslné) i osobností odborného formátu (zakladatelem české pedopsychiatrie, spoluzakladatelem našeho prvního odborného časopisu Úchylná mládež). Jakožto pedagog a univerzitní profesor prosazoval týmovou práci lékaře a pedagoga a angažoval se ve vzdělávání učitelů pomocných škol v oboru pedopatologie (toho času vědecké disciplíny, která se zabývala tělesnými, smyslovými i tzv. duševními „úchylnkami“ u dospívajících dětí). Blízkým spolupracovníkem doktora Herforta byl též zakladatel našeho speciálního školství J. Zeman (Monatová, 1998; Valenta, Müller, 2013).

Další významnou osobností ovlivňující kvalitu výchovy a vzdělávání osob s postižením byl filosof, psycholog a pedagog F. Čáda, který se podílel na založení Pedologického ústavu v Praze v roce 1910. Tzv. pedologie byla vedle

pedopatologie jednou z vědeckých disciplín, které dnes již neexistují. Byla to komplexní věda o dítěti, která zahrnovala biologii dítěte (pedobiologii), psychologii dítěte (pedopsychologii) a sociologii dítěte (pedosociologii). Pedologický ústav spolupracoval především se „speciálními“ školami, vyvíjel odbornou, zejména diagnostickou, profylaktickou, publikační a osvětovou činnost. O rozvoj oboru speciální pedagogiky po druhé světové válce se zasloužili M. Sovák a F. Kábele (Valenta, Müller, 2013).

Demokratické změny ve společnosti po listopadu 1989 se samozřejmě promítly i do směřování českého speciálního školství. Změnu politiky lze demonstrovat vznikem značného množství nestátních subjektů pečujících o děti a dospělé s postižením, tj. škol, stacionářů, center. Nastal například rozvoj pomocných škol (dnes základní škola speciální). Vzdělávání v nich se prodloužilo o dva roky v duchu evropských standardů, vznikly přípravné stupně pomocných škol, při ústavech se objevily třídy těchto škol, čímž byl prakticky překonán „mýtus“ o nevzdělavatelosti jedinců v domovech pro osoby se zdravotním postižením (Monatová, 1998). Byla založena různá občanská sdružení přispívající ke zkvalitnění života osob se zdravotním postižením (podporované bydlení či zaměstnávání, chráněné dílny, asistenční a respitní služba aj.).

V posledních letech dochází ke snahám o nové vymezení paradigmatu oboru speciální pedagogika. Vedle tradičních speciálněpedagogických intervencí z oblasti výchovy a vzdělávání se s narůstající intenzitou prosazuje obsahově širší termín terapie. V praxi se lze setkat s rozšířením vzdělávacích strategií o terapeuticko-formativní postupy. Těmito postupy rozumíme expresivní formy reprezentované především arteterapií, artefilitikou, muzikoterapií, taneční a pohybovou terapií či dramaterapií. Tyto formy intervencí nacházejí uplatnění ve školním, dospělém i seniorském věku u osob i s těžšími formami postižení (srov. Valenta, Müller, 2013; Vítková, 2004).

Služby sociální péče poskytované dnes v České republice napomáhají osobám zajistit jejich fyzickou a psychickou soběstačnost s cílem umožnit jim v nejvyšší možné míře zapojení do běžného života společnosti. V případech, kdy toto vylučuje jejich stav, nabízejí jim sociální služby důstojné prostředí a zacházení. Sociálně-terapeutické dílny jako jeden z typů sociální služby jsou určeny osobám s tzv. sníženou soběstačností. Jejich účelem je dlouhodobá a pravidelná podpora zdokonalování pracovních návyků a dovedností prostřednictvím sociálně-pracovní terapie. Novější pojem sociální rehabilitace je soubor specifických činností směřujících k dosažení

samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti osob. Strategií je rozvoj jejich specifických schopností a dovedností posilováním návyků s nácvikem výkonu. Aplikují se běžné a pro samostatný život nezbytné činnosti, které alternativním způsobem využívají existující schopnosti a dovednosti (Monatová, 1998; Vítková, 2004, 2006; Valenta, Müller, 2013).

2.2 VÝCHOVA PROSTŘEDNICTVÍM UMĚNÍ

Příběh člověka s postižením jsme započali charakterizovat vývojem nazírání na potenciál vzdělávání. Docházelo k cílené estetické kultivaci osobnosti pomocí pedagogických intervencí využívajících cíleně výchovu k práci a řemeslnosti (např. užitému umění). Klíčový pojem výchova již byl v minulosti definován mnoha způsoby. V širším pojetí mluvíme dle J. Průchy (2013) o řízeném procesu záměrného tzv. „zespolečenšťování“ člověka (nebo skupiny lidí). V užším pojetí mluvíme o kvalitě, jíž pedagog (čili ten, jenž vychovává či vzdělává) svým jednáním přímo, záměrně a v jistém omezeném čase ovlivňuje (formuje) kvalitu osobnosti jednoho nebo více lidí v souladu se stanovenými výchovnými cíli a za pomoci určitých výchovných prostředků a metod.

Optimální osobnostní rozvoj postiženého by měl být v souladu s jeho danými individuálními dispozicemi, kterými navíc stimuluje svou vlastní snahu o získání určitých schopností, dovedností, znalostí, postojů, názorů, přesvědčení a způsobů chování. Nyní se zaměříme na specializovanou oblast výtvarné výchovy a vzdělávání.

Složitější geneze a proměny místa a funkce umění ve vzdělávání a výchově vychází z předpokladu, že vzdělávání má roli socializační. Podpora znalosti procesu výtvarné tvorby u osob s postižením je také součástí socializačního prvku (Slavík, 1997). Na souvislosti umění a výchovy se zaměřovalo tzv. hnutí za socializaci umění (známé pod pojmem umělecká výchova). Toto hnutí mělo významný vliv na výchovu a vzdělávání v československé škole na počátku dvacátého století. Mezinárodní kořeny však sahají do století předcházejícího a jsou spojeny se jmény teoretiků J. Ruskina a V. Morrisse. V čele romantického hnutí za estetickou výchovu v druhé polovině 19. století stojí již zmíněný J. Ruskin. V pojetí J. Ruskina (1857) se hovoří o tzv. „utopistickém estetickém programu“ (Ruskin in David, 2008).

Původ umění podle Ruskina spočívá v instinktu. Ruskin zdůrazňuje pečlivé a podrobné pozorování přírody rozlišující „relativní hodnoty viděného“. Právě jimi lze pochopit jevy v jejich přírodních zákonitostech. Umělec má však v obyčejných jevech vidět symboly skrytých věcí a analogii božského principu (David, 2008).

Pokud jde o estetickou výchovu, Ruskin silně působil na L. Švarce, J. V. Klímu a další teoretiky české estetické výchovy. U nás našly Ruskinovy myšlenky odezvu v práci F. X. Šaldy. Stejně jako Ruskin odmítal odtržení umění od podmínek, v nichž se umění vyvíjelo. Usiloval o jeho vzkříšení

estetickou reformou národního života. První formulace esteticko-výchovného programu se nesly ještě v obrozeneckém pojetí procesu socializace umění tzv. integrální vkusové výchovy. Tento směr měl vytvořit základní národní estetickou kulturu. Idealistický patos liberálního humanismu vychovávající společnost ke kráse a ušlechtilosti vyústil v českém prostředí v konkrétní program estetické výchovy v textech O. Hostinského. Smysl umělecké výchovy a podstatu vkusu charakterizuje jako uměleckou výchovu ze strany rodiny, školy a života, tvořící jeden velký souvislý celek. Přínos socializace umění tak pro českou společnost poprvé zmiňuje O. Hostinský ve svých lidových přednáškách na České univerzitě v letech 1900–1902. Dále publikuje průlomovou studii pod názvem O socializaci umění, která vyšla poprvé v roce 1902. O. Hostinský definuje pojem socializace umění následovně: „*Snaha socializovati umění, tj. činiti je přístupným i nejširším vrstvám společenským, souvisí těsně se snahou popularizovati vědu, která ji namnoze předchází a připravuje*“ (Hostinský in Schneiderová, 1986, s. 98). Dále rozvádí myšlenku: „[...] *oč usilujeme, je především zvýšení hodnoty života těmi uměleckými prožitky, které každému bez rozdílu jsou přístupné, až umí-li si jich povšimnout a dovede-li je vnímati*“ (Hostinský in Schneiderová, 1986, s. 96). Z výše uvedených myšlenek O. Hostinského lze vyvozovat, že pojem socializace umění můžeme v dnešní teorii výtvarného umění a výtvarné výchovy označit příbuznými slovy „zprostředkování“ nebo „zpřístupňování“ umění.

Dále je třeba upozornit na přínos v osobě O. Chlupa a pozitivisticky pojaté myšlenky F. Čády. Zmíněné hnutí „umělecká výchova“ se soustředilo nejen na obecné otázky, ale usilovalo také o vytvoření učebních pomůcek a metodiky práce s uměleckým dílem. Na tuto skutečnost pak navázal B. Markalous svou reformní koncepcí. O této problematice píše v zahraničí i H. Read ve svých knihách *Výchova uměním* (1967), *Ikona a idea* (1955), *Umění a průmysl* (1934) a ve stati *Osudy moderního umění* (1964). H. Read prohlašuje: „[...] *umělcova činnost byla vždy, pokud byla konsekventně umělecká, pokusem zjednat si jasno ve svém vědomí, jež je volným základem uměleckého činu a vylučuje každé nadřazení sensibility tvorbě*“ (Read, 1967, s. 394).

V rámci UNESCO vzniká roku 1963 nová mezinárodní organizace pro edukaci výtvarným uměním INSEA (International Society for Education through Art). V preambuli ústavy INSEA (Constitution and Rules) z roku 2009 se zmiňují kromě jiných kategorie tvořivost a výchova uměním (INSEA, 2009 [online]). Kategorie tvořivost v umění je definována jako elementární potřeba, která je společná všem lidem, a umění jako jedna z nejvyšších forem vyjádření a komunikace. Výchova uměním je přirozený

prostředek učení na všech úrovních vývoje osobnosti člověka, tedy i osobnosti člověka s postižením (disabilitou). Cílem je kultivace intelektuálního, emocionálního a sociálního vývoje osobnosti.

Paradigma výtvarné pedagogiky ve světě zaznamenalo od roku 1963 změnu diskursu od řemeslného pojetí k pojetí kreativnímu a komunikačnímu, rezonujícímu dále např. v arteterapeutických směrech. Různé formy vizualizace textových informací se staly později významným alternativním komunikačním kanálem pro komunitu osob s postižením i pomyslným komunikačním mostem k majoritní společnosti. Nového významu v alternativní a augmentativní komunikaci tak nabývá symbol, rituál a struktura informace, která může snadněji zprostředkovat zkušenosti jednotlivce s postižením (disabilitou) v odlišném sociokulturním prostředí. Například u osob s poruchou autistického spektra je vizualizace klíčovým faktorem úspěšného procesu celoživotního učení. Výtvarná tvorba se svou funkcí estetizace prostředí stala novým nástrojem kultivace osobnosti člověka. Kořeny těchto změn je možné nalézt v manifestech modernistického výtvarného umění.

Modernističtí umělci definitivně odmítli nebo zpochybnili prakticky všechna tradiční pravidla (normy) zobrazování a tvorby. Nově byl nastolen kult individuální originality a autenticity tvorby. Následný mezinárodní vývoj oboru výtvarné pedagogiky k tvořivosti a jedinečnosti osobního projevu studentů odpovídal i širšímu kulturnímu kontextu navozenému dříve uměleckou modernou. V tomto diskursu je každý jedinec schopen vnímat a prožívat objektivní realitu jako esteticky ozvláštňenou schopnost tvořit produkty estetické kvality (Slavík, 1997). Z toho lze vyvozovat, že kreativita je vlastní i lidem s postižením a měla by u nich být intenzivně celoživotně rozvíjena v kontextu jejich schopností a dovedností (Sochor in Pančocha, Vítková, 2013).

Pro soudobou popularizaci umění mají stále významný přínos výzkumné studie E. H. Gombricha. Jeho originální přístup k umění spočívá nejen ve snaze omezovat libovůli v jeho interpretacích, ale rovněž v hledání spojitosti mezi dějinami umění, tvarovou psychologíí a dalšími souvisejícími obory. Ke klíčovým dílům patří publikace Příběh umění (1992) a Umění a iluze (1985). Práce zásadní důležitosti jsou věnovány otázce limitu uměleckého zobrazování, úvahám o zobrazivé stránce výtvarného umění i historickým vývojovým aspektům výtvarného umění.

V rámci teorií výtvarného umění a výtvarné výchovy nelze v českém prostředí opomenout I. Zhoře a jeho knihy Hledání tvaru z roku 1969 nebo

Proměny soudobého výtvarného umění z roku 1992. Jeho texty Návštěva mezi obrazy byly vydány pod jmény jeho přátel L. Ochrymčuka, J. Tichého a J. Hadlače v roce 1973. Zásadní byly publikace, jež v šedesátých letech vydávají J. Uždil a J. Brožek, kteří se ve svých pracích zabývali otázkou problematiky interpretace a zprostředkování výtvarného díla z pohledu teorie výtvarné výchovy. Uždilovo dílo se v kontextu komplexnosti jeví jako jedno z nejpropracovanějších systémů estetické výchovy u nás. Významné jsou jeho publikace nazvané Výtvarný projev a výchova (1974), Čáry, klikyháky, paňáci a auta (1978), jakož i kniha Mezi uměním a výchovou (1988).

Na vyřčené myšlenky týkající se socializace umění v 90. letech v osobité podobě navazuje autorský kolektiv P. Šamšuly publikacemi Průvodce výtvarným uměním (1.–4. díl, 1994–2000). Řada výtvarných čítanek pod názvem Obrazárna v hlavě tvoří ucelený systém spojující výtvarně estetické podněty přírodního prostředí, vnitřního i vnějšího světa člověka i oblasti výtvarného umění a kultury. Nové formy zpřístupňování umění rozebírá R. Horáček v kolektivní monografii Trasy. Výzkum historických a inovativních aspektů umění a edukace (2014), jakož i ve své odborné knize Galerijní animace, zprostředkování umění (1998). Uvádí tuto definici: „[...] *pojmem zprostředkování umění označuje nejen vlastní práci odborných lektorů v galeriích a muzeích přímo před exponáty, ale také činnost, zpřístupňování umění ve sdělovacích prostředcích i ve školách, dále výstavy, veletrhy a další aktivity. V každém zeměpisně či historicky daném společenství lidí se tak vytvářejí stále nové podoby socializace umění umožňující navazování kontaktu mezi uměním a veřejností, mezi umělci a diváky*“ (Horáček, 1998, s. 15–16). Poukazuje na fakt, že vedle samotných umělců a kurátorů výstav narůstá role výtvarných pedagogů. Rozšiřujícím se okruhu aktivních zájemců o zprostředkování umění napomáhá dynamický rozvoj socializace umění. „*Ono zprostředkovatelské reprodukování by totiž mělo splnit dvě základní úlohy – předat informace a iniciovat potřebu setkat se s originálem*“ (Horáček, 1998, s. 55). R. Horáček (1998; Horáček in Stehlíková Babyrádová et al., 2014) považuje výtvarné umění především za osobitý typ komunikace s vlastními specifickými komunikačními postupy. Autor předpokládá, že se jedná o jednu z možností, jak přistupovat k umění, k jeho interpretaci a jak se snažit rozvíjet dovednost vnímat umělecká díla. Poukazuje na skutečnost, že v řadě aspektů mají tyto aktivity nejednoznačný charakter. Jednou ze závažných protichůdných okolností je fakt, že galerijní animace jsou svým zaměřením a posláním specifickou společenskou aktivitou, zatímco vnímání výtvarných děl je spíše procesem individuálním. Přesto

označuje animace jako skupinovou práci s jasným vlivem animátora, kdežto vytváření vlastního názoru na umění považuje za záležitost individuální. R. Horáček (1998) poukazuje na problém, zda je na diváckém zážitku klíčový okamžik pozorování výtvarného díla, nebo vnitřní paměť a představa, kterou si divák v sobě po zhlédnutí díla uchovává. Na obhajobu animací uvádí, že se vyvinuly hlavně proto, aby napomohly k utváření a uchování vnitřního prožitku výtvarného díla.

V tomto lze spatřovat východiska pro zprostředkování umění osobám s postižením, které jsou v institucionalizovaném prostředí více izolovány (sociální exkluzí) od intenzivnějších návštěv kulturních událostí. Mohou tak trpět ve zvýšené míře kulturní deprivací (srov. Valenta in Michalík, Valenta, Lečbych et al., 2012). Pro osoby se specifickými vzdělávacími potřebami je vhodná podpora mezioborového týmu, jenž by měl být tvořen nejlépe galerijním pedagogem, osobními asistenty studentů, speciálním pedagogem, případně kurátorem, kteří by těmto osobám pomohli vstoupit do světa umění. Pro splnění těchto cílů do budoucna vyvstává požadavek hledání optimálního konceptu pojetí a podpory osob s postižením v galerijním prostředí.

Na problematiku socializace umění předkládá v současnosti možné pohledy i vysokoškolský pedagog J. Slavík. Ve svých výzkumech se zaměřuje na teorii symbolizace a sociálního zprostředkování obsahu v umělecké pedagogice. K jeho významným publikacím patří např. práce *Od výrazu k dialogu ve výchově – Artefiletika* (1997) či *Umění zážitku, zážitek umění I: teorie a praxe artefiletiky* (2001). S P. Wawroszem dále publikoval monografii *Umění zážitku, zážitek umění II: teorie a praxe artefiletiky* (2004). Dlouhodobý výzkum této problematiky nejnověji vznikal na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Tematicky sem patří např. publikace H. Stehlíkové *Babyrádové nazvané Výtvarná dílna* (2006), *Obrazy příběhů – příběhy obrazů* (2011), *Spontánní umění* (2010) a kolektivní monografie *Trasy. Výzkum historických a inovativních aspektů umění a edukace* (2014).

2.3 SOUČASNÉ TRENDY VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Je zřejmé, že existence zdravotního postižení představuje určité riziko znevýhodnění ve vztahu k ostatním členům společnosti, což může ve svém důsledku indikovat vysokou míru sociálního vyloučení (sociální exkluzi). Nejvíce jsou ohroženi lidé se zdravotním postižením (např. autismem, kombinovaným postižením), u kterých v celé řadě oblastí života stále přetrvávají mnohé formy přímé i nepřímé diskriminace (Pančocha, 2013). Vzhledem k překonanému medicínskému modelu postižení je v inkluzivní pedagogice prosazováno paradigma sociálního modelu postižení, ve kterém již není možné jedince s postižením vnímat jako někoho, kdo musí být vyléčen, vzdělán a převychován, aby mohl v omezených případech znovu vstoupit do společnosti. Reakcí na tuto změnu pojetí ve výchově a vzdělávání je příklon ke strategii celoživotního inkluzivního vzdělávání a k podpoře tvorby inkluzivního prostředí ve společnosti (Vítková, 2006; Vítková in Bartoňová, Vítková et al., 2013).

Mezinárodní přístupy ve výtvarné pedagogice osob s postižením reflektují tuto změnu modelů postižení. Můžeme si tak položit otázku, zda se změny postojů k osobám s postižením promítají do výtvarné tvorby. Již odpradáвна doprovázela lidské společenství snaha pomoci lidem s postižením zlepšit jejich zdravotní stav či „patologické“ (nebo nežádoucí) myšlení, emoce a chování. Tyto snahy léčby vycházejí z medicínského modelu postižení, který je úzce spojen s „rolí nemocného“. Jedinci v určitém stavu nebo s určitými vlastnostmi jsou považováni za nezpůsobilé a jsou osvobozeni od plnění jistých společenských povinností, protože jsou „nemocní“ a mohou být „vyléčení“ pouze v případě, že se podrobí lékaři předepsaným postupům. Vzhledem k původu těchto myšlenek v lékařství je model silně zaměřen na oblast psychotherapie (v rámci níž je využívána arteterapie jako technika léčby a prevence). Postižení je tak kategorizováno zejména podle individuální příčiny (např. mozková obrna, roztroušená skleróza atp.) a daleko méně se zaměřuje na stupeň postižení nebo společenské bariéry. To však vede k přesvědčení, že je třeba změnit jedince, nikoli externí faktory prostředí (srov. Pančocha, 2013).

Medicínský model implicitně předpokládá, že postižení je „negativní deviací“ od normy, je pouze individuální charakteristikou jedince a vytváří se na fyziologickém základě v důsledku poškození nebo onemocnění. Tento model je též typický pro období, kdy se začali někteří lékaři vážně zabývat výtvarnými projevy svých klientů jako zdroji cenných informací

v psychoterapii (např. neurolog S. Freud se svými spolupracovníky formovali psychoanalýzu). Vědecký zájem o „léčivou“ (terapeutickou) sílu umění byl doménou medicínskou (psychoterapeutickou). Posléze, když psychoterapie přestala trvat pouze na psychoanalytické interpretaci klientova díla (a uznala význam samotného procesu umělecké tvorby), došlo k výraznému rozvoji expresivní terapie, později označované arteterapie, využívající široké škály výtvarného jazyka jako uměleckého prostředku komunikace (Sochor, Pančocha, 2013; Sochor, 2014).

Alternativní pohled na problematiku umělecké tvorby osob s postižením přináší tzv. sociální model postižení. Schopnost účastnit se společenských aktivit a zastávat sociální role, včetně role umělecké, tak závisí na přístupnosti (bezbariérovosti) různých prostředí. Omezení aktivní participace není způsobeno onemocněním, vadou nebo poruchou, ale organizací sociálního prostředí. V rámci tohoto pojetí se začíná postupně měnit prezíravý pohled na výtvarnou tvorbu osob se zdravotním postižením, tato tvorba se stále více prosazuje jako svébytná umělecká činnost demonstrována sebe prezentací v galeriích současného umění (např. umělci z Guggingu a další) (Gugging, 2014 [online]).

Česká výtvarná pedagogika v rámci své transformace po roce 1989 obrací pozornost i k možnosti své terapeuticko-formativní úlohy, pramenící z mezinárodního uplatnění arteterapie i v oblasti výtvarné pedagogiky. V České republice byly postupně rozvinuty čtyři hlavní myšlenkové proudy, od nichž jsou odvozovány vlastní výtvarné postupy (Slavík, Hazuková, Šamšula et al., 1998).

Artcentrické pojetí výtvarné výchovy vychází z předpokladu, že umění patří k základním složkám utvářejícím člověka a civilizaci. Každá kulturní společnost musí mít zájem na jeho výchovném zhodnocení. Zmíněné pojetí se opírá především o poznatky uměnovědy a estetiky. Základním úkolem je probuzení zájmu, přičemž pedagogické působení směřuje k vytvoření schopnosti „číst“ hodnoty a významy uměleckého sdělení a utvářet si svůj názor. Toto pojetí reprezentuje např. R. Horáček (1998) nebo I. Zhoř (1967, 1996).

Videocentrické pojetí v jistém smyslu dále rozvíjí předcházející koncept. Hlavní důraz je však kladen na proces výtvarného vnímání, jehož rozvoj vede k tzv. vizuální gramotnosti představující uvědomění si kulturního prismatu, které je od počátku civilizace utvářeno na základě uměleckých projevů. Do popředí se dostává způsob uspořádání obrazové formy, ať již ve smyslu kvality uměleckého díla, či jako obecný prostředek rozvoje kvality vizuálního vnímání. Toto pojetí reprezentuje např. J. Vančát (2000).

Gnozeocentrické pojetí předpokládá, že samo výtvarné umění již není v centru pozornosti, ta se obrací k lidské zkušenosti všedního dne. Postupy jsou též zaměřeny na hledání výtvarného sdělení, které je orientováno na objevování světa a pozice dítěte v něm. Pochopení umění zde není cílem. Umění se stává jedinečným výrazovým prostředkem pro uchopení skutečnosti. Toto pojetí reprezentuje např. práce V. Roeselové (1996).

Animocentrické pojetí rovněž vnímá umění a výtvarné vyjádření jako poznávací proces, ale vlastním objektem zkoumání se zde stává samotný jedinec. Hlavním cílem je rozvoj zážitku spojeného se zkoumáním svého vlastního psychologického prostoru. Obsah a smysl je umělecké formě propůjčen na základě osobního intimního prožitku angažovanosti v existenciálních životních situacích. Především animocentrické pojetí vykazuje silnou vazbu na psychologické prostředky a velmi se blíží volněji pojaté arteterapii. Vlastní povaha animocentrického přístupu přináší potřebu zohlednění terapeutických aspektů, které se nutně objeví při snaze formulovat model výtvarné výchovy respektující individualitu člověka. Dynamiku osobnostního rozvoje podmiňuje doprovodné výtvarné vedení pedagoga na podkladě introspektivního charakteru. Tento koncept vyústil ve vytvoření nového artefietického programu, který formuloval pedagog J. Slavík. O společných východiscích artefietiky a arteterapie není pochyb, a je tedy na místě tento vztah blíže postihnout v dalším textu (Slavík, 1997, 2001).

Uvedené koncepty výtvarné pedagogiky v ČR se úzce vztahují k aspektům výtvarného projevu (vizuálního, akustického nebo haptického). Edukační metody vycházející z uměleckých forem kreativní tvorby a imagínace umožňují zprostředkovat jejich významy, kvality a hodnoty na podkladě interpretace zážitku. Pojmem významnost chápeme jako funkční vlastnost výrazu reprezentovat ideu (zakotvenou v jazyce). Kategorii kvality rozumíme vlastnosti rozlišované smyslovým vnímáním a aplikované ve výtvarném projevu (např. typ tvarové kompozice či typ barevnosti). Hodnotu chápeme jako specifickou obecnou vlastnost zpřítomněnou výtvarným projevem a podmíněnou zaujetím postoje a realizací výběru (např. etické nebo estetické hodnoty). Na utváření výtvarného výrazu se specifickým způsobem podílí individualizovaná kooperace intrapsychických struktur a charakter funkčního tělesného aparátu (Slavík, 1997, 2001).

Přirozeným prostředkem rozvíjení schopností člověka je vyjádření složité sítě vztahů mezi zmíněnými světy prostřednictvím výtvarné aktivity. Ve svém článku nazvaném Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy (2008) se J. Slavík s M. Fulkovou zamýšlejí nad

„vzdělávacím paradoxem“ ve výtvarné výchově. Pro výtvarnou pedagogiku zde vidí rozpor mezi kategoriemi normativnost a inovace (originalita). Výtvarná aktivita studenta je pro výtvarnou výchovu multifunkčním nástrojem vyučování vedoucím k estetické kultivaci a vytváření autentických postojů. Pro teorii a výzkum v oboru výtvarná výchova mají centrální význam kategorie tvořivost, umění a vizualita (Slavík, Fulková in Horáček, Zálešák et al., 2008). Významným počinem Katedry výtvarné výchovy PdF MU je monografie autorského kolektivu pod vedením Radka Horáčka a Hany Stehlíkové Babyrádové pod názvem Trasy. Výzkum historických a inovativních aspektů umění a inovace (2014). Klíčovým tématem publikace se stal nejen vztah mezi historickými a aktuálními otázkami pedagogiky, ale také snaha objasnit základní principy vedoucí k inovaci pedagogické praxe.

Nejnovější mezinárodní inkluzivní strategie v celoživotním vzdělávání má napomoci umožnit samostatnější život osob s postižením při rozsáhlé celospolečenské interakci – sociální inkluzi. Inkluze znamená nejen formální zahrnutí do společnosti nebo organizace, nýbrž také přijetí ze strany ostatních členů skupiny. Vyžaduje změnu od rezignovaného postoje k uvědomění, že každý člověk je nějak odlišný (jinakost). Tento myšlenkový konstrukt předpokládá akceptaci životního prostředí jedince se zdravotním postižením a jeho specifik ve společnosti (Vítková, 2006; Vítková in Opatřilová, Vítková et al., 2011; Pančocha, 2013; Sochor, 2014). Vzájemná společenská interakce a kooperace za podpory kulturních aktivit osob s postižením (např. výtvarná tvorba na podkladě uměleckých forem art brut, outsider art a disability art) má směřovat k naplnění inkluzivních cílů ve společnosti (Sochor, 2014). Tím se stává pojem postižení relativní kategorií, kterou lze přesně chápat především v závislosti na personálních, sociálních a ekologických zdrojích (srov. Vítková, 2006; Mühlpachr, 2008; Pančocha, Sochor, 2013; Sochor in Pančocha, Vítková et al., 2013; Sochor, 2014).

2.3.1 Artefiletika

Artefiletika představuje specifické pojetí výtvarné pedagogiky, které se v České republice prosadilo po roce 1989. Do té doby, v éře tzv. jednotné školy, směla mít česká výtvarná výchova pouze jediný oficiální a pro všechny školy závazný státní program. Avšak uvnitř tohoto programu se i v tehdejší době rozvíjelo několik různých koncepcí. V české výtvarné výchově se již na samém počátku devadesátých let mezi jinými koncepcemi uplatňovalo i pojetí, které kladlo důraz na osobní reflektivní komunikaci doprovázející výtvarný

projev. Jeho prioritou byl respekt k individualitě žáků a snaha poskytnout jim co nejvíce příležitostí ke svobodnému projevu – ať již za pomoci výtvarných prostředků, nebo v doprovodném dialogu. V anglicky mluvících zemích bývá tento přístup označován jako „student-centered”, popř. „child-centered”, tj. přístup zaměřený na žáka/studenta, resp. na dítě (Slavík, 1997).

Zvláštností českého vývoje výtvarné výchovy v pojetí orientovaném na žáka bylo prostupování silných tendencí z oblasti arteterapie. Ta se v České republice i na Slovensku rozvíjela od počátku padesátých let 20. století, ale neměla státní podporu ani publicitu. Na počátku devadesátých let se díky velkému zájmu studentů na českých pedagogických fakultách vliv arteterapie ve výtvarné výchově rychle šířil. Avšak zkušenosti ukázaly, že nepromyšlené přebírání arteterapeutických metod a technik není pro školu vhodné. Bylo nutné hlouběji porozumět tomu, které stránky arteterapie jsou pro výtvarnou výchovu přínosné a které naopak hrozí střetem kompetencí mezi psychoterapií, do níž arteterapie patří, a výchovou. Přívrženci arteterapie z řad výtvarných pedagogů tím byli nuceni se zamýšlet nad způsobem své vlastní pedagogické práce a pokoušet se o její teoretickou reflexi. Pro uvedené pojetí bylo třeba zavést název, kolem něhož by se mohl soustředit praktický i teoretický zájem (Slavík, 2001; Slavík, Wawrosz, 2004). Významný vliv měla studie L. Breslerové z roku 1994, v níž autorka definuje tzv. „filetické” (philetic) pojetí výtvarné výchovy zaměřené na paralelní rozvoj intelektuálních a emocionálních dispozic žáků. Pojem je odvozen ze starořeckého slovního základu „fil”, spjatého s pojmy, jako je láska či přátelství, a souvisejícího také s ideovým odkazem Filéta (Philétos) z Kou. Tento umělec, myslitel a pedagog spojil dvě typické stránky filetického přístupu – umělecký tvůrčí projev a přemýšlivou reflexi. Spojením předpony „arte-” s pojmem „filetické” pojetí výchovy vznikl termín „artefiletika”, který byl v České republice představen statí publikovanou J. Slavíkem v roce 1994 (Artefiletika, 2014 [online]).

Teoretická východiska současné artefiletiky se orientují zejména na otázky paralelního rozvíjení i propojování intelektuálního a emocionálního potenciálu u studentů. Podkladem k tomu je spojení výtvarné tvorby s její reflexí, a to prostřednictvím dialogu mezi žáky. Na této cestě se artefiletika dopracovala k tzv. poststrukturalistickému pojetí výtvarné výchovy. Jeho cílem je přivést žáky k pochopení výtvarného projevu na základě jejich osobních zážitků, a tak bránit zúžení interpretace do jediného výkladového rámce aplikovaného u žáků z pohledu učitele. Jde o to, aby sami žáci nebo studenti mohli aktivně nacházet svou vlastní osobitou pozici výkladu a mohli

svá mínění porovnávat mezi sebou navzájem. V kontextu obecné pedagogiky je artefletika svým pojetím nejbližší tzv. pedagogickému konstruktivismu. Jedná se o teorii rozvětvenou do několika proudů, která ve vyučování zdůrazňuje nejenom aktivní úlohu jednotlivce a nutnost zohlednit jeho osobní dispozice a zkušenosti, ale právě tak i zásadní důležitost komunikace jedince s druhými lidmi v procesu poznávání a učení (Slavík, 1997, 2001).

Koncepčním východiskem artefletiky je zvláštní zřetel k osobním zkušenostem žáků spojený s důrazem na reflektivní dialog, který navazuje na výtvarnou tvorbu. Reflektivní dialog by měl rozvíjet tvořivé myšlení a vést k hlubšímu poznání výtvarného projevu. V průběhu dialogu mezi žáky jsou „konstruovány“ nové poznatky prostřednictvím aktivního střetávání jednotlivých osobních hledisek. Tato konfrontace různých individuálních zkušeností a postojů je v teorii pedagogického konstruktivismu nazývána sociokognitivní konflikt. Uvedený přístup vychází z přesvědčení, že rozdílnost mezi individuálními zkušenostmi různých lidí je klíčovým východiskem pro pedagogické působení ve výchově uměním (Slavík, 2001; Slavík, Wawrosz, 2004).

Artefletika se ve svých pedagogických postupech opírá o známou skutečnost, že výtvarný projev poskytuje žákům příležitost k vyjádření jejich jedinečných osobních zkušeností, poznatků, přání, citů atd. Z toho vyplývá, že výtvarné projevy obsahují velký poznávací potenciál, který je dobré využít a zpracovat tak, aby byl pro žáky přínosem. Dialog, který se rozvíjí kolem výrazových projevů a nalézá v nich svou motivaci, přináší řadu příležitostí k reflektivnímu poznávání a přemýšlení. Je na učiteli, aby žáky k dialogu vybízel a podporoval je v něm a aby je začleňoval do širších kulturních a poznávacích souvislostí. Reflexe v artefletice rozvíjí osobnost studenta a jeho prožívání a zároveň by měla využít šance obracet se k „velkému“ umění v jeho různých kulturních a sociálních souvislostech. Reflexe v artefletice tedy směřuje ke dvěma hlavním vzájemně provázaným cílům. Orientuje se na sebepoznávání člověka v dané sociokulturní situaci a dále na pochopení umění jako bohatě diferencovaného symbolického prostoru, do něhož se mnohostranně promítá lidský život (Slavík, 1997, 2001).

Východiskem pro teorii i praxi artefletiky je umělecký zážitek z výtvarné tvorby nebo z výtvarného vnímání. V reflektivním dialogu, který na zážitek navazuje, jsou kladeny otázky vůči výtvarnému projevu: „Jak to na mne působí? Co to je? K čemu to patří? Jaký to má smysl? Co to pro mne znamená?“ Cesta k odpovědím na tyto a jim podobné otázky je pro každého člověka jedinečná a neopakovatelná. Jednu a tutéž věc každý z nás vidíme

jinak. Proto si také každý z nás i ze společně prožívaných situací odnáší jedinečné osobní vzpomínky. Na tyto otázky získáme odpovědi, kterým různí lidé rozumějí podobně. To znamená, že ačkoliv se v mnoha ohledech lišíme, přece jen jsou některé stránky našich životů obecněji platné, a proto si v nich navzájem rozumíme, přestože leckterá naše hlediska jsou odlišná. Obsahu, který je pro různé lidi společný a vzájemně srozumitelný, říkáme v artefiletice „koncept“ (v návaznosti na teorie pedagogického konstruktivismu) (Slavík, 1997; Slavík, Wawrosz, 2004).

S koncepty se ve svém životě setkává každý, proto jsou klíčovými tématy pro dialog. Všichni víme, co je to koncept lásky, nebo naopak nenávisti. A často bez velkých potíží rozumíme třeba i vzdáleným kulturním projevům, které je vyjadřují. Každá epocha, každá kultura, každá lidská skupina, ale i každý jednotlivec se s koncepty vyrovnává po svém, ale přesto s určitou mírou podobnosti. Všichni jsme přece lidmi, a proto máme navzájem mnoho společného. Konceptu ukrytému v paměti každého jednotlivého člověka říkáme – v souladu s teoriemi pedagogického konstruktivismu – prekoncept nebo také spontánní koncept. Do prekonceptu patří jak intelektuální znalost o určitém jevu, tak i jedinečné zkušenosti a city, které se k tomuto jevu vztahují. Prekoncept každého člověka je individuální, svými prekoncepty se od sebe jednotliví lidé liší. Každý má poněkud jiné zkušenosti a jinou představu o tom, co je dobro, zlo, láska atd. Podobně se liší pojetí téhož konceptu v různých epochách nebo mezi odlišnými národy. Přesto se však všichni lidé v konceptech potkávají a navzájem si rozumějí právě proto, že mají své vlastní prekoncepty světa. Slovo „koncept“ je tedy v artefiletice označením pro trvalé existenciální obsahy lidského života v podobném smyslu jako „archetyp“ C. G. Junga. V umění se od počátků koncepty opakují jako jeho „věčná témata“. To je důkazem toho, že lidé neustále hledají formy, jimiž mohou koncepty opětovně vyjadřovat a vyrovnávat se s nimi. Artefiletika by chtěla učít své žáky překonávat zbytečné obtíže plynoucí z rozporů mezi vědomím a nevědomím, mezi intelektovou a citovou stránkou bytí. V tomto ohledu má funkci psychosociální pozitivní prevence proti pocitům nezakotvenosti, ztráty identity či citové vyprahlosti (Slavík, 2001, 1997).

Artefiletika se opírá dle svého teoretického rámce o přesvědčení, že každý umělecký projev je „sociálním pojídlem“ (pojítkem mezi jedincem a obecnou kulturou lidského společenství). Z artefiletické praxe byla zformulována řada zásad nebo principů, které jsou užitečné při přípravě, vedení nebo posuzování následných artefiletických činností. Jsou definované akcentem na autentičnost, individualitu výrazového projevu, na vzájemné

obohacování. Dále souvisí s posílenou citlivostí pro objevování rozdílností, ale i vzájemných souvislostí. Princip zobecňování individuální zkušenosti (postup od individuální zkušenosti k poznávání kultury) klade důraz na prožitek a soustředění se na souvislosti různých forem výtvarného výrazu (Slavík, 1997).

Z předchozích kapitol zcela jasně vyplývá, že otázka kompetencí arteterapie v pedagogickém prostředí není řešitelná pouze uzpůsobením původně „klinických“ postupů pro pedagogickou praxi. Je-li terapeutické působení ve výchovně-vzdělávacím procesu nutností, je potřebné uvažovat o odbornosti pedagogů-terapeutů a možnosti jejich vzdělávání (Slavík, 2001; Slavík, Wawrosz, 2004).

2.3.2 *Arteterapie*

Arteterapie představuje ve svém teoretickém základu hraniční disciplínu, která zahrnuje poznatky z oblasti teorie a dějin umění, psychoterapie, psychologie, psychiatrie a výtvarné pedagogiky. Vlastní myšlenka využití výtvarné produkce v terapii se objevuje na přelomu devatenáctého a dvacátého století, kdy se do popředí dostává zájem o výtvarnou tvorbu schizofreniků. Až do dvacátých let 20. století bylo na tvorbu duševně nemocných lidí obecně nahlíženo jako na kuriozitu. Arteterapie ve formě speciální terapeutické metody se vyčleňuje ve dvacátých a třicátých letech 20. století.

Současný český ekvivalent arteterapie je odvozen od termínu „Art Therapy“, který v literatuře poprvé použila americká terapeutka M. Naumburgová (1947). Východisko jejího terapeutického zaměření bylo psychoanalytické. Psychoanalýzu či obecně psychodynamické směry je možné nalézt ve většině původních arteterapeutických přístupů. Podle těchto východisek lze ve vztahu ke způsobu využívání výtvarné aktivity uvést dělení arteterapie. Veškeré přístupy jsou v zásadě děleny na receptivní a produktivní. Základním východiskem průkopnice arteterapie M. Naumburgové (1947) je předpoklad, že proces arteterapie je založen na poznání. Nejzákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech. *„Filosofie arteterapie vychází z přesvědčení, že každé individuum, ať už bude, či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu přenést svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů“* (Naumburgová in Šicková-Fabrici, 2002, s. 26). Ty pak mohou být použity jako iniciační body pro další verbální komunikaci. Intervence u receptivních přístupů se zaměřují na pasivní vnímání vybraného uměleckého díla. Působení díla na základě vnímání (vcítění) je

z obecně terapeutického hlediska spekulativní, nicméně u jednotlivce lze předpokládat transcendentální zážitek, který má svůj význam. V případě, že je tento proces spojen s verbální nadstavbou, popřípadě s interpretací, je možné takové využití výtvarného díla považovat za artpsychoterapeutické. Produktivní přístupy pak zahrnují všechny ty, které vyžadují aktivitu klienta, ať již spojují svou účinnost přímo s účastí na tvořivém procesu, nebo pouze využívají vzniklé artefakty k verbalizaci či interpretaci ve smyslu artpsychoterapie (srov. Šicková-Fabrici, 2002; Jebavá, 1997).

Do vědeckého povědomí vstupuje arteterapie počátkem čtyřicátých let dvacátého století. Vlastní profesní vzdělávání arteterapeutů v univerzitní podobě bylo ve Spojených státech amerických zahájeno v šedesátých a v Evropě pak v pozdních osmdesátých letech dvacátého století (Šicková-Fabrici, 2002; Slavík, 1997). Od počátku je problematika definic arteterapie ovlivněna vkládáním velkých nadějí a důvěry v její účinek na straně jedné a odsouzením až na hranice módního fenoménu na straně druhé. Významný je také pozorovatelný rámec zakotvení od precizně budovaných, zpravidla psychoanalyticky orientovaných systémů až po takřka „pracovně zaměřené“ formy nebo čistě „kulturně rekreační terapie“, jak uvádí Joanidis: „[...] v *intencích tohoto širšího pojetí se pak arteterapii přisuzuje charakter doplňkové léčby*“ (Joanidis, 1973, s. 29). Důležité je pro nás pojetí definice arteterapie a její vztah k psychoterapeutickým směrům a výtvarné pedagogice. Veškerá snaha předložit jednotnou definici arteterapie je vázána na okolnosti jejího vyčlenění jako samostatného oboru. Původní tendence lze rozdělit do dvou myšlenkových proudů, které se liší v pohledu na pozici umění v léčebném procesu. Tyto směry lze označit anglickými termíny Art as Therapy a Art-Psychotherapy, tedy výtvarné umění jako terapie a výtvarná psychoterapie. Tyto dva pojmy v zásadě předznamenávají hlavní proudy současné arteterapie a ohraničují celou škálu pojetí arteterapeutických přístupů. Nicméně pojem Art Therapy je v angloamerickém prostředí zastřešující. V tomto ohledu Naumburgová (1947) argumentuje, že termín Art Therapy lze pro psychoanalytické východisko přiřadit k pojetí artpsychoterapeutickému. Obdobné snahy je možné pozorovat i v českém prostředí, kde ovšem kolísá šíře uměleckých prostředků, které jsou pod pojem arteterapie zahrnovány. Vedle převládající tendence omezit označení arteterapie pouze na prostředky výtvarné tvorby existují i snahy ponechat tento termín otevřený podobně jako v německé literatuře uváděný pojem Kunsttherapien (Šicková-Fabrici, 2002; Jebavá, 1977; Slavík, 1997).

Dle Šickové-Fabrici (2002) vedle sebe v arteterapii současně existují tři hlavní směry, které předpokládají, že tvořivost a kreativita jsou důležitým

zdrojem nejen pro umění, ale i pro terapii. První ze směrů akcentuje hlavně diagnostické možnosti arteterapie a interpretaci výtvarných produktů. Tato forma arteterapie je pojímána klinicky v psychoanalytickém smyslu a jde v ní o důsledně analytickou práci s klientovou osobnostní strukturou. Druhý směr, který nalézá terapeutický smysl ve výtvarné produkci jako takové i bez interpretace a diagnostiky, se označuje též Art for Therapy. Jedná se o využití umění bez nároku na psychologickou interpretaci nebo analýzu. Výtvarná reflexe sice nezapomíná na osobnost a prožívání klienta, nesměřuje však k analýze, ale k zobecnění poznatků a souvislostí v kulturním kontextu (podobně jako je tomu u artefletiky a duchovní nebo smyslové výchovy). Třetí, integrativní či eklektický směr, ve své komplexitě vychází z teoretických předpokladů všech uvedených směrů a je silně orientován na individuální specifické vlastnosti klienta a jeho potenciál.

Východiska interpretačních směrů v arteterapii nacházejí svá teoretická zázemí v dynamické psychologii S. Freuda, C. G. Junga a A. Adlera. Pojetí neinterpretačních směrů jsou ve fenomenologii, tvarové psychologii, v humanistické psychologii C. R. Rogerse a v existenciálně analytickém přístupu V. Frankla. Něktěrymi autory je uváděn čtvrtý, humanistický, směr v arteterapii, který klade důraz na řešení životního problému právě prostřednictvím tvořivého procesu a který vychází z humanistické psychologie. Klient zde spolu s arteterapeutem prostřednictvím výtvarného umění může zkoumat vnitřní svět, pracovat se sny a fantaziemi a hledat tak základní životní cíl konkrétního jedince (srov. Kratochvíl, 1995; Slavík, 1997).

Směr rožnovské interpretační arteterapie v českém prostředí vychází ve svém teoretickém přístupu z výtvarné imaginace ve shodě s psychoanalýzou. Takto pojatý směr arteterapie považuje v klientské tvorbě za tvůrčí a především adaptivní tu výtvarnou fantazii, která je zpracována formou pokusu o konkrétní způsob znázornění. Artefakt s těmito parametry v sobě totiž skrze různou míru zkraslení zobrazené skutečnosti odráží napětí mezi objektivní a psychickou realitou, mezi požadavkem reality a jeho (výtvarnou) reflexí, mezi záměrem a (výtvarným) provedením. V rožnovském pojetí je arteterapie specifickým psychoterapeutickým postupem, který klasický model terapeut – klient rozšiřuje o klientův obraz, jemuž přiřazuje několik funkcí. Vytvořené prostředí je prostorem verbální a nonverbální komunikace (výtvarně symbolické) i východiskem pro arteterapeutovy úsudky (analýzu) o momentálním stavu klientovy psychiky. Současně poskytuje materiál k interpretaci, která je podmíněna společným úsilím arteterapeuta a klienta (Kyzour, 2012 [online]).

Symbolické obsahy lze uchopit v místě jejich projevu, tedy v předvědomí, se kterým je spjata řeč obrazu. Proces vizualizace umožňuje, aby byly skrze artefakt demonstrovány vzpomínky, fantazie a představy. Artefakt se stává prostorem projekce a následného transferu symbolizovaných obsahů do sdělitelné formy. Tento „adaptační proces“ je sférou zájmu již zmíněné činnostní složky arteterapie. V obrazu probíhá dialog na několika úrovních. Tou první je komunikace mezi psychickými vrstvami osobnosti jedince. Předpokládáme, že za snahou o realistické, konkrétní zobrazení stojí objektivní stav vědomí, které je s okolním prostředím spojené prostřednictvím podnětů od všech smyslových receptorů. Výsledek výtvarně-terapeutické aktivity lze interpretovat jako důsledek potlačených a nevědomých tendencí vygenerovaných na základě životních zkušeností nebo z výtvarně-řemeslné neznalosti (např. volba a míchání barev, kresba postav atd.) (srov. Hrouzek, 2006; Jebavá, 1997).

Druhá rovina komunikace se odehrává mezi klientem a arteterapeutem v řízeném výtvarném procesu. Klient výtvarně zpracovává představu k zadanému tématu (např. pohádky, báje, mýty) a arteterapeut v případě potřeby do obrazu vstupuje svou výtvarně metodickou instrukcí, jejímž cílem není klientovu představu bořit, nýbrž pomáhat s její formulací a kultivací. Arteterapeut je svým metodickým vstupem do klientem rozpracovaného artefaktu schopen ovlivnit výtvarné řešení a jeho konečnou podobu. Cílem metodického vstupu je dospět ke kompozičně a barevně vyváženému artefaktu, který je poměrně realistický, nejlépe iluzivní a figurativní. Metodické připomínky se nejčastěji týkají proporčnosti figur, kompozice, obsazení zlatého řezu, barevnosti ve smyslu komplementárních barev, poměru mezi barevnou skvrnou a kresbou, tvrdosti kontur apod. Arteterapeut si je neustále vědom toho, že jeho výtvarně metodické intervence nejsou cílem, nýbrž prostředkem k dosažení posunu ve výtvarném vyjadřování klienta (Hrouzek, 2006).

Analýza artefaktu je zaměřena na výtvarnou řeč jako možnou formu symbolického zobrazení myšlenky. Arteterapeut sleduje záměr a volbu užitých výrazových prostředků tak, aby analyzoval, jakým způsobem klient výtvarně zpracovává svou ideu. Na této úrovni je již artefakt chápán jako podobenství klientova-autorova bytí a jeho úrovně prosazování své existence ve světě. Arteterapeut na základě tohoto procesu posuzuje míru distance mezi klientovým vnímáním reality subjektivní a objektivní. Interpretace artefaktu (např. tematických akvarelů a koláží) a fantazie (snů) je orientována na obsah sdělení, tedy na zobrazenou (vizualizovanou) myšlenku. Vznik obrazu stejně jako snu je produktem duševní dynamiky a výrazem napětí

mezi (vnitřními) psychickými vrstvami tvůrce. Mluvíme zde o základním interpretačním paradigmatu. Interpretace v psychoterapii (arteterapii) je zaměřena na to, aby z nevědomého činila vědomé a z potlačeného připuštěné. Byla by však samoučelnou, pokud by nevedla ke klientově reflexi a k identifikaci výrazu symboliky v jeho životních situacích (Hrouzek, 2006; Slavík, 1997). Vytváření náhledu je v kontextu teorie rožnovské interpretační arteterapie procesem porozumění motivům, a to cestou uvědomění si významu symboliky v chování jedince. Nejde jen o interpretaci vzhledu intelektuálního, který předpokládá sebeuvědomění (schopnost pochopit, pojmenovat a kontrolovat aspekty osobnosti jedince, od nichž cítí potřebu se distancovat v případech ohrožení), ale i o vzhled emoční, projevující se prožíváním duševní dynamiky a vnitřního konfliktu. Rožnovská interpretační arteterapie odmítá ta arteterapeutická pojetí, která disciplínu arteterapie chápou jako ryze prožitkovou a rezignující na interpretaci jako proces sebeuvědomění (Kyzour, 2012 [online]).

Následující vymezení arteterapie akcentuje prostředky výtvarného vyjádření v souladu s angloamerickým modelem. V těchto intencích je tedy možné představit následující definice arteterapie uváděné odbornou literaturou. L. Joanidis (1973) předpokládá širší pojetí, analogické modelu uváděnému německy psanou literaturou: „[...] *chápeme arteterapie jako terapie v užším slova smyslu, kde převládajícími výrazovými prostředky jsou výtvarné aktivity zahrnující různé techniky grafické, malířské a modelovací. Je aplikována jako základní terapeutická forma se zaměřením na záměrné a cílevědomé terapeutovo působení. Jako taková se nemůže žádným způsobem vymykat zákonům platným pro všechny druhy psychoterapie. Jako všechny druhy psychoterapie, vyjdeme-li z nejšířší pojetí definice, je i ona upravením narušené činnosti organismu psychologickými prostředky. Hlavními psychologickými prostředky jsou ty prvky, které jsou imanentní výtvarné produkci*“ (Joanidis, 1973, s. 29).

Dle Hanuše „*arteterapie je zvláštní formou psychoterapie. Je to organizovaný, cílený terapeutický proces realizovaný individuálně či ve skupině, který řídí a usměrňuje speciálně školená osoba – arteterapeut. Arteterapii lze kromě terapeutických účelů použít i v léčebně-pedagogickém procesu jako prostředek výchovy a sociální integrace*“ (Hanuš in Šicková-Fabrici, 2002, s. 31).

Předložené definice uvádějí arteterapii do jednoznačného vztahu k oblasti psychoterapie. Pro užití mimo oblast klinické psychoterapie tak vystává otázka kompetencí arteterapeutického působení a jeho teoretického

rámce. Šicková-Fabrici (2002) a Joanidis (1973) předpokládají využitelnost arteterapie v oblasti speciálněpedagogické péče. Je třeba odlišovat psychotherapii užívající „artetechnik“ od arteterapie. Zatímco v psychotherapii jsou artetechniky zařazovány cíleně a izolovaně zpravidla proto, aby byl získán materiál pro zpracování určitého tématu, v arteterapii jde o využití plnohodnotného kanálu pro komunikaci a introspekci. Neverbální tvořivá činnost zde slouží nejen pro otevírání, ale i pro zpracování témat (Slavík, 2000).

Další definice a klasifikace arteterapie se již odvíjejí od jednotlivých teoretických psychotherapeutických směrů. Arteterapeutické přístupy v psychotherapii lze dělit na kreativistický, integrativní, činnostní, projektivní a sublimační (srov. Kratochvíl, 1995; Slavík, 1997).

Kreativistická arteterapie předpokládá, že každému jedinci jsou vlastní latentní tvořivé síly, které je nutné uvolnit pro posílení seberealizace. Hlavní důraz je v konkrétních arteterapeutických aplikacích kladen na vlastní tvořivou aktivitu. Výtvarná produkce se tak stává jednou z cest k uvolnění již zmiňovaných latentních tvořivých sil. Východiska kreativistické arteterapie lze nalézt u C. R. Rogerse (vydání z roku 1995), A. H. Maslowa (vydání z roku 2014) a V. Lowenfelda (1947). Jedním ze základních teoretických poznatků přijímaných tímto arteterapeutickým zaměřením jsou Lowenfeldem (1947) formulované charakteristiky a zákonitosti tvořivosti. Centrální pozici v takto orientovaném přístupu zaujímá seberealizace: „[...] *chování člověka je řízeno jedinou silou, kterou je snaha o realizaci osobnosti. Tato seberealizace může mít místo pouze v konfliktním střetnutí se skutečností, která vyvolává šok a pocit strachu. Neutralizování strachu se děje nejen vyhýbáním se těžkostí, ale také jejich tvořivým překonáváním. Toto překonávání dává pocit vlastní hodnoty*“ (Goldstein in Joanidis, 1973, s. 31). Základním rysem kreativistické arteterapie je tedy důvěra v tvořivou podstatu člověka a jeho schopnosti mobilizovat latentní potenciál pro růst vlastní celistvé osobnosti.

Integrativní arteterapie navazuje na kreativistické pojetí. K základnímu potenciálu tvořivosti je dále připojen předpoklad, že kreativita je jednotícím (integrujícím) činitelem osobnosti. Tento přístup dále prezentuje názor, „*že povahová podstata člověka je estetická, že člověk má přirozený sklon pojímat okolí přes estetické prisma, které je mu dáno*“ (Joanidis, 1973, s. 32). Významné místo zaujímá proces vlastní tvorby, v jehož rámci je, dle předpokladů tohoto zaměření, tvořící člověk plně integrován v každém okamžiku, neboť všechny složky jeho osobnosti jsou angažovány v tvorbě. Tento arteterapeutický přístup je spojován především s myšlenkami

H. Reada popsanými v jeho publikaci *Výchova uměním* (1967). V estetické reflexi se komplexně rozvíjejí tři konstitutivní síly lidské bytosti – emoционаlita, imaginace a myšlení. Ty se aktivují a utvářejí v procesu estetické reflexe člověka. Tento přístup, obdobně jako kreativistická arteterapie, nalézá v současnosti uplatnění nejen v klinické praxi, ale i v oblasti výchovy.

V rámci činnostní arteterapie jsou významné aspekty výtvarné aktivity, které se opírají o předpoklad, že plodná smysluplná tvorba je podmínkou lidského zdraví. Výtvarná produkce se zde stává jednou z důležitých složek arteterapeutického procesu, kde dochází k tlumení narušených a navozování zdravých reakcí na stimuly prostředí. U duševně nemocných může značnou měrou přispět k prevenci proti hospitalismu a různým formám deprivace. Terapeutické působení tohoto druhu je spíše součástí ergoterapie.

Základním předpokladem projektivní arteterapie je latentní kapacita každého jedince projektovat své osobní charakteristiky do pozorovatelného výstupu v terapeutickém procesu. K projekci dochází bez ohledu na míru výtvarné zdatnosti jedince (Joanidis, 1973; Šicková-Fabrici, 2002; Slavík 1997). Klasická psychoanalýza řadí projekci mezi obranné mechanismy užívané v psychoterapii. Z obecnějšího psychologického hlediska je projekce mechanismem, který je součástí antropomorfní podstaty vlastního nahlížení vnější skutečnosti. Objektům a jevům v prostředí jsou přiřazovány osobnostní kvality, city, postoje a tendence. Nezůstává tak vázána pouze na psychoanalýzou předpokládaný vnitřní konflikt, ale je výrazem osobnosti jako celku. V obou případech je projekce v průběhu psychoterapie (arteterapie) vnímána jako symbolická komunikace ve formě výtvarného vyjádření (Freud, 1994). Na tomto základě jsou proces tvorby a výtvarný artefakt využívány diagnosticky i terapeuticky.

Odborné ukotvení sublimačních arteterapeutických modelů je obdobně jako v případě projektivních technik možno nalézt v psychodynamických teoriích (psychoterapii). Výchozím bodem je již zmiňovaný Freudem formulovaný proces sublimace jako základní mechanismus formující ego. Takto zaměřené arteterapeutické pojetí předpokládá, že významné obtíže v dynamice osobnosti se objevují v návaznosti na „zablokování“ sublimačních kanálů. Vlastní sublimační proces je tedy v souladu se S. Freudem považován za přirozený. Cílem arteterapeutického úsilí ve formě výtvarného vyjádření je znovu otevřít blokové kanály psychických struktur člověka (Jebavá, 1997). V tomto ohledu je významný především vlastní proces tvorby. Arteterapeut připravuje podmínky, které příznivě ovlivňují tvořivý proces. Odkrývání nevědomých obsahů se děje v procesu arteterapie uvnitř

„transference“ vztahu mezi pacientem a terapeutem. Arteterapeut obvykle neinterpretuje spontánní výtvořiny člověka, ale spíše jej podporuje v tom, aby pro sebe odhaloval význam své vlastní produkce. Jestliže jedinec zpočátku nerozumí své symbolické produkci, používá se techniky volných asociací, která má přivést jedince (klienta) k opětovnému nalezení nálad a okolností, jež vedly k této výtvarné expresi, eventuálně mu pomohou odhalit jejich vnitřní význam (Joanidis, 1973; Šicková-Fabrici, 2002).

Doposud jsme si představili širší konceptů a směrů v arteterapii (Art as Therapy a Art-Psychotherapy). Společnou kategorií pro oba tyto proudy je již zmíněná centrální kategorie tvořivosti (kreativity), kterou lze hlouběji definovat. Tvořivost je komplikovaný fenomén vycházející z více zdrojů. Tvořivost v pojetí humanistických psychologických směrů (Art as Therapy) operuje s předpokladem latentních tvořivých sil vlastních každému jednotlivci. Kreativita je tedy pojata jako základní lidská potřeba. Tvořivost se od počátku vyvíjí na podkladě kognitivně-emocionálního rozvoje psychiky člověka. V tomto kontextu je přesnější vymezit znaky či složky kreativity než se pokoušet ji definovat (Hrouzek, 2006; Šicková-Fabrici, 2002).

Znaky tvořivosti se neuplatňují pouze v kontextu výtvarné tvorby, ale podle Zichy (1981) podmiňují rozhodujícím způsobem kvalitu každého konání a určují prospěšný emocionální vývoj osobnosti prostřednictvím jejich pokračujících zkušeností. Mezi znaky kreativního procesu patří dle Uždila (1978) flexibilita, fluence, senzitivita a originalita.

Flexibilita je schopnost rychle se přizpůsobit nové situaci, fluence pak schopnost předčasně neuzavírat objevené možnosti a cesty, představuje schopnost ponechat proudit nepřetržitou asociaci nápadů a představ (pojmového i symbolického charakteru). Senzitivita reprezentuje citlivost a vnímavost k vlastním zážitkům, k vlastní zkušenosti, tedy k sobě samému a okolí. Pojem originalita znamená připravenost uvažovat jinak, než by odpovídalo normě či zvyku spojitelnému s momentálním jevem. Schopnost tzv. přeskupovat a formovat v zásadě operuje s výsledky originálního jednání. Proces abstrakce, syntézy a organizace charakterizuje dynamiku psychických funkcí, přičemž organizace předpokládá schopnost vytvoření „nových struktur psychiky“ (Kulka, 1991). Takto pojatá kreativita je tedy schopností efektivního řízení a integrace všech kognitivních a afektivních složek osobnosti ve vztahu k reakčnímu prostředí jedince (Piaget, Inhelderová, 2001).

Tvořivost v pojetí psychodynamických směrů Art-Psychotherapy je komplikovanější. Od počátků klasické psychoanalytické teorie je S. Freudem veškerá tvůrčí činnost spojována s procesem sublimace. V rámci procesu

výtvarné tvorby dále Freud odhaluje stejné mechanismy jako v tzv. snové práci. Výtvarná imaginativní činnost je pojata jako analogie snu. Sny mají manifestní obsah. Ten je zapamatován a vyprávěn, jak byl prožit. Takzvaný latentní obsah je odkrýván interpretací. Latentní obsah naplňuje vlastní smysl snu, který Freud formuloval jako „splnění přání“. Předpokládal, že po odkrytí latentního významu snu je zřejmé, že sen vyjadřuje přání jako již splněná. Tento mechanismus je Freudem považován za další významný způsob, jak uchránit ego před úzkostí (Freud, 1994). Na základě těchto předpokladů je možné přirovnat výtvarné vyjádření k snové práci a formulovat tvořivost v pojetí klasické psychoanalýzy. Kreativita je v tomto pojetí v úzkém vztahu k procesu sublimace. Dále je možné předpokládat, že se na jejím utváření podílejí mechanismy analogické snové práci, tedy primární procesy přemístění a kondenzace (Kratochvíl, 2002). Základním rozdílem oproti interakčním teoriím je v zásadě „primárně procesuální“, tedy „nevědomá“ podstata tvořivosti. Tato skutečnost je významná především z hlediska jednotlivých arteterapeutických přístupů. Pozdější interpretace psychoanalytické teorie předpokládají, že subjektu je vlastní prvotní tvořivost, která se utváří na základě rané tendence vyhledávat příjemné podněty a vyhýbat se nepříjemným. Pojetí základních mechanismů na úrovni primárních a sekundárních procesů se příliš nemění (Hrouzek 2006).

Imaginace jako složka psychiky má spolu s kreativitou mnoho společného s vnitřním světem člověka. Je zprostředkovatelem mezi světem hmotným (fyzickým) a světem duchovním. Představy člověka odrážejí jeho aktuální emoční stav a problémy. Pojem imaginace je neoddělitelně spjat s procesem zrání osobnosti a jejím zapojením do kultury společnosti (enkulturací). Na rozdíl od psychoanalytické práce s pasivním snovým materiálem zavádí C. G. Jung metodu „aktivní imaginace“. Přijímaný sen podléhá symbolickému výkladu, aktivní imaginace podněcuje vnímání a rozvíjení nevědomého materiálu v bdělém stavu. Vedle fantazijní činnosti, při níž se na představách a procesech podílí vědomé ego, se aplikuje metoda vstupu do představového materiálu. Celý proces je vedený snahou ponechat co nejvíce získané látky v oblasti sebevědomění. Základním rysem aktivní imaginace je kontinuální práce s nevědomým materiálem (Jung, 1993). To znamená, že osoby a předměty vystupující v představách po skončení fantazijní činnosti nezanikají, ale psychika člověka se k nim může kdykoliv vrátit, vstoupit do nich, nechat se jimi vést či pracovat s nimi na všech případných asociacích v dlouhodobějším horizontu. Ve svých zkoumáních si Jung u klientů všiml mnoha alchymistických obrazových sérií. Použití obrazového vyjádření (např. v podobě mandal

vytvářených pacienty) není jedinou metodou, avšak poskytuje nejnázornější zobrazení psychického procesu (Šicková-Fabricsi, 2002).

Závěrem lze shrnout, že složky psychiky, jako je představivost, imaginace a fantazie, představují pro arteterapii velký potenciál. V představách se projevují tvořivé schopnosti člověka, ale i jeho obavy a touhy. Pomocí imaginace se člověk může vrátit i k některým situacím ze svého života, může je znovu prožít, zpracovat je pod vedením arteterapeuta, reflektovat je do výtvarné podoby. Strategie vizualizace jsou totožné s řízenou imaginací. Je používána nejen k arteterapeutickým cílům, ale i k diagnostice. Imaginace je vedle inteligence základní schopností člověka. Tuto schopnost má každý člověk v různé míře. Významný je také aspekt vývojový. Dětská fantazie je bohatá, což má z vývojového hlediska často za následek nepřesné rozlišování světa subjektivního a objektivního.

2.3.3 Speciální výtvarná výchova

Vznik speciální výtvarné výchovy (SVV) byl v českém prostředí spjat s paradigmatem postižení reflektujícím jeho dřívější medicínský model. Současný antropologický model postižení ve speciální výtvarné výchově akcentuje u osob s postižením integrační trendy do společnosti. Cílem již není realizace výtvarné pedagogiky jen ve speciálním školství, ale i v oblasti poskytování sociálních služeb. Patří sem aktivizační činnosti, výtvarné dílny v domovech pro zdravotně postižené, v domovech pro seniory, ve stacionářích, v institucích poskytujících péči a podporu sociálně znevýhodněným osobám a také např. volnočasové vzdělávací aktivity zajišťované speciálně-pedagogickým centrem. Cílem speciální výtvarné výchovy je dnes podpora celospolečenské integrace v procesu socializace.

První teoretické ukotvení speciální výtvarné výchovy v České republice je spjato s koncepčním skriptem s názvem Úvod do speciální výtvarné výchovy (1981) od Z. Zichy, které vycházelo především z teoretických východisek v zahraničí se rozvíjejícího oboru arteterapie. Proměny diskursu výtvarné výchovy patrně z konferencí INSEA (International Society for Education through Art) současně rezonovaly na přelomu sedmdesátých a osmdesátých let také na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Koncepce SVV u nás v té době čerpala i z šetření rakouského pedagoga V. Lowenfelda, který je již od roku 1930 považován za „otce výzkumu ve speciální výtvarné výchově a vzdělávání“ (Blandy, 1991). Začátek jeho výzkumného působení je spojen s učením ve speciální škole pro zrakově

postižené děti v letech 1926–1938. Ve svém díle *Creative and Mental Growth* (1947) navazuje na předchozí pokusy popsat morfologii dětského výtvarného projevu a hledá souvislosti mezi výtvarným projevem a duševními proměnami dítěte (Efland, 1990).

Koncept speciální výtvarné výchovy se zaměřuje na pochopení jedinečnosti výtvarného vnímání, vyjadřování a smyslu výtvarné výchovy pro rozvoj osobnosti dítěte s ohledem na specifické potřeby žáků speciálních škol. Takto pojatá speciální výtvarná výchova se zabývá vývojem, typologií a diagnostickými možnostmi dětského výtvarného projevu. Existence tohoto vzdělávacího přístupu je v České republice opodstatněná v rámci speciálního školství a institucionalizované péče, která je ovlivněna v České republice transformací sociálních služeb. Tento teoretický vzdělávací koncept (rozvíjený jako obor speciální výtvarná výchova na Katedře výtvarné výchovy PdF MU) je dnes značně ovlivněn a inovován v důsledku dynamického rozvoje široce pojaté arteterapie a artefiletiky (KVV, 2012 [online]).

Edukační nástroje a vzdělávací obsah speciální výtvarné výchovy jsou s ohledem na formativně-terapeutické působení u člověka s postižením popisovány v následujících oblastech. Patří sem vytvoření základního formativně-terapeutického prostředí a užití edukačních nástrojů, ke kterým patří především modifikace výtvarných technik a postupů vycházejících z principu individualizace (např. dvojdimenzionální – kresba a malba, trojdimenzionální – hmatové modelování). Vývoj kresby u člověka s mentálním postižením reflektuje disproporce mezi chronologickým a mentálním věkem. Klíčovým faktorem rysů výtvarného projevu u kresby a malby je tak hloubka postižení (Sochor, 2009). Základní složky výtvarného projevu jedinců s postižením v SVV definuje především Hrouzek (2006) a Zicha (1981).

Obsah vzdělávání tak ve speciální výtvarné výchově pracuje s kategoriemi, jako jsou figura a prostor ve vzájemných vztazích. Kategorii figury lze popsat jako veškeré objekty, na základě jejichž vztahů je možné výtvarně budovat prostor, přičemž SVV preferuje taková vyjádření, která jsou založena na ztvárnění lidské postavy (figury). Zcela nadřazeným principem je prostorová souvztažnost podpořená barvou.

Ve speciální výtvarné výchově patří do kategorie figury již zmíněné zobrazování lidské postavy. Metaforou vyjádření je mentální reprezentace tzv. „Já“, přičemž její výtvarný výraz jak v rámci celku, tak ve vztahu k jednotlivým tělesným částem odkazuje na charakter sebeprožívání. Takzvané afektivní „Já“ je u jedinců s postižením souhrnem interakce vlastních vnitřních (tělesných) a vnějších (vztahových) faktorů podmíněných etiologií

postižení. Výtvarný projev tak odráží stav psychiky osobnosti (kognitivně-emocionálních složek). Zde je nutné zdůraznit, že čím je dítě s postižením mladší (u mentálního postižení dochází k výraznému opoždění), tím více jsou v rámci celého výtvarného vyjádření připisovány charakteristiky „Já“ ostatním postavám a zprvu i objektům a prostoru (tzv. projektivní identifikace). Postupně dochází k jisté diferenciaci a je možné odlišit reprezentaci „Já“ od ostatních složek. Dynamika tohoto procesu je fatálně závislá na rozvoji myšlení a řeči jedince s mentálním postižením. Tyto charakteristiky jsou obecně platné při práci s dvourozměrnými a trojrozměrnými technikami ve výtvarné výchově (srov. Hrouzek, 2006; Zicha 1981; Sochor, 2014).

Prostor je v rámci výtvarného vyjádření možné utvářet pouze na základě vztahů mezi objekty a barevnou kompozicí. Z pohledu terapeuticko-formativního působení je tato prostorová souvztažnost základním činitelem odkazujícím k charakteru dynamické vazby „Já – prostředí (přejato z arteterapie). Je nutné neustále zohledňovat zobrazovací tendence jednotlivých vývojových fází tak, aby i obsah a formy speciální výtvarné výchovy respektovaly obecné pedagogické zásady. Z počátku je prostor budován převážně z pohledu vysoce individualizované a emotivně výběrové perspektivy člověka.

V dalším průběhu (v závislosti na optimálním stavu ontogeneze psychiky jedince s postižením) je významné Lowenfeldem a Brittainem (1967) popisované vyčlenění dvou zobrazovacích typů. V rámci vizuálních zobrazovacích tendencí je prostorová souvztažnost dále organizována ve smyslu lineární perspektivy a odpovídá spíše objektivní zkušenosti. Haptické zobrazování pak buduje prostor spíše ve smyslu afektivní perspektivy, ve které je souvztažnost mezi zobrazovanými objekty dosahována převážně barevnou kompozicí a odpovídá spíše subjektivní (činnostní) zkušenosti (Hrouzek, 2006).

Složka barvy je hlavním nositelem emotivního obsahu a současně prostředkem umožňujícím kompoziční vyvážení prostorových vztahů (jak v intencích jednotliviny, tak celku). Způsob jejího užívání se v rámci výtvarného vyjádření v průběhu ontogeneze výrazně mění. Od prvotní preference na základě emotivní výběrovosti přes schematizování a konceptualizaci na základě vizuální zkušenosti se vývoj užívání barvy více organizuje a individualizuje mezi devátým a dvanáctým rokem (při optimálním rozvoji kognitivních složek). Od této doby jsou patrné vizuální a haptické tendence. Speciální výtvarné pedagogické působení může probíhat rámcově v několika fázích v blízké shodě s arteterapeutickými a artefiletickými postupy (srov. Slavík, 2001; Hrouzek, 2006; Sochor, 2014).

Autoedukativní rovina výtvarného vedení ve speciální výtvarné výchově využívá také výtvarného projevu. Cílem edukační strategie je nahradit či korigovat tzv. patologická schémata zobrazování, která jsou v důsledku poruchy či postižení přítomná. Za optimální výtvarná zobrazovací schémata lze považovat taková, která nejsou rigidní a poskytují potenciál k dalšímu vývoji, přičemž proces prověřování a přetváření schémat se odehrává na úrovni výtvarné metafory. Výtvarné vedení přináší riziko nechtěných korekcí ze strany pedagoga u osob s (především mentálním) postižením. Aby si jejich spontánní výtvarný projev ponechal svůj autoedukativní charakter, musí korektura (intervence pedagoga) respektovat či simulovat přirozenost procesu vývoje a autenticitu výtvarného výrazu. V rámci působení SVV je využíván stupňovitý systém korektur pedagogického vedení, jehož cílem je co možná nejmenší omezení autenticity výrazu. Předpokládá se, že funkční korektura je akomodována do autentického výrazu. Základní korektivní instrukce jsou tzv. aktivní rezistence, vizuální a hapticko-kinestetické zpřítomnění, jakož i přímá participace na artefaktu. Aktivní rezistence předpokládá změnu rolí v interakci klienta (žáka) a speciálního nebo výtvarného pedagoga. Cílem SVV je přenést roli „experta výtvarné tvorby“ na jedince s postižením tím, že se speciální, výtvarný pedagog přesune do role aktivního tazatele a formou vhodně volených otázek (stimulů) přivede tohoto jedince k optimálnímu výtvarnému řešení (srov. Hrouzek, 2006; Zicha, 1981; Sochor, 2014).

Již zmíněná participace na artefaktu (výtvarném díle) představuje korekturu typu přímého zásahu do artefaktu v momentě, kdy proces vážne ve statickém bodě. Je spojena s požadavkem respektování vývojové úrovně jedince (s ohledem na jeho věk, hloubku a míru postižení). Do artefaktu by neměly být implementovány prvky vyšších vývojových stadií výtvarného projevu, než které je možné s mentálním věkem jedince spojovat (tento moment je významný především při práci s dětmi a lidmi s mentálním postižením).

I v případě, že je osoba s postižením ve věku, kterému by určitý prvek odpovídal, ale jeho aktuální výtvarný projev je opožděn, je třeba nejprve zvládnout aktuální fázi výtvarného vývoje a postupně včleňovat prvky fáze následující. V situaci, kdy regres výtvarného vývoje představuje propad o několik stadií, je nutné provést jedince všemi vývojovými fázemi poslopně (Zicha, 1981).

Zákonitosti ontogeneze spontánního výtvarného projevu a celková úroveň senzomotorického a kognitivně-emocionálního rozvoje rovněž určují možnosti využití jednotlivých výtvarných technik. Přestože je speciálně výtvarné pedagogické vedení zaměřeno na výtvarnou smysluplnost

a vyváženost vytvářených artefaktů, nelze tyto principy ztotožňovat s řemeslnou či estetickou dokonalostí vycházející z různých forem umění. Z toho vyplývá, že aplikované výtvarné techniky a speciálněpedagogické vedení je nutné modifikovat tak, aby podpořily kvalitu výtvarného projevu, získání požadovaných kompetencí a splnění cílů a obsahů ve vzdělávání. V rámci koncepce SVV tak nesmí být potlačena imaginace, spontaneita a kreativita jedince s různou mírou postižení. Dále musí být respektovány všechny specifické vzdělávací potřeby všech vzdělávaných osob.

Stadlerová (2011, 2013, 2014) ve shodě se Stehlíkovou Babyrádovou (2010, 2011), Novotnou (2008) a Sochořem (2013, 2014) poukazuje na širší koncept pojetí speciální výtvarné výchovy i mimo tradiční vzdělávací programy speciálních škol. Prezентuje širší uplatnění speciální výtvarné výchovy v sociálně-terapeutickém konceptu.

Realizace výše popsaných vzdělávacích postupů SVV je aplikovatelná do praxe například i v sociálně-terapeutických dílnách, specializovaných ateliérech, tvořivých dílnách a ve speciálních školách. Například v letech 2006–2008 byl v prostředí institucionalizované péče pro osoby s mentálním a kombinovaným postižením (v ústavu sociální péče) realizován mezioborový výzkum z oblasti speciální výtvarné výchovy a arteterapie, který potvrdil pozitivní ovlivnění socializace osob s postižením skrze výtvarnou tvorbu. Prokázal také formativně-terapeutické účinky výtvarné činnosti a vliv na kvalitu života aktérů výzkumu (Sochor, 2009).

Dalším příkladem úspěšného několikaletého aplikovaného výzkumu může být významný projekt Speciální výtvarná výchova. Projekt si klade za cíl inovaci studijních programů Katedry výtvarné výchovy PdF MU (KVV, 2012 [online]). V rámci rozvoje mezioborových vztahů s Katedrou speciální pedagogiky, Katedrou sociální pedagogiky a Katedrou psychologie PdF MU nabízí projekt studentům zvýšení odbornosti a kompetencí směrem k uplatnění v oblasti práce se sociálně znevýhodněnými skupinami. Předpokladem pro úspěšnou realizaci projektu je rozvoj spolupráce PdF MU s partnerskými institucemi.

Výstavní projekt speciální výtvarné výchovy pod názvem Creative Help (2010–2013) navazoval a doplňoval vzdělávací program speciální výtvarná výchova. Partnery projektu byly Správa uprchlických zařízení MV ČR, Nové Zámky – poskytovatel sociálních služeb, Diagnostický ústav pro mládež Veslařská v Brně, Muzeum romské kultury Brno a Domov pro seniory Podpěrova, p. o., Brno. Bylo vytvořeno technologické zázemí umožňující využití nových médií. Studenti se mohli zúčastnit teoretických kurzů ve všech

partnerských institucích. Na základě získaných poznatků došlo ke spolupráci s klienty těchto institucí prostřednictvím realizovaných tvůrčích dílen. Pod odborným vedením psychologa, speciálního pedagoga a didaktika probíhaly reflexivní semináře reagující na průběh jednotlivých aktivit. Specifika práce s jednotlivými skupinami klientů včetně úspěšných projektů speciální výtvarné výchovy prezentují nejen výstavy, ale též odborné publikace, které spojuje označení CREATIVE HELP. Z názvu je patrné, že nabízené aktivity akcentují tvořivé uchopení výtvarného námětu. Podporu tvořivosti, a to nejen v oblasti umělecké seberealizace klientů, obhájí i zformulovaná východiska speciální výtvarné výchovy: *„Kreativita a její rozvoj jsou akcentovány i z toho důvodu, že souvisejí s možnostmi řešení konkrétních problémů, ve kterých se sociálně znevýhodnění klienti v běžném životě ocitají, a se situacemi, kde by měli projevit aktivní jednání a hledat možné varianty, jak se s nimi vypořádat“* (Stadlerová in Stadlerová et al., 2013, s. 5).

Studenti katedry výtvarné výchovy se snažili při realizaci tvůrčích dílen nalézt inspiraci v současném umění i ve své vlastní tvorbě. Sdílená kreativita, schopnost empatie a komunikační dovednosti jsou základem pro rozvoj nového studijního programu speciální výtvarná výchova a dalších sociálních projektů Katedry výtvarné výchovy PdF MU. Veškeré výstupy tvůrčích dílen byly průběžně dokumentovány a vyhodnocovány, na jejich základě také vznikaly studijní materiály. Související projekt byl prezentován odborné veřejnosti na konferencích. Zmíněný výstavní projekt přispívá do diskuse o proměnách současného umění nejen v České republice (KVV, 2012 [online]).

Jednu z možných interpretací jevů, které se odehrály při výtvarných workshopech v různých typech institucí, lze popsat jako estetické sdělování obsahů jinak nesdělitelných, které jsou promítnuty do artefaktu. Proto bylo vždy důležité, jak probíhala komunikace mezi klientem a studentem (pedagogem), který poskytl nejen námět, ale byl klientovi citlivým průvodcem. H. Stadlerová zmiňuje, že *„i nejlépe naplánovaná akce musela akceptovat nastalé situace, do kterých studenti vstupovali společně s klienty. Protože se vždy jednalo o aktivity založené na dobrovolnosti, významnou roli sehrávala vstupní motivace probouzející zájem klientů tvořit“* (Stadlerová, 2014, s. 65). Motivace odráží postoje každého člověka k dané činnosti. Nevhodná motivace může nabývat u klientů s postižením manipulativního charakteru. Jak H. Stadlerová (2014) dále uvádí, prostředkem úspěšné motivace se stala především „atraktivita“ činnosti probouzející zájem klientů vyzkoušet si něco nového, nepoznaného. Nešlo však primárně o tvorbu na efekt, byly nabízeny i takové činnosti, které klienty obohacovaly svým průběhem.

Výstupem se staly materiály ve formě videozáznamů, fotodokumentace, audiozáznamů apod.

Umělecká tvorba je živým dokladem dialogu mezi člověkem a jeho vnitřním i vnějším prostředím, které má schopnost uchovat poznané a prožité. Podle J. Zeleiové (2007) je umění základním projevem lidské aktivity, myšlení, entuziasmu a reflexivnosti, intuice a logiky. Lze shrnout, že umění je tedy optimálním prostorem pro aktualizaci lidských dispozic a pro sebe-realizaci. Rozvíjení výtvarné zkušenosti pod vedením výtvarného pedagoga může podnítit u člověka se zdravotním postižením chuť k dalšímu sebevyjádření skrze umělecké formy.

2.3.4 Inkluzivní trendy ve výtvarné výchově

Strategie inkluzivní pedagogiky pracují se zákonitostmi psychického vývoje a s procesem učení člověka. Optimální podmínky podporují efektivní učení, které umožní v plné míře rozvinout potenciál každého žáka vzhledem k jeho schopnostem a dovednostem (Vítková in Bartoňová, Vítková et al., 2013). Dle J. Derbyho (2011) je výtvarná výchova v poslední době cenným přispěvatelem pro oblast výzkumu disability studies (DS) a má úzkou a dlouhodobou souvislost s pedagogickým výzkumem osob s postižením (disabilitou). Spojení inkluze skrze výtvarnou edukaci a disability studies předpokládá přechod z diskursu multidisciplinarit k transdisciplinaritě.

Postižení se tak stává v oblasti uměleckých forem relevantním aspektem výtvarné tvorby (např. umělecké směry art brut, outsider art, disability art atd.) (srov. Eisenhauer, 2009; Sochor, 2014). Inkluzivní výtvarná tvorba je prostřednictvím forem výtvarného symbolického jazyka předpokladem kooperativního, reflektivního, tvořivého a zážitkového pojetí vzdělávání pro všechny bez rozdílu ve společném prostředí. Inkluzivní výtvarná edukace u osob s postižením čerpá z inkluzivní kultury, uměleckých forem a inkluzivních přístupů ve vzdělávání. Inkluzivní obsah vzdělávání předpokládá výchovně-formativní postupy orientované na autenticitu, kreativitu a individualitu jedince v komunitě či společnosti. Mluvíme tak o potřebě nových způsobů zkoumání uměleckého vzdělávání ve prospěch všech studentů a zaměstnanců vzdělávacích institucí (srov. Sochor 2014; Derby, 2011).

Společná východiska umění a inkluzivní výtvarné pedagogiky lze spatřovat v přirozenosti odlišné interpretace identity člověka prostřednictvím studentovy autentické výtvarné tvorby. Ta se může v inkluzivní škole stát důležitým způsobem zkoumání vlastní identity a sebepojetí člověka se

speciálními vzdělávacími potřebami vycházejícími ze zdravotního postižení (srov. Eisenhauer, 2009; Derby, 2011). Také se může stát pozitivním činitelem rozvoje interpersonálních přátelských vztahů. Odlišný výtvarný projev žáky rozlišuje a zároveň vymezuje jejich vlastní sebepojetí. Posiluje tak nutnost vnímání občanských a lidských práv rezonujících v hledání sebeurčení dospívajícího člověka. Každý žák může být výjimečným autorem svého artefaktu s přesahem do estetických až uměleckých kvalit. Stává se tak přínosem pro kolektiv žáků a studentů v inkluzivní škole (Sochor in Slepíčková, Pančocha et al., 2013; Hatton in Hatton et al., 2015).

Školy a další vzdělávací instituce, které respektují a podporují speciální vzdělávací potřeby žáků i heterogenitu obecně, vytvářejí inkluzivní didaktiku. Tento proces, odrážející se v reálných situacích, vyžaduje po pedagogích v jejich vyučovacích strategiích maximální propojení obecné pedagogiky a pedagogiky speciální s respektem k individuálním rozdílům. Akceptuje speciální potřeby nebo aktuální výkony v procesu učení (srov. Havel, 2014). Překážkou v tomto inkluzivním procesu jsou segregující postoje společnosti vůči lidem s postižením. Tyto postoje se promítají i do prostředí vzdělávání, které neakceptuje nové poznatky výzkumů vyučování a učení. Samotné přijetí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do českých škol hlavního vzdělávacího proudu přesto umožnilo objasnit nedostatky přetrvávající ve školní praxi v oblasti tradičních forem vyučování a učení, ale také cílů a obsahu vyučování. Zásadní poznatky k této problematice přinesly výsledky výzkumného záměru vedeného M. Vítkovou v letech 2007–2013.

Následně se zaměříme na definování teoretického rámce inkluzivní výtvarné pedagogiky, který vychází z obecných principů inkluzivního vzdělávání. Inspirativní jsou mezinárodní výzkumy z oblasti inkluzivního výtvarného vzdělávání, z nichž vzešly pedagogické strategie uplatňované v pojetí „culturally inclusive visual arts education“, na které upozorňuje Smith (2012). Poukazuje na skutečnost, že na kulturní pluralismus a diverzitu spojenou s pedagogickou praxí je možné nahlížet z více úhlů. Zatímco někteří teoretici popisují modernistické pojetí, které oslavuje pluralismus, např. Boughton, Mason, (1999) a Chalmers (1996), jiní prosazují postmoderní koncepcí, jako je postmoderní koncepce multikulturalismu a model výuky vizuální kultury. Jsou to Ballengee-Morris a Stuhr (2001), Duncum (2005) a Freedman a Stuhr (2004). *„Mnozí z odborníků vnímají, že kritický přístup k politice a pedagogice ve vzdělávání vizuálního umění a etiky, kde se klade důraz na vlastní kapitál a demokracii jako jeden z hlavních sociálních cílů, by mohl být správný směr podporující aktivní vnímání sociální odpovědnosti a kulturní inkluze ve společnosti“* (Smith, 2010, s. 63).

Kvůli odlišnosti terminologického vymezení uvádíme následující definici tzv. integrovaného uměleckého vzdělávání (integrated arts education) odlišujícího se od inkluzivní výtvarné pedagogiky. Charakteristika zní následovně: „*Integrované umělecké vzdělávání je pedagogikou, ve které je umění v jádru interdisciplinárního učení hluboce zakořeněno. Požaduje se zde nezbytnost pojetí role umění jako základního pilíře osnov předmětů a zároveň motivátora pro studenty k učení se dalších předmětů*“ (Integrated arts education, 2014 [online]). Nejčastěji jsou pro uvedený koncept citována teoretická východiska, která formuloval J. Dewey (vydání z roku 2009), M. Greene (1991). Další charakteristika předpokládá, že „*proces integrace umění do výuky představuje přístup, ve kterém studenti prokazují schopnost porozumění prostřednictvím umění*“ (The John F. Kennedy Center for the Performing Arts, 2008 [online]).

Dalším důležitým odborným zdrojem, z něhož může čerpat inkluzivní výtvarná výchova, je mezinárodní dokument Index inkluze (DEE, 2007 [online]). Dokument charakterizuje inkluzivní přístupy uplatnitelné u žáků v hlavním vzdělávacím proudu na základních a středních školách. Stále většího významu nabývá aplikace těchto přístupů i ve vzdělávacích institucích (např. v muzeích, galeriích, uměleckých ateliérech) zajišťujících kulturní vzdělávací a animátorské programy, výtvarné dílny a ateliéry pro všechny spoluobčany (studenty, dospělé a seniory) (Sochor in Slepíčková, Pančocha et al., 2013). Na základě Indexu inkluze a již uvedených teoretických východisek oboru výtvarná výchova lze charakterizovat klíčové indikátory inkluzivní didaktiky výtvarného vzdělávání.

- Inkluzivní výtvarná výchova a vzdělávání respektují diverzitu studentů. Všichni studenti se spolupodílejí na plánování vzdělávací aktivity, volbě učební aktivity a stylu výuky. V hodinách jsou využívány i zkušenosti získané mimo školu. Podporovány jsou především aktivity a formy práce (např. různé techniky výtvarné tvorby, zprostředkování umění, animační programy), v nichž může každý student vyniknout. Jinakost plynoucí z postižení studentů tak není bariérou zážitku úspěšnosti ve třídě, komunitě a společnosti.
- Proces inkluzivního výtvarného vzdělávání je přístupný všem studentům bez rozdílu. Takto pojaté inkluzivní vzdělávání respektuje rozdíly ve znalostech a pracovním tempu všech studentů. Studenti s postižením mají možnost využít všech dostupných informačních zdrojů při výuce s ohledem na svoji míru narušené komunikační schopnosti.

- Inkluzivní výtvarná výchova a vzdělávání rozvíjí porozumění odlišnostem mezi studenty skrze interpretaci předpokládající užití různých forem komunikace ve výtvarné tvorbě.
- Sebehodnocení a hodnocení procesu inkluzivního výtvarného vzdělávání a jeho produktů (artefaktů) podporuje výkon každého žáka.
- Kázeň ve třídě, ateliéru a výtvarné dílně je založena na vzájemném respektu a dodržování společně vytvořených pravidel respektujících individualitu všech studentů participujících na výuce.
- Výtvarní pedagogové ve spolupráci s profesionálními umělci plánují, učí a reflektují svoji práci ve vzájemném partnerství.
- Učitelé, pedagogičtí asistenti a osobní asistenti se zajímají o podporu učení v oblastech inkluzivní výtvarné výchovy a o plnohodnotnou aktivní účast všech studentů.
- Odlišnost mezi studenty je využívána jako inspirační zdroj ve vyučování a učení vedoucí k vzájemnému obohacování v jejich výtvarné tvorbě a k vnímání autentického výtvarného projevu všech.
- Učitelé společně s asistenty a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami podporují a rozvíjejí aktivní učení každého studenta (metodami, formami, specifiky prostředí).

Všichni studenti se aktivně angažují ve svém vlastním učení. Principem je tak posilování složky osobní odpovědnosti za své učení. Pomocí výtvarných projektů se učí zpracovávat společenská témata individuálním tempem a prezentovat výsledky své práce v různých prostředích. Žáci při všech formách výuky spolupracují dle svých schopností, dovedností a talentu. Při samostatné práci pedagogové učí studenty požádat o pomoc, pokud ji potřebují. Žáci při výuce spolupracují za využití skupinové práce a kooperace. Každý žák má svého mentora (srov. Vítková in Pipeková, Vítková et al., 2014; Vítková in Bartoňová, Vítková et al., 2013; Havel, 2014; Sochor, 2014; Wexler, 2009).

Zásadní publikace k tématu inkluze, umění a vzdělávání vznikla v kolektivu autorů pod vedením K. Hattonové (2015), která je vedoucí „Inclusive Education Programmes“ na University of the Arts v Londýně. Publikace nese název „Towards an Inclusive Arts Education“. Tato kniha nabízí nový koncept „inclusive arts education“ tak, aby byl přínosný pro studenty a pedagogy. Představuje teoretické vhledy a nová řešení inkluzivních přístupů ve výtvarné výchově a v uměleckém vzdělávání. Poukazuje také na společná východiska konceptů teorie umění a tzv. critical disability studies i společný

diskurs teorie kultury a inkluzivního vzdělávání. Autoři knihy též navrhují nové způsoby zkoumání uměleckého vzdělávání ve prospěch všech studentů a zaměstnanců vzdělávacích institucí.

Významný výzkum v kontextu výše uvedeného byl realizován pedagožkou E. Shallmanovou (2013) v USA. Rozsáhlé výzkumné šetření poukázalo na jev exkluze v oblasti uměleckého vzdělávání a přístupu k umění ve veřejných školách. Její zjištění naznačují, že muzea spolu s mnoha neziskovými uměleckými organizacemi se stávají dalšími potřebnými klíčovými partnery ve zprostředkování přístupu všech studentů k umění a vlastní výtvarné tvorbě a tím i k šíření inkluzivních hodnot ve společnosti (Incluseum, 2013[online]).

2.4 ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA Z AKČNÍHO VÝZKUMU – PROJEKT ARTE

Tématem výzkumu byla dynamika sociálních interakcí a potenciál rozvoje osobnosti člověka s mentálním postižením v institucionální péči. Cílovou skupinou, na kterou se akční výzkum zaměřil, byli lidé s postižením v institucionální péči domova pro osoby se zdravotním postižením v České republice (dále jen domova). V rámci realizovaného akčního výzkumu byl definován problém praxe institucionální péče a cíl změn vedoucích k rozvoji osobnosti lidí s postižením skrze výtvarnou tvorbu v komunitě arteterapeutické dílny. Výzkumné šetření bylo realizováno v letech 2012–2014. Výsledky šetření popisuje závěrečná výzkumná zpráva. Realizovaný design výzkumu lze charakterizovat jako vědomý zásah pedagoga (lektora) do fungování reálného světa lidí s postižením v institucionální péči. Domov je jedním z vybraných ústavních zařízení v České republice zapojených do projektu Ministerstva práce a sociálních věcí s názvem Podpora transformace sociálních služeb. Výzkumný projekt podrobně zkoumá účinky této intervence obsahující artterapeutické a edukačně-formativní postupy. Z důvodů nastavených etických kritérií výzkumu není autorem záměrně uváděn název instituce, kde proběhlo výzkumné šetření, a rovněž jména akterů výzkumu jsou změněna.

Teoretická východiska výzkumu vycházejí z předcházející kapitoly, která vymezuje koncepty z oblasti speciální výtvarné výchovy, výtvarné výchovy reflektující inkluzivní hodnoty, arteterapie a artefiletiky. Hluběji jsou v následujícím textu rozvedena pouze metodologická východiska vážící se k problematice výzkumu, která považuje autor za důležitá.

V současnosti představuje akční výzkum účinný způsob sebevzdělávání a nástroj změny v sociální realitě. Je také využíván jako způsob profesního vzdělávání učitelů, rozvoje kurikula a zlepšování dosavadní praxe, tj. zkoumání organizací a skupinové dynamiky. Na vzrůstající zájem o tento přístup ukazuje také vznik časopisů zabývajících se akčním výzkumem (např. Action Research, Action Learning, Educational Action research, International Journal of Action Research).

Lewin (1946) vysvětluje akční výzkum jako spirálovitý proces, ve kterém se po zmapování problému navrhne možné řešení, jež je následně implementováno, a sleduje se jeho úspěšnost. Musí dojít k vyhodnocení a reflexi. Jeho hlavním cílem je změna dosavadní praxe, zásah do reality a zlepšení situace v komunitě, a to při dodržení vysokých standardů validity, reliability

a vědecké přísnosti. Přestože jako hlavní cíl akčního výzkumu Lewin vnímá snahu o praktické zlepšení, upozorňuje také na nutnost teoretického zakotvení. Akční výzkum je považován za významný prostředek inovací v sociální realitě, přičemž jeho funkčnost je zaznamenána především při transformačních procesech. Tento typ šetření také spojuje akci s výzkumem a vytváří most mezi skupinami účastníků (srov. Walterová, 1997; Janík, 2003).

Odlišnosti mezi tzv. „normální vědou“ a akčním výzkumem vymezuje Bargal ve svém textu *Action research: A paradigm for achieving social change* (2008). Jím označená „normální věda“ vychází z pozitivismu a snaží se formulovat obecné zákony a předvídat lidské chování. Výzkum založený na pozitivismu předpokládá, že můžeme porozumět světu na základě objektivního měření a kvantifikace. V pozitivistickém výzkumu vytváříme hypotézy, které následně ověřujeme. Mezi výzkumníkem a účastníky výzkumu je neutrální vztah. Akční výzkum naproti tomu systematicky studuje konkrétní pedagogické a sociální problémy a snaží se je řešit. Nehledá zobecnitelná řešení, ale nabízí konkrétní aplikovatelné postupy. Výzkumník tak musí brát zřetel na hodnoty, cíle a potřeby všech zúčastněných. Všechna rozhodnutí by měla být přijímána společně a veřejně. Akční výzkum vyžaduje soustavnou spolupráci a zpětnou vazbu (reflexi) od všech účastníků (srov. Bargal, 2008).

Ačkoli v dnešní době většinou nejsou termíny akční výzkum a participační akční výzkum (PAR) rozlišovány, jejich vznik a vývoj je odlišný. Výzkum čerpá z interpretativismu, feminismu a kritické teorie. Od interpretativistů přebírá zejména důraz na porozumění problému z pohledu přímých aktérů (Argyris, Putman, Smith, 1985). Dalším epistemologickým zdrojem je kritická teorie a koncept „empowermentu“. Ve vztahu k jednotlivcům „empowerment“ znamená schopnost lidí se samostatně rozhodovat a řídit svůj vlastní život a rozvoj potřebných dovedností k ovlivňování prostředí a politiky. Tento termín označuje jak proces posilování osobnosti, tak výsledek tohoto procesu (Frisby, Crawford, Dorer, 1997). Z výše uvedeného lze vyvodit, že participační akční výzkum dnes klade důraz především na výzkum každodenní zkušenosti a na podporu partnerství a spolupráce. Participační akční výzkum je tak společensky angažovaný a má transformační potenciál.

V případě akčního výzkumu se vždy jedná o dlouhodobý, spirálovitý proces. Akční výzkum teoreticky nikdy nekončí, protože situace se s každou intervencí vyvíjí a přináší nové problémy. Rozdílná je také role výzkumníka. V konvenčních výzkumných přístupech je badatel tím, kdo nese odpovědnost a prakticky sám rozhoduje o průběhu výzkumu. Je obvyklé, že pouze výzkumník je obeznámen s hypotézami, způsobem výběru účastníků

a dalšími okolnostmi výzkumu. Naproti tomu principem akčního výzkumu je rovnocenné postavení výzkumníka a ostatních aktérů. Ti by měli být sami zodpovědní za opatření, která bezprostředně ovlivní jejich život (srov. Walterová, 1997; Lewin, 1946; Elliott, 1991; Johnston, 1994).

Ze shora uvedeného vyplývá, že společný základ každého akčního výzkumu tvoří tři složky, které mu dávají konkrétní podobu – výzkum, akce a formativní složka. Cílem je najít takové řešení, na kterém se všichni shodnou a které bude výhodné pro všechny účastníky.

Podle další charakteristiky nevěnuje akční výzkum tolik pozornosti teoretické a koncepční diskusi, o to více času by však měl věnovat uvážlivému výběru metod a systematickému řešení praktických problémů (Lankshear, Knobel, 2007). Případně je zdůrazňována kritická a reflektivní složka akčního výzkumu jako u Zuber-Skerritta (1992), podle kterého je akční výzkum kritický kooperativní přístup prováděný skrze reflexi praktiků, kteří jsou zodpovědní za tento proces a kteří zveřejňují výsledky svého výzkumu. Součástí je autoevaluace dosavadní praxe a zapojení se do společného řešení problému a profesního rozvoje. Tyto definice vystihují nejpodstatnější obecné charakteristiky akčního výzkumu – orientaci na akci, participativní charakter a zakotvenost ve zkušenosti.

V současné době se v zahraničí akční výzkum v pedagogice těší velkému zájmu a věnuje se mu množství autorů. Akční výzkum je využíván jak praktiky, tak akademickými pracovníky. Soudobému výzkumu učitelů se věnují především dva britští autoři, a to J. McNiff (1993, 2002) a J. Whitehead (2002, 2009), kteří propagují akční výzkum jako nástroj profesního rozvoje pedagogů. V USA se akčním výzkumem učitelů zabývají např. již zmínění Colin Lankshear a Michele Knobel (2007).

V neposlední řadě se akční výzkum rozvíjel v sociální oblasti a ve zdravotnictví. Tak jako byla snaha přesvědčit učitele, aby přijali akční výzkum za svůj a začali jej využívat, můžeme dnes vidět podobné tendence u zdravotních sester (viz Sparrow, Robinson, 1994; Harrison, Brandling, 2010). Tato sféra rozvoje akčního výzkumu patří k nejmladším a teoretická východiska čerpá z díla etablovaných autorů, jako jsou Paulo Freire, Kurt Lewin či Robin McTaggart. V českém prostředí se akčnímu výzkumu věnuje Eliška Walterová, Danuše Nezvalová, Jan Slavík, Jan Nepustil a Tomáš Janík.

2.4.1 Cíl výzkumného projektu

Cílem výzkumného projektu je získání (1) poznatků o praxi (arteterapie v prostředí institucionální péče) s cílem podpořit pozitivní změnu kvality života osob s postižením v procesu socializace. Cílem výzkumu je také (2) ověřit a získat znalosti o vhodných postupech a strategiích vedoucích k rozšíření mezioborového poznání speciální pedagogiky, terapií, výtvarné výchovy a speciální výtvarné výchovy.

Dílčím cílem výzkumu je charakteristika změn v rozvoji osobnosti člověka s mentálním postižením skrze proces a výsledky výtvarné tvorby, jakož i prezentace těchto změn v komunitě arteterapeutické dílny. Dlouhodobé výzkumné šetření bylo též zaměřeno na výtvarnou tvorbu ovlivňující komunikaci a negativní stereotypy v chování v arteterapeutické dílně.

Výzkumný problém

Hlavní výzkumná otázka: Jak může dlouhodobá výtvarná tvorba v komunitě arteterapeutické výtvarné dílny ovlivnit socializaci jednotlivých aktérů i jejich osobnostní rozvoj?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak lze porozumět sebeprožívání a sebehodnocení aktérů skrze výtvarnou sebereflexi?
2. Jak lze pomocí jednotlivých složek SVVP ovlivnit proces tvorby jednotlivých aktérů výzkumu?
3. Jak může výtvarná tvorba s výstavními projekty podpořit pozitivní změny v sociální interakci v domově?

2.4.2 Metodologie

V rámci této studie jsme využili výše popsaných metod akčního výzkumu. Nejprve byl vytvořen etický kodex výzkumu, který obsahoval následující kritéria. Informovaný souhlas konkrétních osob k zapojení všech aktérů do výzkumu a k budoucímu publikování a pořízení fotografií a videodokumentací byl získán dne 1. 11. 2012. V případě nemožnosti poskytnout podpisy samotných aktérů výzkumu byl získán informovaný souhlas jejich zákonných zástupců či opatrovníků. Aktéři výzkumu byli adekvátně (ústní, nebo písemnou formou) seznámeni s obsahem šetření. Dále byla pro vzájemnou komunikaci a organizaci nastavena interní pravidla respektující

míru narušených komunikačních schopností aktérů výzkumu (klientů). Bylo dohodnuto pravidlo, že lektor nebude nikomu bránit v ukončení účasti na hodinách dílny, pokud se pro ukončení výuky sám/sama účastník/účastnice rozhodne. Data získaná během výzkumu se stala součástí soukromého archivu autora.

Výzkum probíhal v domově pro osoby se zdravotním postižením nacházejícím se v Kraji Vysočina. Ten poskytuje sociální služby osobám se zdravotním postižením a chráněné bydlení lidem s mentálním, přidruženým i kombinovaným postižením. Pobytové sociální služby zajišťuje tým pracovníků, kteří poskytují pomoc a podporu obyvatelům zařízení při běžných úkonech, včetně zdravotní, aktivizační a rehabilitační péče. Nabízí širokou škálu terapií a aktivitací, které jsou přizpůsobovány individuálním potřebám jednotlivých klientů. Základním cílem je příprava klientů na život v běžné společnosti.

Plán výzkumu vychází z již realizovaných výzkumných šetření u osob s postižením na obdobné téma, kde dochází ke shodě v závěrech, že výtvarná tvorba ve svém zkušenostním i terapeutickém působení pozitivně ovlivňuje prožívání a chování lidí v různých sociálních situacích (Stehlíková Babyrádová et al. 2014; Babyrádová, 2006; Stadlerová, 2013; Kellman, 2001; Gilroy et al., 2011; Slavík, 2001; Sochor, 2014).

Koncept arteterapeutické dílny v domově

Frekvence výtvarné dílny byla plánována dvakrát za měsíc (s delšími přestávkami v letních měsících). Z tohoto důvodu byl zvolen longitudinální výzkum. Množství výstav a vernisáží bylo ovlivněno prostorovými možnostmi domova. Cílem bylo jejich maximálně možné využití. Kontinuálně bylo analyzováno a hodnoceno, jak se projevuje dynamika změn chování a způsob komunikace v dílně na podkladě strukturovaného výtvarně-vzdělávacího programu (dále rovněž SVVP). Současně bylo sledováno, jak působí veřejná prezentace vlastní tvorby (obrazů) na rozvoj sebevědomí, sebereflexe a komunikace aktérů výzkumu. Na podkladě SVVP jsme pozorovali, jaký vliv na aktéry má projektivní a následně iniciační funkce obrazů (artefaktů).

Datum	Aktivity	Monitoring	Trvání	Evaluace	Komentář
únor–duben 2013	Proběhne sběr informací, než se pokusíme inovovat praxi směrem ke speciálním vzdělávacím potřebám aktérů s postižením. Uskuteční se identifikace výzkumných cílů a volba vhodné metodologie.	Proběhne kritická analýza teoretických zdrojů a bude zaveden pedagogický deník. Dále budou vyhodnoceny vhodné metody pro sběr dat a jejich následnou analýzu (video- a foto-dokumentace aj.).	3 měsíce	Sestavení výzkumného vzorku a výzkumných otázek. Definování vzdělávacích strategií arteterapeutické dílny vedoucí k intra- a interpersonálním změnám u aktérů.	Kratší doba sběru informací z důvodu již 4leté pedagogické praxe v zařízení sociální péče, kde je realizován výzkum.
květen–listopad 2013	Realizace obsahu arteterapeutické dílny. Náplň: Podpora jinnakosti klientů a sociální participace skrze SVVP, artetechiky, prezentace artefaktů, výtvarné projekty, setkání nad obrazy aj.	Realizuje se sběr a analýza dat dle zvolené metodologie.	7 měsíců	Evaluace individuálního vzdělávacího plánu každého účastníka výzkumu a změny aktivizačních forem v rámci modelu strukturovaného vzdělávacího programu.	Vytvoření komunity osob s dlouhodobým zájmem o aktivitu.
prosinec–únor 2013/ 2014	Realizace obsahu arteterapeutické dílny. Náplň: Podpora sociální interakce a sebereflexe skrze SVVP, artetechiky, prezentace artefaktů, výtvarné projekty, setkání nad obrazy, výstavy.	Probíhá monitoring změn za pomoci nástrojů – pedagogický deník, digitalizovaná data aj.	1 měsíc		Omezení provozu arteterapeutické dílny.
březen–listopad 2014	Arteterapeutická dílna. Náplň: Artetechiky, realizace, výstavy a besedy nad obrazy, kolektivní i vlastní prezentace artefaktů.	Realizuje se sběr a analýza dat dle zvolené metodologie.	9 měsíců	Dílčí změny v edukačním plánu dílny, který povede k větší iniciaci spolupráce jednotlivých klientů na výtvarných projektech a k hledání optimálních forem prezentace artefaktů v domově.	
prosinec 2014	Tvorba závěrečné zprávy		1 měsíc		

Tabulka 1: Plán akčního výzkumu

Principy dílny

První princip: Rozvíjet dovednosti kritického, tvůrčího myšlení a teoretickou citlivost s akcentem na speciální vzdělávací potřeby jednotlivých aktérů výzkumu.

Druhý princip: Rozvíjet komunikační dovednost, sociální a etickou vnímavost v maximální možné míře dle individuálních schopností aktérů výzkumu.

Třetí princip: Rozvíjet reflektivní dovednosti skrze SVVP.

Čtvrtý princip: Umožnit všem aktérům tvorbu vlastního díla v bezbariérovém prostředí (prostor, edukační obsah) dle individuálních potřeb za podmínky lektorova/mentorova demokratického přístupu k vyučování.

Procesy implementace navržených změn tvoří u evaluačních typů výzkumu samostatnou, tzv. korektivní fázi. Ta současně završuje jeden cyklus výzkumného šetření a zahajuje další, jehož cílem je posoudit účinnost realizovaných změn. Tato procesní stránka byla zahrnuta i do konceptu realizované dílny. Jako koncepční dokument monitorující výzkum byl použit plán akčního výzkumu. Aby bylo dosaženo relevantní změny, nestačil pouze sběr dat a jejich analýza. Dalším logicky navazujícím krokem byl návrh příslušných opatření a jejich implementace. I tato fáze probíhala za spolupráce všech zúčastněných aktérů výzkumu a výzkumníka. Bylo zřejmé, že pokud mají být navržená opatření přínosná a životaschopná, musí návrhy přicházet zevnitř komunity. Aktéři výzkumu se musí ztotožnit s opatřeními, přijmout je za svá. V této fázi se začínají naplno projevovat tři typické rysy akčního výzkumu, kterými jsou spolupráce, autoregulace a sebedůvěra. Naučí-li se účastníci efektivně spolupracovat, je akční proces mnohem přínosnější a často také dynamičtější. Spolupráce v komunitě lidí s postižením s sebou ale nese i jistá rizika. Je třeba se naučit sledovat potřeby a názory ostatních, naslouchat jim a s respektem k jejich individuálním schopnostem a dovednostem činit odpovídající kompromisy. Platí zde více než v obvyklém prostředí, že i lidé, o nichž si myslíme, že je známe, nás mohou překvapit. Obtížnější je to u heterogenní skupiny osob s různou mírou mentálního postižení.

Dalším faktorem je problematika omezené autoregulace vycházející z etiologie mentálního postižení. Ve výzkumné skupině proto probíhala úzká spolupráce, v rámci které byli všichni aktéři výzkumu neustále pod vzájemným dohledem. Nejde však o autoritativní kontrolu a restrikcii, ale spíše o podporu motivace a touhu vydat ze sebe to nejlepší. Všichni aktéři se navzájem reflektovali a povzbuzovali k maximálním výkonům s ohledem k momentálnímu zdravotnímu (psychosomatickému) stavu.

Oblasti intervence realizovaného akčního výzkumu

Výzkum vychází z obecného předpokladu, že výtvarná tvorba ve svém zkušenostním i terapeutickém působení ovlivňuje prožívání a chování v různých sociálních situacích (Slavík, 2001; Šicková-Fabrici, 2002). Výzkum byl tedy aplikován v následujících oblastech intervence:

1. Zkvalitnění artterapeutických a edukačně-formativních postupů na podkladě SVVP v arteterapeutické dílně.
2. Změny postojů a hodnot projevující se v chování, sebereflexi a komunikaci v prostředí komunity arteterapeutické dílny.
3. Intenzivnější uvědomování si potenciálu vlastní kreativní činnosti.

Navržený koncept akčního výzkumu je vnímán autorem jako reflektivní, systematický, kontrolovaný a kritický projekt, jehož cílem je prozkoumat jednotlivé aspekty reality související s řešenými oblastmi výzkumu. V akčním výzkumu nejde autorovi jen o detailní popis situací v arteterapeutické dílně, ale především o následnou intervenci a implementaci navržených opatření – tedy o akční část projektu. Navíc má proces akčního výzkumu také formativní účinky na osobnost klientů. Všichni účastníci jsou po celou dobu výzkumu konfrontováni s okolím (obyvateli domova) a podstupují sebereflexi. Předpokládá se dosažení pozitivní změny v dynamice vztahů ve skupině a změna postojů a hodnot jednotlivých účastníků. Tyto tři složky (akční, výzkumná a formativní) utvářejí charakter autorem navrženého akčního výzkumu v domově.

Postup, ze kterého vycházíme ve vlastním výzkumu, popisuje také Schmuck (1997), který rozlišuje dva typy akčního výzkumu – proaktivní akční výzkum a reaktivní akční výzkum. Pro námi zvolený design výzkumu je vhodný reaktivní akční výzkum, jenž předpokládá, že nejprve poznáme a pochopíme stávající situace, které teprve následně můžeme modifikovat. Zpočátku je potřeba nasbírat informace k diagnostice aktuálních sociálních jevů a psychosomatického stavu aktérů výzkumu a následně je vyhodnotit, abychom věděli, kde je problém a jak jej odstranit. Pro cílovou skupinu osob s postižením je nezbytné brát na zřetel specifika chování, prožívání a komunikace vycházející z etiologie postižení.

Goldstein (2000) a Johnston (1994) poukazují na zajímavou skutečnost, že spolupráce, kterou vnášejí badatelé pracující na univerzitě do participačních vztahů s pedagogy, začala postupně převládat i v pedagogickém akčním výzkumu, ke kterému se hlásí i autor tohoto výzkumného projektu. Metodologie našeho šetření vychází též z faktu, že myšlenka reflexe je nám známa od té doby, co se stala zásadním prvkem umělecké a designérské tvorby. Pro

stanovení struktury procesu reflexe v průběhu akčního výzkumu nám pomáhá Schönovo rozlišení (1983) mezi reflexí během nepřetržitého a bezprostředního procesu a reflexí, k níž dochází až po události nebo sérii událostí.

Ve výzkumu čerpáme také z Elliottovy konceptualizace aktivit popsané v práci nazvané Akčním výzkumem ke změnám ve vzdělávání (1991). Akční výzkum je v našem případě sestaven jako proces zahrnující spirálu sebereflexe v cyklech, přičemž každý z nich obsahuje pozorování, reflexi, plánování, implementaci a monitorování cyklů akčního výzkumu. Důraz je kladen na sledování akce takovým způsobem, který poskytne důkazy o jejich kvalitě. V našem případě se jedná o výtvarnou tvorbu a její prezentaci v prostředí arteterapeutické dílny a o sebe prezentaci ve vytvářeném estetizujícím sociokulturním prostředí, např. projekt „Život mezi obrazy“.

Výzkumník reprezentuje jak realizátora samotného výzkumu, tak i praktikujícího lektora ve výzkumném šetření. Cykly akčního výzkumu autora knihy vycházejí z komparace modelů Coghlan a Brannicka (2001) a Elliotta (1991). Pro potřeby našeho výzkumu byl model následně modifikován. Cykly obsahují nejprve fáze analýzy a diagnostiky psychosomatického stavu aktérů výzkumu. Pokračuje fáze plánování činnosti, která vyústí ve výtvarnou akci. Zakončená je hodnocením proběhlé akce a závěrem komplexnější reflexí výzkumníka i aktérů výzkumu.

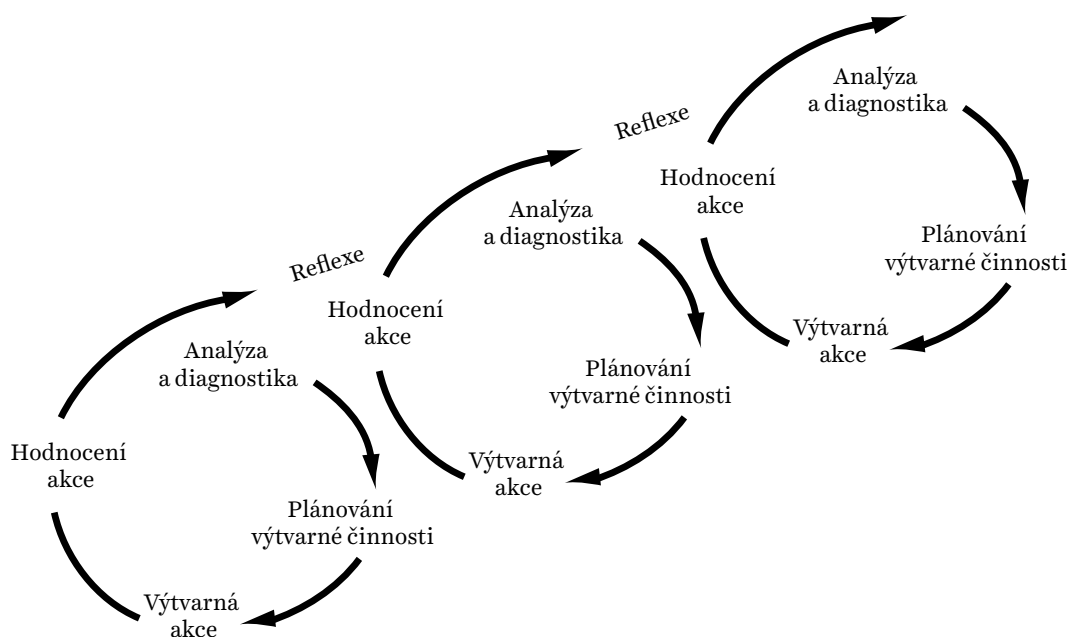


Schéma 1: Schéma navrženého modelu akčního výzkumu u osob s postižením (Sochor, 2014)

Porovnání modelů, ze kterých vycházíme:	
Model Coghlan and Brannick (2001)	Model Elliott (1991)
Analysing/Diagnostic – analýza/diagnostika	Pozorování/reflexe
Planning action – plánování akce	Plánování
Taking action – provedení akce	Akce
Evaluating action – evaluace akce	Hodnocení

Tabulka 2: Porovnání modelů akčního výzkumu

Strukturovaný výtvarně-vzdělávací program (SVVP) je zkonstruován s cílem stimulovat dynamiku procesu výtvarné tvorby a rozvoj sebereflexe vycházející z psychosomatické dispozice jedince s mentálním postižením a s poruchou autistického spektra (PAS). Tento koncept čerpá z oblasti výzkumů arteterapie, které publikovali Gilroy (2011), Case a Dalley (1990) se zaměřením na Art-Therapy, i z humanistického konceptu C. R. Rogerse. SVVP reflektuje také hodnotový princip inkluzivní didaktiky (pojetí sociokulturního modelu postižení). Ze speciální výtvarné výchovy přejímá ověřené výukové strategie a intervence akceptující psychosomatické zvláštnosti vnímání osob s mentálním postižením a PAS a formulované především v „metodě strukturovaného učení“ (Čadilová, Žampachová, 2008). Z artefaktiky Jana Slavíka (2001) pak akceptuje, že přístupy vycházející převážně z umění se zaměřují více na proces a rozvoj tvorby, na „sebeozdravný“ potenciál tvůrčí činnosti a na rozvoj pozitivních rysů osobnosti. I zde klient osobně zpracovává ze svého pohledu významné téma, ale artefakt slouží především k expresi obsahu zážitku jako takového.

Teoretické zdroje SVVP lze souhrnně charakterizovat následovně:

- Čerpá z „animocentrického“ pojetí výtvarné pedagogiky, jež vnímá umění a výtvarné vyjádření jako poznávací proces, ale vlastním objektem zkoumání se zde stává samotný subjekt (aktéři výzkumu).
- Klade důraz na osobní reflektivní komunikaci doprovázející výtvarný projev. Jeho prioritou je respekt k individualitě osob s postižením a snaha poskytnout jim co nejvíce příležitostí ke svobodnému projevu.
- Řízená imaginace probíhá skrze vizualizaci. Strategie vizualizace jsou totožné s řízenou imaginací a jsou používány nejen k artterapeutickým cílům, ale i ke speciálněpedagogické diagnostice.

- Vychází z „nevědomé podstaty tvořivosti“. Tato skutečnost je významná především z hlediska jednotlivých artterapeutických přístupů. Čerpá z interpretace psychoanalytické teorie předpokládající, že subjektu je vlastní prvotní tvořivost, která se utváří na základě rané tendence vyhledávat příjemné podněty a vyhýbat se nepříjemným.

SVVP je zaměřen na ovlivnění projevů chování a sebeprožívání v důsledku oslabené sociální interakce u jedinců s mentálním postižením a s poruchou autistického spektra. Svoji strukturou podporuje rozvoj výtvarného projevu, procesualizace výtvarné tvorby a estetizace. Fáze SVVP vycházejí z principů umělecké tvorby v nápadné konotaci se složením cyklu v akčním výzkumu. Představuje artterapeutický a edukačně-formativní koncept hlásící se výlučně k proudu Art-Therapy, který je aplikovatelný na osoby s duševním postižením a s poruchou autistického spektra za účelem edukace. Struktura sestaveného edukačního modelu tvoří čtyři fáze. První ideová fáze stanoví výchozí téma na základě vlastní empirie klienta. V druhé fázi obsahuje konceptualizace tvorby námět a volbu výtvarného postupu. Následuje výtvarná akce a v závěru reflektivní dialog s důrazem

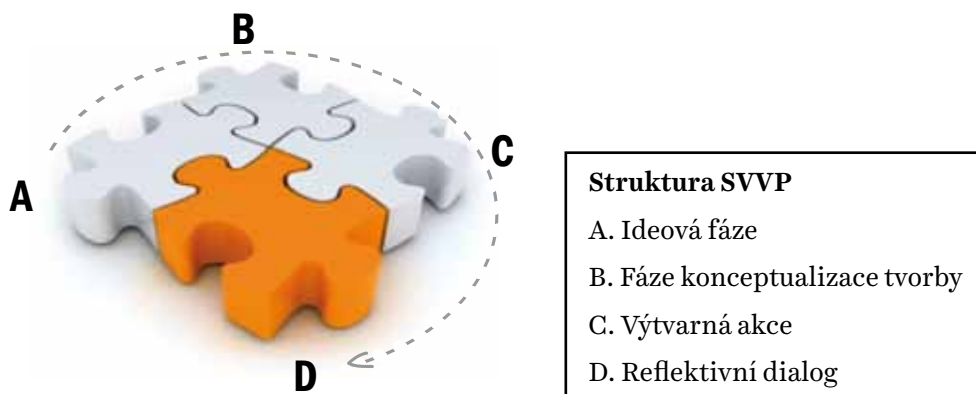


Schéma 2: Schéma modelu strukturovaného výtvarně-vzdělávacího programu (SVVP)

na využití projektivní funkce obrazu. Obsah reflektivního dialogu je u klientů ovlivněn mírou narušení komunikačních schopností. Alternativou jsou formy augmentativní a alternativní komunikace.

Klíčovou kategorií strukturovaného vzdělávacího procesu je komunikace ve všech podobách. Struktura SVVP je však pouze „kompenzační pomůckou“. Má být jen nástrojem (metodou) k otevření prostoru pro autentickou imaginaci a možnou konceptualizaci vlastních myšlenek. Pokud struktura jako „kompenzační pomůcka“ splnila svůj účel a je s ní dále

v edukativním procesu nevhodně pracováno, může se stát naopak bariérou v kreativním a autentickém procesu. Lektor na počátku setkání ve strukturovaném sledu iniciuje paletu témat, výtvarných postupů a technologií. Během tohoto procesu přejímá flexibilně i roli asistenta tvořícího klienta, který je jediným expertem na své tvůrčí já. Tuto dovednost podporuje a zároveň se chrání před nežádoucími manipulativními dopady svého pedagogicko-terapeutického působení. K dosažení tohoto záměru byla užita metoda, při níž se lektor přesunul do role aktivního tazatele a formou vhodně volených otázek a dalších užívaných nonverbálních symbolů (např. gest) přivedl člověka s mentálním postižením k optimálnímu výtvarnému řešení. Pozitivního výsledku je však dosaženo pouze za předpokladu, že je toho klient v danou chvíli schopen. Zúčastněná participace na výtvarném procesu představuje korekturu typu přímého zásahu do artefaktu, když proces vázne ve statickém (stereotypním) bodě. Důležité v tomto postupu zůstává respektování autentického výtvarného (estetizujícího) projevu a osobních postojů klientů k nabízené činnosti.

Níže uvedený komunikační model je symbolickým vyjádřením kooperace na principu respektujícího partnerství lektora (v roli osobního mentora) a klienta v procesu tvorby a její autentické prezentace. Lektor je na komunikačním modelu symbolicky zobrazen při kooperaci na tvůrčím procesu. Autentický nápad se tak rodí v mysli klienta-autora.



Schéma 3: Komunikační model (mentor/lektor – klient/student)

Struktura SVVP zahrnuje následující zásady:	
Zásada vizualizace	námětů a časové souslednosti
	skutečnosti na podkladě vizuálních výtvarných forem
	představ klientů
Zásada individualizace	v typologii námětu člověka s postižením
	formou individuálního vzdělávání
Zásada strukturace	úpravou prostředí dílny (pracovní plochy)
	kompozicí obrazu
	technologií pracovního postupu
	postupů ve výuce

Tabulka 3: Struktura SVVP a související zásady

Koncept dílny představuje propojení expresivních (výtvarných) aktivit s vlastní mírou schopnosti reflexe osob s mentálním postižením prostřednictvím dialogu (verbálního, nonverbálního) a sdílení osobního prostoru v tvůrčí skupině arteterapeutické dílny. Je to prostor pro intimitu a společný výtvarný projekt. Koncept dílny vychází z geneze a proměny místa a funkcí umění ve vzdělávání. Podpora znalosti procesu výtvarné tvorby je součástí důležitého socializačního prvku. Tuto znalost může účastník získat např. v arteterapeutické dílně domova. Předpokládáme, že aktivizace psychických funkcí a sociálních schopností u aktérů výzkumu (lidí s mentálním postižením) je možná prostřednictvím prvků výtvarné tvořivé hry, výtvarného projektu, asociační tvorby či řemeslné dovednosti skrze znalost aplikace výtvarných technologií.

Dále slouží k odhalení vlastních psychických možností a mezí i k posílení empatie a emoční citlivosti vůči ostatním lidem v komunitě domova. Uvedený způsob poznávání podpořený SVVP má směřovat k tvořivosti, expresivní dovednosti, komunikačním schopnostem a k rozhodování vedoucímu k dokončení svého výtvarného projektu. Důraz je kladen na motivaci k autenticitě, originalitě a spontaneitě.

Koncept dílny u osob s postižením předpokládá užití metody introspekce, prostřednictvím níž může arteterapeut analyzovat i myšlenky, které se objevily před započítím arteterapeutické techniky (obvykle jsou to témata, se kterými klient přichází sám). U osob s postižením bez schopnosti sebeřízení jsme hodnotili pozorovatelné chování – tzv. „behaviorální motorickou modalitu“ (Murdoch, Barker, 1996). Takto byly ověřovány arteterapeutické

postupy a účinek prožitku v expresi nebo rituálu u osob s mentálním postižením. Oba uvedené typy introspekce byly použity u výzkumného vzorku. Autorem výzkumu byla také sestavena škála projevů chování na základě referencí, které bylo možné získat i od ostatních klientů a personálu domova, nebo si tuto škálu vytvořili klienti domova (aktéři výzkumu) sami dle svých schopností na základě introspekce, se kterou jim krok za krokem pomohl autor výzkumu. Klienti, kteří neměli schopnost introspekce, a tudíž jim chybělo vlastní kognitivní zhodnocení emocí, byli do tohoto výzkumu také zapojeni. Zhodnocení klientových emocí mohou totiž provést i ostatní přítomní na základě pozorovatelného chování (např. další klienti a personál ústavu). Spíše výjimečně byla introspekce z hlediska dlouhodobých konsekvencí prováděna i nepřímou, tj. na vzorcích chování, které se u jedince projevují v jiných situacích (netýkajících se bezprostředně arteterapeutického postupu) Na základě těchto měření byl implicitně posuzován efekt obsahu arteterapeutické dílny.

Výběr prostor probíhal na základě organizačních kritérií, vzdělávacích cílů a individuálních potřeb participujících klientů. Prostředí bylo otevřeno i náhodně kolemjdoucím klientům a zaměstnancům, kteří však nebyli zahrnuti do výzkumného šetření, ale často se stali krátkodobými účastníky dílny. Dílna měla charakter ateliérové tvorby v několika typech prostředí domova.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili obyvatelé domova, kterým je celoročně poskytována sociální služba. Po dobu šetření pobývali aktéři výzkumu kontinuálně v instituci domova spolu s ostatními klienty a využívali nabídku sociálních služeb. Výzkumu se na základě záměrného výběru aktivně účastnily tři osoby reprezentující nejčastější diverzitu obyvatel domova. Jednalo se o dva muže a jednu ženu. Křestní jména byla změněna a na fotografiích je skryta jejich pravá identita. Jména neodpovídají skutečnosti a tak je zamezeno jejich identifikaci.

Způsob získávání dat

Sběr dat se vyznačoval lokální zakotveností, tudíž data nejsou vyjímána z kontextu dění. Získaná data popisují podrobnosti případu během delšího časového intervalu. Výběr metody sběru dat v akčním výzkumu respektoval stejná pravidla jako v jakémkoli jiném modelu. Byl přizpůsoben jak výzkumné otázce, tak aktérům výzkumu. Výzkumník se rozhodoval na základě typu informace, kterou chtěl získat (např. informace o prožitku, dynamice změn

chování, informace o procesu vzniku artefaktu atd.), a také podle toho, od koho ji chtěl získávat a za jakých okolností. V akčním výzkumu se použité metody měnily na základě vývoje situace, jelikož akční výzkumný plán není rigidní a musel se přizpůsobovat zkoumané realitě zvláště ve specifickém prostředí domova. Typickým nástrojem, který se objevuje i v tomto výzkumu, je deník výzkumníka. Dále byly použity neformální rozhovory s aktéry i širší komunitou domova, zúčastněné pozorování, rozbor dokumentů činnosti, fotodokumentace, audionahrávky, portfolio a další tištěná a digitální dokumentace.

Již zmíněný pedagogický deník zachycuje průběh celého výzkumu od jeho plánování přes realizaci až po reflexi a vyhodnocení. Autor do deníku nezapisoval jen průběh výzkumu a popis pedagogických situací, ale také své dojmy, pocity a nápady. Jedná se o velmi intimní metodu sběru dat, která ale nejlépe odpovídá nárokům a charakteristikám realizovaného akčního výzkumu. Zpravidla si deník nevedou jen autoři výzkumu, ale často také ostatní aktéři. Vzhledem k míře postižení a schopnostem jednotlivých aktérů muselo být od tohoto postupu upuštěno.

Další metodou, která byla použita, jsou rozhovory a reflektivní dialog. Jednalo se o polostrukturované i nestrukturované neformální rozhovory. Pomocí naslouchání a kladení otázek se autor výzkumu snažil získat co možná nejvíce dat. Tento postup vyžadoval empatii, znalosti a především schopnost naslouchat lidem s postižením. vést rozhovor s aktéry znamenalo spíše aktivně iniciovat dialog a následně nechat respondenty mluvit, opakovat svůj dotaz či ho opětovně přeformulovat. Výzkumník se tak snažil o to, aby se klienti cítili pohodlně a společně s nimi hledal pravý význam jejich slov a vhodnou formu sdělení.

Neformální rozhovory probíhaly v průběhu celého výzkumného cyklu. Zpočátku měly spíše diagnostickou funkci. Je nutné konstatovat, že na začátku výzkumník vstupoval do výzkumu již s určitou mírou kvalitně navázaných vztahů s osobami ve výzkumném vzorku. Obzvláště při akčním výzkumu se často používají skupinové rozhovory s personálem i ostatními klienty domova. Ve většině případů se jednalo o zúčastněné pozorování, kdy autor přijal roli rovnoprávného člena skupiny a informoval účastníky o svých úmyslech.

S metodou pozorování také souviselo pořizování audio- a videonahrávek. Největším úskalím byla omezená schopnost výzkumníka zachytit vše, co se ve skupině odehrávalo. To se projevilo i v tomto výzkumu. Vycházeli jsme z předpokladu, že videostudie umožňují a podporují multiperspektivitu

a budování sdíleného jazyka pro popis, analýzu a hodnocení pozorovaných jevů a jejich vzájemných vztahů.

V odborné literatuře je popsáno množství různých postupů a způsobů využívání videa v rámci akčního výzkumu, např. Brophy (2004), Welzel a Stadler (2005). U nás se jedná zejména o výzkumy kolektivů autorů, např. Janík a Minaříková et al. (2011), Janík, Slavík, Najvar et al. (2011). Metodologické diskuse o využívání videa ve výzkumu zpravidla vycházejí z analýzy přínosů, jež video pro výzkumný proces představuje, a také z hodnocení problémů, které může využití videa přinést. Pořízené videozáznamy byly zálohovány. Zpracování videozáznamu spočívalo nejprve ve vypracování jeho transkriptu. Transkripce rozumíme přepisování zvukové složky videozáznamu za pomoci určitého transkripčního systému. Transkribována byla verbální i nonverbální komunikace a projevy chování. V dalším kroku se přistoupilo ke kódování. Kódování chápeme jako systematickou registraci a kategorizaci jevů pozorovaných na videozáznamu. Převážná většina analýz se zaměřila na „event sample“ namísto „time sample“. Cílem bylo budovat hlubší porozumění procesům v komunitě dílny skrze hledání vztahů (relací) mezi zkoumanými aspekty. Pořízené videozáznamy umožnily trvale zachytit dynamické a komplexní jevy v chování a komunikaci, což pomohlo usnadnit evaluaci obsahu strukturovaného výtvarně-vzdělávacího programu. Lze konstatovat, že bez použitých technologií by byla zkoumaná realita výrazně redukována, což by znehodnotilo výsledky výzkumu. Bylo vyhodnoceno, že přítomnost videokamery či diktafonu neovlivňuje přirozené chování všech aktérů. Všichni aktéři dle etického kodexu výzkumu souhlasili s použitím techniky a pochopili, k jakému účelu slouží.

Metoda analýzy produktů činnosti byla využita k analýze dokumentů (artefaktů) výtvarné povahy (kresby, malby) z důvodů objektivně prokázané projektivní a iniciační funkce. Metodika interpretace složek obrazu byla přejata od J. Slavíka (1994) a směřovala k neuměleckému hodnocení výtvarného projevu z pohledu výzkumu. Takto pojatá metodika si nekladla za cíl empiricky hodnotit umělecké kategorie tvorby obrazu v kontextu současného umění. Metodologie J. Slavíka užívá základních prvků integrity, intenzity a komplexity výtvarného díla, ke kterým jsou řazeny subkategorie s hodnocením v bipolární škále. Do kategorie integrity (uspořádanosti) výtvarné práce náleží kritéria, jako jsou kompozice a formát, jež podporuje technika, barevnost, kresebnost a modelace. Intenzitu (účinnost) popisují subkategorie, kterými jsou výraz a originalita, k účinnosti přispívá i již zmiňovaná barevnost, kresebnost a modelace. Ke komplexnosti (složitosti) výtvarné práce je řazeno obsahové kritérium.

Lze konstatovat, že techniky sběru dat byly voleny dle cílů akčního výzkumu. Ve shodě s Elliottem (1991), Mertlerem (2012), Armstrongem a Moorem (2004) jsme proces rekognoskace terénu začali procesem explanací, popisem a analýzou reálných životních situací, které jsme se snažili zlepšit. Validita výzkumu byla podpořena využitím triangulace zdrojů dle uvedeného modelu.

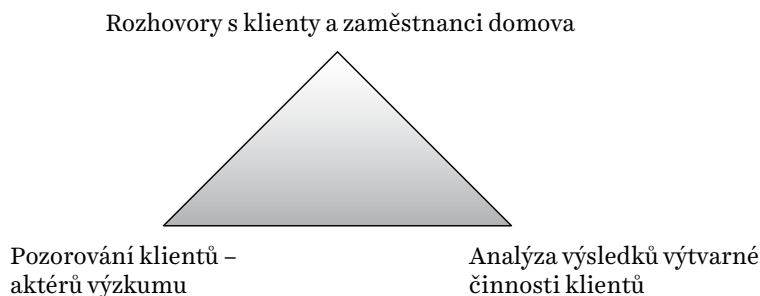


Schéma 4: Model triangulace dat ze tří zdrojů

Způsob zpracování dat

Nasbíraná data se obecně vyhodnocují vzhledem k prostředí, ke zkoumané realitě a k výzkumným otázkám. V akčním výzkumu nebylo možné přesně oddělit sběr dat od jejich analýzy. Tyto fáze se vzájemně prolínaly. Výzkumník si byl během výzkumu vědom, že nelze permanentně neanalyzovat data v průběhu celého procesu. V určitém časovém odstupu si prováděl dílčí analýzy dle množství sesbíraných dat.

Nejobtížnější část výzkumu vycházela z potřeb dekodovat data z perspektivy aktérů výzkumu (osob s mentálním postižením). Přestože má autor vlastní vhléd do problematiky, bylo nutné, aby ho konfrontoval jak s pohledem ostatních účastníků (aktérů výzkumu a pečujícího personálu domova), tak i s univerzitními výzkumníky (v našem případě pracovníky IVIV PdF MU). Při analýze dat a jejich kódování, jakož i při formulování závěrů analýzy, opakovaně kontaktoval klienty, aby si vyjasnil některé jejich odpovědi. Postupně je seznamoval se svými nálezy a závěry, aby získal informaci, zda se s nimi ztotožňují, a měl tak možnost konfrontace. Následovala inovace v již sestaveném akčním plánu.

Ve fázi analýzy byla aktérům výzkumu dána možnost projevit se dle svých schopností a komunikačních dovedností jako experti na daný problém (vlastní tvorbu a vztahy v komunitě). Byla snaha, aby si aktéři v co největší míře uvědomili, že jen oni sami mají potenciál změnit situaci a překračovat svoje osobní hranice. V této fázi se autor výzkumu potýkal s pasivitou účastníků či s problémy porozumět sdělovaným informacím i přes pomoc ostatních (např. z důvodu vývojové poruchy řeči).

Od hodnoticích modelů se nyní přesuneme ke třem konkrétním termínům tvořícím součást designu výzkumu, a to validitě, reliabilitě a zobecnitelnosti, tj. třem etablovaným konceptům kvality výzkumu, které Kvale (1996) označuje jako „svatou trojici“ výzkumu v sociálních vědách. Tyto koncepty můžeme využít také v akčním výzkumu. Nelze je však slepě přenášet. Někteří autoři nahrazují tradiční koncepty validity a reliability termínem autenticita, což je pojem, se kterým operuje i náš výzkum. V metodologickém diskursu má však specifické konotace. Výsledky výzkumu tak můžeme považovat za validní a reliabilní tehdy, pokud je výzkum autentický a má znatelný přínos pro účastníky (srov. Zuber-Skerritt, 1992).

Na důležitost validity a reliability v akčním výzkumu upozorňuje celá řada autorů (např. McNiff, 2002; Turnock, 2001). James a Worall (2000) se proto rozhodli upravit konstrukt validity přímo na míru akčnímu výzkumu a použili kategorie, jako jsou obsahová, interpretativní, demokratická, katalytická, procesní a výsledná validita. Obsahová validita nám odpovídá na otázku, zda popisovaná situace opravdu proběhla tak, jak je popsáno ve zprávě, případně zda zpráva reflektuje to, co autor opravdu viděl a slyšel. Interpretativní validita zajišťuje získání autentických informací a jejich správnou interpretaci. Demokratická validita se vztahuje ke skutečnosti, zda se aktéři výzkumu účastnili všech jeho částí a zda měli svobodný a rovný přístup k datům. Katalytická validita se vztahuje ke zjištění, do jaké míry se účastníci aktivně zapojili, jak porozuměli problému a především do jaké míry se změnila jejich postoje a zda přijali svou roli architektů změny. Procesní validita zaručuje provádění výzkumného projektu v souladu s výtčenými cíli a směřuje k novému poznání. Výsledná validita představuje posouzení, zda došlo k vyřešení zkoumaného problému. Na základě těchto kategorií mohl autor výzkumu kontrolovat validitu akčního výzkumu. Nelze totiž vyhodnocovat jen výsledky, ale celý výzkumný proces. Hodnotíme-li kvalitu výzkumu, nesmíme opomenout ani jeho etickou stránku.

2.4.3 Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu jsou i v tomto případě spojeny s udržitelností změn. Je nezbytné zajistit, aby navržená opatření byla životaschopná také po ukončení výzkumu. Na základě výsledků výzkumu lze v úvodu konstatovat, že akční výzkum má jen malou šanci ovlivnit strukturu fungování komunity v domově a její organizaci. Dokáže však působit na myšlení aktérů výzkumu a podpořit jejich autentický osobnostní růst na podkladě originální

tvorivé aktivizační činnosti. Pro úspěšnost počátku výzkumu a udržitelnost dosažených změn bylo stěžejní pochopení výzkumného záměru a poskytnutí potřebné podpory ze strany vedení instituce. Udržitelnost dosažených změn v současnosti umožňuje přetrvávající působení autora výzkumu v domově a obeznámenost zaměstnanců a vedení domova s postupy, principy a výsledky arteterapeutické dílny.

První fáze projektu – „Jak motivovat účastníky k zapojení do výzkumu“

Problematické výzkumu se autor dlouhodobě (8 let) věnuje na pozici praktika, arteterapeuta, výzkumníka a vysokoškolského pedagoga. Pro dosažení cílů se ukázala nezbytná empatie výzkumníka a získání důvěry osob s mentálním postižením (v pásmu středně těžkého mentálního postižení). Se všemi aktéry výzkumu měl autor dlouholetý přátelský a otevřený vztah, ze kterého v průběhu výzkumu těžil. Výzkumník si tak úspěšně našel vlastní cestu ke zkoumané komunitě.

Ve skupině klientů participujících na výzkumu převažovaly značné rozdíly v úrovni komunikace, mobility a schopnosti osvojit si nová poznání, což značně zvyšovalo nároky na připravenost a improvizaci lektora v různých situacích. Také to kladlo vyšší nároky na toleranci, empatii a efektivní formy komunikace všech zúčastněných. Záměrně volená diverzita aktérů představovala reprezentativnost v rámci domova a dosažené změny a inovace tak měly širší uplatnitelnost v komunitě. Vyžadovalo to však osvojení si nových dovedností a posilování dosavadních schopností při společné práci a řešení kolektivních úkolů na podkladě SVVP.

Klíčovou roli v úspěšnosti první fáze sehrála i skutečnost, že autor v této instituci realizoval již druhý výzkumný projekt a dobře znal prostředí a kontinuitu vývoje domova. Jako značná výhoda se ukázala navázaná důvěra jak s klienty, tak s personálem a vedením instituce. Příklad nejčastější úvodní konverzace před započítím dílny s klienty byl např.: *„Pavel přišel, budeme malovat... Pane Sochor, budeme malovat odpoledne. Přijdete? Opravdu přijdete?“* Klientovo odmítnutí participace na dílně znělo např. *„Ne, nebudu dnes malovat, není mi dobře“*.

Druhá fáze projektu – „Jak dosáhnout změny?“

Ve chvíli, kdy byl již zmapovaný terén a sesbíraná úvodní data (sestavení vzdělávacího obsahu arteterapeutické dílny, výběr aktérů výzkumu a souhlas s participací, stanovení etických kritérií, svolení k výzkumu v instituci aj.), přešli jsme k návrhu samotného akčního plánu, tj. opatření a aktivit, pomocí kterých chceme dosáhnout našeho cíle – tedy změny.

V této části výzkumné zprávy se zaměříme na způsob dosažení změn, které byly zaznamenané u jednotlivých aktérů výzkumu a měly dopad na rozvoj jejich osobnosti a související proces socializace. Ta byla podpořena skrze úspěšnější integraci do komunity domova. Důležité dosažené změny popíšeme na příkladech praxe z výtvarné arteterapeutické dílny.

Kdo je Ludvík?

Jedním z aktérů výzkumu byl pan Ludvík. Narodil se v roce 1952 a do ústavní péče byl přijat v roce 1960. Značnou část života tedy prožil v ústavní péči. Rodinné příslušníky již nemá. Je spíše introvertní typ, projevuje se u něho vyšší stupeň narušených komunikačních schopností s vyšší mírou pasivního porozumění. Lze pozorovat oslabenou volní složku a deficit v oblasti intelektu. V komunitě je oblíben pro nekonfliktní chování. V praktických činnostech je zřejmá jeho motorická neobratnost plynoucí z diagnózy dětské mozkové obrny. Svoji sebeobsluhu zvládá s dopomocí. Typické je po něho pomalé a rozvážené tempo práce. Je nutné mu umožnit dostatek času na splnění zadaného úkolu. Ludvík se pravidelně účastní aktivit v domově, je to vstřícný a povahově klidný starší pán, se kterým poji výzkumníka dlouholetý přátelský vztah.

Co se změnilo?

Jde-li o dopad SVVP v rámci arteterapeutických a edukačně-formativních postupů, byly pozorovány následující změny. Strukturovaný proces tvorby pomohl Ludvíkovi i přes jeho značné pohybové obtíže pracovat se zvýšeným zaujetím a koncentrací. Plán postupu na základě jednotlivých kroků usnadnil Ludvíkovi ve výtvarné tvorbě orientaci v pracovním prostředí arteterapeutické dílny. Dále mu pomohl v samostatnějším zvládnutí průběhu své tvorby a ve zdárném dokončení svého záměru. Úplné dovršení vlastního artefaktu se pro něho stalo nezbytným vyústěním jeho snahy a činnosti. Ludvík dále vyžadoval ujištění, že bude mít možnost pracovat na svých obrazech opakovaně dle svého přání.

U Ludvíka se míra jeho postižení nestala překážkou v autentickém výtvarném projevu a originálním výtvarném výrazu. Pozitivně se projevilo opakování ritualizovaných výtvarných postupů (příprava pracovní plochy, místo pro kávu, rozbalení kresebných nástrojů atd.) a dostatečný časový prostor pro vizualizaci představ. Aplikovaná struktura SVVP podnítila intenzivnější a účelnou komunikaci ve skupině především při tvorbě společného artefaktu. Snadněji se zapojoval do společné diskuse posunky,

gesty a jednoslovnými výpověďmi při komentářích okolního dění. Ludvík si však stále zachoval své pomalé a klidné tempo práce. Změnu lze spatřovat ve větší vytrvalosti a v soustředění se na precizní dokončení svého záměru (obrazu). Jeho práce se dlouhodobě vyznačuje autentickým a kreativním kresebným projevem.

Dynamika změny se promítla do postojů a hodnot a byla pozorovatelná skrze chování, sebereflexi a komunikaci. Přítomnost v arteterapeutické dílně se pro Ludvíka stala prioritou mezi dostupnými aktivizačními činnostmi a způsobem trávení volného času v domově. Při společných výtvarných projektech mu však zůstala spíše role pozorovatele a solitéra.

Se zaujetím se setkával u svých kreseb a obrazů s ostatními klienty a zaměstnanci. Setkání nad výsledky své práce mu umožnila intenzivněji se podělit o svoji radost z vykonané práce a srozumitelněji sdělit své pocity a zážitky ostatním. Do takových rozhovorů překvapivě aktivně vstupoval expresivními gesty a jednoslovnými komentáři. Častěji reagoval na dotazy lektora, než by sám kladl otázky o smyslu probíhající aktivity. Zde se osvědčila strukturovanost výtvarného procesu na podkladě SVVP. Ludvík znal fáze výtvarného procesu. Kompenzovaly se tak obtíže v paměti.

Hlubší poznání jeho prožívání bylo možné nejintenzivněji pozorovat při procesu tvorby a reflexe obrazů a kreseb. Lze poukázat na skutečnost, že jeho imaginace a představivost v obrazech výrazně kontrastovaly s jeho jinak jednoduchým a nevýrazným stylem komunikace. Během výzkumného šetření a na podkladě jeho tvorby se podařilo pozitivně ovlivnit postoje okolí a zaměstnanců domova k Ludvíkovu osobnostnímu potenciálu. Změna postojů okolí byla patrná z neformálních rozhovorů se zaměstnanci domova v přímé péči. Impulsem k trvalé změně sebeprožívání byla Ludvíkova tvorba překvapující všechny svoji expresivitou a výtvarnou bohatostí. Vizuální tvorba se stala prostředkem k nejaktivnější prezentaci bohatého světa fantazie a demonstraci dovednosti autentické a tvořivé práce. Během výzkumného šetření se projevila změna především v růstu sebevědomí, v sociální interakci a v angažované sebe prezentaci při instalaci vlastních produktů. V běžném chování se stále projevovala emoční plachost. Ludvík automaticky přenášel kladné emoce na situace, které uměl zvládnout. Intenzivněji komunikoval prostřednictvím své tvorby. V arteterapeutické dílně tak u něj nebyly pozorovány neurotické stavy (např. enuréza) či afektované nálady ani netlumená intenzita negativních emocí.

Jak lze tedy zhodnotit uvědomování si potenciálu vlastní kreativní činnosti? Ludvíkovi se podařilo rozvinout autentický výtvarný kresebný

projev a nepřiklonil se k napodobování práce ostatních. Aktivně se zapojoval do participace na společných výtvarných projektech (např. velkoformátových obrazech, kde si byl schopen prosadit a vykomunikovat prostor pro své kresebné variace). Bylo možné pozorovat zásadní změnu spojenou se silícím pocitem úspěchu a rostoucím sebevědomím, promítajícím se i do chování mimo arteterapeutickou dílnu. Jeho nadšení pro „malování“ demonstruje např. konverzace: „Přijdeš? [...] Budeme malovat? [...] Příště malovat, jo? [...] Jo, malovat. Půjdeme malovat, jo malovat [...] Jo, dobře.“



Obrázek 16: Slavnost v zámeckém parku, 2014, kresba na karton 60 × 50 cm

^



Obrázek 17: Detail – Slavnost v zámeckém parku



Kritéria hodnocení artefaktu:

- Uspořádanost (kompozice, formát, technika, barevnost, kresebnost a modelace)
- Účinnost (výraz, originalita)
- Složitost (obsah)

Na příkladu této práce lze dokumentovat výtvarný výraz a osobitý styl autora. Kresba je pro něho terapeutickým nástrojem i prostředkem ke sdělení prožitku. Autor pracuje technikou kresby na karton, která mu nejvíce vyhovuje a neklade na něho neúměrné nároky (intelektové a motorické). V expresivním výrazu kresby zanikají stylizované postavy (podobné „protáhlým hlavonožcům“) a spousta stromů (čar), které se nachází v zámeckém parku. Pozorujeme oblíbené jednoduché barevné řešení pomocí „trsů“, v jejichž důsledku je celý prostor pečlivě zaplněn expresivní kresbou. Interpretace vychází z obsahu díla i z informací z mnoha rozhovorů. Práce má bezesporu rysy originality a v kontextu dlouhodobé tvorby i příměr kreativity.



Obrázek 18: Ilustrativní fotografie společné tvorby ve výtvarné dílně, čas na kávu, 2013

^



*Obrázek 19: Ilustrativní fotografie –
Kresebné variace na společném výtvarném
projektu – Podzim v zámeckém parku,
2014, kresba*

>

Kdo je Ondřej?

Dalším aktérem výzkumu byl pan Ondřej, který se narodil v roce 1982 a do ústavní péče byl přijat v roce 1986. Charakteristické rysy osobnosti lze popsat následovně. Klíčovým faktorem osobnostních charakteristik je vrozené postižení kognitivních funkcí. V prožívání je patrná nezralá emotivita a emoční labilita ovlivněná hloubkou postižení. S rozvojem myšlení je spojená řeč, která se u Ondřeje nerozvinula. Přesto si osvojil malé množství slovních výrazů, které používá a pasivně jim rozumí. Při plnění úkolu či participaci na projektu lze u Ondřeje pozorovat značně oslabenou volní složku. V souvislosti s touto skutečností měl obtíže s dlouhodobou koncentrací pozornosti, která je u něho spíše krátkodobá a přelétavá. V průběhu komunikace má obtíže plynoucí z perseverace. V praktických činnostech je pozorovatelná motorická neobratnost vycházející z etiologie mentálního postižení. Svoji sebeobsluhu zvládá samostatně s dopomocí, stejně jako řešení povinností denního režimu. Orientuje se v základních sociálních situacích a pravidlech institucionalizovaného prostředí domova, na které je adaptován. Zná omezeně účel předmětů, se kterými přichází do styku. Jeho myšlení lze hodnotit jako ulpívavé a názorné, což se projevuje tak, že se jeho „nevýpravné myšlení“ točí kolem jedné myšlenky či tématu (skupiny slov). Chceme-li, aby se dostal k jinému předmětu, musíme mu pomoci otázkami. S dopomocí je schopen samostatně splnit zadaný pracovní úkol a rozhodnout o jeho konci. Dokáže se koncentrovat na zadanou práci, avšak často ji nedokončí nebo uzavírá předčasně. Musí být často motivován. Typické je překotné tempo práce bez hlubší rozumové rozvahy. Je nutné mu poskytnout dostatek času na splnění zadaného úkolu a průběh s ním opakovaně konzultovat. Ondřej s výzkumníkem udržuje dlouholetý přátelský vztah.

Co se změnilo?

Strukturovaný výtvarně-vzdělávací proces tvorby Ondřejovi částečně pomohl navrhnout a realizovat celý výtvarný projekt za podpory lektora. Tvorba se s korekcemi lektora rozvíjela častěji na podkladě emocionální než kognitivní složky psychiky, jež je u Ondřeje oslabena. Ze strany lektora musely být implementovány principy vizualizace, strukturace a individualizace, což částečně umožnilo kompenzovat deficit intelektu pro potřeby zvládnutí procesu výtvarné tvorby. Sestavený individuální plán a opakovaný postup práce (technologický postup, spolupráce s ostatními autory) umožnil Ondřejovi orientaci a intenzivnější zapojení do společných výtvarných projektů (např. „Život mezi obrazy“). Pozitivní dopad využití SVVP a participace v arteterapeutické dílně lze tak vidět spíše v rovině terapeuticko-formativní.

Dokončené obrazy a kresby umožnily vznik osobního portfolia poskytujícího nové informace o nonkonformním myšlení a hlubším prožívání sebe sama a okolní reality. Projevovala se bariéra v omezené smysluplnější slovní reflexi, a to i přes opakovaně kladené doplňující otázky. Jeho soubor artefaktů se nicméně vyznačuje autentickým a specifickým výtvarným výrazem vlastním pouze Ondřejovi. Skrze účast v arteterapeutické dílně byl Ondřej více integrován do komunity domova. Mnohé obyvatele a zaměstnance jeho schopnost tvořit obrazy překvapila, což umožnilo pozitivně změnit postoje okolí k jeho schopnostem. SVVP tak závěrem podnítil kvalitativní změny v komunikaci nad svými dovednostmi.

Situace při příchodu lektora byla často následující. Setkání proběhlo po snídani, kdy se lektor ptá, zda chce Ondřej malovat. Na to Ondřej odpovídá: „*Ondra půjde malovat... Malovat... Jdeme malovat... Bude oběd...*“ Komentář Ondřeje ke konci dílny: „*Hotový, je to hotový... Oběd, oběd!*“

Dynamika změny se promítla do postojů a hodnot a byla pozorovatelná skrze chování, sebereflexi a komunikaci. Přítomnost v arteterapeutické dílně se pro Ondřeje stala prioritou v nabízených aktivizačních činnostech domova. Při společném výtvarném projektu však zůstával v roli pasivního pozorovatele. Přesto se rád setkával s klienty a zaměstnanci u svých vznikajících kreseb a obrazů. Do společných rozhovorů vstupoval spíše formou jednoslovných komentářů. Artefakty s jeho ikonografickým obsahem mu usnadnily sdělení svých emocí a radosti z vlastního úspěchu i ostatním. Hlubší analýzy (z videodokumentace) a pochopení Ondřejova prožívání bylo možné intenzivněji pozorovat při výtvarné činnosti stimulující emotivní reakce, či naopak vnitřní zklidnění. V závěru šetření se podařilo ovlivnit postoje okolí a zaměstnanců domova směrem k jeho většímu začlenění do komunity (zapojení do estetizace prostředí, aktivizační činnosti na oddělení aj.). Zásadním impulsem byla schopnost tvořit obrazy a zvládnout skupinový program dílny. Ondřej také automaticky přenášel kladné emoce na situace, které uměl zvládnout. V dílně mezi obrazy je zažíval často. Ondřejova tvorba překvapila svojí surovou expresivitou a kompoziční jednoduchostí. Svým portfoliem efektivněji prezentoval jedinečný svět své fantazie. Během výzkumného šetření se v osobnostní rovině projevila změna především v růstu sebevědomí, v častější sociální interakci a v angažované sebe prezentaci vlastních produktů v domově. U Ondřeje byl konstatován výchovně-formativní přínos v efektivnějším zapojení do skupinové i individuální výtvarné činnosti v rámci projektu. Ondřej svoji část úkolu dokázal dokončit, případně vyčkat na ostatní, pokud další činnosti nebyl schopen.



Obrázek 20: Fragment z videozáznamu – Kresebné variace na společném výtvarném projektu – *Moje oblíbené jídlo*, 2014, kombinovaná technika



Obrázek 21: Fragment z videozáznamu – Společná tvorba obrazů v prostoru dílny „Pod schody“, 2013



Rozvoj potenciálu vlastní kreativní činnosti byl podmíněn mírou deficitu intelektových schopností vycházejících ze středně těžkého mentálního postižení. Výtvarná činnost na podkladě SVVP prokázala kladný dopad v rovině posílení složky relaxační (autoregulační) a integrační (socializační). Model SVVP podpořil bohatší spontánní sebevyjádření (okolím pozitivně přijímané) i přes narušené verbální komunikační schopnosti. Pozorované kvalitativní změny především v sebeprožívání se promítly do kvality výtvarné tvorby. Ta nejvíce obohatila Ondřeje ve sféře prožitkové, řemeslné a komunikační. Soustavná výtvarná tvorba stimulovala intenzivnější uvědomění si své jedinečnosti skrze prožití úspěchů a uznání mezi svými přáteli z domova. Sám při činnosti často hodnotil svoji práci: „*Ondra umí... Umí malovat, malovat.*“ U Ondřeje bylo edukačně-terapeutickým cílem lektora kvalitativně pozměnit rigidní výrazově kresebný schematismus (barevnost, tvarová bohatost, vnímání vlastního tělesného schématu promítajícího se do prostorové tvorby). Posun v závěru šetření nastal v barevné škále, kterou začal častěji využívat a měnit. Nejlépe zvládnutou technikou zůstala kresba.

Obrázek 22: Fragment
z videozáznamu – Ondřej tvoří
obraz – Míša stříhá Ondru, 2014

>



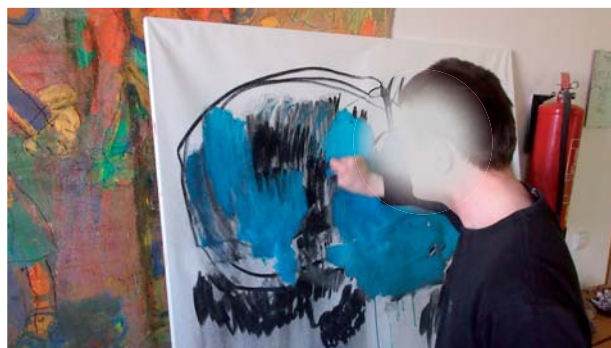
Obrázek 23: Fragment
z videozáznamu – Ondřej
na obraze nalezl kresbu někoho
jiného, 2014

>



Obrázek 24: Fragment
z videozáznamu – Ondřej při
tvorbě, 2014

>



Situace zachycená na obrázku 23 si zaslouží následující komentář. Ondřej po návratu z oběda poznal, že mu v jeho nepřítomnosti do jeho obrazu někdo nedovoleně kresebně zasáhl. Ondřej na to lektora upozornil a chtěl to odstranit. Tato situace dokládá Ondřejovo intenzivnější vnímání kresebné specifičnosti (originality) svých obrazů a autenticity (jedinečnosti) jejich obsahu.

Obrázek 25: *Oběd, kombinovaná technika, plátno 90 × 100 cm, 2014*



>

Kritéria hodnocení artefaktu:

- Uspořádanost (kompozice, formát, technika, barevnost, kresebnost a modelace)
- Účinnost (výraz, originalita)
- Složitost (obsah)

Jedna z posledních prací reprezentuje nejucelenější kompoziční řešení vzniklé pod pedagogickým vedením lektora v kontinuálních fázích. Při pozornějším prozkoumání lze spatřit jednotlivé vrstvy kresby a malby, které se vzájemně prolínají. Autor tak na jednom obraze symbolicky ztvárnil několik obědových menu, která měl rád (řízek, brambory, polévky atd.). Oběd byl též časovým symbolem konce dopolední dílny a častým konverzačním tématem. Autor použil nejoblíbenější barvy. Základní kompozici tvoří objekt talíře s jídlem na bílém ubrusu stolu. Nástroje, jako např. štětec, využíval Ondřej podobně jako tužku – ke kresbě linií a vybarvování ploch. Z hlediska sdělení vyjadřuje obraz původní záměr autora.

Kdo je Helena?

Dalším aktérem výzkumu byla paní Helena. Narodila se v roce 1974 a do ústavní péče byla přijata v roce 1990. Se svou rodinou není v intenzivním kontaktu. Do domova, v němž se realizoval výzkum, se nastěhovala v roce 1995. Pokud jde o osobnostní charakteristiky Heleny, je snaživá a aktivně se zapojuje do praktických činností plynoucích z chodu domova. Z této smysluplné práce má radost a je pro ni důležitá. Mezi oblíbené Heleniny zájmy patří malování, psaní a výroba dekorací. Z rozhovoru se zaměstnanci plyne, že se u ní projevuje občasné střídání nálad – melancholie a nervozita. Helena často přemýšlela o potřebách ostatních (kolektivu) a mnohdy se překotně ujímala vůdčí iniciativy při řešení společných výtvarných projektů. Díky svým nejvýraznějším schopnostem dokázala ve srovnání

s ostatními návštěvníky arteterapeutické dílny racionálněji zhodnotit situaci a nepodřizovat vše osobním zájmům. V komunikační rovině je Helena řeč plnohodnotně rozvinuta, i když s chudší slovní zásobou. Patrné jsou nedostatky v tempu řeči a slovosledu ovlivněné mírou mentálního postižení. Na otázky Helena reaguje rychle a smysluplně. Její čtení vykazuje pomalejší tempo, artikulace je v normě. Její sociální schopnosti jsou rozvinuty a odpovídají mentálnímu věku.

Co se u Heleny změnilo?

Dynamika změny se promítla do postojů a hodnot a byla pozorovatelná především ve vzájemných rozhovorech skrze sebereflexi. Strukturovaný proces tvorby pomohl Heleně především kvalitativně zlepšit konceptualizační proces své tvorby a způsob prezentace svých obrazů. Helena chtěla často diskutovat o své tvorbě a sama si korigovat užívané výtvarné technologické postupy. Se svými výtvarnými projekty sama aktivně přicházela a zajímal ji názor lektora i ostatních klientů. Ve společných výtvarných projektech měla na počátku výzkumu tendenci přebírat iniciativu a příliš nerespektovat pracovní prostor ostatních, jejich výtvarný projev a především jejich individuální dovednostní limity. V průběhu výzkumu dospěla k empatičtějšímu pochopení důležitosti respektovat činnost a výsledky ostatních aktérů výzkumu. Uvědomila si, že i přes limitované schopnosti a dovednosti mohou ostatní klienti vytvářet inspirativní a zajímavé obrazy. Tyto výtvarné projevy jí umožňují ostatním tvůrcům v dílně lépe porozumět. Helena začala více vnímat důležitost společného zážitku a respektu k práci druhých, méně výtvarně a prakticky schopných lidí, než dosažení rychlého splnění úkolu bez podílu ostatních na úspěchu. Sestavený plán postupu práce Heleně umožnil koncepčnější tvorbu jejích obrazů.

Důležitá témata tvorby v dílně nejčastěji vycházela z aktuálních zážitků. Pozitivní dopad SVVP lze vidět ve výchovně-edukační rovině. Obrazy a kresby byly úzkostlivě chráněným portfoliem, se kterým se Helena uměla aktivně prezentovat před ostatními klienty i zaměstnanci domova. Skrze ucelený proces tvorby, sebereflexe a prezentace svých obrazů byla oceňována. V komunitě domova byla vnímána nejen jako člověk, který je schopen dobře splnit úkol a zná dobře své povinnosti, ale také jako svébytný autor schopný vymýšlet nové kreativní postupy a aktivně prezentovat svoji jínakost skrze svoji tvorbu. Mnohé zaměstnance i klienty její schopnost tvořit atraktivní obrazy zaujala. Patrné je to z jedné situace, kdy zazněl tento komentář pečovatelky: „*Takový obraz bych si klidně koupila a dala do obýva-*

cího pokoje.“ Helenina reakce na vlastní tvorbu: „Mně se to povedlo. Šla jsem to ukázat na oddělení a moc mě chválili, příště namaluji holky.“

SVVP tak podpořil kvalitativní změny v intimním vyjádření, kreativě a sebepoznání. Zapojení se do komunity arteterapeutické dílny a do výzkumu, kterému dostatečně rozuměla, se stalo pro Helenu prioritou v nabízených aktivizačních činnostech domova. Neznamenal však opuštění dosavadních úkolů a povinností v domově. Svoji účast si dokázala sama vyjednat a napláňovat. Ráda se setkávala s klienty a zaměstnanci u svých kreseb a obrazů a navrhovala jejich prezentaci skrze společenské akce a vernisáže v domově. Lze konstatovat, že její imaginace a představivost projektovaná do obrazů výrazně kontrastovala s jejím spíše konformním chováním. Podařilo se pozitivně ovlivnit postoje okolí a zaměstnanců domova k Helenině kreativnímu potenciálu. Během výzkumného šetření se projevila změna především v růstu vlastního sebevědomí. Na druhou stranu se posílil respekt k práci svých kolegů. Helenin komentář jedné ze situací v závěru arteterapeutické dílny zněl následovně: „Máš to pěkný... Musíš to domalovat, počkáme... Domaluj to a uděláme výstavu.“



Obrázek 26: Fragment z videozáznamu – skupinová tvorba, 2013

^



Obrázek 27: Fragment z videozáznamu – skupinová tvorba, 2014

^



Obrázek 28: Fragment z videozáznamu – individuální tvorba, 2013

^

Helena se vyznačovala po celou dobu výzkumu spíše konceptuálnějším stylem tvorby. Své jednání předem dlouze rozvažovala. Soustavná výtvarná činnost ji tak nejvíce obohatila ve sféře prožitkové, komunikační a kreativní. Také stimulovala intenzivnější uvědomění si své jedinečnosti skrze prožitek úspěchu mezi svými přáteli. Trvale zobrazená témata na obrazech a malbách umístěných ve veřejných prostorách domova byla proto námětem k častým rozhovorům Heleny s ostatními obyvateli domova o svých pocitech a názorech. Dokladuje to jedna ze zaznamenaných situací, kdy na vystavenou malbu reagoval kolemjdoucí klient: „*Tohle malovala Helenka, že jo? Já vím. To je zámek a park s květinami, kde máme zvířata.*“



Obrázek 29: Dva fragmenty z videozáznamu – rozhovor autorky s lektorem nad výtvarným projektem, 2013

<



Obrázek 30: *Koupání
v bazénu, kombinovaná
technika, plátno
100 × 100 cm, 2014*

>

Kritéria hodnocení artefaktu:

- Uspořádanost (kompozice, formát, technika, barevnost, kresebnost a modelace)
- Účinnost (výraz, originalita)
- Složitost (obsah)

Obraz představuje jednu z významných prací reprezentujících originální vyřešení kompozice portrétu. Malba svoji expresivitu umocňuje mnoha přemalbami a netradiční barevnou skladbou. Objevuje se barevné orámování, které značí ucelenost kompozice. Zajímavé je bohatě ztvárněné pozadí se stylizovanými rostlinnými dekory a organickými objekty. Při pozornějším

prozkoumání lze spatřit jednotlivé vrstvy kresby a malby, které se vzájemně prolínají a tvoří výrazovou jednotu. Autorka svou volbou barev vytvořila působivý obraz. Po stránce technologie tvorby patří obraz k nejzdařilejším z portfolia autorky.

Změny dosažené v sociální interakci v komunitě na podkladě vlivu arteterapeutické dílny

První oblastí změn, která byla zahrnuta do akčního plánu, byla podpora jinakosti a diverzity klientů s ohledem na jejich individuální schopnosti. Institucionální typ péče má své charakteristiky, které se i přes probíhající transformační proces nemohou změnit. Kolektivizovaná sociální péče formou zřizovaných institucí má svá úskalí vycházející z její podstaty. Lze zobecnit, že v instituci takových parametrů, jakým je domov, naráží realizace pojetí individualizace péče na limity ekonomických, personálních a organizačních zdrojů. Je tedy žádoucí v maximální míře všemi nástroji podporovat jinakost a diverzitu osobnosti klientů s ohledem k jejich individuálním schopnostem. Výtvarná tvorba se svou univerzální povahou jeví jako vhodný nástroj k podpoře socializace klientů. Arteterapeutická dílna pod vedením autora výzkumu napomohla podpořit následující sérii změn, jež jsou prosazovány i vedením domova.

Diagnostikovaným problémem byla potřeba intenzivnějšího rozvoje kreativních složek osobnosti klientů s respektem k jejich individuálním schopnostem (podpora jinakosti skrze rozvoj vlastní individuality). Snažili jsme se eliminovat serialitu, unifikaci a stereotypizaci v činnosti projevující se i v typických vzorcích chování (např. pasivita v aktivizačních činnostech, ritualizované nefunkční chování atd.).

Úspěšnou strategií byl realizovaný obsah arteterapeutické dílny. Mottem dílny se stal výrok: „*Každý může být kreativní – pojďme kreslit a malovat obrazy.*“ Zvolená strategie úspěšně podpořila originalitu a autenticitu v myšlení projektující se do procesu i výsledného produktu tvořivé činnosti. Otevřené prostředí arteterapeutické dílny se stalo inspirativní i pro klienty nezařazené do výzkumného šetření. Spontánně se jí v některých případech krátce zúčastnili. Prokázal se vliv netradičního prostředí dílny, které inspirovalo, překvapovalo, provokovalo a motivovalo ostatní k návštěvám a k rozhovorům nad obrazy s participujícími klienty.

Navržené změny podpořilo umístění dílny do následujících prostředí. Tvorba v plenéru byla umístěna do zámeckého parku. Její atraktivita spočívala v maximálně možném otevřeném a bezbariérovém prostoru s širokou škálou podnětů (názorných reálií) k tvorbě. Jednalo se o místo možných

meditací a vzpomínek, o prostor spojený s konáním častých společenských akcí komunity domova a o prostředí spojené s prací i relaxací. Tvorba v prostoru „Pod schody“ umožňovala setkání a vznik netradičních situací zapříčiněných procesem tvorby (veřejným vznikem obrazů a nástěnných maleb). V budově renesančního zámku se jednalo o tranzitní místo pro obyvatele i zaměstnance domova a časté místo pro zastavení a rozhovory s procházejícími klienty i zaměstnanci. Dalším byl dostatečně velký a uzavřený prostor multifunkční společenské místnosti pro ateliérovou tvorbu. Jednalo se o místo s dostatečnou mírou klidu a zázemí pro akční a projektovou tvorbu během celého roku. Tato místnost představovala prostor se snadnou variabilitou pro užití potřebných kompenzačních pomůcek klientů (příprava pracovního místa dle individuálních potřeb – tělesných, smyslových aj.).

Další oblastí navržených změn, která byla zahrnuta do akčního plánu, byl intenzivnější rozvoj estetického citění v soukromém a veřejném prostoru skrze pasivní a aktivní formu (realizace nástěnných maleb, instalace obrazů do pokojů, obytných a veřejných prostor). V projektech zahrnujících aktivizační činnosti se projevovala vyšší míra kolektivní pasivity a nižší míra samostatnosti a angažovanosti i přes přihlídnutí k individuálním schopnostem klientů. S tím souvisí potřeba většího tvořivého zapojení klientů do estetizace vlastního životního prostoru a přejímání vlastní odpovědnosti. Mottem ke změnám bylo úsloví: „*Máme zámek plný osobností.*“

Související oblast změn se týkala podpory vlastní aktivity a angažovanosti u co největšího počtu klientů s akcentem na jejich specifické schopnosti a dovednosti v aktivizačních činnostech pořádaných domovem skrze příklad dobré praxe (arteterapeutické dílny). Se souhlasem aktérů výzkumu byl realizován výtvarný projekt (Život mezi obrazy), který zahrnoval instalace a dlouhodobé prezentace artefaktů vzniklých v arteterapeutické dílně. Jednotliví aktéři výzkumu se snažili dlouhodobě prezentovat svoji práci a své zkušenosti (na odděleních, ve svých pokojích, ve veřejných prostorech domova). Jako příklad jedné z replik k formě prezentace můžeme uvést následující Helenino vyjádření: „*Budem obrazy vystavovat? Já chci, uděláme vernisáž a pozveme holky z oddělení a paní ředitelku. Jo, tak to uděláme.*“

Třetí oblastí změn, která byla zahrnuta do akčního plánu, bylo posilování užívaných funkčních komunikačních vzorců skrze nové výtvarné projekty. Účastníci v roli tvůrců vlastních obrazů měli ve většině případů často tendenci vyčkávat a měli ostych předkládat vlastní návrhy a postřehy.

Projevovaly se obtíže při sdílení vlastních prožitků, emocí a zájmů. S tímto jevem souvisela i nízká míra sebereflexe. Řešení změny bylo realizováno skrze společné výtvarné interaktivní projekty zahrnující tvorbu ve vlastní komunitě a snadnější sdělování vlastních prožitků, emocí a myšlenek. Jednalo se o skupinové instalace soukromých i kolektivních obrazů a nástěnných maleb ve veřejných prostorách zámku (např. společné velkoformátové obrazy). Zásadní byla úloha výzkumníka jako koordinátora a iniciátora klíčových projektových aktivit směřujících k zapojení i širšího okolí (ostatních klientů a zaměstnanců) do vzájemných dialogů (verbálních i nonverbálních) dle jejich schopností a dovedností (vernisaže, společenské akce s instalacemi obrazů, besedy pod obrazy atd.). Dílčím cílem bylo též posilovat povědomí, že každý se může vyjadřovat a jeho postoj či názor je ostatními vyslechnut a respektován – „*Malíř může být každý, když sám chce.*“

2.4.4 Diskuse a závěry

Výzkumník si je vědom, že nemůžeme zobecňovat výsledky akčního výzkumu realizovaného na tak malém vzorku osob žijících v institucionalizované péči na celou populaci lidí s mentálním postižením. Přesto byl splněn smysl akčního výzkumu jako hlubšího poznání členů komunity dospělých osob s různou mírou postižení v domově. Dílčím cílem bylo navázání hlubších vzájemných vztahů a intenzivnější spolupráce při řešení problémů spojených s růstem kvality života klientů v poskytované institucionální péči, která prochází procesem transformace sociálních služeb. Podstatným znakem výzkumu je osobní angažovanost výzkumníka a spolupráce všech zúčastněných ve všech fázích akčního výzkumu (např. výtvarné akce, spolupráce při instalačních projektech, výtvarné projekty). Autor do akčního výzkumu promítl své hodnoty, odborné znalosti, přesvědčení a životní zkušenosti z oblasti speciální pedagogiky, výtvarné výchovy a arteterapie. Výzkumník tak nebyl objektivním pozorovatelem stojícím mimo zkoumanou realitu, ale byl přímým účastníkem akčního procesu. Byl si vědom, že čím lépe se dokáže zapojit do života zkoumané komunity, tím hodnotnější výsledky výzkum přinese.

Ve výzkumném šetření byla položena hlavní výzkumná otázka, jak může dlouhodobá výtvarná tvorba v komunitě arteterapeutické výtvarné dílny ovlivnit socializaci jednotlivých aktérů i jejich osobnostní rozvoj. Navození změny sociálních jevů v komunitě institucionalizované péče se záměrně orientovalo na dvě oblasti, které spolu ale úzce souvisely. Závěry výzkumného šetření poukazují na odlišnou hloubku osobnostních změn, které nastaly

u jednotlivých aktérů výzkumu, jakož i na změny, které se projeví v sociálních situacích a interakcích komunity domova. První by se daly označit jako pozitivní změny spočívající v posílení percepce, sebeprožívání a sebeuvědomění každého jednotlivce, jež jsou ovlivněny hloubkou postižení a mírou schopnosti osobní aktivace a participace. Druhá změna nastala v oblasti nových sociálních interakcí vycházejících z charakteru arteterapeutické dílny v domově. Komunita domova a její členové mohli díky otevřenému prostředí arteterapeutické dílny dlouhodobě pozorovat a interaktivně vstupovat do výtvarných projektů. Měli možnost sledovat mnohé překvapivé výsledky práce aktérů výzkumu z výtvarných projektů (např. fotografie z výtvarných akcí, videa, obrazy a kresby). Změna by se dala charakterizovat interpretací jednoho z rozhovorů před vystaveným obrazem takto: „*Klienti, o nichž si myslíme, že je dobře známe, nás mohou přece jen něčím překvapit.*“

Zaznamenané změny tak byly pozorovány v prostředích arteterapeutické dílny na podkladě společných zážitků a sdílených zkušeností z přímé participace na výtvarných projektech. Položenou dílčí výzkumnou otázkou jsme chtěli zjistit, jak lze porozumět sebeprožívání a sebehodnocení aktérů skrze výtvarnou sebereflexi. V konceptu dílny jsme vycházeli z prokázané mimetické funkce umění a tedy i výtvarné tvorby klientů. Vzájemně tak došlo k obohacení celé komunity dílny především ve zvyšování komunikačních kompetencí a v prohlubování sebereflexe v emoční oblasti. Kvůli různé míře narušené komunikační schopnosti lidí s mentálním postižením existují bariéry ve sdílení vlastní intimity, představ a emocí. To se projevilo i v našem šetření. Projektivní funkce tvorby a artefaktů se však stala alternativním komunikačním nástrojem umožňujícím vzájemné hlubší porozumění osobním potřebám a přáním. Rozvíjení této komunikace bylo u všech zkoumaných osob dlouhodobým procesem s různou mírou dynamiky, která přesto umožnila zprostředkování hlubšího poznání a většího vzájemného porozumění. Dlouhodobý výzkum poukázal na důležitost autentické tvorby a hledání nových forem prezentace výtvarného portfolia každého z klientů jako šance na unikátní výpovědi o sobě samém. U zkoumaných aktérů byl zdrojem cenných informací celkový soubor jejich osobnostních charakteristik, které pak napomohly k hlubšímu pochopení jinakosti osobnosti a optimálnímu sestavení individuálního plánu tvorby.

Dále jsme si položili otázku, jak lze pomocí jednotlivých složek SVVP ovlivnit proces tvorby jednotlivých aktérů výzkumu. Prokázalo se dosažení kvalitativní změny v procesuální stránce tvorby i v jejím obsahu – samozřejmě na základě schopností každého klienta. Struktura vzdělávacího programu tak napomohla v různé míře kompenzovat intelektový deficit

klientů. Osvojování si technologických postupů, pravidel vzájemné efektivní spolupráce, funkčních vzorců chování při učení, schopnosti v možné míře smysluplně formulovat svůj názor a vyjádření vlastních prožitků bylo podpořeno dlouhodobým formativně-terapeutickým procesem dle zásad strukturace, individualizace a vizualizace. U všech zkoumaných klientů se projevila potřeba individualizace na podkladě specifických vzdělávacích potřeb a nutnost hledání alternativních řešení pro dosažení stanoveného cíle (kvalitního prožitku tvorby a vhodné formy prezentace výsledku). I přes stanovování si dlouhodobých a krátkodobých cílů v SVVP nešlo jen o výkonnostní složku v tvorbě. Zásadnější byla složka prožitková a reflexivní. Koncept SVVP díky svým standardizovaným postupům usnadnil efektivní skupinovou práci, která předpokládala vzájemné hlubší poznání, předvídatelnost reakcí v nových situacích, vzájemný respekt a úspěšné komunikační strategie. Výzkumník se snažil svým stylem pedagogického působení umožnit každému svobodně projevit svoji jinakost. Často vystupoval v roli motivátora a podporovatele změny nefunkčních stereotypizovaných vzorců chování. Jeho úkolem nebylo vždy hledat řešení problému, ale přimět aktéry, aby našli řešení sami. Estetický potenciál rituálu ve výtvarné tvorbě měl integrační charakter, který byl využit v rámci prohloubení pozitivních vazeb kolektivu a k posílení sociálně komunikativního prostředí.

Poslední výzkumnou otázkou jsme chtěli zjistit, jak může výtvarná tvorba s výstavními projekty podpořit pozitivní změny v sociální interakci v domově. Jak bylo již v úvodu konstatováno, koncept SVVP vychází z uměleckých forem, které jsou svou povahou sdělitelnosti univerzální. Skrze prožitky sdílené se členy komunity, účinnou sebereflexi a seberealizaci lze měnit vnímání, názory a postoje ke schopnostem a dovednostem lidí kolem nás. Ochota komunikovat a metoda, která umožní vzájemné porozumění a výměnu zkušeností, je zásadní. Využití potenciálu jinakosti a diverzity osobnosti klientů v komunitě domova je zdrojem inovací s dopadem na kvalitu sociálních interakcí. Z výzkumu vyplynulo, že impulsy ke změnám přicházející z vnějšku (nařízení organizační struktury, uniformita) mají menší účinnost než podněty přicházející od jednotlivých členů komunity. S vědomím výše uvedeného přestává být postižení limitem pro vytváření dalších inovací v domově ve prospěch socializace jeho klientů. Výzkum prokázal, že sociální participaci je možné dále úspěšně rozvíjet skrze kreativní výtvarné činnosti klientů a s nimi spojené kulturní aktivity.

3.

Autor s postižením jako tvůrce umění

Lidé s postižením nejsou v této kapitole pojímáni jako „objekty“ sociálně-kulturních prezentací, ale jako právoplatní a plnohodnotní účastníci současného společenského dění. Sami jako aktivní umělci tvoří a tak se nezastupitelně podílejí na vytváření kulturního bohatství. Mezi celosvětově známými osobnostmi je mnoho lidí se zdravotním postižením, kteří

obohatili evropskou společnost v různých oblastech umění. Již zmiňované pojetí kultury v rámci inkluzivní výtvarné výchovy a disability studies inklinuje k užšímu chápání pojmu kultura. Kultura lidí s postižením je silně asociována s oblastmi umění. Součástí kapitoly je také výzkumné šetření zaměřující se na uměleckou tvorbu osob s postižením.

3.1 POSTIŽENÍ JAKO INSPIRATIVNÍ JINAKOST

Kapitola se zabývá potřebným teoretickým vymezením vývoje výtvarné tvorby specifické pro autory s postižením. Problematiku popisuje v historizujících souvislostech. Východiska interpretace modelu sociokulturního pojetí postižení lze spojovat s teorií umění a kultury. Umělecká tvorba autorů s postižením byla v minulosti často interpretována jako primitivní umění. Fenomén primitivismu a jeho uměleckého uplatnění v dějinách umění dvacátého století tak nastolil otázku potenciálu umělecké tvorby lidí s postižením a způsobu umělecké kategorizace jejich tvorby (srov. Mikš, 2008; Gombrich, 1985; Sochor in Procházková, Sochor et al., 2013; Sochor, 2014). Uvědomění si „primitivismu“ jako inspiračního zdroje v evropském umění bylo klíčové pro započetí změny postojů k lidem s postižením jako autorům pozoruhodných autentických děl. Než hlouběji popíšeme tuto zásadní proměnu, vyjdeme z komplexnějšího interpretačního rámce vztahujícího se ke vzniku nových uměleckých forem v evropském umění spojených s kategorií primitivismu.

Takzvané africké nebo oceánské umění, lidová tvorba či výtvary dětí a osob s postižením, které často nazýváme „primitivní“, mají v uvedeném výčtu řadu společných charakteristik, které mohou diváka oslovovat. Mohou to být intenzivní expresivita, jasnost struktury a kompozice či přímočará technická jednoduchost tvorby. Nutně však podle Gombricha (1985) tyto charakteristiky postrádají to nejpodstatnější pro interpretaci v diskursu současného umění. Má na mysli „vědomý primitivismus“ nebo také primitivismus ve smyslu deklarovaného hodnotového či estetického postoje. Společný prvek uměleckých směrů upřednostňujících primitivismus ve své tvorbě je možné identifikovat nejprve s uměleckým seskupením nazarénů a preraffaelistů (tzv. J. L. Davidových radikálních žáků). Následně můžeme mluvit o uměleckém hnutí CoBrA, art brut či outsider art. I přes rozdílná umělecká východiska a ideové postoje se podle Mikše (2008) všechny tyto směry shodují v jednom. Cení si principu „regrese“. Tento autor vyslovuje myšlenku, z které plyne, že čím více toho umělci věděli o tom, jak se zalíbit našim smyslům či jak je oklamat, tím více mobilizovali obranné mechanismy proti tomuto klamu a lichocení. Gombrich (2006) doplňuje, že každý významný pokrok v zobrazovacích dovednostech vedl souběžně v dějinách umění k tomu, že někteří umělci začali toužit po menší dovednosti a větší jednoduchosti a přímosti.

Ohlédnutím do historie evropského umění zjistíme, že mezi prvními, kdo hledal alternativní kritéria hodnocení těchto „primitivních“ tvůrců, byl

již německý básník, spisovatel, teoretik a vědec J. W. Goethe (1749–1832). Umění bylo podle něho dříve „tvůrčí než krásné“. Považoval ho za opravdové, pravdivější než „krásné umění“, protože předpokládal, že podstatou umění je spíše kategorie tvořivosti. Tvrdil, že je nesmyslné přisuzovat člověku instinkt ke kráse. Člověk má podle něho přirozený instinkt k tvorbě a tato tvůrčí povaha člověka se prý projeví, jakmile je zajištěna jeho existence (základní lidské potřeby). Goethův vizionářský postřeh o nadřazenosti spontánní tvorby, emocí a citu nad vykonstruovanou krásou do velké míry předjímá, jakým směrem se budou ubírat diskuse v následujících obdobích (srov. Sochor in Procházková, Pančocha et al., 2012; Mikš, 2008).

Podnět k emancipaci a respektování tvorby osob s postižením vzešel prvotně od několika profesionálních umělců na přelomu 19. a 20. století. Máme na mysli např. umělce P. Kleea, J. Dubuffeta aj. (srov. Nádvořníková, 2007; Sochor, 2014; Šicková-Fabrici, 2002). Jev primitivismu ve výtvarné tvorbě a odlišné formy zobrazování zkušeností a osobní intimity člověka s postižením (disabilitou) se stal zpočátku předmětem zájmu jen úzkého okruhu osob z odlišných oborů. Umělci se začali zajímat o díla duševně nemocných pacientů psychiatrických léčeben jako o nový zdroj inspirace ve vlastní tvorbě. Již v roce 1912 psal švýcarský moderní malíř, grafik a ilustrátor P. Klee (1879–1940) v odborném časopise *Die Alpen* o nutné reformě umění. Upozorňoval na reformní význam tvorby duševně nemocných vyvolávající požadavky na znovudefinování krásy vycházející z antických ideálů a soudobých estetických norem (srov. Gombrich, 2006; Mikš, 2008; Sochor in Procházková, Pančocha et al., 2012).

Dalším významným umělcem ve 20. století, který se zajímal o potenciál výtvarného projevu osob s postižením, byl J. Dubuffet. O díla duševně nemocných umělců se začal zajímat ve čtyřicátých letech dvacátého století a podobně jako H. Prinzhorn (povoláním psychiatr) s přáteli z uměleckých kruhů po léta shromažďoval sbírku prací vzniklých v psychiatrických léčebnách. Pro umění duševně nemocných pacientů, které se stalo zásadním inspiračním zdrojem pro vlastní tvorbu J. Dubuffeta, zavedl po druhé světové válce termín *art brut* (tzv. surové umění). V roce 1948 stál u zrodu *La Compagnie de l'art brut*, reprezentující neformální sdružení umělců působících na okraji oficiální kultury (srov. Nádvořníková, 2007; Valenta, 2005; Sochor, 2014). Tato společnost vedle sběratelské činnosti vyvíjela i činnost výstavní. Svým názorem upřednostňujícím styl *art brut* před tehdejšími oficiálními uměním se J. Dubuffet (v roce 1949) distancoval od hlavního proudu tehdejšího umění. Poukazoval na to, že například staré

oprýskané zdi se skvrnami, prasklinami a kresbami teprve umožňují v divákově fantazii vidět nejrůznější figurální i abstraktní obrazce (Dubuffet, 1968). J. Dubuffet nazval tuto výtvarnou formu „uměním v surovém stavu“, tato nová umělecká forma není spoutaná estetickými klišé a kánony společenské normality (Nádvorníková, 2007). Charakteristickým rysem jeho děl bylo užití hustých barev nanášených v několika vrstvách a často smíchaných s jinými materiály (sádrou, pískem aj.). Do tohoto silně pas-tózního podkladu vyrýval graffiti a později tím vyjadřoval „poezii“ různých především geologických struktur. Svou „antikulturní“ koncepcí umělecké tvorby odmítající soudobý kánon oficiálního umění muzeí a galerií si získal celosvětový ohlas. Pod pojmem „surové umění“ zahrnoval J. Dubuffet artefakty vytvořené „neškolenými“ osobami. Ve svých komentářích poukazoval na to, že u tvůrců s postižením jsme svědky čistého, původního uměleckého aktu. Tento akt je v každé fázi procesu autentickým výtvozem svého autora a výsledkem pouze jeho vlastních pohnutek. Takto vnímaná umělecká tvorba manifestuje originální invenci pramenící ze specifik vnímání a prožívání každého člověka (srov. Mikš, 2008; Gombrich, 1997). Své názory na roli umění nejsystematičtěji formuloval ve své poslední knize Dusivá kultura (Asphyxiant culture, 1968, první české vydání 1998), která je myšlenkovou sumou o západní kultuře jako celku.

Významnou postavou, známou v uměleckých kruzích pro zájem o nové formy umění, byl již zmíněný německý psychiatr a historik umění H. Prinzhorn (1886–1933). Kniha Umění duševně nemocných (Artistry of the Mentally Ill, 1922) se dle dobových ohlasů stala mezi umělci i milovníky umění velmi populární. H. Prinzhorn pracoval v letech 1919–1921 jako asistent na psychologické klinice univerzity v Heidelbergu, kde byl pověřen rozšířením a analyzováním tamní sbírky výtvarných prací pacientů psychiatrie. V průběhu svého působení na klinice rozšířil kolekci na více než 5 000 exemplářů. Nebyl prvním lékařem, který se systematicky zabýval uměleckými výtvoři pacientů psychiatrických léčeben (práce na toto téma vznikaly již na konci devatenáctého století). Přínos jeho přístupu spočíval v tom, že nepoužíval práce duševně nemocných k diagnostickým účelům, ale naopak se zabýval tím, proč se o jejich díla zajímají z estetického hlediska mentálně zdraví lidé a zvláště moderní umělci. Výtvarné práce duševně chorých pacientů podle H. Prinzhorna vyjadřují mnohé z vlastností, které přžívají v latentní či zakrnělé formě v každém z nás a spojují nás tak bezprostředně se světem imaginace. Toto pojetí podporuje protest umělců proti doktríně minulých generací. Nejlepšími umělci své doby byli podle

H. Prinzhorna P. Klee, V. Kandinskij, P. Picasso, H. Matisse a P. Gauguin, který jako první pro západní kulturu objevil hodnotu primitivismu v umění (srov. Gombrich, 1997; Pijoan, 2000; Mikš, 2008).

3.2 TVORBA AUTORŮ S POSTIŽENÍM A JINÝCH „OUTSIDERŮ“

Teoretický rámec sociokulturního pojetí postižení poukazuje, jak již bylo uvedeno, na současnou inkluzivní změnu paradigmatu postižení, kdy osoba s postižením již není pasivním objektem podpory a péče, nýbrž směřuje k aktivní participaci ve společnosti, tj. k autentickému autorství. Uskutečnění tohoto socializačního procesu člověka lze doložit na událostech reprezentujících zrod autora s disabilitou, který má svůj specifický druh vnímání ovlivněný svým postižením. Společnost k němu zaujímá postoje jako k tvůrci společenských a kulturních hodnot.

Tento proces změny započal naplňovat koncem 50. let minulého století psychiatr Leo Navrátil, který svým pacientům na rakouské nervové klinice Maria Gugging umožnil vlastní systematickou výtvarnou tvorbu artefaktů. Jeho záměr měl z počátku diagnostické cíle. L. Navrátil na svém oddělení již rozpoznal umělecký talent některých pacientů (srov. Feilacher, 2014). Rozhodl se s nimi intenzivně pracovat pomocí intervence psychoterapie. Na klinice začal následně komplexněji zkoumat potenciální vztah mezi psychickými nemocemi a uměním. Svým pacientům se pokoušel poskytnout prostřednictvím nabídky kreativní výtvarné tvorby cestu pro jejich sebevyjádření. Jeho kniha *Schizofrenie a umění* z roku 1965 přilákala do Guggingu řadu vídeňských umělců a v roce 1970 se ve Vídni konala první výstava umělců z Guggingu (srov. Novotná, 2008; Sochor, Pančocha, 2013).

L. Navrátil se na základě svých poznatků rozhodl začátkem 80. let 20. století založit pro výtvarně nadané pacienty trpící psychickými chorobami ojedinelé Centrum umění a psychoterapie. Dnešní Dům umělců slouží umělcům (s postižením) jako bydliště, ateliér, galerie i místo pro vzájemné setkávání (Feilacher, 2014). Jejich díla byla dodnes prezentována na více než dvou stech výstavách po celém světě. V roce 1990 byli umělci z Guggingu vyznamenáni cenou Oskara Kokoschky za přínos pro současné umění. Skutečným symbolem Domu umělců je přední fasáda, která byla vyzdobena místními tvůrci už v roce 1983. Příznačné je, že se na provozu muzea vedle profesionálních pracovníků podílejí rovněž samotní umělci s postižením. Otevírání se světu, cílené narušování a odstraňování pomyslných i skutečných hranic mezi duševně nemocnými a tzv. normálními lidmi zde dostalo nový humanistický rozměr. Tato symbióza tvůrčího nadšení podporovaného vysokou odborností a účastí na provozu muzea nabídla kreativním výtvarníkům nové sebevědomí i kvalitu života. Vytvářejí kulturní hodnoty, ve kterých

se daří spojit ekonomické imperativy dnešní doby s autentickou tvůrčí činností. Výstava nazvaná Blug – čtyři dekády umění z Guggingu byla zahájena dne 28. června 2006 v rámci sympozia Gugging's Art in the International Context. Výstava představila 650 obrazů, kreseb a objektů nejdůležitějších uměleckých osobností z Guggingu, jako byli J. Hauser, A. Walla, O. Tschirner, J. Fischer, J. Garber, F. Kernbeis a J. Korec (Gugging, 2014 [online]).

Dnešní mezinárodní výtvarná scéna neprofesionálních výtvarníků reflektuje dynamický vývoj společnosti a iniciativ osob s postižením. Nelze již hovořit o zastřešující univerzalitě stylu art brut či outsider art z pohledu umělecké kritiky a provozu umění. Charakteristiky uměleckého stylu art brut nejsou, podobně jako například u symbolismu či surrealismu, podřízeny stylové jednotě, která by byla založena na unifikovaném výtvarném projevu. Vycházíme z předpokladu, že stále existuje takový druh umění, který vzniká z popudu vyjádřit niterně ukrytá poselství či z vlastní potřeby neprofesionálních autorů (srov. Nádvorníková, 2007; Stehlíková Babyrádová, 2011; Sochor, 2014).

Definice uměleckých kategorií spontánní umění, outsider art a disability art postupem času vyplynula z původního uměleckého stylu art brut. V praxi je současně užívána dvojice pojmů art brut a outsider art a jejich hranice nejsou přesné. O třetím uměleckém stylu, disability art a kritériích jeho vzniku budeme více hovořit v následující části.

Pro styl tvorby art brut je typické čerpání inspirace z nejniternějších a nevědomých hlubin lidské psychiky (ve smyslu individuálních a kolektivních obsahů). Díla nejsou autory primárně tvořena k hodnocení kunsthistoriky a teoretiky umění. Art brut je v České republice reprezentován nejvíce skrze tvorbu tzv. mediálních tvůrců, psychotiků a solitérů (Nádvorníková, 2007). U takto označovaných autorů je charakteristická schopnost svébytné transformace kulturních vlivů do vlastní tvorby. Ta je srozumitelná pouze v kontextu multikulturních specifik a izolovaného intimního světa konkrétního autora. Původními kritérii J. Dubuffeta pro umístění do sbírky art brut byla velká míra expresivity, osvobození od kulturních vlivů, práce v izolaci a touha tvořit z ryze osobního vnitřního popudu (Art Brut, 2015 [online]).

V současném celosvětovém uměleckém diskursu se pojmy art brut a outsider art často zaměňují a nevyskytuje se tak jednotná definice. Významný český pedagog a teoretik M. Valenta (2005) uvádí, že v širším pojetí může pojem art brut zastřešovat i již zmiňovaný naivismus, původně spojovaný zejména s pojmem outsider art. Poukazuje na skutečnost, že pokud bychom chtěli být terminologicky důslední, pak je možné za art brut považovat

pouze Dubuffetovu sbírku v Lausanne. Ostatní sbírky v mnohých kulturních centrech a galeriích, včetně další produkce osob s duševní poruchou i mentálním postižením, by měly být řazeny k současnému označení outsider art.

Jaká teoretická východiska jsou spojena s pojmem outsider art? Již jsme poukázali na skutečnost, že v odborné literatuře se můžeme setkat se zaměňováním pojmů art brut a outsider art. Tato pojmová nejednoznačnost pramení z odlišných způsobů interpretace samé podstaty umělecké tvorby tzv. outsiderů. Jestliže Jean Dubuffet tvorbu art brut objevil, pojmenoval a určil její počáteční hranice, neznamená to, že by definice tohoto směru musela být navěky neměnná. Je sice pravdou, že zpočátku byly mantinely art brut velmi úzké. Dubuffet jimi vymezil výhradně díla autorů ze segregovaného (rezidenčního) prostředí psychiatrických léčeben, na něž stereotypy klasického či módního umění neměly žádný vliv, a kteří tudíž čerpali inspiraci pro svoji tvorbu výhradně ze svých vlastních vnitřních pohnutek. Ovšem autorů, kteří by přesně odpovídali Dubuffetově představě čistých a kulturou nezkažených tvůrců výtvarných artefaktů (především osob s mentálním či duševním onemocněním) rekrutujících se hlavně z prostředí institucionální péče (represivních a léčebných zařízení), nebylo již v jeho době velké množství. Postupem času proto J. Dubuffet rozšířil tzv. okruh tvůrců art brut i o osoby, které se nacházejí na periférii společnosti a které se cílevědomě nezapojují do výstavního uměleckého provozu galerií a muzeí. Jejich tvorbu sám nazval „neuve invention“ neboli „nová invence“ či „nové snažení“. Původně definované hranice se tedy otupily a umožnily tak do budoucna spojovat art brut například s naivním či lidovým uměním. Umění v původním čili surovém stavu – art brut – si získalo mnohé příznivce již za Dubuffetova života a zájem o něj rostl. Již tehdy se ale také objevily silné tendence zavést pro tvorbu výtvarně neškolených autorů z periferie společenského zájmu nové obecnější pojmenování. Z anglického prostředí vzešel návrh na pojem dnes hojně rozšířený v anglosaském světě – outsider art nebo také raw art. Zahrnuje v sobě daleko širší oblasti než jen původní art brut definované J. Dubuffetem. Outsider art dnes zastřešuje také naivní umění, visionary art, ITE art a další příbuzné směry. Britský teoretik umění Roger Cardinal přišel s tímto pojmem v roce 1976, kdy publikoval novátorský text pod názvem Outsider Art, kde definuje základní koncepční východiska tohoto směru. Volně se dá interpretovat outsider art jako „umění lidí na okraji společnosti“ nebo „lidí mimo společnost“ (Cardinal, 1972) (srov. Nádvořníková, 2008; Babyrádová, Křepela et al., 2010.) V našem jazyce se často můžeme setkat s označením „umění outsiderů“ – toto označení

je z pohledu odbornosti nepřesné a zavádějící a především v praxi používané pro oba pojmy, tedy art brut i outsider art. Tyto dva termíny přitom nelze z pohledu teorie umění považovat za synonyma.

Outsider art v současnosti zastřešuje díla umělců, kteří tvoří autonomně na základě své fantazie a představivosti z niterné potřeby, ale kteří jsou zároveň svým společenským statutem nebo získaným vzděláním ovlivněni v různé míře soudobou oficiální kulturou a uměleckým provozem. Pod označení outsider art se dnes zařazuje i naivní a klasické lidové umění, ITE art, tedy současné lidové umění (folk art) rozšířené především ve skandinávských zemích (např. Finsku), a tvorba lidí s různými formami zdravotního postižení.

Aktuálně bývá termín outsider art nejčastěji zmiňován ve spojitosti s časopisem *Raw Vision*, který publikuje články týkající se výhradně děl umělců-samouků a autorů s postižením tvořících mimo hlavní proud současného umění, v nichž se často poukazuje na střet jednotlivce a jeho světa s globalizující a komercializující se mainstreamovou kulturou. Časopis se zaměřuje na nelehké životní osudy tvůrců-outsiderů a od nich odvíjí prezentaci jejich tvorby (*Raw Vision Magazine*, 2014 [online]).

Významnou mezinárodní organizací v Evropě pro iniciativy v oblasti outsider art je v současnosti *European Outsider Art Association (EAO)*. Tato instituce byla založena v roce 2009. Mezinárodní forma sdružení funguje jako zastřešující profesní organizace pro pracovníky v kultuře, galeristy, teoretiky umění, lektory a pedagogy, kurátory a samotné umělce, kteří se zajímají o outsider art nebo jej v evropském kulturním prostoru tvoří. Hlavním cílem sdružení je vytvořit příznivé prostředí pro organizace i jednotlivce, ve kterém by mohli na nadnárodní úrovni sdílet mezioborové zkušenosti, znalosti a informace o činnosti i událostech, které se týkají této marginalizované umělecké scény. Organizace se také snaží přispívat k formování, rozvoji a provádění národních i evropských politik a právních předpisů v této oblasti. Zároveň buduje fórum pro propagaci a zkoumání historie a současného stavu outsider art. Zásadní její činností je samozřejmě všestranná podpora současných umělců (*EAO*, 2015 [online]).

V roce 2015 byla pořádána významná mezinárodní konference *EAO* pod názvem *Heterotopias – Outsider Environments in Europe*. Vystoupily zde významné osobnosti, např. Thomas Röske, ředitel *Prinzhorn Collection* v Heidelbergu a předseda *European Outsider Art Association*, teoretik umění Roger Cardinal, zakladatel asociace a emeritní profesor *University of Kent*, aj. Cílem bylo představit tvorbu outsider art a mezinárodní prostředí, ve kterém se

odehrává. Během doby trvání konference byla účastníky vyslovena veřejná podpora záchraně artefaktů již nežijících umělců, které mizejí (obvykle pod tlakem soukromých komerčních zájmů) z míst, kde byly vytvořeny či instalovány. Příkladem je již jen torzo tvorby umělce na periferii Messiny. Byl jím Giovanni Cammarata (1914–2002) se svým již zbouraným unikátním domem a zahradní galerií plnou unikátních artefaktů (plastik slonů, mystických tvorů z mytologie, mozaik s tématy národní historie, náboženských relikvií atd.), které překážely rozvoji nákupní zóny v Messině. Z jeho tvorby tak dnes zůstalo jenom torzo. Dalším autorem byl malíř Giovanni Bosco (1948–2009). O záchranu jeho tvorby (malby) v ulicích Castellammare del Golfo se stále snaží organizace Osservatorio Outsider Art (Outsider Art in Italia, 2015 [online]).

Otázkou stále zůstává postup při interpretaci děl umělců tvořících ve stylu outsider art či art brut. Odpověď není jednoduchá. V postmoderních tendencích převládá názor, že umělecký artefakt bez komentáře autora jako umělecké dílo vlastně ani neexistuje: „*To ale neznamená, že je mrtvá myšlenka, dílo, má-li vůbec být uměleckým artefaktem, musí existovat i samo o sobě*“ (Babyrádová, 2010, s. 10). Významný teoretik umění M. Kläger (2011) přisuzuje tvorbě lidí s mentálním postižením význam psychologický a sociální. Výtvarná vyjádření reprezentují především motiv každodenních námětů a vyznačují se intimním viděním svého i našeho světa. Důležité je poukázat také na slova M. Duchampa, který již dříve zásadně posunul kritéria definování umění následovně: „*Umění je to, co za něj považujeme, a je lhostejné, jestli tento úhel pohledu vychází od tvůrce, nebo od příjemce*“ (Duchamp, cit. dle Zemánková in Stehlíková Babyrádová et al., 2011, s. 60). Profesionální umělci pracují dle T. Zemánkové (2011) s odkazy a referencemi na prostředí kolem nich. Součástí jejich tvorby je proces postracionalizace, ve kterém svá díla umísťují do vymezeného kontextu fikce či reality. Tvůrci s mentálním postižením nejsou vždy schopni ideově formulovat svůj umělecký záměr, přesto mohou prožívat svůj proces tvorby jako umělec bez disability. Tato premisa je důvodem trvajících diskusí o oprávněnosti označování tvorby osob s mentálním a duševním postižením za uměleckou v kontextu současného umění.

Obtíže v procesu postracionalizace a předložení komentářů k dílu mohou souviset s narušenou komunikační schopností autorů s postižením (např. s autismem). Významným argumentem pro důležitost dalšího mezioborového zkoumání tvorby autorů s postižením jsou vznikající a rozšiřující se sbírky v soukromých i veřejných galeriích a muzeích. Ve vztahu

k tvorbě osob s duševním postižením se současné umění vymezuje doposud nejednoznačně.

K obecným charakteristikám umění autorů s postižením lze tak na základě analýz přiřadit související kategorie, jako intuitivní, samovolné, bez primárního záměru prezentace. Předpokládá se způsob originálního uměleckého vyjádření, který preferuje autorovu nezávislost a autenticitu a ne vždy se vyhýbá veřejné společenské konfrontaci a trhu s uměním.

3.3 *DISABILITY ART*

Centrální otázkou disability art jsou možnosti tvorby nového jazyka, obrazových prostředků a definice estetiky. Jedná se tedy o prostředky, které by umožnily formulovat a reprezentovat jinakost takovým způsobem, aby neupevňovala ideologii normality a ideu nezpůsobilosti (Kolářová in Kolářová et al., 2012). Postižení je možné vnímat skrze koncept disability art, který představuje zásadní obohacení pro aktuální celospolečenské diskuse v souvislostech mainstreamu a alterity, sociálního vyloučení a inkluze nebo rovnosti a nerovnosti životních šancí. Mluvíme o permanentním objevování a testování nového výtvarného jazyka, výrazových prostředků i estetických norem k zachycení jinakosti v sociokulturním prostředí (DOX, 2013 [online]).

Disability art je charakterizován Kolářovou (2012, 2014) jako směr uměleckého ztvárnění, jehož významnou definující charakteristikou je kritická konfrontace (obvykle pomocí ironizace, parodie, brikoláže a jiných technik a strategií dekonstrukce) normativních předpisů. Další rys charakterizuje snaha o zachycení zkušenosti založené na konfrontaci normality a abnormality. Perspektiva tohoto uměleckého směru spočívá v konceptualizaci postižení jako společností produkované alterity a odlišnosti. Disability art historicky vychází a stále existuje v úzkém propojení s komunitou postižených.

Jaké jsou další charakteristiky dynamicky se rozvíjejícího mezinárodního pojetí disability art? Zahraniční pojetí disability art lze definovat následovně: „*Disability art je odlišný pojem od zobrazování, disability in the arts. Disability art je především aktivní participací nebo reprezentací tvorby osob s postižením v umění, nikoli jen uměním obsahujícím témata disability*“ (Disability Art, 2015 [online]). Koncept nového uměleckého směru disability je spojen především s problematikou exkluze a marginalizace postižení v soudobé společnosti a s komunitou osob s postižením.

Tvůrce disability art lze charakterizovat následovně: „*Disability art nevyžaduje, aby bylo realizováno tvůrcem s postižením. Na druhé straně ne každé dílo, které je vytvořeno autorem s postižením lze automaticky chápat jako disability art. Příkladem díla, které vytvořil autor bez postižení, a které je přesto součástí disability art, je socha Marca Quinna s názvem Těhotná Alison Lapperová (2005). Toto dílo se stává součástí disability art vzhledem ke svému kontextu a jasnému ultimativnímu vyjádření o postižení*“ (Disability Art, 2015 [online]).



<

Jiným příkladem může být dílo pod názvem *Effective, defective, creative*, jež investigativně zkoumá etické hranice rozvíjející se medicíny. Autorem je Yinka Shonibare, který přesvědčil těhotné ženy, jež očekávaly narození postiženého dítěte, aby mu poskytly ultrazvukové snímky k jeho umělecké práci. Dílo bylo svým obsahem ztvárněno ve třech fázích. První fáze byla označena „effective“, druhá „defective“ a třetí fáze, která uměleckými formami kombinovala obě předcházející, byla nazvána „creative“.

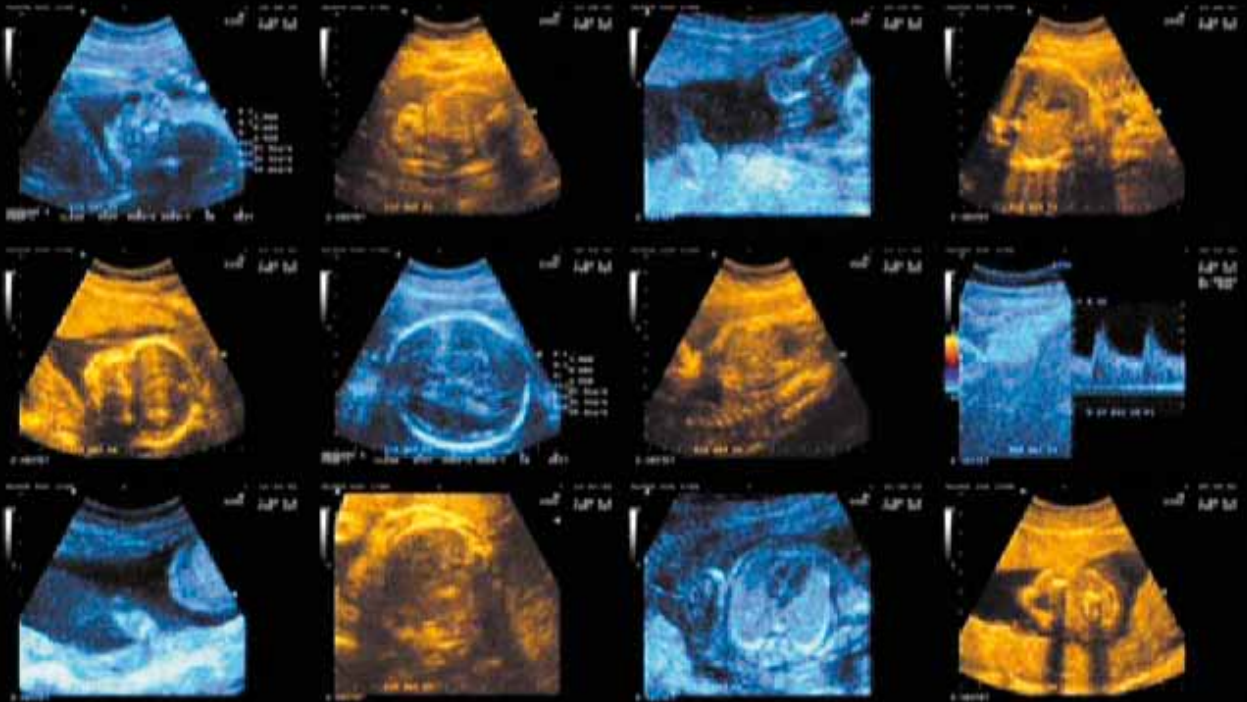
Příkladem umělecké tvorby autora s postižením, kterou nelze označit za disability art, je dílo *Dorothea* (1995). „Autor Chuck Close svůj styl pojímá jako striktně určený vlastními pravidly, která definují jeho tvorbu. Formálně analytická a metodicky pojatá rekonfigurace lidské tváře není konceptuálně spjata s otázkami postižením, a proto ji nelze zařadit do disability art“ (Chuck Close, 2014 [online]).



Obrázek 32: Ch. Close – *Dorothea*, 1995, olej na plátně 259 × 213,6 cm

>

creative



Obrázek 33: Y. Shonibare - Effective, defective, creative, 2000, videoprojekce

^

Z předchozího textu vyplývá závěr, že umělecká díla z oblasti disability art jsou schopna zprostředkovat jinou formu vhledu do fungování sociálních struktur a norem nežli odborné diskuse ovládané diskursy expertní a administrativní správy. Umění tak může diváky překvapit a oslovit netradičním způsobem. Umožňuje vykročení mimo racionální interakci se zobrazovaným tématem disability. Vyžaduje často afektivní odpovědi, a tím může inspirovat i odbornou veřejnost k diskusím o společenské normě, normalitě a mechanismech prosazování inkluze.

Významným kulturním projektem je nedávné uvedení disability art na umělecké scéně v České republice. Přelomový výstavní projekt byl prezentován v galerii Centrum současného umění DOX (2013) pod názvem Postižení normalitou „Disabled by Normality“ (DOX, 2013 [online]). Umělecké práce i historické materiály, které výstava představila, nahlíží na alteritu a postižení nikoliv jako na téma diagnosticko-statistických

postupů či kategorií na škále sociálního zabezpečení, ale především jako na formu a výsledek sociokulturních vztahů a jevů. Jednotlivé tematické sekce výstavy mapovaly hlavní kulturní diskursy, které se na produkci a správě postižení podílejí, a zároveň tematizovaly formy rezistence vůči formám znevýhodnění (DOX, 2013 [online]).

Pojem postižení v kurátorském konceptu výstavního projektu předpokládá určitou již společensky ustálenou, kodifikovanou a institucionalizovanou představu o tom, co je „normální“. Je zřejmé, že pojmy postižení a normality ovlivňují naplňování hlavních principů moderní demokratické společnosti. Podobně jako tyto principy, ani pojmy postižení a normality neexistují mimo dějiny. Jsou výsledkem historických a kulturně sdílených procesů. Výše zmíněná výstava představuje umělecká díla domácích i zahraničních autorů vytvořená prostřednictvím různých médií a technik včetně interaktivních projektů a nových technologií, které reprezentují nejen významnou pomoc pro různé druhy postižení, ale také narušují zavedené představy o normalitě těla a intelektu (Kolářová, 2014).

Výstava prezentovala tvorbu tzv. umělců s handicapem i umělců, kteří pracují v komunitách lidí s postižením a v kontextu tzv. *crip culture*, nebo díla, při jejichž vzniku si sami autoři kladou různá omezení. Cíleně problematizují pohled na „normální“, „funkční“ tělo za pomoci různých uměleckých forem. Na výstavě s mezinárodní účastí byli zastoupeni např. tito umělci: Pauline Boudry, Renate Lorenz, Jennifer Crupi, Martin Heřman Frys, Štěpán Lipovský, Tomáš Nosil, Lucie Špačková aj. Autory konceptu výstavy jsou Jaroslav Anděl a Kateřina Kolářová (DOX, 2013 [online]).

3.4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – AUTORSTVÍ LUCIE NĚMCOVÉ A IVONY ZÁBORSKÉ

Výzkum samostatně tvořících a vystavujících autorek s postižením představuje nový impuls pro současné umění a především pro změnu stále přetrvávajících postojů marginalizujících spoluobčany s postižením v České republice (Zpráva o stavu lidských práv v ČR, 2012 [online]). Dalším dokladem o aktuálnosti tohoto tématu jsou dvě významné výstavy koncipované v Centru současného umění DOX v Praze. Jedná se o výstavní projekty pod názvem *Art brut live – sbírka abcd | Bruno Decharme (2015)* a *Postižení normalitou (2013)* (DOX, 2013 [online]). Výstavy kladou nové otázky týkající se způsobů uměleckého vzdělávání a role lidí s postižením v naší společnosti.

Šetření se zabývá fenoménem výtvarné tvorby lidí s postižením, která může podpořit integraci do většinové společnosti. Toto téma se v poslední době dostává do výzkumného zájmu více oborů, jako je výtvarná výchova, umění, speciální pedagogika, andragogika a disability studies. Každý obor na toto téma nahlíží ze svého úhlu pohledu. Například speciální pedagogika se zabývá významem výtvarné tvorby jako prostředku intervencí v sociální rehabilitaci a možnostmi jejího integračního potenciálu u osob s postižením. Dále je též vhodným nástrojem k prosazování inkluzivních a integračních hodnot ve společnosti.

Hlubší charakteristika teoretických východisek zkoumaného jevu je analyzována ve třetí kapitole knihy. Důležité je, že sblížování paradigmat a interdisciplinarity různých oborů nacházíme v publikacích, které reflektují diskurs kultury pluralitních a multikulturních hodnot a inkluze skrze dvě největší složky kultury – umění a vzdělávání (srov. Derby, 2011; Hatton, 2015; Eisenhauer, 2009). Teoretická východiska k výzkumnému šetření jsou komplexněji rozpracována v předcházejících kapitolách. Kvalitativní výzkumné šetření probíhalo v letech 2012–2015 a jeho výsledky jsou prezentovány prostřednictvím dvou případových studií aktivně tvořících žen s postižením.

3.4.1 Cíle výzkumného projektu

Cílem výzkumu bylo komplexně porozumět socializaci autorek s postižením prostřednictvím jejich výtvarné tvorby a okolnostem, které ji umožňují. Současně je záměrem na konkrétních případech ověřit teoretická východiska vážící se k procesu integrace a inkluze na podkladě vizuální

kultury a výtvarné tvorby u osob s postižením. Dílčím cílem bylo rovněž v praxi interpretovat sociokulturní model postižení.

Výzkumné otázky:

Jak může autorská výtvarná tvorba lidí s postižením a její medializace podpořit socializaci Lucie N. a Ivony Z. do většinové společnosti? Jak je možné interpretovat výtvarnou tvorbu a její přínosy pro sociální participaci Lucie N. a Ivony Z.?

3.4.2 Metodologie

Vzhledem k individuálním specifikům osobnosti autorek s postižením jsme zvolili formu případové studie, která může postihnout komplex aspektů týkajících se témat výzkumu. Případová studie je výzkumnou metodou běžně užívanou v disciplínách, jako je psychologie, sociologie, teorie umění a pedagogika. Je soustředěna na jeden sociologický objekt či jednu sociologickou jednotku, jakou může být jednotlivec, rodina, etnická skupina, lokální komunita či instituce (Hendl, 2005). V našem designu výzkumu jsou to dvě osoby s postižením. Tyto dva „případy“ jsou zpracovány jako celek ze všech relevantních aspektů. Pro design výzkumu byla zvolena metoda případové studie kvůli její charakteristické kombinaci různých technik sběru informací, z nichž je preferována analýza dokumentů ve spojení s přímým pozorováním předmětu studie, případně interview. V šetření byly užívány zvukové i vizuální záznamy. Během šetření si autor vedl terénní poznámky pro sběr co nejširšího okruhu dat, která následně průběžně vyhodnocoval. V případě Ivony Z. zahrnovaly tyto terénní poznámky data z přímého pozorování, z rozhovorů s jejími přáteli, s rodinou i zaměstnanci domova. Dále výzkumník průběžně zaznamenával postřehy během individuální výuky a působení v arteterapeutické dílně, při výstavách, kde byl kurátorem, a při souvisejících besedách. Vzájemná setkání nad výtvarnou tvorbou Ivony probíhala po celou dobu výzkumu průměrně jednou měsíčně v prostředí Domova Kamélie Křižanov.

V případě Lucie Němcové terénní poznámky obsahovaly rozhovory s rodiči a Lucií, poznatky z přímého pozorování z pozice participujícího lektora při Luciině tvorbě ve výtvarné dílně, v domácím prostředí a posléze i v tzv. Open Art Studiu v Institutu výzkumu inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Koncept je inspirován podle uměleckého studia ve Stockholmu, které pro umělce s postižením provozuje umělecké centrum Ateljé Inuti 2 (Inuti, 2014 [online]). Data byla rovněž

sbírána pozorováním a rozhovory během vernisáží realizovaných výstav, kde byl autor výzkumu kurátorem. Sběr dat pokračoval i při individuálních konzultacích na témata související s Luciinou tvorbou a s otázkami jejího směřování. Vzájemné setkávání s Lucií bylo realizováno po celou dobu výzkumu dvakrát měsíčně.

Prezentované studie vychází z předpokladu, že důkladné prozkoumání jednoho případu napomůže porozumění případům podobným (srov. Hendl, 2005; Yin, 2009).

Design výzkumného šetření operuje s faktem, že myšlenka reflexe je nám známa od té doby, co se stala zásadním prvkem umělecké a designérské tvorby. Metodologie výzkumného šetření čerpá i ze zahraničních výzkumů popsaných v knize *Action Research for Inclusive Education* (Armstrong, Moore, 2004).

Obsah prezentovaných studií se věnuje minulosti, kontextovým faktorům a postojům, které zkoumané události předcházely. Zabývá se možnými příčinami, faktory, zkušenostmi a procesy, jež mají k tomuto jevu vztah. Byla použita tzv. instrumentální případová studie, kterou popsal E. R. Stake (1995). Nejprve tak byl vybrán jev a následně podrobně zkoumány případy a okolnosti, které tento jev reprezentují. Na základě záměrného výběru byl sestaven výzkumný vzorek tvořící dvě autorky s postižením. V rámci etického kodexu byl získán informovaný souhlas s uveřejněním osobních údajů zkoumaných osob a výtvarných prací pro cíle kvalitativního výzkumného šetření. Obě autorky souhlasily s participací ve výzkumném šetření a cíl i obsah výzkumu jim byl znám.

Metodika rozboru obrazových portfolií a jejich interpretace vychází z metodologie domácích a zahraničních teoretiků umění prezentované v odborných publikacích a textech (Feilacher, 2014; Cardinal, 1972, 1996; Nádvořníková, 2007; Röske, 2014; Maclogan, 2009).

3.4.3 Výsledky výzkumu

I. případová studie

Autorka Lucie Němcová – výtvarnice

Kdo je Lucie?

Lucie je téměř dvaadvacetiletá žena, jejíž osobnostní charakteristika je spojena s autismem a mentálním postižením. Lucie se narodila v prosinci roku 1993 a v současnosti žije se svými rodiči střídavě v Brně a v Náměšti

nad Oslavou. Její přátelé a rodiče často naznačují, že autismus jí nedovoluje vnímat svět kolem tak, jak to dokáže většina intaktní společnosti. Lucie má z pohledu medicíny diagnostikovanou celoživotní poruchu vnímání, představitivosti a sociální komunikace. Přesto je dle tvrzení přátel velmi komunikativní, ale tzv. „jinak“ než je běžně obvyklé. V oblasti percepce ulpívá na detailech, které nejsou pro okolí Lucie podstatné. Dokáže překvapit pamatováním si celých pasáží textů, které ji nějak zaujmou a ve kterých dle inovované skladby opakuje věty a slova.

U Lucie je velká snaha přizpůsobit okolí svým představám. Svůj úspěch i neúspěch projektuje do obsahu vlastních obrazů, a tak se s těmito zážitky skrze vlastní tvorbu vypořádává. Rodiče při rozhovorech o Lucii konstatovali, že často přejímá a kopíruje extrémní a expresivní projevy okolí a ztotožňuje se s nimi. Považují to za její specifický způsob komunikace s člověkem, který ji něčím zaujal. Od dětství bylo patrné, že má Lucie velmi dobrý hudební sluch, smysl pro rytmus a pozorovací talent. Dokázala ihned reprodukovat melodii, text si doplnila vlastními slovy, což s radostí dělá doposud a dokáže tím úspěšně bavit okolí. Miluje tak hudbu a ráda zpívá, rytmitizuje a zkouší různé hudební nástroje.

Vzhledem k výše popsané schopnosti všestranné nápodoby volili rodiče integraci Lucie do předškolního zařízení, ve kterém mohla s vrstevníky sdílet zážitky a rozvíjet se v přirozeném prostředí svého bydliště. Do základní školy však s nimi již nastoupit nemohla, bránilo jí v tom tehdejší legislativní ukotvení vzdělávání dětí s mentálním a kombinovaným postižením. Povinnou školní docházku tedy zahájila v základní škole pro děti s různými poruchami učení, což mělo za následek, že se přerušily vazby v místě bydliště. Toto odcizení pokračovalo i poté, co Lucie přestoupila do běžné základní školy, kterou dokončila jako integrovaný žák s pedagogickou asistencí. V předcházející docházce do speciální školy se totiž plně soustředila na specifické projevy svých spolužáků, které velmi rychle zařadila do repertoáru svých rituálů. Veškerou energii soustředila na to, aby byla jako její spolužáci s postižením. Rodiče našli školu, která byla ochotná dceru integrovat. Lucie tak nastoupila do již ucelené kolektivu dětí v závěru třetího ročníku. Negativním aspektem tohoto přestupu byla zejména skutečnost, že Lucii ani její rodinu v této části města nikdo neznal. Po počátečních obavách rodičů i jejich budoucích spolužáků, které byly naprosto pochopitelné, ji přesto děti přijaly. I rodiny nových spolužáků postupně zjistily, že strach není na místě. Naopak s povděkem kvitovaly skutečnost, že jejich děti mají příležitost naučit se toleranci a pomáhat, poznat a zažít, že vše není samozřejmé. Další

aktivity ve volném čase už ale s nimi Lucie sdílet nemohla. Stávala se cizincem v komunitě vrstevníků v místě bydliště, stejně jako se stala cizincem v přirozené komunitě nových spolužáků. I přes tuto skutečnost byla rodina za možnost integrace vděčná, pomohla Lucii oprostít se od řady negativních rituálů převzatých od jejích bývalých spolužáků a usnadnit mimo jiné zvládání různých sociálních situací a vyrovnávat se s nimi tak, aby nebyla společností odmítána.

V závěru základní školní docházky se dle rodičů potvrdilo, že pro Lucii neexistuje další vzdělávání, které by dosažené pozitivní výsledky rozvíjelo. Nabízející se další vzdělávání na praktické škole by ji dle tvrzení rodičů vrátilo zpět k nežádoucím sociálním projevům, kterých se několik let po opuštění speciální školy těžce a jen velmi pozvolna zbavovala, jsou však zasunuty v obdivuhodně dokonalé Luciině paměti, kdykoliv připraveny opět „vstoupit na scénu“ a prakticky znemožnit její setrvání mezi vrstevníky. Pro její mentální postižení nepřipadala klasická střední škola v úvahu, vhodné učební obory v té době neexistovaly (zejména vzdělávání specializující se na schopnosti a talent studentů s PAS). Následující vzdělávací strategií bylo pokusit se u Lucie dále rozvíjet silné stránky (schopnosti a dovednosti) a eliminovat stigmatizaci plynoucí též ze speciálního školství, které ji nebylo schopné připravit na uplatnění se v běžné společnosti. Rodiče si uvědomili, že je možné ovlivnit rozvoj silných stránek Lucie skrze výtvarnou tvorbu a její prezentaci. Řešení se našlo v soukromém vzdělávání. Lucie se s rodiči rozhodla rozvíjet v tom, co jí bylo blízké a k čemu získala vztah v dílně arteterapie a muzikoterapie. Vznikl tak specifický model individuálního multidisciplinárního vzdělávacího programu, na kterém se podílela řada subjektů a lektorů. Hlavní rysem byl důraz na rozvoj originality a upevňování všeho, co se již dříve naučila. Základním pilířem byl rozvoj silných stránek Lucie, kterými je kreativní výtvarný projev, muzikálnost a manuální zručnost. Tyto aktivity zaštiťovala Hudební škola a kulturní vzdělávací centrum Bandista v prostorách areálu VUT na Kraví hoře v Brně.

V závěru školní docházky započala spolupráce s pedagogem Pavlem Sochořem, která pomohla odhalit Luciinu schopnost výtvarného projevu a po ukončení školní docházky se stala stěžejním a pravidelným základem týdenních aktivit. S touto spoluprací se také pojí vznik výstavního projektu „Svět podle Lucie“. Další pokračování tvorby je spojeno s výtvarným ateliérem přeměněným na Open Art Studio, které je i nadále realizováno při Institutu výzkumu inkluzivního vzdělávání Pedagogické fakulty MU. V současné době se Lucie intenzivně věnuje třem stěžejním oblastem – malbě, zpěvu a rukodělnému tvoření.

Oddechové zázemí skýtá pro Lucii rodinná chalupa v Náměšti nad Oslavou. Rodina dále podniká spolu s Lucií kroky k vyšší míře její samostatnosti. Inkluzivním prostředníkem jsou jí v osobním životě sestry a jejich rodiny, které jsou pro Lucii přirozeným vzorem a inspirací k řešení různých životních situací. Díky nim se dostává do nových rolí – stala se švagrovou a nyní i tetou. Například svatba sestry je událostí, již ztvárnila v obraze s názvem Svatba (2014).

Co pro ni tvorba znamená a co jí přináší?

Rodiče Lucie na takto položenou otázku odpovídají následovně z retrospektivního úhlu pohledu uplynulých let. V samotných začátcích to bylo objevení nového prostředku projevu. Výchozí byla komunikace, Lucie velmi ráda a v podstatě stále hovoří o různých tématech. K některým se často vrací, některá jsou tzv. „vyřešena“ vytvořením obrazu, a není tedy nutno se jimi dále zabývat. Z rozhovoru s rodiči plyne, že některé prožitky jsou pro ně i okolí interpretovány skrze obraz, o některých tématech, které namalovala na obraz, s nimi dokonce nikdy nehovořila. Například se jedná o obraz, který pojmenovala „Strachy“. Rozhovořila se o obavách, které ji trápily a o nichž nebyla schopna mluvit. Mnohdy je překvapivé, že témata rozhovorů a myšlenkových pochodů Lucie jsou zachyceny na plátnech, a to často včetně vpisovaných poznámek a vkreslovaných postaviček.

Lze z více zdrojů ověřit, že tvorba Lucií přináší uvolnění, způsob sebe prezentace a možnost zažít přijetí širší společností. Dle slov její sestry jí tvorba i výstavy umožňují opakovaně získat pocit výjimečnosti. Tyto skutečnosti mají pozitivní vliv na její motivaci objevovat, učit se, zůstat v kontaktu s okolím a neuzavírat se před světem. Jak prohlašuje maminka: „*Lucie zkouší vycházet ze své ulity jistoty.*“

Tvorbu a vše, co je spojeno s výstavním projektem „Svět podle Lucie“, autorka intenzivně prožívá a vnímá (Svět podle Lucie, 2015 [online]). Zajímá se, kde její obrazy jsou, byly a budou. Prokázalo se, že díky svým obrazům navazuje nové kontakty. Dokumentace cyklu výstav usnadňuje Lucií orientaci v dějích minulých, přítomných i budoucích. Její svébytné pojetí a vnímání pojmu čas se začíná přibližovat obvyklému způsobu chápání této abstraktní veličiny. Už s ním nebojuje jako dřív. Její dlouholetý nekompromisní postoj k času vyjádřený obrazem s názvem „Bez času to jde!“ byl také podtitulem samostatné výstavy na Katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v roce 2012.

Rodiče v rozhovorech vyjádřili i počáteční obavy z neznámého. Po letech maminka Lucie hodnotí počátky tvorby své dcery slovy: „*Nikdy by mě*

nenapadlo – při vzpomínce na krušné začátky práce s tužkou, nebo na zapojení Lucie do běžné výtvarky na škole, kdy nebyla schopna tzv. na povel nakreslit domeček –, že naše dcera bude schopna výtvarně tvořit. O účasti na výstavě ani nemluvě.“

Počáteční návrh autora knihy uspořádat první výstavu vzbudil u rodiny Lucie zpočátku rozpaky. Ne však u Lucie samotné. Byla to nová situace pro všechny kolem ní i samotnou autorku. Díky plánu a ochotě blízkých lidí mohla Lucie zažít dosud nepoznaný úspěch. Z pozorování i z rozhovorů s rodinou a přáteli bylo zřejmé, že lidé na výstavu přišli kvůli ní a jejím obrazům. Maminka Lucie to komentovala slovy: *„Jaký význam to pro ni má, jsme si uvědomili v okamžiku, kdy do ztichlého sálu po promítnutí dokumentu o jejím ‚výtvarničení‘ Lucie prohlásila: ‚Povedlo se mi to na tý Kraví hoře! Dobře jsem to udělala!‘ a začala tleskat.“*

Lze objektivně konstatovat, že od doby, kdy Lucie maluje, dokáže stále lépe pojmenovávat své pocity, emoce. Dokládá to např. komentář Lucie: *„Jsem taková celá dojatá!“* To prohlásila při odjezdu na sestřinu svatbu. Mezi další její známé komentáře spojené s tvorbou, kterými glosovala, co právě prožívala, jsou: *„Vytáhni ho ze zdi za nohy! Hlasuji pro návrh a proti návrhu! Bez času to jde! Spolknu devítku, spolknu dvojku, spolknu pětku! Není již osm hodin! Neprš! Nebouři, bouřko, přestaň bouřit a odejdi!“*

Dalším nezapomenutelným zážitkem a potvrzením důležitosti tvorby pro Lucii i její blízké byla účast na festivalu Nad oblaky, kde byla vybrána mezi top výtvarníky a přijela si převzít cenu z rukou akademického sochaře Kurta Gebauera. Rodiče tuto událost komentovali slovy: *„O tyto chvíle se dělíme se všemi, kteří se svým přičiněním a dílem zasloužili o to, že je máme to štěstí zažívat.“*

Za další úspěch je možné považovat pozvání Lucie (2013) k účasti na šestém ročníku International Art Exhibition for People with Autism, který pořádal Autismo Burgos u příležitosti X. mezinárodního kongresu Autism Europe v Budapešti. Výstavy se účastnilo přes 200 přihlášených děl autorů z osmnácti zemí světa. Do soutěže byl zaslán obraz „Vztek a klid“. Pořadí oceněných bylo stanoveno veřejným hlasováním a Lucie se umístila se svým obrazem na šestém místě. Výzva k hlasování byla šířena po sociálních sítích se značnou odezvou (Autismo Burgos, 2013 [online]). Hlasování poskytlo Lucii zpětnou vazbu o množství přátel na sociální síti. Pro Lucii ve virtuální galerii na internetu hlasovalo 5 000 lidí z celého světa. V soutěži bylo v období od dubna do září 2013 odevzdáno celkem 21 000 hlasů. Od doby začátku pořádání výstav se mnohonásobně zvětšil počet přátel a sympatizantů

Lucie. Vytvořil se tak potenciál pro vyšší míru sociální inkluze Lucie, založený na kvalitě každodenních situací a interakcí nejen v Brně.

Za významný úspěch Luciiny tvorby lze označit vznik časosběrného dokumentu „Až do oblak!“, který popisuje životní příběh Lucie a v němž vlastní tvorba hraje klíčovou roli. Film režisérky Terezy Vlčkové je dokladem pozitivního mediálního zobrazení člověka s postižením. Film má délku 65 minut a vznikl v České republice v roce 2013. Je portrétem dospívající dívky Lucie, která trpí poruchou autistického spektra. Zatímco se Lucie ponořuje do vlastního světa „výtvarničení“ a zpěvu, její rodina se snaží, mnohdy s obrovským osobním nasazením, najít v naší společnosti místo pro někoho, jehož životní potřeby a návyky se na jednu stranu výrazně vymykají většinové společnosti, a na druhou stranu jsou tak přirozené a normální, jak si běžný člověk může představit. Skrze příběh Lucie přináší snímek také obecný vhled do problematiky života osob s autismem u nás a odkrývá skutečnost, že v současnosti poskytované sociální služby pro tuto cílovou skupinu nejsou dostatečné.

Filmová tvorba je tak příkladem úspěšné prezentace sociokulturního modelu postižení a možným nástrojem sociální inkluze ve společnosti. Film doposud zhlédli kromě komunity osob se zdravotním postižením studenti středních a vysokých škol, účastníci mezinárodní konference o problematice autismu a brněnská veřejnost. Po domácí premiéře v Brně se poté stal součástí programu 7. ročníku mezinárodního filmového festivalu v Brazílii – Brazil's Disability Film Festival Assim Vivemos! s projekcemi v Rio de Janeiro, São Paulu a dalších brazilských městech.

Posledním mediálním zobrazením Lucie jako autorky s postižením je dále dokumentární pořad „Klíč“, natočený koncem roku 2014 Českou televizí a uveřejněný začátkem roku 2015. Lucie měla možnost ovlivňovat scénář natáčení. Míra a forma její prezentace je ovlivněna ochotou vést rozhovory a přizpůsobit se scénáři. Lucie souhlasila se scénářem režiséra a navrženou formou prezentace tvorby a rozhovorů před svými obrazy. V rámci výzkumného šetření lze konstatovat, že Lucie nevystupuje jako pasivní objekt zobrazení, jak jsme mohli vidět na příkladech maleb z dějin umění, ale aktivně participuje na formě své medializace a svobodně rozhoduje o formách zobrazení svého života s postižením.

Nejnovějším úspěchem je ocenění Luciiny rukodělné tvorby, které se věnuje v brněnském Alternativním ateliéru A2 Mgr. Moniky Vrtělové. Za kolekci výrobků převzala hlavní ocenění – Modrého slona v kategorii „kombinovaná technika“ – X. ročníku celostátní soutěže o ceny Modrého slona v Liberci.

Příklady její tvorby a její možné interpretace

Luciina výtvarná tvorba byla v počátcích spojena spíše s konzervativnějším pojetím stylu art brut. Tvořila z niterné potřeby prezentovat svůj svět bez zájmu o hlubší analýzy. Snaha o zapojení do uměleckého provozu pro ni nebyla tak důležitá. Více se přibližovala tvorbě v tzv. surovém stavu.

Postupem času si Lucie uvědomila, že vzniklé obrazy jsou důležitým prostředkem k setkávání se s ostatními lidmi, ukázkou její práce a prostředím, o kterém může s ostatními hovořit. Výstavní projekt tak začala aktivněji spolurealizovat ve spolupráci s kurátory, kteří zajišťovali potřeby uměleckého provozu.

Výstavní portfolio Lucie Němcové v období 2011–2015

Jak jsou prezentovány výstavy Lucie a jak lze charakterizovat její výtvarnou tvorbu? Dějiny umění prokázaly, že umělecká tvorba může významně formovat postoje lidí, jelikož je povahově univerzální. Jakmile začneme pracovat se svými zážitky a prožitky, vstupujeme do vysoce citlivé a intimní oblasti, a to jak z pozice tvůrce, tak i interpreta výtvarných artefaktů. Výtvarná díla autorky zrcadlí výtvarné symptomy nápadně evokující manifest směru art brut i outsider art. Nalezneme zde paralely, které jistým způsobem zpochybňují fungování automatismů naší společnosti, dávají nový význam slovu „kultura“ a staví je do nových existenciálních souvislostí. Hlavním konceptem výstav je sama podstata bytí autorky, která se objevuje ve vystavených obrazech. Charakterizuje tak zápas dospívajícího člověka o pochopení, začlenění a participaci na společnosti.

2015

ČERVEN – účast na X. ročníku celostátní soutěže o ceny Modrého slona v Liberci – hlavní cena v kategorii „kombinovaná technika“ za soubor rukodělných výrobků.

DUBEN – výstava *Víš to, znáš to?* Jedná se o jubilejní samostatnou výstavu Luciiných prací, která byla zahájena vernisáží dne 20. dubna 2015 v Divadle na Orli. Výstava se konala pod záštitou primátora města Brna. Patronát nad výstavou převzal herec Městského divadla Brno Vojtěch Blahuta, představitel hlavní role autisty v divadelní hře *Podivný případ se psem*. Akce byla pořádána jako výraz solidarity s lidmi s autismem a jejich podpory v rámci osvětové kampaně „Česko svítí modře“ u příležitosti WAAD 2015.

BŘEZEN – doprovodná výstava k druhé konferenci rodičů dětí s PAS na téma *Naděje pro autismus*, Kancelář veřejného ochránce práv, Brno.

2014

LISTOPAD – prezentace výstavního projektu *Svět podle Lucie*. Jednalo se o retrospektivní výstavu reprodukcí výtvarných prací Lucie Němcové „*Viš to, znáš to*“. Výstava se uskutečnila v Galerii Chodba Lužánky ve Středisku volného času Lužánky, Brno.

ZÁŘÍ – výstava *Svět podle Lucie. Viš to, znáš to?* – doprovodný program IV. mezinárodní konference projektu „Pojďme do toho společně II“. Výstava se uskutečnila ve společenských prostorách Fakulty regionálního rozvoje a mezinárodních studií MZLU, Brno.

ČERVEN – registrace obrazů do 5. ročníku celostátního pěveckého a výtvarného festivalu *Nad oblaky, aneb každý může být hvězdou*, pořádaného obecně prospěšnou společností ProMancus.

DUBEN/KVĚTEN – retrospektivní výstava *Svět podle Lucie 2011–2014* – kavárna Pohodička Domova bez zámku, Náměšť nad Oslavou.

DUBEN – retrospektivní výstava *Svět podle Lucie 2009–2014* – „Slowone svítí MODŘE!“, Brno.

2013

ŘÍJEN – doprovodná retrospektivní výstava *Svět podle Lucie* k premiéře filmu „Až do oblak!“ a ke koncertu hudební skupiny Illegal Orchestra, Kabinet múz, Brno.

ZÁŘÍ – festival *Duha v Brně: Zde není muzeum*. Woodstock v Anthroposu, Brno.

ZÁŘÍ – retrospektivní výstava *Svět podle Lucie*, PdF MU, Brno.

ČERVEN/ČERVENEC – kolektivní výstava výtvarníka Mirka Kaufmana a pozvaných umělců *Úhel pohledu*, Galerie Kinský, Kostelec nad Orlicí.

KVĚTEN/ZÁŘÍ – International Art Exhibition for People with Autism.

DUBEN – doprovodná výstava ke konferenci *Nechceme se bát budoucnosti*, Kancelář veřejného ochránce práv, Brno.

2012

KVĚTEN/ZÁŘÍ – výstava *Svět podle Lucie. „Bez času to jde!?“* – Galerie Katedry výtvarné výchovy PdF UK, Praha.

ÚNOR – výstava *Svět podle Lucie. „Bez času to jde!?“* – Café Práh, Brno.

2011

PROSINEC – veřejná charitativní dražba Realitní společnosti GAUTE ve prospěch klientů. Pořadatelem bylo Občanského sdružení LOGO. Byl vydražen obraz „Kraví hora“.

ZÁŘÍ/ŘÍJEN – *Tajnosti duše* – Galerie Černá linka, kolektivní výstava s autory z ÚSP Křižanov na Katedře výtvarné výchovy PdF MU, Brno.

ZÁŘÍ – aukce obrazů agentury Arkadia ve prospěch klientů s poruchou komunikace. Pořadatelem bylo LOGO, o. s.

SRPEN – vítězný návrh pro PF 2012 Kooperativa pojišťovna, a.s., Vienna Insurance Group, obraz „Zima s babičkou a přáteli“.

ČERVEN – charitativní aukce v rámci akce SVATOJÁNSKÝ GAUTE CUP, Kořenec. Pořadatelem byla realitní společnost GAUTE.

KVĚTEN – výstava *Svět podle Lucie*. Proběhla pod záštitou Katedry sociální politiky a práce FSS MU, Brno.



Výběr z obrazového portfolia

Centrální kompozici obrazu tvoří prostor, který je vrstven promalbou ploch. Kompoziční model figura a pozadí je zde zachován. Dominantními barvami se zde staly kontrasty odstínů bílé a modré. Symboličnost bílé barvy je tradičně spojena s barvou nevěsty, kterou byla Luciina sestra. Modrá je tradiční barvou klidu a vnitřní pohody spojené se svatebním dnem. Komentář autorky zní: „*Modrá je dobrá, už je to tak.*“ Ve středu obrazu spatříme několik figurálních motivů svatebčanů. Obraz dokazuje dobré zvládnutí techniky malby a originální řešení prostoru popisujícího svatební událost. Obraz představuje jednu z několika vysoce originálních abstrahujících maleb. Značí vysokou míru kreativity a imaginace autorky k již vzniklým obrazům. Při tvorbě tohoto obrazu autorka vzpomínala na svatbu své sestry a znovu prožívala příjemné okamžiky. „*Kdy to zase bude? Kdy se Hanka bude znovu vdávat?*“ Radostně svoji práci komentovala a zároveň výtvarně zpracovávala. Obraz je subjektivní interpretací prožité události. Tématem obrazu je ztvárnění svatebního dne, kde byla Lucie důležitou postavou. Pro Lucii to byl silný emoční zážitek. Společenské chování a komunikaci zvládla a měla z toho upřímnou radost. Na svatbě potkala spoustu nových lidí a ocitla se v nových situacích plynoucích ze svatebních zvyků.

Obrázek 34: L. Němcová – Svatba, akryl a tužka
na plátně 60 × 50 cm, 2014

<



Kompozice obrazu tvoří neuspořádanou trajektorii fragmentů barev kresby a slov. Dominantou obrazu je rytmické umístění slovních spojení s konotací ke slovu strach. Nepromalované bílé pozadí nevytváří dostatečnou modelaci prostoru. Bílý prostor koexistuje vedle tří organických expresivních skvrn, do nichž jsou vryty figurální motivy blízkých osob, se kterými je Lucie v bezpečí domova. Obraz tak vyjadřuje obavy, nejistotu i obtížnost vyřádání se se svými strachy. Rozložení prvků v obraze tak působí nahodile. Autorka použila kombinovanou techniku kresby a malby. Zvolila temperu, fix a tužku na kartonový papír o velikosti 60 × 70 cm. Mozaikovitá skladba objektů, postav, slov a sytých barev působí nahodile a rozechvěle. Do prostoru obrazu vnáší neklid. Výrazový náboj obrazu odpovídá názvu Strachy. Obraz je intimní výpovědí o prožívání Luciina bytí. Zračí se v něm nejistota a dynamika emoční složky osobnosti autorky pramenící i ze specifík postižení. Lucie prožila mnoho situací, které u ní vyvolávaly obavy a úzkost. Jsou to hraniční polohy jejího sebeprožívání. Složitost jejího bytí provázely a provází i nadále strachy v různé intenzitě: „*Mám strach, mám opravdu strach, co bude. Víš, rozumíš? Co bude dál? [...] Budeme se učit?*“ Snaha o překonání těchto strachů vlastní tvorbou potvrzuje terapeutickou složku umění u Lucie.

Obrázek 35: L. Němcová – *Strachy*, tempera, fix, tužka na kartonu 60 × 70 cm, 2011

<



Barevné kompozici dominuje kontrast světlých a tmavých tónů. Barevné plochy jsou odděleny dominantní diagonálou strukturující prostor. Modrá plocha je symbolem klidu. Je pomalována rozvážnými tahy štětcem. Tmavé tóny, vzniklé až bezhlavým smícháním více barev bez rozvahy, odrážejí podráždění a vztek. Ten autorka při tvorbě znovu prožívala. Série postav a figurálních motivů je tak ve středu obrazu umístěná mezi zóny vzteku a klidu. Autorka použila kombinovanou techniku fix, tempera a tužka na plátně o rozměrech 50 × 40 cm. Obraz představuje originální úvahu nad procesy vlastního prožívání, hledání osobních hranic a pochopení své jinakosti. V obraze se objevuje typický výrazový expresivní slovník barev a symbolů. Obsah obrazu koresponduje s názvem. Je symbolickou výpovědí o intimitě prožívání spojené se zvládnutím každodenních situací. Postavy jsou propojeny s událostmi, které u autorky vyvolávaly pocit klidu, ale i strachu a úzkosti. Jedná se o sondu do autorčiných vzpomínek z nemocničního a školního prostředí. Postavičky v horní části obrazu jsou zpodobněním Lucie, která sedí na křesle v ordinaci vedle monitorovacích a diagnostických přístrojů. Lucie jezdila s rodiči pravidelně na konzultace k lékaři do Prahy.

Obrázek 36: *L. Němcová – Vztek a klid, tempera, fix, tužka na plátně 50 × 40 cm, 2012*

<

II. případová studie

Ivona Záborská – výtvarnice ze zámku

Kdo je Ivona?

Ivona se narodila v roce 1968. Jako uživatelce sociálních služeb se jí v jejím životě dotkly změny ovlivněné transformací sociálních služeb v institucionalizované péči v České republice. Současným domovem Ivony je Domov Kamélie v Křižanově (dále jen domov), který zajišťuje celoroční pobyt a související sociální služby pro osoby se zdravotním postižením. V domově má tedy spoustu přátel jak mezi klienty, tak mezi zaměstnanci. Domov sídlí ve zrekonstruovaném původně renesančním zámku, v němž má Ivona vlastní pokoj, který je pro ni místem, kde má uschovány své kresby, obrazy a věci, ke kterým má vztah. Často je ukazuje rodině, návštěvám a přátelům, je to pro ni velice důležité. Z okna v podkrovním pokoji má výhled na velký zámecký park, ve kterém spolu s ostatními klienty ráda tráví volný čas. Má ráda folkovou, popovou a dechovou hudbu.

Přátelé a zaměstnanci o ní říkají, že je klidné povahy a bezkonfliktního vystupování. Z rozhovoru lze rozpoznat, že její pasivní slovní zásoba je bohatá, její aktivní slovník je však obsahově chudší. Má obtíže s artikulací, nehovoří ve větách a celkově je možné u ní pozorovat vyšší míru narušených komunikačních schopností. Ta je ovlivněna deficitem intelektových funkcí, který se snaží navíc kompenzovat gesty a dalšími prvky nonverbální komunikace. Právě proto se pro ni obrazy a jejich tvorba staly novým impulsem a novou komunikační formou. Obrazy měly a doposud mají také význam originálního a autentického způsobu sebevyjádření. Impuls k vlastní tvorbě započal při setkání s uměleckými formami a s novými technologiemi ve výtvarné a posléze arteterapeutické dílně. Zde se projevil její talent. Proto bylo po vzájemné dohodě s Ivonou započato se vzděláváním v oblasti výtvarné tvorby vedoucím k rozvoji jejích schopností a dovedností. Vnitřní vztah k vlastní malbě a kresbě se postupně prohluboval a posléze nabyl až tzv. „závislosti na tvorbě obrazů“. Od roku 2009 započala Ivona se shromažďováním svého portfolia bez záměru ho veřejně prezentovat na výstavách. Se svým lektorem (autorem knihy) si postupně vybudovala přátelský vztah, který pokračuje až do současnosti formou individuálního vzdělávání v oblasti kresby a malby ve stylu art brut.

Co pro ni tvorba znamená a co jí přináší?

Výtvarná tvorba jí přináší estetizaci prostředí, na kterém jí záleží a jež se projevuje i na jejím vzhledu. Co se týče oblékání, má svůj styl a věci,

především doplňky, si pečlivě vybírá (prsteny, náramky aj.). Při instalaci svých obrazů v prostorách domova chce být vždy přítomná a je pro ni důležité během instalace alespoň pomoci, pokud na ni její vlastní síly nestačí.

Výtvarná tvorba jí rozšiřuje komunikační možnosti. Skrze symboliku a příběhy, které zobrazuje ve svých dílech, může spontánněji a intenzivněji prožívat své radosti s ostatními v domově i mimo něj.

Za podpory předcházejícího vedení domova, jmenovitě paní PhDr. Marie Bartoškové, byl v roce 2014 v prostředí zámku vytvořen galerijní prostor pro prezentaci uměleckých prací obyvatel domova. Inspirací k tomuto konceptu byl známý Gugging, ve kterém se dnes nachází početná komunita umělců s duševním a mentálním postižením. Další inspirací byla osobní zkušenost autora knihy z návštěv soukromé neziskové organizace poskytující vzdělávací a sociální služby pro osoby se zdravotním postižením pod názvem Kaarisilta r. y. ve Finsku. Tato organizace dlouhodobě prezentuje práci svých výtvarníků a výtvarnic z tzv. Art Center Kaarisilta ve vlastní galerii v Helsinkách. Zde nalezneme výstavy výtvarníků s postižením již pod označením „Art Kaarisilta“ (Kaarisilta, 2015 [online]).

Po vzoru shora uvedených zahraničních institucí byl autorem knihy sestaven výstavní plán a vzniklý výstavní prostor byl naplněn výtvarnými díly autorů domova. Nové vedení domova v čele s paní ředitelkou Mgr. Silvií Tomšíkovou pokračuje v započatém směru a výtvarnou tvorbu s dalšími uměleckými aktivitami klientů domova dále podporuje. Největší zastoupení prací v zámeckém výstavním prostoru má právě Ivona Záborská.

Výtvarná tvorba jí umožňuje zažít pocit výjimečnosti skrze své vystavené obrazy či kolektivní díla, na kterých se podílí. Ta jsou rozeseta po celém zámku a jsou známá všem obyvatelům i častým návštěvníkům. Její nesporné výtvarné kvality tak nacházejí uznání, což vnímá Ivona jako něco mimořádného. Originalita její tvorby vzbuzuje i zájem odborníků. Ivona se však o svoji medializaci a umělecký provoz systematicky nezajímá, protože mu dostatečně nerozumí. Klíčovým motivem její práce ve volném čase je samostatné tvůrčí zpracování vlastních témat prostřednictvím dostupných materiálů, barev a kresebných nástrojů.

Výtvarná tvorba jí pomáhá s integrací do společnosti i mimo bydliště. Prostředkem jsou výstavy pořádané vedením domova a kurátorem Pavlem Sochořem, který se tématu art brut a outsider art dlouhodobě věnuje. Přišel tedy s koncepty následujících výstav a propagace, pro které přesvědčil i Ivonu Záborskou. Proto má Ivona i své portfolio výstav, které stručně charakterizujeme následovně.

Obrázek 37: Ivonina tvorba na plátno, 2014

>



Výstavní portfolio Ivony Záborské

- Kolektivní výstava ve výstavních prostorách Jupiter klubu ve Velkém Meziříčí. Jednalo se o prezentaci artefaktů a výrobků klientů domova s cílem propagace na veřejnosti v roce 2010.
- Kolektivní prezentace portfolia vybraných výtvarných artefaktů výtvarníků z domova a dokumentaristických fotografií Nikolky Adlerové ve speciálním nákladu kalendářů vydaných pro rok 2010/2011 v rámci oslav 50 let existence instituce ÚSP Křižanov.
- Kolektivní výstava v duchu inkluzivních hodnot pod názvem Tajnosti duše v Galerii Černá linka na Pedagogické fakultě MU Brno v roce 2011. Vystavujícími autory byla skupina výtvarníků s postižením a dokumentarista a profesionální fotograf Jiří Nováček prezentující svůj projekt DOMICILIA. Jednalo se o fotografie obyvatelů Domova Kamélie Křižanov (tehdy ještě ÚSP Křižanov). V letech 2012–2014 proběhla instalace Ivoniných obrazů v rámci otevřených dveří domova pro širokou veřejnost. Pro samostatný výstavní projekt mimo prostory domova se doposud Ivona Záborská nerozhodla.

Příklady její tvorby a možné interpretace

Je možné interpretovat Ivoninu tvorbu ve stylu art brut? Tato otázka zazněla mnohokrát na výstavách i v rozhovorech nad obrazy a je na ni možné odpovědět následujícím způsobem. Ivona je tvůrcem „umění v surovém stavu“ tak, jak ho definoval J. Dubuffet. Malování obrazů, jak komentuje svou práci autorka, je pro ni velice důležité a je významnou součástí jejího života. Prezentace Ivony na kulturních aktivitách a výstavách pomáhá měnit pohled na její osobnost. Její veřejná tvorba umožňuje měnit postoje okolí k očekávaným hranicím jejích schopností a dovedností. Obrazy Ivony, které je možné označit za tvorbu ve stylu art brut, jsou ve své podstatě nezařaditelné a někdy těžko pochopitelné kvůli originálním motivům a vlastnímu systému

ikonografie. Vznikají na podkladě zákonitostí konceptualizace tvorby a z niterných potřeb autorky neustále tvořit. Ivona si ve svých obrazech vytváří svou osobní mytologii postav a personifikovaných objektů ve fantazijním prostředí zámku (sluníčka, lidské figury, zámek, sněhuláci a čerti atd.). Obrazy jsou často rozfázovány do několika vrstev, které se vzájemně překrývají. Kompozici často dominuje figura či soubor figur na pozadí tvořeném organickou strukturou. Ivona nepracuje se vzdušnou perspektivou. Kompozice se vyznačuje jednoduchostí a objekty v ní tvarovou bohatostí.



Obrázek 38: I. Záborská - Já, maminka a kamarádi, plátno, akrylové barvy 90 × 100 cm, 2014



Ivona nikdy nepracovala roztržitě a nekonceptně. Důsledně přemýšlela o tomto obraze a několikrát ho do finální podoby přemalovávala. Původní jednoduchá kompozice se třemi objekty – sluníčky – byla postupně překrytá množstvím sluníček a stylizovaných lidských postav kupících se přes sebe a tvořících tak až překvapivě zářící strukturu barev a linií. Vznikla tak kompaktní kompozice se silným expresivním nábojem.

Obrázek 39:
Expozice Ivoniny tvorby a ostatních autorů v zámeckém výstavním prostoru

>



Obrázek 40:
Ivona Záborská

>





Obrázek 41: I. Záborská – Sluníčko, plátno, akrylové barvy 90 × 100 cm, 2014

<

V této kompozici využila razantního odlišení figury a pozadí v obraze. Volba kontrastních obrysových barev vytváří centralizovanou kompozici s ústředním tématem „oživlého slunce“. Ivona svá slunce personifikuje vkládáním znaků lidských obličejů. Představují její rodinu a přátele.

Obrázek 42: I. Záborská – Sluníčka, plátno, akrylové barvy 100 × 100 cm, 2014

v





Tato malba vznikla spontánně rozšířením původní nástěnné malby. Malba však svou kompozicí tvoří samostatný celek fantazijních motivů, které neuměla Ivona uspokojivě pojmenovat. Jednotlivé prvky a symboly jsou ohraničeny a koncentrovány v organickém útvaru.



Obrázek 43: I. Záborská - Bez názvu, malba na omítce, akrylové barvy, 2015



3.4.4. Závěry a diskuse

Případové studie i přes rozdílné životní příběhy žen poukazují na společná východiska rezonující s teoretickými koncepty art brut a outsider art z úhlu pohledu umění a teorie kultury. Prostřednictvím svého výtvarného talentu dokáží tyto ženy participovat na prostředí, které jim umožňuje se v něm lépe prosadit a přiznává jim jejich nenahraditelnost. Jedná se o kulturní prostředí, které není „postiženo normalitou“. V současnosti nejen v Evropě prosazovaná inkluzivní kultura umožňuje samozřejmou participaci (tzv. rovnoprávnost) umělců s postižením na veřejném životě. Inkluze tak spolu s uměním otevírá otázky vyzývající k přehodnocení tradičního charitativního pojetí postižení v mainstreamové společnosti. Z případových studií je patrná různá míra změny postojů společnosti k obohacující jinakosti obou žen. Změna přichází uznáním pozoruhodného autorství jejich tvorby.

V médiích jsou u nás lidé s postižením stále tradičně prezentováni jako pasivní žadatelé o sociální podporu a intervenci. Tento jev je patrný i z životopisných událostí obou autorek, a to i přes odlišnou formu poskytované péče a podpory (rodinná/institucionální). Dokládá to stále přetrvávající stereotyp sociálních intervencí vztahující se k fenoménu postižení, který je spojen s různou mírou sociální exkluze ve společnosti. Je patrné, že v nepoměrně menší míře jsou vyhledávány a prezentovány případy a životní příběhy lidí, kterým se podařilo se z této závislosti vymanit a zaujmout pozici aktivních tvůrců hodnot v oblasti vizuální kultury. Největšího mediálního progresu dosáhla Lucie Němcová v titulní roli dokumentárního filmu „Až do oblak“ (2013), který zaujal i pořadatele festivalu Brazil´s Disability Film Festival Assim Vivemos! s projekcemi v Rio de Janeiru, São Paulu a dalších brazilských městech. Významný podíl na tomto úspěchu má nepochybně Lucie a její rodina, která ji silně a vytrvale podporuje. Díky soustavné tvorbě jsou obě autorky schopny se lépe vyrovnat s negativními vlivy okolí a toto prostředí snáze měnit k vlastnímu prospěchu i skrze svoji medializaci.

Problematicke kvality vzdělávání a především celoživotnímu vzdělávání a následnému pracovnímu uplatnění osob s poruchou autistického spektra a s mentálním postižením je v současnosti v České republice věnována zvýšená pozornost. Z případových studií plyne, že klíčovou zásluhu na tomto stavu mají kromě odborníků především autoři s postižením, rodiče a jejich přátelé. Společně stupňují požadavky na integrační a inkluzivní přístupy ve vzdělávání a šíření integračních a inkluzivních hodnot ve společnosti.

Resumé

Tématem monografie, sestávající ze tří na sebe navazujících částí, je sociální participace lidí s postižením ve společnosti prostřednictvím výtvarné tvorby a její prezentace. Koncept jednotlivých kapitol knihy jak v teoretických, tak i ve výzkumných částech sleduje významovou linii popisující proměnu jedince s postižením z „pasivního objektu podpory“ v „aktivního tvůrce“. V textu jsou tak postupně analyzovány aspekty výtvarné tvorby v historizujících souvislostech. Postoje k lidem s postižením jsou analyzovány skrze medicínský a sociální model postižení, jakož i prostřednictvím kombinace obou modelů. Autor vychází jednak ze své vědecko-výzkumné činnosti, z analýzy české i zahraniční odborné literatury, ze studijních pobytů a mezinárodních konferencí, jednak i z pedagogické praxe u osob s mentálním postižením a s poruchou autistického spektra.

Členění monografie do tří kapitol vychází ze záměru autora prezentovat mezioborová východiska s vytipováním diskutovaných oblastí, analyzovat tak jejich rozpracovanost a naznačit možná řešení, která však vyžadují interdisciplinární přístup. V první kapitole autor vymezil teoretická východiska pojetí postižení v mezioborových akcentech. Fenomén postižení byl charakterizován především v historizujícím pojetí péče a podpory. Na závěr první kapitoly autor představuje výsledky výzkumu vedeného formou teoretické studie. Ta interpretuje vybraný soubor uměleckých děl zahrnujících osoby s postižením. Studie se zabývá problematikou stereotypizace zobrazování jedinců s postižením v umělecké tvorbě. V závěru je sestavena typologie stereotypů zobrazování postižení, která je komparována s teoretickými modely pojetí postižení. Autor se tím pokouší přispět k rozšíření poznání historizujícího vývoje vnímání lidí s postižením v evropské kultuře, jakož i k jeho uvedení do širších mezioborových souvislostí.

Současné trendy ve výtvarné výchově a vzdělávání charakterizují jak společná, tak i rozdílná východiska. Prolínání vzdělávacích strategií u osob s postižením skrze artefietiku, speciální výtvarnou výchovu, inkluzivní trendy ve výtvarné výchově a arteterapii je pozitivním faktorem rozvoje zmíněných oborů. Autor popisuje výsledky akčního výzkumu zabývajícího se tématem dynamiky sociálních interakcí a potenciálem rozvoje osobnosti člověka s mentálním postižením v institucionální péči. Prostředkem

úspěšných intervencí se stává výtvarná tvorba a následné formy její prezentace v prostředí arteterapeutické dílny skrze strukturovaný výtvarně-vzdělávací program. Závěry výzkumného šetření poukazují na odlišné změny v rozvoji osobnosti u jednotlivých účastníků výzkumu, jakož i na změny, které se projeví v sociálních situacích a sociální participaci v komunitě domova. První by se daly označit jako pozitivní změny spočívající v posílení percepce, sebeprožívání a sebeuvědomění každého jednotlivce, jež jsou ovlivněny hloubkou postižení a mírou schopnosti osobní aktivace a participace. Druhá změna se týkala neparticipujících klientů a zaměstnanců, kteří mohli díky otevřenému prostředí dílny dlouhodobě pozorovat průběh tvorby, rozvíjející se dovednosti a mnohdy překvapivé výsledky práce aktérů výzkumu. Odhalení nových schopností vedlo ke změně postojů a zažitých stereotypů o osobnostním potenciálu jednotlivých aktérů výzkumu.

Ve třetí kapitole autor představil možnosti a limity akceptace postižení jako inspirativní jinakosti. Charakterizované přístupy v historizujícím pojetí reflektují změny postojů k lidem s postižením v umění západní kultury. Byly kriticky zhodnoceny umělecké směry art brut, outsider art a disability art a popsána společná východiska. Ve třetím závěrečném výzkumném šetření byla zvolena metodologie dvou případových studií. Z výsledků vyplývá, že výtvarná tvorba a její prezentace má klíčový dopad na posílení sociální participace a integrace tvůrců s postižením. Dále má rovněž potenciál měnit postoje majority k lidem s postižením a skrze kulturní aktivity posilovat inkluzivní trendy ve společnosti. Všechna uvedená výzkumná šetření lze vnímat jako podnět pro praxi i jako náměty dalších výzkumů.

Summary

The book “Člověk a výtvarná tvorba: Od zobrazování k autorství” (*Disabled individual and fine arts: From imaging to authorship*) represents the social participation areas of people with disability through fine arts and their presentation. The monograph is composed from three successive parts. The concept of singular book chapters, both in the theoretical and practical parts, observes the semantic line describing the change of an individual with a disability from “passive support subject” to “active creator”.

The monograph’s division into three chapters is based on the author’s intention of presenting an interdisciplinary basis with a selection of pre-discussed areas, analyzing their progress and suggesting possible solutions requiring an interdisciplinary approach. In the first chapter the author defines the theoretical bases of the disability concept in interdisciplinary accents, especially in the field of special education, philosophy, disability studies and others. The disability category was characterized in the historical discourse’s professional approach to care and support. At the end of the first chapter, the author presents the research results in the form of theoretical studies. It interprets the selected file of artists, including persons with disability (Bosch, Bruegel Sr., Goya, and others.). The study deals with the display of stereotyping individuals with disability in artistic creation. The conclusion is drawn from stereotype typology of disability displaying, compared with theoretical models of the disability concept.

The second chapter describes current trends in fine arts and education. It suggests the blending of educational strategies for persons with disability through art therapy, special fine arts, inclusive trends in fine arts and art therapy. In conclusion, the author describes the results of action research dealing with the theme of social interaction dynamics and the potential for the development of the human personality with an intellectual disability in institutional care. Fine arts and subsequent forms of its presentation becomes the means of successful intervention in the art therapy area through an artistic-structured educational program. The conclusions of the research show positive changes in the development of disabled adults’ personal folders, as well as the positive changes that have resulted in social situations and

the social participation in the community of people living in institutional care the whole year.

In the third chapter the author presents the possibilities and limits of disability acceptance as an inspirational otherness. Characterized approaches in the historicist approach reflect the changes of attitudes towards people with disability in Western culture arts through art movements – art brut, outsider art and disability art. In the third final survey research, the methodology on the two case studies of artists with disability was chosen (Lucie Němcová and Ivona Záborská). The results show that fine arts and its presentation have a key impact on the strengthening of social participation and the integration of artists with disability through artistic creation. Further, it also has the potential to change the attitudes of the majority towards people with disability and through cultural activities to strengthen inclusive trends in society.

Literatura

- Albrecht, G. L., Seelman, D. K., Bury, M. et al. (2000). *Handbook of disability studies*. London: Sage Publications.
- Anzenbacher, A. (2004). *Úvod do filosofie*. Praha: Portál.
- Argyris, CH., Putman, R., Smith, D. (1985). *Action science: Concepts, methods and skills for research and interventions*. San Francisco: Jossey – Bass Inc.
- Armstrong, F., Moore, M. (2004). *Action research for inclusive education: Changing places, changing practice, changing minds*. London: Routledge Falmer.
- Babyrádová, H. (2006). *Výtvarná dílna*. Praha: Triton.
- Babyrádová, H. (2010). Umění bez záměru: dělat umění. In Babyrádová, H., Křepela, P. et al. *Spontánní umění*. Brno: Masarykova univerzita.
- Ballengee-Morris, C., Stuhr, P. L. (2001). Multicultural art and visual culture education in a changing world. In *Art Education*. 54, 4, 6–13.
- Bargal, D. (2008). Action research: A paradigm for achieving social change. In *Small Group Research*. 39, 1, 17–27.
- Barnes, C., Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C., Mercer, G. (2010). *Exploring disability: A sociological introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Baroňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.
- Beckettová, W., Wrightová, P. (1998). *Toulky světem malířství*. Praha: Fortuna Print.
- Bianco, D. (2010). *Život umělce: Bruegel*. Praha: Knižní klub.
- Bible (1987). *Písmo Starého a Nového zákona: ekumenický překlad*. Praha: Českakatolická charita.
- Blandy, D. (1991). Conceptions of disability: Toward a sociopolitical orientation to disability for art Education. In *Studies in Art Education*. 32, 3, 131–144.
- Blecha, I. (1998). *Filosofický slovník*. Olomouc: Votobia.
- Bosing, W. (2010). *Bosch: Mezi nebem a peklem*. Praha: Slovart.

- Boughton, D., Mason, R. et al. (1999). *Beyond multicultural art education: International perspectives*. New York: Waxman.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown, C. S. (2001). *Methodological paradigm that shape disability research: Handbook of disability studies*. London: Sage Publications.
- Cardinal, R. (1972). "Cultural conditioning", *outsider art*. London: Studio Vista.
- Cardinal, R. (1996). Art Brut. In *Dictionary of Art*. 34, 2, 515–516.
- Case, C., Dalley, T. et al. (1990). *Working with Children in Art Therapy*. London and New York: Tavistock Routledge.
- Čadilová, V., Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení. Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami; speciální pedagog*. Praha: Portál.
- Černoušek, M. (1994). *Šílenství v zrcadle dějin*. Praha: Grada-Avicenum.
- David, J. (1993). *Výtvarná výchova jako duchovní a smyslový fenomén*. Polička: Fantisk.
- David, J. (2008). *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: MU.
- Derby, J. (2011). Disability Studies and Art Education. In *Studies in Art Education*. 52,2, 94–111.
- Dewey, J. (2009). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: WLC Books (Original work published 1916).
- Dubuffet, J. (1968). *Dusivá kultura*. Praha: Herrmann & synové.
- Duncum, P. (2005). Visual culture and an aesthetics of embodiment. In *International Journal of Education through Art*. 1, 1, 9–19.
- Eco, U. (2007). *Dějiny ošklivosti*. Praha: Argo.
- Eco, U. (2005). *Dějiny krásy*. Praha: Argo.
- Edelsberger, L. et al. (2000). *Defektologický slovník*. Praha: HaH Vyšehradská s. r. o.
- Efland, A. D. (1990). *A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual arts*. New York, NY: Teachers College Press.
- Eisenhammerová, B. et al. (2013). *Zdravotně postižení. Creative Help – tvůrčí dílny s lidmi se zdravotním postižením*. Brno: MU.
- Eisenhauer, J. (2009). Admission: Madness and (be)coming out within and through spaces of confinement. In *Disability Studies Quarterly*. 29, 3. from <http://www.dsqsds.org>

- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Feilacher, J. (2014). *Gugging meisterwerke!* St. Pölten: Residenz Verlag.
- Foucault, M. (1999). *Dějiny šílenství. Hledání historických kořenů pojmu duševní choroby*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Freedman, K., Stuhr, P. (2004). Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education. In Eisner, E., Day, M. et al. *Handbook of research and policy in art education*. New Jersey: Erlbaum Associates, Inc.
- Freud, S. (1994). *Výklad snů*. Pelhřimov: Nová tiskárna.
- Frisby, W., Crawford, S., Dorer, T. (1997). Reflections on participatory action research: the case of low-income women accessing local physical activity services. In *Journal of Sport Management*. 11, 1, 8–28.
- Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- Gilman, L. S. (1996). *Seeing the insane*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Gilroy, A. et al. (2011). *Art therapy: A handbook*. Buckingham: Open University Press.
- Goffman, E. (2003). *Stigma. Poznámky k problému zvládnutí narušené identity*. Praha: SLON.
- Goldstein, L. (2000). Ethical Dilemmas in Designing Collaborative Research: Lessons Learned the Hard Way. In *Qualitative Studies in Education*. 13, 5, 317–330.
- Gombrich, E. H. (1992). *Příběh umění*. Praha: Odeon.
- Gombrich, E. H. (1985). *Umění a iluze*. Praha: Odeon.
- Gombrich, E. H. (1997). *Příběh umění*. Praha: Argo.
- Gombrich, E. H. (2006). *Příběh umění*. Praha: Argo.
- Goodley, D. (2011). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. London: Sage Publications.
- Greene, M. (1991). Texts as margins. In *Harvard Educational Review*. 61, 1, 27–39.
- Hájková, V. (2005). *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR.
- Hájková, V., Květoňová, L., Strnadová, I. (2013). *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum.
- Harrison, A., Brandling, J. (2010). Using ‘observations of care’ in nursing research: A discussion of methodological issues. In *Educational Action Research*. 18, 2, 255–272.

- Havel, J. (2014). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základních školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: MSD.
- Hatton, K. et al. (2015). *Towards an Inclusive Arts Education*. London: IOE Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Horáček, R. (1998). *Galerijní animace a zprostředkování umění*. Brno: CERM.
- Hostinský, O. (1956). *O umění: Hostinský, 1956*. edit. Císařovský. J. Praha: Československý spisovatel.
- Hrdlička, J. (2007). *Hieronymus Bosch*. Praha: Slovart
- Hrouzek, P. (2006). *Arteterapie ve speciální pedagogice: účinné faktory vývojové arteterapie – integrativní přístup*. Disertační práce. Brno: MU.
- Chalmers, F. G. (1996). *Celebrating pluralism: Art education, and cultural diversity*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Chlup, O., Sychra, A. (1956). *O estetické výchově: Vědecká estetika a estetická výchova*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- James, M., Worrall, N. (2000). Building a reflective community: Development through collaboration between a higher education institution and one school over ten years. In *Educational Action Research*. 8,1, 93–114.
- Jandourek, J. (2001). *Sociologický slovník*. Praha: Portál.
- Janík, T. (2003). *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Brno: MU.
- Janík, T., Minaříková, E. (2011). Video v učitelském vzdělání – historické ohlédnutí. In Janík, T., Minaříková, E. et al. *Video v učitelském vzdělávání: Teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Slavík, J., Najvar, P. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Jebavá, J. (1997). *Úvod do arteterapie I*. Praha: Bílý slon.
- Joanidis, L. (1973). Arteterapie – teoretická východiska. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1, 44, 29–39.
- Johnston, S. (1994). Is Action Research a Natural Process For Teachers? In *Educational Action Research*. 9, 1, 39–48.
- Jung, C. G. (1993). *Analytická psychologie: Její teorie a praxe*. Praha: Academia.
- Kamenický, P. et al. (2013). *Uprchlíci. Creative Help – tvůrčí dílny s uprchlíky*. Brno: MU.

- Kellman, J. (2001). *Autism, art, and children: The stories we draw*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey.
- Kläger, M. (2011). O tvorbě mentálně postižených autorů. In Stehlíková Babyrádová, H., Besmáková, J., Zemánková, T., Kläger, M. *Obrazy příběhů – příběhy obrazů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kolářová, K. (2012). Disability studies: jiný pohled na postižení. In Kolářová, K. et al. *Jinakost – postižení – kritika: Společenské konstrukty nezpůsobivosti*. Praha: Slon.
- Kolářová, K. (2014). Postižení normalitou: Disability art jako způsob (re)imaginace alterity. In *Studia paedagogica*. 19, 2, 156–163.
- Kovářová, M., Poláková, J. et al. (2013). *Romové. Creative Help – tvůrčí dílny s romskými dětmi*. Brno: MU.
- Komenský, A. J. (1991). *Velká didaktika*. přel. M. Okál. Bratislava: SPN.
- Kratochvíl, S. (1995). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- Kratochvíl, S. (2002). *Psychoterapie*. Praha: Portál.
- Krhutová, L. (2011). Disability studies. In Michalík, J. et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Krhutová, L. (2013). *Úvod do disability studies*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Křepela, P. (2010). O pojmu, který hodně natropil. In Babyrádová, H., Křepela, P. et al. *Spontánní umění*. Brno: MU.
- Kulka, J. (1991). *Psychologie umění*. Praha: SPN.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: SAGE.
- Kysučan, J. (2009). *Osobnosti v zrcadle speciální pedagogiky*. Ostrava: PdF OU.
- Lankshear, C., Knobel, M. (2007). *A handbook of teacher research*. UK: Open University Press.
- Lebeer, J. (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. In *Journal od Social Issues*. 2, 4, 34–46.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Co.
- Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1967). *Creative and mental growth*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Maclagan, D. (2009). *Outsider art. From the margins to the marketplace*. London: Reaktion Books LTD.

- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. London: Routledge.
- McNiff, J., Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge Falmer.
- Mertler, C. A. (2012). *Action research: Improving schools and empowering educators*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mikš, F. (2008). *Gombrich. Velké tajemství obrazu a jazyk umění. Pozvání k dějinám a teorii umění*. Brno: Barrister & Principal.
- Monatová, L. (1998). *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido.
- Mühlpachr, P. (2008). *Sociopatologie*. Brno: MU.
- Mukařovský, J. (1971). *Studie z estetiky*. Praha: Odeon.
- Murdoch, D., Barker, P. (1996). *Základy behaviorální terapie*. Brno: Masarykova univerzita.
- Murphy, F. (1998). *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: SLON.
- Nádvorníková, A. (2007). *Art brut v českých zemích. Mediumici, solitéři, psychotici*. Olomouc: Arbor vitae.
- Naumburg, M. (1947). *Studies of the "free" art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. New York: Coolidge Foundation.
- Nepustil, J. (2009). Spolupracující přístupy ve výzkumné praxi. In Šucha, M., Charvát, M., Řehan, V. et al. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku VIII*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Neumann, J. (1975). *Pieter Bruegel*. Praha: Odeon.
- Nováková, M., Landová, M. et al. (2013). Diagnostický ústav. *Creative Help – tvůrčí dílny s dětmi z diagnostického ústavu*. Brno: MU.
- Novosad, L. (2011). *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál.
- Novotná, P. (2008). *Deaf Art – Výtvarné umění v kultuře Neslyšících*. Brno: MU.
- Ochrymčuk, L., Tichý, J., Hadač, J. (1973). *Návštěva mezi obrazy*. Praha: SPN.
- Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: MSD.
- Pfeiffer, J., Švestková, O. (2009). Jak pracovat s MKF (Mezinárodní klasifikací funkčních schopností, disability a zdraví). In *Rehabilitace a fyzikální lékařství*. 16, 2, 47–52.

- Piaget, J., Inhelderová, B. (2001). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pijoan, J. (1980). *Dějiny umění 6*. Praha: Odeon.
- Pijoan, J. (2000). *Dějiny umění 6*. Praha: Euromedia Group – Knižní klub.
- Pijoan, J. (1984). *Dějiny umění 6*. Praha: Odeon.
- Průcha, J. et al. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Reason, P., Bradbury, H. et al. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. London: Sage Publications.
- Rogers, C. R. (1995). *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS.
- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Röske, T. (2014). Agnes Richter's jacket. In *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 23, 3, 227–229.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington: IRI SkyLight Training and Publishing, Inc.
- Schneiderová, H. (1986). *Otakar Hostinský a jeho odkaz pedagogice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění*. 1. díl. Praha: PF UK.
- Slavík, J. (2000). *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: UK.
- Slavík, J., Fulková, M. (2008). Výzkum a teorie edukačního procesu – slepá skvrna výtvarné výchovy. In Horáček, R., Zálešák, J. et al. *Veřejnost a kouzlo vizuality. Rozvoj teoretických základů výtvarné výchovy a otázky kulturního vzdělávání*. Brno: MU.
- Slavík, J., Hazuková, H., Šamšula, P. et al. (1998). *Výtvarná výchova a její teorie v českých zemích ve světových kontextech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Slavík, J., Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Smith, S. J. (2010). A Case Study: Students' Art Works as Indicators of Multiculturalism in Visual Arts Education in New Zealand Secondary Schools. In *Multicultural Education Review*. 2, 2, 59–83.

- Smith, S. J. (2012). Case studies: Developing decision-making skills in diverse simulated environments. In Tareilo, J., Bizzell, B. et al. *Handbook of virtual online instruction and programs in education leadership*. Houston, TX: NCPEA Press.
- Snyder, S. L., Mitchell, D. T. (2006). *Cultural locations of disability*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sochor, P. (2009). *Vliv výtvarné tvorby na osobnost jedince s mentálním postižením v institucionalizované péči*. Disertační práce. Brno: MU.
- Sochor, P. (2012). Art as support for persons with disabilities. In Procházková, L., Pančocha, K. et al. *Towards inclusive society through education and support. Durch Bildung und Förderung zu einer inklusiven Gesellschaft*. Brno: MU.
- Sochor, P. (2013). Art Education as Support of People with Special Needs. In Procházková, L., Sochor, P. et al. *Support of people with special needs*. Brno: MSD.
- Sochor, P. (2013). Umění a inkluze. In Pančocha, K., Vítková, M. et al. *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: MU.
- Sochor, P. (2014). *Disability and art creation*. Brno: MU.
- Sochor, P., Pančocha, K. (2013). Umění jako facilitátor inkluze. In *Špeciálny pedagóg: časopis pre špeciálnopedagogickú teóriu a prax*. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. 2, 2, 31–40.
- Sochor, P., Pančocha, K. (2013). Výtvarná tvorba u dospelých osob se zdravotním postižením. In Pančocha, K., Procházková, L., Sayoud Solárová, K. et al. *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením*. Brno: MU.
- Sokol, J. (2007). *Malá filosofie člověka: Slovník filosofických pojmů*. Praha: Karmelitánské nakladatelství.
- Sparrow, S., Robinson, J. (1994). Action Research: An Appropriate Design for Research in Nursing? In *Educational Action Research*. 2, 3, 347–356.
- Stadlerová, H. (2011). The Contribution of Special Art Education in Shaping the Mental and Social Well-being of the Individual. In Řehulka, E. *School and Health 21: Health Literacy through Education*. Brno: MU.
- Stadlerová, H. (2013). Přínos projektů speciální výtvarné výchovy – nového studijního oboru PdF MU Brno. In Kastelová, A. et al. *Osoby so zdravotným znevýhodnením v kontexte súčasnej špeciálnej pedagogiky a súvzťažných vied*. Bratislava: UK v Bratislave.

- Stadlerová, H. et al. (2013). *Seniori. Creative Help – tvůrčí dílny se seniory*. Brno: MU.
- Stadlerová, H. (2014). The development of PsychoDidactic Skills within Special Art Education Projects. In *Acta Technologica Dubnicae*. 4, 2, 60–67.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stehlíková Babyrádová, H., Besmáková, J., Zemánková, T., Kläger, M. (2011). *Obrazy příběhů – příběhy obrazů*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity.
- Stehlíková Babyrádová, H. et al. (2014). *Trasy. Výzkum historických a inovativních aspektů umění a edukace*. Brno: MU
- Stucki, G. et al. (2002). Disability and Rehabilitation. In *An International Multidisciplinary Journal*. 24, 5, 281–282.
- Stukenbrock, Ch., Töpfer, B. (2008). *1000 mistrovských děl evropského malířství 1300–1850*. Praha: Slovart.
- Snyder, L., S., Mitchell, T., D. (2006). *Cultural locations of disability*. University of Chicago Chicago: Press.
- Šicková-Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Titzl, B. (2000). *Postižený člověk ve společnosti*. Praha: UK
- Turnock, Ch. (2001). Validity in action research: A discussion on theoretical and practice issues encountered whilst using observation to collect data. In *Journal of Advanced Nursing*. 36, 3, 471–477.
- Uždil, J. (1974). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (1978). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN.
- Valenta, M. (2005). Outsider Art a umělci s mentálním postižením. In *Speciální pedagogika*. 15, 4, 285–293.
- Valenta, M. (2012). Koncept mentálního postižení a terminologie. In Valenta, M., Michalík, J., Lečbych, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada.
- Valenta, M., Müller, O. (2003). *Psychopedie*. Praha: Parta.
- Valenta, M., Müller, O. (2007). *Psychopedie*. Praha: Parta.
- Valenta, M., Müller, O. (2013). *Psychopedie*. Praha: Parta.
- Vančát, J. (2000). *Tvorba vizuálních zobrazení*. Praha: Karolinum.
- Vencovský, E. (1983). *Čtení o psychiatrii*. Praha: Avicenum.

- Vítková, M. (2004). *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido.
- Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido.
- Vítková, M. (2011). Speciálně pedagogická podpora jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. In Opatřilová, D., Vítková, M. et al. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu*. Brno: Paido.
- Vítková, M. (2013). Teorie a praxe inkluzivní didaktiky se zřetelem na inkluzivní, otevřené a projektové vyučování. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. *Intervence v inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a jejich pracovní uplatnění*. Brno: MU.
- Vítková, M. (2014). Role učitele v inkluzivním vyučování. In Pipeková, J., Vítková, M. et al. *Od inkluze ve školním prostředí k sociální inkluzi a participaci ve společnosti*. Brno: MU.
- Volavková, H. (1973). *Hieronymus Bosch*. Praha: Odeon.
- Walterová, E. (1997). *Akční výzkum v podmínkách české školy*. Praha: CERM
- Welzel, M., Stadler, H. (2005). *Nimm doch mal die Kamera! Zur Nutzung von Videos in der Lehrerbildung – Beispiele und Empfehlungen aus den Naturwissenschaften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Whitehead, J. (2009). Generating living theory and understanding in action research studies. In *Action Research*. 7, 1, 85–99.
- Winzer, M. A. (2002). *The history of special education: From isolation to integration*. Washington: Gallaudet University Press.
- Wexler, A. J. (2009). *Art and disability: The social and political struggles facing education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.
- Zeleiová, J. (2007). *Muzikoterapie: východiska, koncepty, principy a praktická aplikace*. Praha: Portál.
- Zemánková, T. (2011). Tvorba umělců s mentálním hendikepem ve specializovaných ateliérech. In Stehlíková Babyrádová, H. et al. *Obraz příběhů – příběhy obrazů*. Brno: MU.

- Zhoř, I. (1996). Hledání za věcmi. In *Bulletin Moravské galerie v Brně*. 52, 165–167.
- Zhoř, I. (1967). *Hledání tvaru*. Praha: Mladá fronta.
- Zicha, Z. (1981). *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: UK.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education: Examples and reflections*. London: Routledge.
- Zvolský, P. et al. (1994). *Obecná psychiatrie*. Praha: Karolinum.

Internetové zdroje

- Art Brut, 2015 [online]. Definitions. cit. 17. únor, 2015 z <http://www.artbrut.ch/fr/21006/definitions-art-brut>
- Artmuseum, 2013 [online]. cit. 17. říjen, 2014 z <http://www.artmuseum.cz/vysledky.php?hledani=goya&x=0&y=0>.
- Artefiletika, 2014 [online]. Teorie artefiletiky: Slavík, J. cit. 15. říjen, 2014 z <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/10-literatura/131-umeni-zazitku-zazitek-umeni-teorie-a-praxe-artefiletiky>
- Autisimo Burgos, 2013 [online]. Memoria de Actividades 2013. cit. 29. červen, 2014 z <http://www.autismoburgos.es/>
- EAO, 2015 [online]. cit. 28. leden, 2015 z <http://www.outsiderartassociation.eu/>.
- DEE, 2007 [online]. Disability Equality in Education. cit. 11. říjen, 2014 z <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexCzech.pdf>
- Disability Art, 2015 [online]. cit. 19. únor, 2015 z http://en.wikipedia.org/wiki/Disability_art
- DOX, 2013 [online]. Postižení normalitou. cit. 19. říjen, 2014 z <http://www.dox.cz/cs/vystavy/postizeni-normalitou>.
- Gugging, 2014 [online]. cit. 2. prosinec, 2014 z <http://www.gugging.at/de/mission-statement>
- Chuck Close, 2014 [online]. cit. 1. říjen, 2014 z <http://www.moma.org/interactives/exhibitions/1998/close/>
- INSEA, 2009 [online]. Constitution and Rules, 2009. cit. 10. září, 2014 z <http://www.insea.org/docs/2009/InSEA%20Constitution%20and%20Rules%202009.pdf>

- Inluseum, 2013 [online]. Výzkum E. Schallmanové. cit. 5. leden, 2014 z <http://inluseum.com/2013/03/05/the-landscape-of-arts-inclusion-in-public-schools/>
- Integrated arts education, 2014 [online]. Vermont Arts Council. cit. 9. říjen, 2014 z <http://keyarts.wikispaces.com/About+arts+integration>
- Inuti, 2014 [online]. cit. 15. listopad, 2014 z <http://www.inuti.se/info/se/english>
- Kaarisilta, 2015 [online]. cit. 1. březen, 2015 z http://www.kaarisilta.fi/01kaarisilta_eng.html
- KVV, 2012 [online]. KVV PdF MU, studijní program. cit. 1. říjen, 2014 z <http://www.ped.muni.cz/kvv/svv/>.
- Kyzour, 2012 [online]. Vybrané články a konferenční příspěvky. cit. 21. červen, 2014 z <http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>
- Outsider Art in Italia, 2015 [online]. cit. 1. únor, 2015 z <http://www.outsiderartsicilia.com/>.
- Raw Vision Magazine, 2014 [online]. Art Brut. cit. 10. říjen, 2014 z <http://www.rawvision.com/what-outsider-art>
- The John F. Kennedy Center for the Performing Arts , 2008 [online]. Arts integration. cit. 11. říjen 11, 2014 z http://artsedge.kennedycenter.org/~media/ArtsEdge/LessonPrintables/articles/arts-integration/KC-AE-Selected_Findings_CETA_v16.pdf
- WHO, 2013 [online]. International Classification of Functioning, Disability and Health. cit. 29. červen, 2014 z http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2013/hand_hygiene_20130503/en/
- Svět podle Lucie, 2015 [online]. Svět podle Lucie, blog. cit. 6. leden, 2015 z <http://svetlucie.wordpress.com>
- Zpráva o stavu lidských práv ČR, 2012 [online]. cit. 12. říjen, 2014 z <http://www.helcom.cz/cs/zprava-o-stavu-lidskych-prav-v-cr-za-rok-2012-2/>

Seznam obrázků

- Obrázek 1:** H. Bosch – Zahrada pozemských rozkoší, triptych, olej na dřevěné desce 220 × 389 cm, 1503–1504 Museo del Prado, Madrid, Spain, © Salvat Editores, s. a., Barcelona 1970 (Pijoan, 1980, p. 267) 21
- Obrázek 2:** H. Bosch, detail tělesné deformity – deska Hudební peklo, Zahrada pozemských rozkoší, © Salvat Editores 22
- Obrázek 3:** H. Bosch, detail Satana – deska Hudební peklo, Zahrada pozemských rozkoší, © Salvat Editores 22
- Obrázek 4:** H. Bosch, detail tělesných deformit – deska Hudební peklo, Zahrada pozemských rozkoší, © Salvat Editores 26
- Obrázek 5:** H. Bosch, detail – příklad aglutinace – deska Zahrada rozkoší, Zahrada pozemských rozkoší, © Salvat Editores 26
- Obrázek 6:** H. Bosch – Loď bláznů 1490–1500, olej na dřevěné desce 58 × 33 cm, Louvre, Paris, France, © Tandem Verlag GmbH, (Stukenbrock, Töpfer, 2008, s. 99) 28
- Obrázek 7:** P. Bruegel st. – Podobenství o slepcích, 1568, tempery na plátně 86×154 cm, Museo di Capodimonte, Naples, Italy, © Giunti Editore S.p.A, Firenze – Milano 2007, (Bianco, 2010, s. 147) 30
- Obrázek 8:** P. Bruegel st., detaily dobových kompenzačních pomůcek slepců – Podobenství o slepcích, © Giunti Editore 32
- Obrázek 9:** P. Bruegel st. – Mrzáci, 1568, 18,5 × 21,5 cm, olej na dřevěné desce, Louvre, Paris, France, © Giunti Editore (Pijoan, 1980, s. 281) 33
- Obrázek 10:** P. Bruegel st., detail dobových kompenzačních pomůcek tzv. mrzáků – Mrzáci, © Giunti Editore 34
- Obrázek 11:** P. Bruegel st. – Zápas masopustu s pústem, 1559, olej na dubové desce 118 × 164,5 cm. Kunsthistorisches Museum, Wien, © Giunti Editore (Bianco, 2010, s. 53) 36
- Obrázek 12:** P. Bruegel st., detaily postav tzv. mrzáků, blázna a žebrajících osob – Zápas masopustu s pústem, © Giunti Editore (Bianco, 2010, s. 55, 57) 37
- Obrázek 13:** B. Lens, J. Sturt – Bedlam (scéna z blázince), rytina, J. Swift (1710). *A Tale of a Tub*, 5. vydání, © The Warburg Institute (Gilman, 1996, s. 53) 41

Obrázek 14: F. Goya – Blázinec (Casa de locos), 1812–1819, olej na dřevěné desce 46 × 73 cm, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Madrid. (https://commons.wikimedia.org/wiki/Francisco_de_Goya#/media/File:Francisco_Goya_-_Casa_de_locos.jpg)	42
Obrázek 15: F. Goya, detail součástí oděvu – Blázinec	43
Obrázek 16: Slavnost v zámeckém parku, 2014, kresba na karton 60 × 50 cm, © Pavel Sochor	110
Obrázek 17: Detail – Slavnost v zámeckém parku, © Pavel Sochor	111
Obrázek 18: Ilustrativní fotografie společné tvorby ve výtvarné dílně, čas na kávu, 2013, © Pavel Sochor	112
Obrázek 19: Ilustrativní fotografie – Kresebné variace na společném výtvarném projektu – Podzim v zámeckém parku, 2014, kresba, © Pavel Sochor	112
Obrázek 20: Fragment z videozáznamu – Kresebné variace na společném výtvarném projektu – Moje oblíbené jídlo, 2014, kombinovaná technika, © Pavel Sochor	115
Obrázek 21: Fragment z videozáznamu – Společná tvorba obrazů v prostoru dílny „Pod schody“, 2013, © Pavel Sochor	115
Obrázek 22: Fragment z videozáznamu – Ondřej tvoří obraz – Míša stříhá Ondru, 2014, © Pavel Sochor	116
Obrázek 23: Fragment z videozáznamu – Ondřej na obraze našel kresbu někoho jiného, 2014, © Pavel Sochor.....	116
Obrázek 24: Fragment z videozáznamu – Ondřej při tvorbě, 2014, © Pavel Sochor.....	116
Obrázek 25: Oběd, kombinovaná technika, plátno 90 × 100 cm, 2014, © Pavel Sochor	117
Obrázek 26: Fragment z videozáznamu – skupinová tvorba, 2013, © Pavel Sochor	119
Obrázek 27: Fragment z videozáznamu – skupinová tvorba, 2014, © Pavel Sochor	119
Obrázek 28: Fragment z videozáznamu – individuální tvorba, 2013, © Pavel Sochor	119
Obrázek 29: Dva fragmenty z videozáznamu – rozhovor autorky s lektorem nad výtvarným projektem, 2013, © Pavel Sochor.....	120
Obrázek 30: Koupání v bazénu, kombinovaná technika, plátno 100 × 100 cm, 2014, © Pavel Sochor.....	121

Obrázek 31: M. Quinn – Těhotná Alison Lapperová 2005, 3,6 m vysoká mramorová socha na Trafalgar Square v Londýně, © M. Quinn	140
Obrázek 32: Ch. Close – Dorothea, 1995, olej na plátně 259 × 213,6 cm, Pace Wildenstein Gallery, Manhattan, NY, © Ch. Close, 2014 (http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=80340)	141
Obrázek 33: Y. Shonibare – Effective, Defective, Creative, 2000, videoprojekce v londýnském vědeckém muzeu Talking Points u vchodu do IMAX kinosálu. © Y. Shonibare, 2014, (http://www.sciencemuseum.org.uk/smap/collection_index/yinka_shonibare_effective_defective_creative.aspx)	142
Obrázek 34: L. Němcová – Svatba, akryl a tužka na plátně 60 × 50 cm, 2014, © M. Němcová, L. Němcová	156
Obrázek 35: L. Němcová – Strachy, tempera, fix, tužka na kartonu 60 × 70 cm, 2011, © M. Němcová, L. Němcová	158
Obrázek 36: L. Němcová – Vztek a klid, tempera, fix, tužka na plátně 50 × 40 cm, 2012, © M. Němcová, L. Němcová	160
Obrázek 37: Ivonina tvorba na plátno, 2014, © Pavel Sochor	164
Obrázek 38: I. Záborská – Já, maminka a kamarádi, plátno, akrylové barvy 90 × 100 cm, 2014, © Pavel Sochor	166
Obrázek 39: Expozice Ivoniny tvorby a ostatních autorů v zámeckém výstavním prostoru, © Pavel Sochor	167
Obrázek 40: Ivona Záborská, © Pavel Sochor	167
Obrázek 41: I. Záborská – Sluníčko, plátno, akrylové barvy 90 × 100 cm, 2014, © Pavel Sochor	168
Obrázek 42: I. Záborská – Sluníčka, plátno, akrylové barvy 100 × 100 cm, 2014, © Pavel Sochor	169
Obrázek 43: I. Záborská – Bez názvu, malba na omítku, akrylové barvy, 2015, © Pavel Sochor	170, 171

Monografie a její obsah není určen pro komerční využití, slouží ke studijním a výzkumným účelům. Udělali jsme vše pro to, abychom zjistili majitele autorských práv reprodukováných uměleckých děl. Předem se omlouváme v případě jakéhokoliv opomenutí. Všechny možné nedostatky budou napraveny v případných dalších vydáních této knihy.

Jmenný rejstřík

A

Albrecht, G. L. 13, 14, 16
Anzenbacher, A. 13
Argyris, Ch. 90
Armstrong, F. 105, 147

B

Babyrádová, H. 93, 135, 137
Ballengee-Morris, C. 84
Barker, P. 101
Bargal, D. 90
Barnes, C. 9, 13, 14
Bartoňová, M. 10, 61
Bianco, D. 31, 33–35, 38
Blandy, D. 78
Blecha, I. 12, 13, 19
Bosch, H. 21–29, 45, 46
Bosing, W. 24, 25, 27
Boughton, D. 84
Brandling, J. 91
Brittain, W. L. 79
Brophy, J. 104
Bruegel, P. 30–35, 37, 38
Bury, M. 13, 14, 16

C

Cardinal, R. 135, 136, 147
Case, C. 98
Close, Ch. 141
Crawford, S. 90

Č

Čadilová, V. 98
Černoušek, M. 19

D

Dalley, T. 98
David, J. 55
Derby, J. 83, 84, 145
Dewey, J. 85
Dorer, T. 90
Dubuffet, J. 130, 131, 134, 135,
164
Duchamp, M. 137
Duncum, P. 84

E

Eco, U. 16, 18, 27
Edelsberger, L. 12, 13
Efland, A. D. 78
Eisenhauer, J. 83, 84, 145
Elliot, J. 91, 97, 98, 105

F

Feilacher, J. 133, 147
Foucault, M. 15, 27, 29, 30
Freedman, K. 84
Freud, S. 74, 76
Frisby, W. 90
Fulková, M. 63, 64

G

Geist, B. 9
Gilman, S. L. 14, 15, 18, 41
Gilroy, A. 93, 98
Goffmann, E. 15
Goldstein, L. 73, 96
Gombrich, E. H. 15, 18, 23, 31, 44,
57, 129–132

Goya, F. 42, 43, 175

Greene, M. 85

H

Hadlač, J. 58

Hájková, V. 9, 11

Hanksová, J. R. 15

Hanuš, R. 72

Harrison, A. 91

Havel, J. 84, 86

Hatton, K. 84, 86, 145

Hazuková, H. 62

Hendl, J. 17, 146, 147

Horáček, R. 58, 59, 62, 64

Hostinský, O. 56

Hrdlička, J. 23–25, 27

Hrouzek, P. 71, 72, 75, 76, 78–80

Ch

Chalmers, F. G. 84

I

Inhelderová, B. 75

J

James, M. 106

Jandourek, J. 15

Janík, T. 90, 91, 104

Jebavá, J. 69, 71, 74

Joanidis, L. 69, 72–75

Johnston, S. 91, 96

Jung, C. G. 24, 67, 70, 76

K

Kellman, J. 93

Kläger, M. 137

Knobel, M. 91

Kolářová, K. 14–16, 139, 143

Komenský, J. A. 30, 49

Kratochvíl, S. 70, 73, 76

Krhutová, L. 9, 13–16, 19, 25, 34,
44

Křepela, P. 135

Kulka, J. 75

Kvale, S. 106

Květoňová, L. 9, 11

Kysučan, J. 14, 40

Kyzour, M. 70, 72

L

Lankshear, C. 91

Lečbých, M. 59

Lens, B. 41

Lewin, K. 89–91

Lowenfeld, V. 73, 78, 79

M

Maclagan, D. 147

Maslow, A. H. 73

Mason, R. 84

McNiff, J. 91, 106

Mercer, G. 9, 13, 14

Mertler, C. A. 105

Mikš, F. 18, 129–132

Minaříková, E. 104

Mitchell, D. T. 15

Monatová, L. 9, 14, 19, 20, 27, 30,
40, 44, 49–53

Moore, M. 105, 147

Mühlpachr, P. 10, 64

Müller, O. 14, 19, 20, 27, 40, 49–53

Murdoch, D. 101

Murphy, F. 13

N

Nádvořníková, A. 130, 131, 134, 147

Najvar, P. 104

- Naumburg, M. 68, 69
 Nepustil, J. 91
 Neumann, J. 31
 Němcová, L. 146, 153, 156, 158, 160
 Novosad, L. 16, 23, 25, 34, 35
 Novotná, P. 81, 133
- O**
 Ochrymčuk, L. 58
- P**
 Pančocha, K. 9–11, 15, 61, 64, 85, 133
 Pfeiffer, J. 12
 Piaget, J. 75
 Pijoan, J. 18, 23, 25, 31, 35, 44, 132
 Průcha, J. 55
 Putman, R. 90
- Q**
 Quinn, M. 140
- R**
 Read, H. 56, 74
 Robinson, J. 91
 Roeselová, V. 63
 Rogers, C. R. 70, 73, 98
 Röske, T. 136, 147
 Ruskin, J. 55
- S**
 Schmuck, R. A. 96
 Schneiderová, H. 56
 Schön, D. A. 97
 Shonibare, Y. 141, 142
 Seelman, D. K. 13, 14, 16
 Slavík, J. 55, 57, 62–70, 73, 79, 91, 93, 96, 98, 104
 Smith, D. 90
 Smith, S. J. 84
 Snyder, S. L. 15
 Sochor, P. 15, 57, 62, 64, 81, 93, 129, 133, 149
 Sokol, J. 12
 Sparrow, S. 91
 Stehlíková Babyrádová, B. 58, 59, 64, 93, 134, 137
 Stadler, H. 104
 Stadlerová, H. 81–83, 93, 104
 Stake, R. E. 147
 Strnadová, I. 9, 11
 Stucki, G. 11
 Stuhr, P. L. 84
 Stukenbrock, Ch. 27, 29
 Sturt, J. 41
 Swift, J. 39
- Š**
 Šalda, F. X. 55
 Šamšula, P. 58, 62
 Šicková-Fabricsi, J. 68, 69, 72–75, 77, 96, 130
 Švestková, O. 12
- T**
 Tichý, J. 58
 Titzl, B. 13, 14
 Töpfer, B. 27, 29
 Turnock, Ch. 106
- U**
 Uždil, J. 58, 75
- V**
 Valenta, M. 14, 19, 20, 27, 40, 49–53, 59, 130, 134
 Vančát, J. 62
 Vencovský, E. 20

Vítková, M. 9–11, 52, 53, 57, 61,
64, 83, 84, 86

Volavková, H. 25

W

Walterová, E. 90, 91

Wawrosz, P. 59, 65–68

Welzel, M. 104

Wexler, A. J. 86

Whitehead, J. 91

Winzer, M. A. 14

Worall, N. 106

Y

Yin, R. K. 147

Z

Záborská, I. 59, 162–164, 166–171

Zeleviová, J. 83

Zemánková, T. 137

Zhoř, I. 57, 62

Zicha, Z. 75, 77–81

Zuber-Skerritt, O. 91, 106

Zvolský, P. 20

Ž

Žampachová, Z. 98

Věcný rejstřík

A

analýza

- komparativní 9, 17, 47
- kritická 94

animace

- galerijní 58

archetyp 67

art brut 6, 64, 129, 134–137, 153, 162–164

artefiletika 5, 47, 52, 59, 63–67, 70, 78, 89, 98

artefakt 69–71, 80–82, 94, 100, 108, 121, 125, 135, 164

arteterapie 5, 47, 61–63, 65, 74, 77–79, 81, 89, 92, 98, 124, 149

asistence 52, 148

autenticita 57, 80, 83, 101, 106, 116, 122, 138

autor

- s postižením (disabilitou) 6, 127, 129, 133, 136–139, 145–147, 152

B

bariéry 9, 61, 62, 85, 95, 100, 114, 122, 125

Č

člověk (osoba, jedinec)

- s postižením 5, 7, 13–15, 35, 37, 45, 57, 92–98, 101, 130, 145–148, 152

D

defektivita 9

deformita 16, 23, 25, 27, 44

dialog

- reflektivní 66, 99, 103

dílna

- arteterapeutická 5, 92–97, 107–110, 114, 119, 122–125, 162
- chráněná 52,
- sociálně-terapeutická 52, 81
- tvořivá 81
- výtvarná 17, 59, 77, 85, 86, 92, 93, 112

disability

- art 6, 64, 83, 134, 139, 141, 142
- studies 13, 17, 83, 86, 127, 145

diskriminace 10, 61

diverzita 84, 85, 102, 107, 122, 126

dovednosti

- expresivní 101
- komunikační 82, 95, 101, 105
- řemeslné 101
- zobrazovací 129

E

enkulturace 76

estetizace

- prostředí 57, 99, 114, 123

exkluze 10, 19, 46, 59, 61, 87, 172

expresivita 109, 114, 121, 129, 134

F

fenomén

- postižení 5, 7, 9, 14, 15, 17, 27, 45, 145, 172, 173

forma

- intervence 52
- umělecká (výtvarná) 15, 43, 63, 74, 83, 131, 141
- terapie 10
- zobrazení (vizualizace) 40, 57, 71, 130, 152

G

Gugging 62, 133, 134, 163

H

hodnoty 12, 30, 45, 55, 56, 62, 63, 73, 89, 90, 124, 133

I

inkluze 64, 83, 85, 87, 139, 142, 145, 152

integrace 10, 11, 75, 77, 85, 108, 115, 145, 148, 163

- sociální 72

interakce 9–11, 64, 78

- sociální 99

interpretace

- stereotypní 15

J

jinakost 23, 64, 85, 118, 122, 125, 126, 129, 139, 161, 172, 174

K

komunikace 11, 29, 58, 62, 74, 96, 104, 109, 148, 150

koncept

- animocentrický 63, 98
- artcentrický 62
- gnozeocentrický 63
- rehabilitační 44
- videocentrický 62

kontext

- historický 18
- kulturní 13, 17, 57, 70
- multikulturní 134
- sociální 10, 18, 45

kreativita 57, 69, 73, 75, 76, 81, 83, 111, 119, 157

kresba 71, 78, 110–112, 115, 131

křesťanství 19, 20, 25, 27, 33, 35, 45

kultura 15, 19, 67, 85, 127, 131, 153, 172

M

malba 23, 34–38, 43, 78, 120, 121, 171

marginalizace 15, 18, 139

metodologie 5, 14, 17, 89, 92, 94, 96, 104, 106, 146, 147, 174

model

- antropologický 11, 77
- charitativní 34, 35, 39, 45
- mechanistické výchovy 50
- medicínský 10, 11, 61, 77, 173
- sociální 11, 61, 62, 173
- sociokulturní 146, 152

N

naivismus 134–136

nemoc 10, 12, 20

- duševní 19, 20, 40, 41, 43, 68, 74, 130, 131, 135

norma 12, 13, 57, 61, 75, 142

normalita 12, 13, 18, 40, 44, 131, 139, 143, 145, 172

O

objekt

- pasivní 6, 39, 41, 44, 49, 133, 152, 173

open art studio 146, 149

originalita 64, 75, 104, 111, 117, 121, 163

outsider art 6, 64, 83, 129, 134–137, 153, 163

P

participace 5, 9, 15, 62, 90, 110, 125, 139, 153, 172–174

péče (zabezpečení)

- institucionální 5, 78, 81, 89, 92, 124, 135, 162, 173
- sociální 20, 81, 94, 122

porucha

- komunikace 155

postižení 5, 10, 14, 27, 44–46, 61, 64, 83, 96, 108, 113, 143, 159, 173

postižený

- duševně 19, 30, 39, 41
- mentálně 19, 51, 131
- tělesně 19, 27, 35, 46, 51
- zrakově 33, 77

potřeby

- speciální 84, 86, 94, 95

- specifické 59, 78, 81

primitivismus 129

proces

- inkluzivní 84, 86
- léčebný 69
- socializace 56, 77, 92, 108, 126
- sublimace 74, 76
- učení 49, 57, 66, 83, 84
- tvořivý 69, 70, 74–76, 99, 100, 107, 109, 118, 122, 123, 125, 137

projekt

- výstavní (instalační) 82, 92, 126, 143, 145, 149, 150, 153, 154
- výzkumný 17, 89, 92, 106, 107

program

- strukturovaný výtvarně-vzdělávací 93, 94, 98, 99, 104

prostředí

- sociokulturní 15, 57, 97, 139

představitost 77, 109, 119, 136, 148

psychotherapy

- art 69, 75

R

rehabilitace 11, 52, 93

- sociální 52, 145

renesance 29, 30, 38, 39, 46

role 11, 20, 55, 62, 85, 103, 109, 145, 152, 172

S

sebe prezentace 62, 97, 109, 114, 150

sebereflexe 92, 96–98, 109, 114,
118, 124, 125, 126

schopnosti

- komunikační 85, 108, 115,
125, 137, 162
- specifické 53, 123

spontaneita 81, 101

stigma 15, 16, 20

stigmatizace 15, 16, 34, 45, 149

středověk 19, 23, 25, 30, 45

T

terapie 10, 49, 52, 62, 69

trend

- inkluzivní 5, 47, 83, 173, 174

trest 16, 20, 23, 45

tvorba

- výtvarná 5, 31, 55, 61–68,
83–86, 96–98, 115, 124,
129, 146, 153, 173, 174

tvůrce

- aktivní 6, 127, 172, 173

U

umělec

- modernistický 57
- neškolený 131, 135
- profesionální 86, 130, 137

umění

- moderní 56
- současné 7, 62, 82, 104, 129,
133, 136, 137, 142

V

vizualizace 57, 71, 77, 98, 101,
113, 126

výchova

- estetická 50, 55, 56, 58
- skrze umění 83, 174
- speciální výtvarná 77, 78, 81,
82
- výtvarná 17, 64, 77, 78, 81–86,
145

vyloučení 18, 61, 139

výstava 58, 94, 133, 134, 143,
153–155, 164

výzkum

- akční 89, 90–92, 94–99,
102–106, 124, 173
- kvalitativní 145, 147

Z

zobrazování

- stereotypní 18, 23, 46, 173

Ž

žák 11, 49, 65, 86, 148

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Mgr. Iva Zlatušková;
Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.; Mgr. Michaela Hanousková;
doc. PhDr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.;
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.;
prof. PhDr. Petr Macek, CSc.; PhDr. Alena Mizerová;
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.;
Mgr. David Povolný; Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.;
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.; doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

**ČLOVĚK S POSTIŽENÍM A VÝTVARNÁ TVORBA
OD ZOBRAZOVÁNÍ K AUTORSTVÍ**

Mgr. Pavel Sochor, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2015

Návrh obálky: Jana Nedomová

Jazyková korektura: Mgr. Libor Cupal

1. el. vydání, 2015

ISBN 978-80-210-7981-6



muni
PRESS