



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

ARTBRUT A ARTEFILETIKA

Milan Valenta



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA

ARTBRUT A ARTEFILETIKA

Milan Valenta



SYSTÉMOVÁ PODPORA
INKLUZIVNÍHO
VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Partneři projektu:



Recenzenti:

Mgr. Víta Procházková

Mgr. Magda Kubíčková



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Publikace vznikla díky projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR CZ.1.07/1.2.00/43.0003. Tento projekt je spolufinancován ESF a státním rozpočtem ČR.

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



METODIKA PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA
ARTBRUT A ARTEFILETIKA

1. vydání

© Milan Valenta, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

ISBN 978-80-244-4719-3

OBSAH

ÚVOD ANEB K HISTORII JEDNOHO PLAKÁTU	5
1 VÝTVARNÉ UMĚNÍ A JEHO APLIKACE	7
1.1 Výtvarná výchova	8
1.2 Výtvarná produkce jako nástroj diagnostiky	8
1.3 Arteterapie	14
2 ARTEFILETIKA A PERSONÁLNĚ-SOCIÁLNÍ ROZVOJ OSOBNOSTI	17
2.1 Ledolamky a rozvíčky	19
2.2 Budování důvěry ve skupině	21
2.3 Práce s barvou – imaginace	23
2.4 Skupinová interakce	24
2.5 Výtvarná práce při hudbě	25
2.6 Pozorování a koncentrace	25
2.7 Sebepoznávání – portrét	27
2.8 Skupinová kreativita	27
2.9 Ukončení lekce	28
3 ARTBRUT	33
3.1 Historické kořeny	36
3.2 Nové umění	39
3.3 Nový fenomén a umělecký směr	41
3.4 Galerie tvořivého pojetí výtvarných prací žáků bývalé zvláštní školy jako inspirace a ukázka „dětského artbrutu“	44
ZÁVĚR	49
O AUTOROVI	50

29th International Exhibition of Art

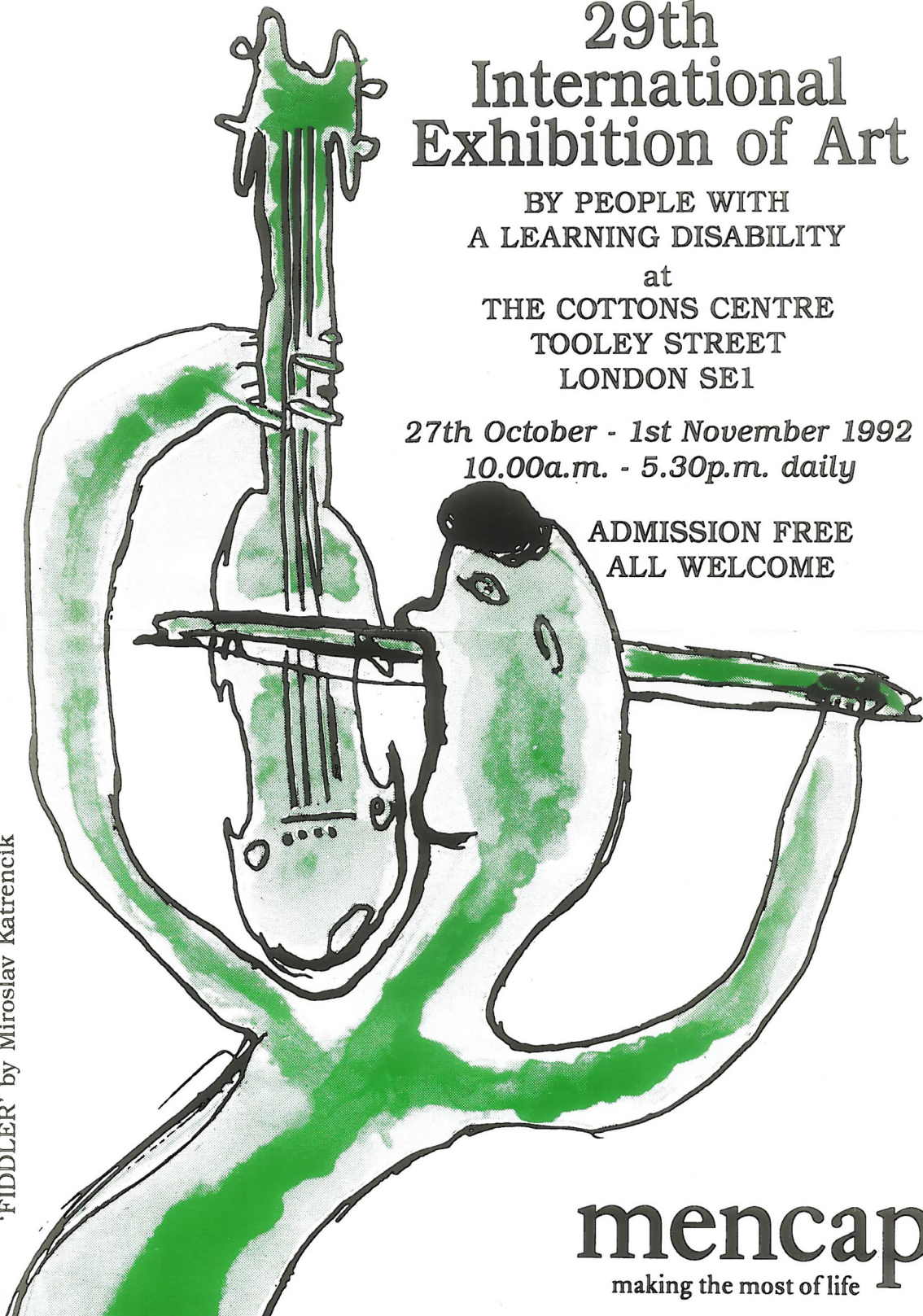
BY PEOPLE WITH
A LEARNING DISABILITY

at
THE COTTONS CENTRE
TOOLEY STREET
LONDON SE1

27th October - 1st November 1992
10.00a.m. - 5.30p.m. daily

ADMISSION FREE
ALL WELCOME

'FIDDLER' by Miroslav Katrencik



mencap
making the most of life

ÚVOD ANEB K HISTORII JEDNOHO PLAKÁTU

MENCAP je britská organizace pečující už více jak půl století o osoby s mentálním postižením. Mezi velké množství aktivit, které jsou součástí historie působení této vlivné organizace, patří pořádání rozsáhlých mezinárodních výstav výtvarných prací mentálně postižených dětí. Z tisíců až desetitisíců artefaktů jich odborná komise vybere několik set a ty jsou pak vystaveny k prodeji v prestižním londýnském Cotton club. Z těchto vyvolených je pak vybrána jedna kresba či malba, jež akci reprezentuje toho roku na logu, plakátech etc. Bylo velkou motivací pro žáky osmé třídy zvláštní školy v Moravské Třebové (třídním a učitelem výtvarné výchovy byl autor textu), že porota vybrala hned první rok zapojení školy do soutěže kolorovanou kresbu žáka osmého ročníku školy za logo akce. Kromě Houslisty (Fidler – viz úvodní plakát) byla na výstavu vybrána ještě další tři díla spolužáků tohoto třináctiletého talentovaného chlapce – všechna byla prodána a zisk zaslán žákům (rodičům). Tím se nastartovala ve třídě i v celé škole nebývalá vnitřní motivace pro další tvorbu toho, co bychom mohli nazvat „dětským artbrutem“. Výtvarný artbrut společně s artefiletikou tvoří nosnou část naší metodiky. Publikace tedy není primárně zaměřena na diagnostický či terapeutický potenciál výtvarné činnosti ani se podrobně nezabývá vývojem dětské kresby a předmětovou didaktikou (takto jsou zaměřeny jiné metodiky projektu). Text je úvodem do obou předmětných oblastí, nemá tedy prohlubující a rozšiřující charakter pro – v tématech „pokročilejší“ – čtenáře.

Ve vztahu k osobám (dětem, žákům) se zdravotním postižením lze výtvarno – výtvarné umění a aktivity s ním spojené – profilovat do několika oblastí:

Pojetí
výtvarného
umění

- jako „školní“ výtvarnou výchovu;
- jako nástroj diagnostiky jedince (i skupiny);
- jako terapeutický prostředek (tzv. arteterapie);
- jako výchovný prostředek, takto prostředek osobnostně-sociálního rozvoje jedince (tzv. artefiletika);
- jako svébytné umění (tzv. artbrut).

Přestože se tento metodicky orientovaný text zaměřuje na poslední dvě profilace výtvarna, tj. na artefiletiku a artbrut, pro komplexnost metodiky se rámcově zmíníme také o ostatních aplikacích.



VÝTVARNÉ UMĚNÍ A JEHO APLIKACE

1.1 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Rámcové
pojetí VV

Cíl a obsah této klasické školní disciplíny je upraven RVP ZV (Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, v případě žáků s lehkým mentálním postižením tímto programem s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením RVP ZV-LMP), případně RVP ZŠS (program pro základní školu speciální – tj. pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a postižením více vadami).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Předmět (vzdělávací obor) výtvarná výchova je společně s hudební výchovou začleněn do vzdělávací oblasti Umění a kultura a zaměřuje se na výchovně-estetické cíle, kam patří rozvíjení pozitivního vztahu k umění, rozvíjení tvořivosti (kreativity) a výtvarných schopností, rozvoj estetického cítění, poznání kultury a duchovních hodnot apod.

Vlastní výtvarné dovednosti směřují do oblasti kreativních výtvarných technik, jako je kresba, malba, prostorová tvorba, dekorativní práce, kompozice, typografie, koláž, asambláž, fotografie, počítačová grafika (více k metodice výtvarné výchovy na speciálních školách najdete v publikaci Valenta, Müller, 2013).

1.2 VÝTVARNÁ PRODUKCE JAKO NÁSTROJ DIAGNOSTIKY

Diagnostický
potenciál

Klinická diagnostika a psychodiagnostické testy již sto let využívají výtvarné produkty dětí (ale i dospělých) ke stanovení diagnóz, přičemž nejdelší tradici má v tomto ohledu kresba.

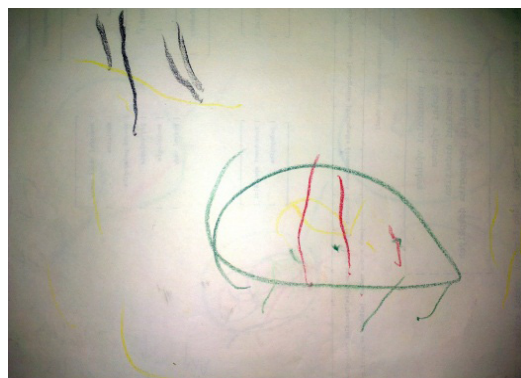
Kresba dítěte poměrně spolehlivě odráží jeho vývojovou úroveň a případné zaostávání za normou, stejně jako lze v kresbě zachytit signály psychické a sociální patologie, jako je fobie, úzkost, zneužívání, disharmonické rodinné prostředí.



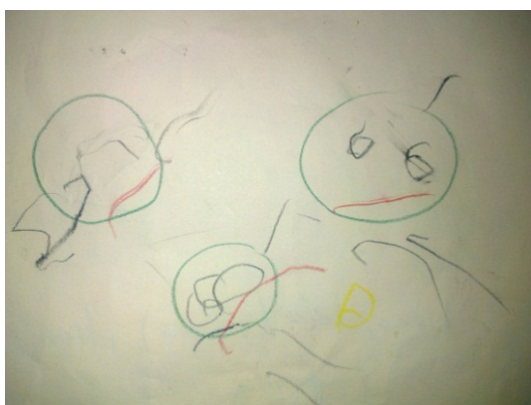
Obr. č. 1: Psychopatologie v malbě.
Olejomalba třináctiletého chlapce (ZŠ praktická) se silně psychopatickými
rysy osobnosti, který v pozdní adolescenci spáchal sebevraždu

V textu podáváme orientační vhled do základních období vývoje kresby (a malby) u zdravého dítěte, který může být chápán jako jakási „norma“. Každé zaostávání či výrazná odchylka od normy už mohou být varovným signálem pro pedagoga, že se s dítětem „něco děje“, a indikací pro psychologické vyšetření dítěte:

- Ve své počáteční fázi je kresba formou hry, která se rozvíjí již kolem **prvního roku života**. Dítě projevuje radost z pohybu, z toho, že pohyb jeho rukou zanechává někde stopu.
- **Do třetího roku života** můžeme hovořit o přípravném období čmárání, které se vyvíjí od impulzivního čmárání celou paží (pohyb kyvadla) přes první snahy cokoliv ze svého bezprostředního okolí zobrazit (cílené čmárání). V tomto období dítě pojmenovává své výtvary většinou ve shodě s interpretací svých rodičů, objekty jsou víceméně zatím nerozpoznatelné, koncem období se objevuje postava hlavonožce.



Obr. č. 2 a č. 3: Ilustrace výtvarného projevu dítěte do tří let



Obr. č. 4 a č. 5: Ilustrace výtvarného projevu dítěte do tří let

- Kolem čtvrtého roku života umí dítě již záměrnou kresbou vystihnout elementární podobu objektu. Současně již samo interpretuje nakreslené objekty, a co více – než se pustí do práce, má již plán toho, co a jak bude kreslit. Figura začíná mít obrysy lidské postavy (překonávání hlavonožce).



Obr. č. 6: Ilustrace sněhulák a duha



Obr. č. 7: Pavouk



Obr. č. 8 a č. 9: Rodina



Obr. č. 10: Děti na skluzavce



Obr. č. 11: Já na koni

- Ve čtyřech až pěti letech života mluvíme o stadiu linií či prvotního obrysu, v němž dominují témata lidské figury (období po hlavonožci, figura už má všechny důležité součásti lidské postavy), květin, domů a zvířat.



Obr. č. 12, 13, 14: Výtvarný projev dítěte mezi 4.–5. rokem



Obr. č. 15 a č. 16: Výtvarný projev dítěte mezi 4.–5. rokem

- Další stadium je vymezeno **předškolním věkem a prvními léty ve škole**, jde o tzv. fázi lineárního náčrtu (5–7 let). V kresbě figury nastává výrazný pokrok, objevuje se dvojdimenzionální obrys (nohy, ruce a krk dvěma čarami), objevují se detaily – hlavně u dívek, chlapcům se zas lépe daří vystihnout tělesné proporce. Lze již vypořádat odlišné pohlaví postav. Ve školním věku se kresba již zaměřuje na „vyprávění příběhů“, postihuje mnohdy velmi akční situace (pohádkové, televizní...) i postavy dětských příběhů.



Obr. č. 17, 18, 19: Výtvarný projev předškolního a raně školního dítěte



Obr. č. 20, 21, 22: Výtvarný projev předškolního a raně školního dítěte



Obr. č. 23, 24, 25: Výtvarný projev předškolního a raně školního dítěte

- Poslední dvě vývojová stadia kresby – **realistická a naturalistická kresba** – nastupují kolem sedmého a desátého roku (v dalších životních etapách se naše kresba již mnoho nemění, pokud nejsme dále výtvarně školeni či vnitřně motivováni k výtvarné produkci), dále se upřesňují proporce předmětů i figur, nastupuje profil a pohybová schémata, vrcholí kolorit, nastupuje perspektiva (prostorová kresba), objevuje se nálada figur, atmosféra výjevů.



Obr. č. 26: Schopnost vyjádřit v kresbě hloubku prostoru – tzv. superpozice.

1.3 ARTETERAPIE



DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Arteterapie jako pojem existuje v širším kontextu (jako zastřešující pojem pro všechny expresivní terapie – dramaterapie, muzikoterapie, tanečně-pohybová terapie, biblioterapie a poetoterapie...) a v užším kontextu jakožto terapeuticko-formativní (léčebně-výchovná) disciplína, která využívá výtvarných prostředků k léčbě psychosociálních poruch a k integraci i růstu osobnosti. V postmoderním pojetí je arteterapie chápána interdisciplinárně jako svébytný obor nacházející se mezi psychoterapií, výtvarným uměním a výchovou.

Obecné cíle psychoterapie hovoří o reedukaci, resocializaci, reorganizaci, restrukturalizaci či integraci pacientovy osobnosti.

Cíle arteterapie Tyto cíle si můžeme v souvislosti s arteterapií u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami konkretizovat na:

- redukci psychické tenze;
- uvolnění kreativity pro plnění dalších úkolů;
- odblokování komunikačních kanálů;
- relaxaci, odreagování se a uvolnění;
- interakci osobnostních složek;
- celkovou socializaci osobnosti;
- úpravu aspirace;
- nácvik sebereflexe, sebeovládání a vůle.

Pro arteterapii je víc důležitý proces tvorby se všemi psychologickými a speciálněpedagogickými (léčebnými) aspekty než produkt výtvarného úsilí klienta (tj. výtvarný artefakt), nicméně výtvarná hodnota díla může někdy hrát terapeuticko-rehabilitační roli.



PRAKTICKÝ PŘÍKLAD

Jirka byl introvertně orientovaný žák sedmého ročníku zvláštní školy s diagnózou mentální retardace, kombinovanou s projevy dysgrafie a dyspinxie. Své neschopnosti vyjádřit se pomocí kresby či malby si byl vědom, a proto jen s velkým sebezapřením bral do rukou tužku či štětec – zvláště tehdy, kdy byl učitelkou určen cíl hodiny z oblasti realistické figurální kresby. Co pokus o zachycení reality na papír, to demotivující neúspěch s negativní zpětnou vazbou. Naštěstí pro Jirku „klasicky“ orientovaná učitelka otěhotněla a byla za katedrou vystřídána mladým kantorem poučeným ve využívání expresivně-formativních postupů při výuce. Termín „za katedrou“ není přesný,

mladý kolega totiž trávil před tabulí minimum času, protože vyučoval v prostoru celé třídy, občas i mimo ni. Zastával názor, že každé dítě je svým způsobem výtvarně talentované a že úkolem kantora je diagnostikovat schopnost dítěte, rozkrýt ji, dítě motivovat a vybavit technickými prostředky směřujícími k realizaci jeho specifické schopnosti. U Jirky si povšiml smyslu pro rytmus a jistého citu pro melodii, a proto se rozhodl vyzkoušet aplikaci Pelzovy muzikomalby, od níž pak žáka orientoval směrem ke konstruktivistickému („kubistickému“) výrazu. Výsledek zdaleka předčil očekávání – Jirka byl během krátké doby schopen „kubisticky“ transformovat i figurální tematiku, jeho malba nesla výrazný rukopis a překvapovala bohatostí koloritu. Během půl roku se naučil pracovat s olejovými barvami a v dalším ročníku internacionálního MENCAPU (celosvětová výtvarná aukce probíhající v pořadatelské Anglii pod patronací samotné královny) uspěl v konkurenci deseti tisíců artefaktů poslaných ze všech zemí světa – jeho plátna se vystavovala a prodávala v prestižním Cotton klubu.

Stejně důležité jako proces vlastní tvorby může být hodnocení výtvarného díla, přičemž vycházíme z předpokladu, že interpretaci práce by měla realizovat celá skupina, a to tak, že se práce seřadí za sebou pro hromadnou komparaci nebo se probírají jedna za druhou a vyjadřuje se k nim nejdříve skupina a nakonec autor (pokud zatouží vystoupit z anonymity).

Analýza tvorby

Kolektivní interpretace výtvarných prací se vyznačuje těmito faktory:

- Tím, že se skupina snaží uhodnout, co chtěl jedinec vyjádřit, napomáhá mu k verbalizaci vlastní práce, k pojmenování, popř. odkrytí jejího smyslu.
- Skupina v kresbě hledá to, co si myslí, že je v ní ukryto.
- Každý jednatel si i do cizí kresby projektuje vlastní obsahy.

DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU



Je nutné si uvědomit, že autorita – speciální pedagog, arteterapeut – nesmí do diskuse vstupovat s vlastní interpretací (snad jen na počátku motivačně v případě, když se diskuse nebude schopna sama spontánně rozvinout, a to jen v náznacích).

Speciální pedagog si při hodnocení výtvarného projevu všímá chování jedince v průběhu tvorby, přiměřenosti výtvarného projevu jeho vývojovému období, formy (znetvoření, zhuštění, strnulost, stereotypnost...) a obsahu práce, kompozice a zaplněnosti plochy, sleduje preferenci a adekvátnost barev, konfliktní momenty jako gumování, zesílení či zeslabení motivů, absenci částí i celkovou uměleckou kvalitu práce.



SHRnutí

Ve vztahu k osobám (dětem, žákům) se zdravotním postižením lze výtvarno – výtvarné umění a aktivity s ním spojené – profilovat do několika oblastí, mezi které patří – mimo jiné – také výtvarná výchova vycházející ze školních RVP, diagnostické využití výtvarna (jakožto psychometrický a klinický nástroj poznávání) či terapeutická intervence zaměřená jak na jedince, tak i na skupinu. O dalších aplikacích podrobněji pojednávají následující kapitoly metodiky.



LITERATURA

Doporučená literatura:

1. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-415-1.
2. LHOTOVÁ, M. a kol. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. ISBN 978-80-7394-414-8.
3. LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 279 s. ISBN 978-80-7367-729-9.
4. POTMĚŠILOVÁ, P.; SOBKOVÁ, P. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8.
5. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál. 167 s. ISBN 978-80-7367-408-3.
6. VALENTA, M.; MÜLLER, O. a kol. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.

Internetové zdroje:

1. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), MŠMT ČR, [online]. [cit. 17. 02. 2014]. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>.
2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP), MŠMT ČR, [online]. [cit. 18. 02. 2014]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/29397/download/.
3. ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE: <http://arteterapie.cz/>.



ARTEFILETIKA A PERSONÁLNĚ-SOCIÁLNÍ ROZVOJ OSOBNOSTI

Pojetí artefiletiky Artefiletika je nově se rozvíjející disciplína, která leží na pomyslné hranici mezi uměleckými výchovami (výtvarnou, hudební, dramatickou, slovesnou...) a arteterapií v širším kontextu (tj. arteterapií v užším pojetí, muzikoterapií, dramaterapií, biblioterapií...).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Zakladatel české artefiletické školy doc. Jan Slavík vymezuje obor takto (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007): Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání a sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.

Tvořivost – exprese – výraz K artefiletice se vážou takové pojmy, jako je tvořivost, exprese (tj. vyjádření, výraz, např. výtvarný, dramatický „čin“, pohyb, slovesný tvar, který vychází z tvořivosti jedince), poznávání (světa) a sebepoznávání a reflektivní dialog (rozhovor nad prožitým, zažitým...).

Z těchto pojmů – prvků – můžeme sestavit „chemický vzorec a reakci“ artefiletiky: **1. Umělecká (výtvarná, dramatická...) tvorba dětí spojená se zážitkem z tvořivosti či z uměleckého zážitku. + 2. Následný reflektivní dialog, který děti vedou nad tím, co vytvořily, zažily, viděly, slyšely. + 3. Zasazení osobních zážitků a osobní zkušenosti dětí do širšího kulturního rámce, a tím prohloubení jejich poznání světa.** = Rozvoj sebepoznávání, komunikačních a sociálních dovedností dětí.

Jednoduše řečeno slovy zakladatele oboru (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007): jde o to *sejít se ve společném zážitku a vracet se k němu v reflektivním dialogu*. Kromě poznávací a sebepoznávací či sociálně rozvíjející funkce artefiletika plní ještě funkci pozitivní prevence sociálních a duševních problémů či jejich rehabilitace.



DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Zakladatel české artefiletické školy doc. Jan Slavík nazývá dialog navázaný na zážitek a prožitek z výrazové hry (takto označuje veškerou uměleckou činnost v této disciplíně) reflektivním dialogem, protože se obrací k zážitkům dětí a hledá v nich poznání. Součástí tohoto dialogu je slovní interpretování díla a jeho cílem je:

- poskytnout dětem možnost povídat si o zážitku;
- najít adekvátní slova pro uchopení těchto zážitků;
- porovnat svůj pohled na zážitek s pohledy ostatních účastníků výrazové hry;
- uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích a zkušenosti zasadit do širších souvislostí;

- poznávat souvislosti mezi projevy vlastní významové hry a jinými kulturními projevy;
- řešit případný nezdar či nepohodu vzniklou v průběhu výrazové hry a také se podělit o společnou radost ze hry;
- posuzovat a promýšlet potenciální varianty výrazové hry;
- dobrat se ke vzdělávacímu přínosu hry.

V dalším textu se zaměříme na zážitkové aktivity a náměty využitelné v artefiletice v užším pojetí (tj. jde o výtvarnou, vizuální, tedy jakousi „arte-artefiletiku“) a na techniky využívající dramatické postupy, které současně využívá (ovšem s jinou klientelou a jinými cíli) i dramaterapie či dramatika – výchovná dramatika (pro zjednodušení a potřeby našeho textu si tyto techniky můžeme označit jako „drama-artefiletické“).

DOPORUČENÍ PRO PRAXI



Následující přehled (ale pozor, jde jen o „kuchařku“ námětů a technik, které mohou mít zážitkovou hodnotu, ale na něž musí navazovat reflektivní dialog ve skupině řízený pedagogem) je členěn na několik subkapitol kopírujících průběh a metodickou strukturu artefiletické lekce a artefiletického procesu. Prezentované techniky jsou převzaty z publikace autorského trojlístku Slavík-Slavíková-Eliášová (2007) a publikace autora textu (Valenta, 2011).

2.1 LEDOLAMKY A ROZCVIČKY

Na počátku lekce, hodiny, sezení, ale zvláště pokud začínáme s novou skupinou dětí, zařazujeme cvičení, kterým se říká ledolamky (z angl. ice-breakers, icebreaking) a rozcvičky (warm-up). Cílem těchto cvičení je (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2007):

Aktivity vhodné na začátek setkání

- převést (překrýt dojmy z předcházejících aktivit a převést do nové reality);
 - uvolnit (a zbavit napětí);
 - vyladit (zaměřit pozornost na novou zkušenost);
 - zapojit (do skupinové práce a hlavně do diskuse).
- **Představujeme se**
Žáci stojící či sedící v kruhu se postupně představují tak, že vysloví své jméno a doprovodí jeho verbální podobu nějakým gestem, pohybem těla. Ostatní děti zopakují jméno s pohybem toho, kdo se představoval.
 - **Kutálení míče**
Děti v kruhu kutálí míč – ten, kdo ho posílá, vyřkne současně jméno toho, komu jej posílá.

- **Házení imaginárním míčem**

Děti si v kruhu hází imaginární míč, který během letu mění svoji velikost, tíhu i materiál, ze kterého je vyroben. Chytající na změnu (vyřčenou většinou pedagogem, AP) musí reagovat.

- **Pozdravení**

Děti chodí (klušou) prostorem na daný rytmus (např. bubínkem, kastaněty...) a na povel se zastaví a pozdraví – vždy jinak – souseda po pravé či levé ruce.

- **Hra s archem papíru**

Žáci sedí na zemi ve dvojicích a se zavřenýma očima před archem papíru. Dostanou instrukci:

- prozkoumat detailně dlaněmi arch papíru;
- vytvořit z archu papíru – bez domluvy – nějaký výtvar.

- **Štafetová kresba**

Každé dítě v kruhu má před sebou arch papíru a pastelku. Na pokyn začne „něco“ (volné téma) kreslit. Po chvíli je práce přerušena, papír s nedokončenou kresbou se podsune sousedovi vpravo a ten pokračuje v „cizí“ kresbě do dalšího přerušování a pohyb v kruhu se opakuje. Po ukončení techniky (u malé skupiny tehdy, když k autorům doputuje jejich původní kresba, u větší skupiny funguje časový limit) lze „vystopovat“ podle barvy pastelky, jak výrazně se ten který účastník na té které kresbě podílel.

- **Vyhýbej se!**

Žáci jsou požádáni, aby chodili po místnosti, potom rychleji a ještě rychleji tak, aby se při tom pokusili obsáhnout fyzicky co největší prostor. Instrukce zní: Pokuste se mít celou místnost pro sebe! Bud'te chamtiví! Pohybujte se rychle, ale vyhýbejte se ostatním členům skupiny, uskakujte před nimi!

Je to velmi jednoduchá technika schopná rychle mobilizovat energii, takže se do cvičení zapojují i velmi pasivní a depresivní jedinci. Jedná se o zahřívací cvičení.

- **Přetlačování zády**

Páry stojí opřeny zády o sebe s mírně pokrčenými koleny a partneři se snaží vzájemně přetlačit zády, vytlačit partnera z jeho místa – pracují pouze nohy, záda jsou po celou dobu přitisknuta na sobě.

Cvičení lze strukturovat – v první fázi přetlačuje první v páru druhého z místa, v druhé fázi je tomu naopak a nakonec se přetlačují vzájemně. Úspěch v páru nezávisí pouze na hmotnosti a síle účastníků, ale také na jejich pasivitě a rezistenci – ve skupině se často stává, že větší a silnější je přetlačen slabším, ale aktivnějším partnerem. Pasivní žáci nejsou schopni se pevně opřít nohama o zem a vložit sílu do zad. U těchto jedinců je vhodné začít techniku tak, že se v páru postaví čelem

k sobě a přetlačují se dlaněmi a teprve poté se přejde na přetlačování zády. Velmi dobrá technika jako rozcvička před emocionálně zaměřenými technikami.

- **Tělesný kontakt**

Páry se pohybují místností spojené jako siamská dvojčata – zády, hlavou, bokem, loktem..., což záleží na pokynech terapeuta. Cvičení je hravé a vyžaduje schopnost koncentrace a koordinace – páry musí synchronizovat rychlost, pohyb, věnovat pozornost změně pokynů. Když páry této dovednosti dosáhnou, přidávají se další instrukce – pohybovat se rychleji, při chůzi spolu konverzovat.

- **Balon mezi zády**

Po místnosti se pohybují páry spojené vzájemně balonem umístěným mezi zády partnerů. Úkolem je zabránit pádu balonu. Balon může být umístěn i mezi jinými částmi těla, lze přidávat také doplňující úkoly.

- **Běh mezi čtyřmi rohy**

Vhodné pro velkou místnost. Skupina dostane informaci, že rohy místnosti jsou jediné bezpečné místo. Členové se postaví do libovolného rohu místnosti, v jejímž středu stojí vybraný člen komunity, který má za úkol dotknout se co největšího počtu členů přebíhajících z jednoho rohu do druhého.

- **Přetahování lanem**

Vhodné zahřívací cvičení pro emocionální aktivitu skupiny na téma konflikt. Pro rozvoj schopnosti koncentrace a pantomimické exprese je vhodné skutečné lano vyměnit za imaginární. Pokud je skupina schopna autenticky simulovat přetahování, vydává téměř stejné množství energie jako při přetahování skutečným lanem. Varianta: Přetahování imaginárním lanem v párech.

2.2 BUDOVÁNÍ DŮVĚRY VE SKUPINĚ

- **Vodění slepců**

Vodění „slepců“ je párové cvičení bohaté na individuální prožitek zvláště v prostorech mimo místnost, kde dochází k většímu lomu světla a stínu. Tradiční forma techniky je taková, že „vidící“ partner vodí „slepého“ prostorem (u mladších žáků je vhodné zavázat oči šátkem, doporučení platí obecně u všech „slepáren“).

Aktivita
na budování
důvěry

Varianty:

- Slepce je přiveden ke členu skupiny (k předmětu) a má hmatem zjistit, o koho (co) se jedná.

- Slepec následuje zvuk, který vydává partner v páru, přičemž variantu lze ztížit o postavu „rušiče“, který vydává stejný zvuk jako „vodič“ slepého, a do páru nepatří.
- V místnosti se stavějí překážky, které musí slepec překonávat.
- Slepec je veden nonsensovým jazykem, který si předem s partnerem vytvoří a který je postaven hlavně na využití zvukové stránky (rytmus, melodie...).

Další varianty:

- Následuj tento pach: silně aromatické látky, jakou je např. káva, cibule, parfém, jsou rozdány párům a slepec následuje zvolený pach/vůni.
- Slepec je veden na dálku pomocí slov jako robot (dva kroky vpřed a pak krok vlevo...).

V následujících variantách mají zavřené oči všichni účastníci:

- Skupina chodí po místnosti se zavřenýma očima a na povel pedagoga se chytanou její členové za ruce tak, aby vytvořili kruh, v této nové formaci si všichni najednou sednou na podlahu – oči stále zavřené.

- **Utržená loutka**

Pracuje se v párech. Jeden z páru leží na zemi v relaxační poloze a se zavřenýma očima, partner se posadí po boku a opatrně manipuluje s částmi ležícího těla – ruce, paže, chodidla a nohy – postava je bez vůle jako loutka s přetrženými nitěmi. Po určité době manipulace partner loutce zvedne hlavu a otevře oči. Upozornění: technika může být pro některé děti (zvláště ty, které vnímají dotyk jako nepříjemný či ohrožující) nekomfortní.

- **Zrcadla**

Patří zároveň do kategorie emocionálních cvičení i technik zaměřených na rozvoj koncentrace a pozornosti.

- **Klasická forma** – páry stojí tváří v tvář, jeden v páru začne pomalý pohyb (nejlépe zpočátku pouze pohyb rukou), druhý jej paralelně následuje. Oční kontakt.
- **Zvuková zrcadla** – místo pohybu se „zrcadlí“ hlas a zvuk. Páry mohou sedět bokem či zády k sobě na zemi.
- **Pohybově-zvukové zrcadlo** – začíná se pohybem a postupně se přidává zvuk.
- **Ozvučení pohybů** – pracuje se opět v párech tak, že jeden z páru vykonává pohyb a druhý tomuto pohybu přidává simultánně zvuk či slova.
- **Skupinové zrcadlo** – celá skupina „zrcadlí“ pohyby jednoho vedoucího. Cílem je dosáhnout maximální úrovně synchronizace pohybů. Je vhodné, když prvním vedoucím cvičení je pedagog. Nejde jen o pohyby tváří v tvář, lze se pohybovat po celé ploše.

Variace skupinového zrcadla:

- **Skupinové ozvučení pohybů** – vybraný žák předvádí nonverbálně nejružnější typy emocí a skupina jeho pohyby doplní zvukem a slovem.
 - **Kdo udává pohyb?** – Žák stojící uprostřed kruhu se snaží zjistit, kdo udává pohyb synchronizovaný ostatními stojícími v kruhu. Skupina je spojena očním kontaktem s celým kruhem, tedy nejen s iniciátorem pohybů. Cvičení na pozornost a koncentraci.
 - **Transformace kruhového zrcadla** – skupina stojí v kruhu. Jedna osoba vkročí do jeho středu a iniciuje opakovatelný pohyb doplněný zvukem. Postupně nechá zvuk i pohyb transformovat. Když je nový zvuk a pohyb stabilizován, vybere si z kruhu svého následovníka a vymění si s ním místo (za udržení stávajícího zvuku a pohybu) a předá mu stávající činnost. Ostatní v kruhu jen pozorují – aktivní je pouze hráč ve středu kruhu a jeho nástupce.
- **Emocionální pantomima**
Žák si vybere (nebo je mu přidělena) určitou emoci, kterou bude ztvárňovat. Ostatní členové skupiny hádají, o jakou emoci se jedná.
Varianta: skupina sedí v kruhu a postupně každý její člen znázorňuje emoci, ostatní hádají.
 - **Partnerské sochání**
Pracuje se opět v párech, kdy jeden z páru je „sochařskou hlinou“, z níž jeho partner uhněte figuru s určitým emocionálním výrazem. Jakmile jsou všechny sochy vysochané, koná se symposium sochařů, kteří se snaží uhádnout konkrétní emoční stav té které sochy.
 - **Scénické sochání**
Sochař s pomocí tří postav vytvoří sousoší vyjadřující jistou emoci – diváci opět odhadují, o jakou emoci se jedná. Sousoší může ožít a pohybovat se v duchu jednotlivých charakterů.

2.3 PRÁCE S BARVOU – IMAGINACE

Využití barev

- **Vesmír**
Vesmírné putování může být zahájeno vyprávěním pohádky, např. Půdáci ze staré školy – Jak cestovali duhou (nakl. Práh, Praha). Poté každé dítě kreslí a maluje mastnými barvami na balicí papír svůj vesmír a pak ve stejném duchu děti pokračují na velké ploše společným vesmírným putováním. Plochu nakonec dotváří modrou barvou na jeden integrovaný vesmír.

- **Toulání krajinou**
Děti pomocí otisků rukou, ploch, listů vytvářejí na balicím papíru téma toulání krajinou „z ptáčích perspektiv“. Každé dítě ve skupině maluje a tvoří u jednoho okraje a během tvorby se jejich krajiny rozrůstají, až se spojí v jedinou.

2.4 SKUPINOVÁ INTERAKCE

- **Ruce**
Skupina stojí v kruhu se zavřenými očima a na signál (nejlépe tichou hudbu) se děti opatrně vydávají vpřed s nataženými rukama tak, aby se mohly potkat a seznámit s rukama spoluhráčů, přičemž se soustředí pouze na hmatané ruce – na jejich teplotu, vlhkost, velikost, prstýnky apod. Uvědomují si, co jim je na tomto setkání s anonymními rukama příjemné a co nepříjemné, a snaží se ke konkrétním rukám přiřadit konkrétní tvář. Po cvičení musí následovat verbální reflexe v kruhu. Cvičení je možno využít i pro vytvoření pracovních párů – ruce, které „jsou si sympatické“, vytvoří dvojici, která může otevřít oči a opustit hrací prostor. Reflektivní dialog lze umocnit kresbou, malbou ruky, „kterou jsem potkal“.
- **Vytváření skupin podle daných kritérií**
Instrukce zní: vytvořit co nejrychleji skupiny podle místa, ulice bydliště. Postupně se tvoří skupiny. Dalšími kritérii pro formování skupin mohou být: počet sourozenců, zaměstnání otce, matky, barva očí (vhodné cvičení pro navázání a udržení zrakového kontaktu), zájmy apod.
- **Rychlé potřesení rukou**
Členové skupiny dostanou instrukci, aby chodili po místnosti a při setkání si vzájemně potřásli rukama. Postupně je zvyšována rychlost podávání rukou tak, že účastníci hry podávají obě ruce současně, neustále jsou takto v kontaktu minimálně s jedním členem skupiny. Rychlost se dále zvyšuje. Ve chvíli, kdy je skupina soustředěna do těsného uskupení, řídící hra zastaví, pak pedagog velí „štronzo“.
- **Bublinková válka**
Členové skupiny dostanou bublifuk a vypukne bublinková válka – každý se snaží bublinkou zasáhnout ostatní členy skupiny a přitom se vyhnout zásahu cizí bublinkou, místnost po chvíli vypadá značně magicky, je prostoupena agresivním bojem vedeným laskavými prostředky.
Estetickou atmosféru vybudovanou bublinkami lze postavit také s pomocí nafukovacích balonků – skupina se pokouší udržet ve vzduchu co největší počet balonků tak, aby se nedotkly země. Výborné zahřívací cvičení vhodné pro fyzické rozcvičení zrovna tak jako pro posílení skupinové interakce, neboť skupina pracuje jako tým a málokdo je v této technice v opozici.

2.5 VÝTVARNÁ PRÁCE PŘI HUDBĚ

Využití hudby

- **Na bruslení**

Děti si představují zamrzlý rybník a „jakoby“ si nazouvají brusle a připravují se na bruslení. Zazní Čajkovského Labutí jezero – děti představují tanec na bruslích. Pak nakreslí „sebe“ v bruslařském a postavu vystříhnou a nalepí kamkoliv na velký balicí papír. Když zazní skladba, kreslí uvolněnými tahy pastelem po papíře smyčky – bruslí pastelem.

- **Let čmeláka**

Každé dítě si natrhá barevné proužky papíru, lepí je na balicí papír, a tak si vytvoří svůj květ. Poté si vybere každý svou pastelku (odlišení stopy) a na poslech hudby (N. A. R. Korsakov: Let čmeláka) krouží jako čmeláci po ploše papíru.

Obdobné hudební náměty:

- B. Smetana: Vltava – od praménku po proudy.
- Vivaldiho Čtvero ročních období – motivy proměny roku v přírodě.

2.6 POZOROVÁNÍ A KONCENTRACE

Aktivita
na postřeh
a pozornost

- **Hádej, kde jsme**

Technika ukládá dětem ve skupině, aby si každé představilo samo sebe na určitém místě. Skupina se rozdělí na dvě části, každé z nich pedagog zadá imaginární místo. Členové vybrané části pantomimicky přehrávají činnosti, které lze na daném místě provádět. Druhá část hádá, o jaké prostředí se jedná. Potom se pozice skupin vymění.

Doporučuje se postupovat od jednoduchých činností po složitější scény, od strukturovaného prostředí po prostředí jen orientačně specifikované.

- **Pantomimické jídlo**

Technika požívání imaginární stravy je nenáročná již z toho důvodu, že je tato činnost venkoncem známá a oblíbená. Skupina se rozdělí do několika částí po 3–4 žácích. Podobně jako u předchozí techniky je druh jídla nejdříve určen pedagogem a v dalších kolech již záleží na invenci podskupin.

- **Kdo začal pohyb?**

Vybraný žák opustí místnost a zbylí členové skupiny si zvolí svého vedoucího. Poté se žák vrátí do místnosti, postaví se do středu kruhu a snaží se identifikovat vedoucího. Členové skupiny se snaží přesně a okamžitě následovat pohyby vedoucího, přičemž sledují jeden druhého. Skupina se pak může rozptýlit po místnosti a chodit prostorem.

- **Lidské loutky**

Technika představuje práci v párech, kdy jeden z páru je loutkou a druhý loutkářem. Loutkář vede loutku na imaginárních nitích – začíná s pohybem paží, a jestliže loutka správně reaguje, přenáší pohyb na celé tělo loutky. Technika vyžaduje značnou koncentraci, schopnost reagovat na nepatrné signály, a až téměř intuitivní percepci obou. Zručnost ve schopnosti vést loutku postupně narůstá – loutkář ji zkouší přimět ke smíchu, potlesku, tanečním kracím...

Technika je zakončena individuální loutkářskou show před ostatními loutkáři. Vrcholem loutkářského umění je pokus o inscenování krátké společné loutkové scény z vybrané pohádky.

- **Předávání věci**

Tato technika spočívá v pantomimickém vytváření imaginárních věcí a jejich předávání další osobě v kruhu. Soused v kruhu převezme imaginární objekt a transformuje (přetvoří) ho v jiný, který předá dál k další proměně.

Varianta:

- **Kolování substance.** Podobné jako v původní verzi – jedná se o imaginární objekt, který koluje, dána je pouze jeho substance, struktura. Ten, kdo začíná, může třeba pantomimicky předvádět, že TO je horké, a jako takové to oběhne kruh, potom je TO transformováno stejnou osobou či jinou na mražený objekt či těžký předmět, lepkavou věc...

- **Kolování výrazu tváře**

Vybrané dítě v kruhu si rukama přikryje tvář, a když tvář odkryje, má na ní „masku“, kterou pak pantomimicky sejme a nasadí ji na tvář svému sousedovi. Ten masku přijme – ihned napodobí výraz v obličeji svého souseda a pak „masku“ stejným způsobem pošle dál po kruhu.

Varianta pro starší žáky:

- Žák přebírající masku ji přebírá způsobem „zrcadlo“ – kontaktuje se očima s předávajícím, a ten svoji masku drží tak dlouho, dokud faciální exprese přebírajícího není shodná s jeho „maskou“.

- **Pantomimický dar**

Členové skupiny sedí v kruhu a na pokyn předá ve stejný okamžik každý někomu jinému ze skupiny dárek. Jména mohou být tažena z klobouku, nebo si každý člen sám vybere toho, komu dárek předá. Dárek je vytvořen a předáván pantomimicky – peníze a praktické věci se nedávají. Dárky mohou mít materiální povahu věcí, které lidé potřebují či mají rádi (šála, lyže), mohou být metaforické (šál reprezentující komfort, ptáček reprezentující svobodu) nebo mít podobu lidských kvalit (láska, naděje, asertivita). Osoba, která dárek dostává, jej také pantomimicky přebírá a manipulací s ním demonstruje, že rozumí tomu, o jaký dárek se jedná.

2.7 SEBEPOZNÁVÁNÍ – PORTRÉT

Aktivita
zaměřená
na sebe

- **Proměna**

Děti sedí na zemi a mimikou vyjadřují v obličeji určité nálady, navzájem se pozorují a také se snaží kopírovat. Poté si prohlížejí fotoportréty různě starých lidí a všímají si v dialogu rozdílů v mimice. Děti pak lepí obličejové koláže z vystřižených částí novin, reklamních plakátů etc. a všímají si přenosu vlastností vystřižených obrázků do portrétu.

- **Zrcadlo, pověz mi**

Děti v kruhu pozorují svůj obličej v kolujícím zrcátku, detailně se snaží zapamatovat si rysy svého obličeje. Následuje malba autoportrétu z paměti a pak portrétu pohádkové postavy, ve kterou by se chtěly proměnit.

2.8 SKUPINOVÁ KREATIVITA

Skupina
a tvořivost

- **Improvizace se zástupnou rekvizitou**

Skupina sedí v kruhu, po němž pedagog vyšle nějaký předmět (např. tužku), který se pro jednotlivé účastníky výrazové hry stane zástupnou rekvizitou, tj. jiným předmětem, s nímž pantomimicky manipulují tak, aby bylo ostatním členům skupiny zřejmé, o jaký předmět se jedná. Znázorňované předměty se nesmí opakovat. Na závěr cvičení postaví vedoucí hry do středu kruhu imaginární kufr; do kterého pantomimicky vloží účastníci (každý sám za sebe a s pohledem upřeným k zemi) všechny předměty, ve které se zástupná rekvizita během cvičení proměnila a na něž si vzpomenu. Při následném setkání se postaví imaginární kufr do kruhu a děti z něj pantomimicky vytahují předměty, které nezapomněly.

- **Společně vypravovaný příběh**

Skupina sedí v kruhu a jeden z členů začne vyprávět příběh, po chvíli předá slovo svému sousedovi, který příběh vede dál, a tak koluje vyprávění v kruhu dál a dál.

Náročnější varianta:

- Skupina je seřazena jako orchestr, před ním stojí kapelník, který začne vyprávět příběh a pak ukáže na někoho v orchestru, který okamžitě a bez prodlevy musí pokračovat v načaté větě či slově a se stejnou intonací a melodií pokračuje v příběhu tak dlouho, dokud kapelník neukáže na někoho jiného v orchestru, který pak příběh rozvíjí dál.

- **Vypravovaný a hraný příběh**

Dítě vypravuje událost, příběh (známý či právě vymyšlený) nebo pohádku a ostatní členové skupiny děj okamžitě přehrávají – pantomimicky, ale mohou improvizovat i jednoduché dialogy.

- **Část celku/stroje**

V této technice začne jeden člen skupiny s pohyby, jež představují jednu část velkého oživlého či neživého, ale pohybujícího se objektu (stroje...). Stane se touto částí. Jakmile kdokoliv ze skupiny identifikuje tento objekt, připojí se k němu a představuje jinou částičku (součástku) tohoto objektu, často na první předváděnou část navazující. Tak se pokračuje dál, dokud se nezapojí všichni členové skupiny. Může se přidat zvuk v rytmu opakujících se pohybů, skupina může zvyšovat a snižovat tempo „práce stroje“ až do úplného zastavení objektu – vhodný konec lekce.

Varianta pro starší žáky:

- Skupina se rozdělí na dvě části, každá si vlastními těly animuje jeden stroj (objekt) a druhá se pak pokouší uhodnout, o jaký objekt se jedná.

- **Skupinové sousoší**

Podobná technika jako předešlá s tím rozdílem, že objektem je zde míněno sousoší, nikoliv stroj či pohybující se objekt. Pro posílení skupinové zpětné vazby se doporučuje, aby jednotlivé „díly“ sousoší byly fyzicky propojené. Z téhož důvodu je také dobré výsledné sousoší zachytit na záznam.

- **Skupinová báseň**

Každý člen v kruhu organizované skupiny napíše na papírek začátek „své básně“, příběhu, pohádky a papírek pošle dál, aby v textu mohli pokračovat ostatní členové skupiny. Když papírky oběhnou kruh, texty se čtou nahlas a skupina jim dává název. Technika funguje lépe, když je předem známo téma příběhu, básně.

Závěr lekce

2.9 UKONČENÍ LEKCE

- **Rituální tanec**

Skupina se pevně semkne v kruhu tak, že se žáci drží kolem pasu a mají zavřené oči. Potichu začnou opakovat rytmickou „modlitbu“ a přitom reagují tělem – pohybují se rytmicky (kývavým pohybem) s narůstající intenzitou tak, jak je „modlitba“ s narůstající intenzitou odříkávána až do možné extatické fáze.

Text rituální „modlitby“: *Dad-ó-dada, dad-ó-dada, dakatakaj. Ded-ó-dedo, ded-ó-dedo, dakatakaj.*

Výchovná i terapeutická praxe v oblasti paradivadelních disciplín ukazuje, že mnohem většího efektu lze dosáhnout kombinací a koncentrací jednotlivých technik a metod v celek, který bychom mohli nazvat – analogicky s projektovou metodou vytvořenou počátkem minulého století pedagogikou – dramaprojektem.

Projektovou metodu popsali a uvedli v život pedagogičtí reformátoři (pragmatisté), kteří proti stávajícímu školskému akademismu (žáci si osvojovali – a po hříchu i nadále většinou jen osvojují – izolované poznatky v předmětech kopírujících systém jednotlivých vědních disciplín, jež je obtížné využít v životě) postavili utilitární hodnotu vědomostí a hlavně dovedností využitelných v konkrétních životních situacích. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) pokládá projekt za jednu z nejvýznamnějších metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení, při které jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.

Uvedená pozitiva, tedy kooperaci, motivaci, řešení problémů a získávání zkušeností praktickou činností a experimentováním, můžeme najít i v dramaprojektu, stejně jako celou řadu dalších kladů projektu, jako je umocnění vnitřního prožitku, koncentrace (celý projekt sjednocuje jádro – problém, situace, idea...), rozvoj kreativity, imaginace a intuice, rozvoj vnitřní kázně, odpovědnosti, tolerance, formování osobnosti jako celku, rozvoj empatie a obohacení arsenálu prostředků asertivního jednání a emocionální inteligence apod.

Jako ukázkou strukturovaného dramaprojektu jsme zvolili následující text z dřívější publikace autora (Valenta, 2011):

PRAKTICKÝ PŘÍKLAD



Projekt: TRPASLÍK

Cíl projektu: rozvoj záměrné pozornosti, koncentrace a schopnosti soustředění se.

Počet dětí: 6–8.

Věk: děti mladšího školního věku.

Čas: dlouhodobější projekt (frekvence lekcí 1–2krát týdně s postupně narůstající časovou dotací 30–90 min.).

Pomůcky: balicí papír, pastely, tužky.

Struktura projektu: povídání v kruhu o životě trpaslíků: V kterých pohádkách se vyskytují trpaslíci? Kde žijí? Čím se živí? Kde pracují? Jsou hodní, nebo zlí? Jak jsou velcí? Jak se oblékají? Jsou obdarováni nějakou mocí či nadpřirozenými vlastnostmi? Po verbální charakteristice pohádkové postavy trpaslíka si děti tuto společně (po dvojicích, skupinách) namalují na balicí papír a vyvěsí na zeď.

Úvodní část **WARM UP**

projektu

Stát se trpaslíkem není jen tak, takový trpaslík musí mít ty správné trpasličí vlastnosti a následující cvičení prověří, zda jsou děti hodny té cti, stát se plnoprávnými členy trpasličí říše – tato cvičení je možno průběžně používat jako warm up u jednotlivých lekcí projektu.

- Správný trpaslík musí umět jít za hlasem – terapeut přeříkává říkanku vždy jinak (vesele, smutně, vojensky, tiše, pomaličku do usínání...) a děti v duchu toho k němu přicházejí.
- Říkanka: „*Trpaslíček maličký, rozžal v trávě lampičky. Někdo na ně foukal, lampičky mu sfoukal.*“ (podle M. Mašatové)
- Správný trpaslík musí být pohotový – děti leží na koberci a se zavřenýma očima poslouchají příkazy terapeuta: zvednout pravou ruku, zatnout svaly na nohách, vypláznout jazyk, úplně se natáhnout, schoulit se a být co nejmenší, otevřít oči a vyskočit.
- Správný trpaslík se nesmí nechat zmást (pro starší děti) – společně zpíváme píseň jako kánon (Já do lesa nepojedu) a na tlesknutí terapeuta se jednotlivci skupiny zpívající společně part rozchází po místnosti, snaží se udržet svůj part tak, aby se na další tlesknutí mohli vrátit do skupiny a společně dozpívat kánon.
- Správný trpaslík se umí soustředit – děti stojí a v prostoru si najdou bod, ke kterému se budou obracet na 4 + 4 tlesknutí terapeuta takto: první tlesknutí – podívají se na bod očima, druhé – otočí k bodu hlavu, třetí – ukážou na bod rukou, čtvrté – vykročí k bodu nohou a na další čtyři tlesknutí se postupně vrací zpět do původní polohy (noha – ruka – hlava – oči). Pedagog tleská nejdříve pomalu a rytmicky, poté rychle a arytmiicky.
- Správný trpaslík má dobrou představivost – děti stojí zády k terapeutovi, který předvede několik druhů očíslovaných kroků, děti si musí zapamatovat číslo a typ kroku a také si umět představit podle zvuku, jak který druh kroku vznikl. Pak se otočí a předvádí kroky ve shodě s čísly, která terapeut určí.

Hlavní část **POHÁDKA ZAČÍNÁ**

projektu

V jednom malinkatém trpasličím království, tak malém, že bylo vidět, jen když se člověk pořádně zohnul k zemi, vládl zlý trpasličí král Trpák Veliký. A tento král neměl nic jiného na práci, než si vymýšlet různá zlotvorná pro trpasličí kluky a trpasličí holky a kulišárny pro mámy trpaslice a táty trpajzlíky.

A tak to šlo odjakživa, až se jednou v jedné trpasličí rodině narodil malý trpaslík. Rodiče dlouho přemýšleli, jaké mu dát jméno, ale protože na nic nepřišli, říkali mu prostě Trpaslík. A tento trpaslík Trpaslík byl už od narození náramně chytrý a odvážný trpaslík. A proto není divu, že se jednoho dne, když se zrovna houpal se svojí sestrou trpaslicí

na houpačce vyrobené z dřívka od nanuku nalezeného na lesní pěšině, rozhodl se rázně skoncovat se zlotřilým králem Trpákem Velikým. No jo, ale jak to udělat?

Chtělo by to radu nějakého moudrého a zkušeného trpaslíka..., ovšem kde ho hledat? No přeci kde jinde, než ve světě!

A tak se náš statečný trpaslík Trpaslík vydal do světa hledat radu, jak skoncovat se zlým trpasličím králem.

(Vyprávění může předcházet instrukce: „Dávejte pozor na to, kolikrát se v příběhu vyskytne slovo trpaslík.“)

NA CESTĚ

Děti se s Trpaslíkem vydávají na cestu, na níž prožijí plno dobrodružství ve formě cvičení, her, etud a improvizací s využitím celé škály konvencí:

... Protože je náš hrdina moderním trpaslíkem, vydá se na cestu automobilem:

- Děti vytvoří dvojice, jeden ve dvojici je řidič a druhý autíčko. Řidič mlčky vede své autíčko prostorem (za rameno, za ruku, dotykem prstu, na zvukový signál...) a musí být velmi pozorný, aby autíčko „nenaboural“, nevrazil do jiné dvojice atp. Radu, jak se zbavit zlého krále Trpáka Velikého, může dát moudrý trpasličí čaroděj Dobroděj, k němuž se Trpaslík dostane na základě informací získaných:
- Z papírků, které jsou ukryty v místnosti pod předměty, jež změnilo svoji polohu (děti se snaží přijít na všechny změny, které v místnosti nastaly – na podmínky hry mohou být upozorněny předem, tj. před změnami, nebo až po změnách, což je z hlediska jejich pozorovacích schopností náročnější varianta).
- Ve dvou, třech skupinách mají děti seskládat rozstříhaný plakát (na jeho druhé straně je nakreslen plánek cesty k chaloupce Dobroděje). Seskládaný obraz plakátu se stává námětem a předlohou pro:
 1. co nejuvstíznější pojmenování obrazu;
 2. vytvoření živého obrazu;
 3. vytvoření příběhu, básně;
 4. dramatizaci příběhu či básně.

Podle mapy (mapa místnosti, budovy či jejího okolí) dojdou děti až k Dobroději (učitel v roli), který je může dále úkolovat.

Závěr projektu
a další inspirace



SHRNUTÍ

Artefiletika leží na pomyslné hranici mezi uměleckými výchovami (výtvarnou, hudební, dramatickou, slovesnou...) a arteterapií v širším kontextu (tj. arteterapií v užším pojetí, muzikoterapií, dramaterapií, biblioterapií...). Zakladatel české artefiletické školy doc. Jan Slavík vymezuje obor jako reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání a sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.

K artefiletice se vážou takové pojmy, jako je tvořivost, exprese (tj. vyjádření, výraz, např. výtvarný, dramatický „čin“, pohyb, slovesný tvar, který vychází z tvořivosti jedince), poznávání (světa) a sebepoznávání a reflektivní dialog (rozhovor nad prožitým, zažitým...).



LITERATURA

Použitá literatura:

1. SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELIÁŠOVÁ, S. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál. 194 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
2. VALENTA, M. 2011. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. 264 s. ISBN 978-80-247-3851-2.

Doporučená literatura:

1. SLAVÍKOVÁ, V.; HAZUKOVÁ, H.; SLAVÍK, J. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Úvaly: Albra, 2010. 167 s. ISBN 978-80-7361-079-1.
2. MAŠATOVÁ, M. *Cesty k metafoře: náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 1994. 50 s. ISBN 80-7331-922-5.
3. RYCHECKÝ, S. *Dramatická výchova nejen pro školu*. Brno: Lužánky – středisko volného času, 2012. 286 s. ISBN 978-80-85038-01-9.



ARTBRUT

Artbrut Obecné edukační cíle předmětu výtvarná výchova na speciálních školách stanovují jednotlivé vzdělávací programy: vytvářet u žáků citlivý vztah k umělecké a přírodní kráse, naučit je rozpoznávat vkusné věci, kultivovat estetický vkus ve vztahu k sobě i k okolí a osvojit si základní výtvarné dovednosti, rozvíjet vnímání, senzitivitu, fantazii, vůli, intelekt i tvořivost žáků etc. Ovšem již v polovině minulého století francouzský malíř Jean Revola navodil úzký vztah mezi výtvarným projevem osob s mentálním postižením a díly modernistů (Kandinskij, Miró, Pollock, Klee...). Tvrdil, že osoby s postižením výtvarnou produkcí rozkrývají svůj „obraz“ utajený v nitru – hledáme-li terapii, nenalezneme nic, hledáme-li umění, nalezneme terapii. U paranoiků a schizofreniků nacházíme hypertrofii ega, u osob s mentálním postižením je ego potlačené a výtvarná tvorba je pomáhá uvolnit – malířská činnost osvobozuje z uzavřenosti, do které osoby s postižením odsoudilo prostředí zdravých jedinců (Zicha, 1981).

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

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

Osoby s postižením a artbrut O diagnostické a terapeutické (arteterapeutické, artefiletické) hodnotě výtvarné produkce klientů s mentálním postižením či jinou duševní poruchou bylo již rámcově pojednáno v předešlých subkapitolách této metodiky. Funkce vyhledávací spočívá ve vyhledávání výtvarných talentů v populaci osob s mentálním postižením, což má význam hlavně v procesu tvorby konstruktivních perspektivních linií (dlouhodobých) a při budování pozitivního zájmu dítěte. Uvádí se 3–4 % malířů mezi osobami s mentálním postižením. Ve světě je produkce výtvarníků s mentálním postižením vysoce ceněna – výtvarníci s mentálním či jiným duševním postižením mají vlastní ateliéry, prodejní výstavy, muzea, jejich práce jsou objektem sběratelského zájmu mecenášů i galeristů. Tento „druh“ výtvarného umění má dokonce své označení – artbrut (very special art, Outsider Art).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

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



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

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

Realismus (včetně toho „socialistického“) si nejvíce považoval vždy co nejpřesvědčivější „odraz objektivní reality“ v umění, a to zvláště ve figurální kresbě a malbě; člověk stojící a pracující, dynamická figura, skok zvířete jak z reálu stáli na vrchních schůdkách hodnotové pyramidy, zatímco svět (i domácí underground) se těmto oficiálním tendencím vzdaloval zcela opačným směrem. Postmodernismus s kořeny prorůstajícími živnou půdou modernistů uplatňoval stále víc nonfigurální malbu či postavu „deformovanou“ autorovou projekcí; dnes se umělci „sklánějí“ k dětské kresbě jako k inspiraci, přebírají z ní jak obsahovou, tak i formální strukturu svých prací – viz obrazová galerie artbrutu, ve které ukážeme inspirativnost dětského artbrutu pro tvorbu intaktního malíře. Zvláště v případě tvorby mentálně postižených umělců platí, že abstrahují skutečnost do poetické a nadreálné zkratky, přičemž *„důvodem všeobecného obdivu prací mentálně postižených autorů je také to, že jejich práce, ačkoliv v některých případech znázorňují i tragické životní náměty jako střet člověka se zlem, boj s nadpřirozenými bytostmi nebo i smrt, působí pozitivním, vitálním dojmem. Výtvarné práce mentálně postižených jsou často doslova nabity podivuhodnými imaginativními obsahy, které probouzejí ontogenetickou paměť diváka a posilují jeho pozitivní přístup k vnímání světa.“* (Babyrádová, 2011, s. 18)

Abychom pochopili kořeny artbrutu, vydáme se na malý výlet časem do období, kdy se handicap reflektoval ve výtvarné tvorbě profesionálních umělců a kdy vznikaly kořeny světového artbrutu (čerpáno z textu Edity Žlebkové Satinské, 2008).

3.1 HISTORICKÉ KOŘENY

Na konci středověku a v renesanci vznikají výtvarná díla, která si fenomén bláznovství a bláznů berou jako ústřední motiv pro svá zobrazení. Jedna z nejznámějších maleb s tímto námětem je *Lod' bláznů* (1490–1500) pozoruhodného holandského malíře Hieronyma Bosche van Aekena. Podobně jako alegorická báseň Sebastiana Branta *Stultifera Navis* jsou obě satirou tehdejší doby. Bosch na svém plátně nechává unášet po vodě malou loďku, která zde reprezentuje lidstvo, nekonečným mořem času. Její posádkou jsou blázni, jimiž poukazuje na pošetilost lidského jednání, z něhož nevyjímá dokonce ani představitele duchovenstva (mnich a řádová sestra zaujímají ústřední pozici v lodi). Boschův obraz je protkán výmluvnou symbolikou. Ikonografické prvky pak vykládají kunsthistorici jako satiru jednoho z hříchů – obžerství. Třešně servírované na stole byly považovány za rajský pokrm, podle Baxe však měly být plody necudnosti, stejně jako loutna, která je v jiných výkladech chápána také jako symbol výsměchu umírněnosti. Naopak ryba – znamení půstu, která je umístěna zcela mimo prostor lodi, tak svým umístěním spíše jenom vyvolává dojem představy požívačnicků na lodi nežli jejich součástí. Jediný tučnější pokrm je kuře přivázané ke stěžni lodi. Strom – líska (symbol bestiálnosti) – na konci stožáru, představující „strom blahobytu“, však kýžený blahobyt neposkytuje, protože toto jediné tučné sousto právě krade zloděj vylézající z křoví na břehu.

Výše zmíněná Brantova báseň, datovaná do stejné doby, popisuje 110 pošetilostí a zlovyků; a komentuje tak soudobá bláznovství, prostopášný život, neřesti, oplzlosti, újplatnost právníků, zkaženost duchovenstva a mastičkářů.

Lod' bláznů

Foucault píše, že zmíněná figura blázna a téma Lodi bláznů je pravděpodobně symbolem nejistoty, jež náhle vyvstala na obzoru evropské kultury. Představuje zároveň hrozbu a výsměch, pošetilost a směšnou ubohost lidí. Blázen zde má roli opačnou k té, jakou hraje v satirách samo šílenství – to zaslepuje, blázen naopak připomíná lidem jejich pravdu! Tedy blázen jako objekt poznání. Stejně tak symbolika Stromu poznání (další z možných výkladů), který na Boschově obraze představuje stěžň Lodi bláznů.

Jak již bylo výše zmíněno, terčem kritiky byli právníci, duchovenstvo a mastičkáři. Tématem k satirě se proto v holandském malířství stalo zobrazování tzv. vyjmutí kamene šílenství. Podle holandského rčení se o člověku „podivného“ chování říkalo, že má „kámen v hlavě“. Potulní šarlatáni, kteří zneužívali důvěřivosti prostších lidí (obvykle trpících bolestmi hlavy apod.), nabízeli tuto operaci. Nemocnému byl zpravidla proveden řez na čele, protože tato oblast je hojně zásobena krví a při naříznutí silně krvácí; trikem pak „chirurg“ vyjmul kámen či kameny zalité krví z hlavy. Bosch ale ve svém výjevu nahradil tento kámen květinou. Jedna z verzí výkladu tvrdí, že by se mohlo jednat o hříčku vyjadřující něco jako „tulipánová hlava“, čímž by mířila na bláznovství v Holandsku. Jiná interpretace se přiklání k tomu, že květina – bahenní tulipán – symbolizuje peníze a zisk. Dalším dokladem je probodnutý měšec, který prozrazuje skutečný úmysl chirurga: vymámit z důvěřivého blázna peníze. Přesvědčení,

že tímto chirurgickým zásahem je možné vyjmout kámen šílenství, došlo v 16. století výsměchu jako šarlatánství.

Foucault hovoří ve své knize o lodích s bláznů a šílenci, kterých se města tímto způsobem zbavovala. Tento jev datuje do 14. a 15. století. Udává, že běžnou praktikou byl zejména v Německu – Norimberku. Zde bylo předávání osob stížených šílenstvím, ze kterých se často stávali tuláci, do rukou námořníků obvyklým jevem. Loď je v tomto smyslu určitou jistotou – z lodi se dá jen těžko uniknout, při plavbě jsou vystaveni řadě nebezpečí a frekvence návratů lodí na jedno místo je nižší.

O tři století později, v době baroka, se na scéně světového umění objevuje postava tvůrce dodnes pozoruhodného a fascinujícího díla. Jedná se o Franze Xavera Messerschmidta, německého sochaře narozeného v roce 1736. Jeho pozdně barokní tvorba vedla k vzestupu jeho kariéry a dovedla jej až ke dvoru Marie Terezie. Messerschmidtova barokní tvorba končí v roce 1769 a umělec začíná tvořit v neoklasicistním stylu, zaměřuje se přitom především na busty. Ve stejné době začíná pracovat na svých „charakterových portrétech“, které jej proslavily. Podivně šklebící se busty vznikaly však již pod taktovkou propukající nemoci. Dodnes se o diagnóze nemoci, kterou Messerschmidt trpěl, spekuluje. Často se však interpretuje jako možná schizofrenie, která pak měla za následek také pád jeho kariéry na akademické půdě, kde po řadu let přednášel. Messerschmidtovy mimicky pozoruhodně ztvárněné, zpiťované hlavy mu vysloužily pověst „psychopatického“ umělce a staly se předmětem zájmu spíše psychiatrů a psychoanalytiků nežli kunsthistoriků.

F. X.
Messerschmidt

Žádná z bust nebyla vyrobena na zakázku a žádná nebyla po dobu umělcova života prodána. Pro Messerschmidta byly tyto busty nejen jeho uměleckou prací, ale také obličej, které musel mít neustále kolem sebe; byly to přízraky, které jej trýznily, zavražďovaly, ale kterými byl až přespříliš očarován. Paradoxně tyto výjevy podporovaly jeho tvůrčí sílu a vnímavost, kterou si udržel až do svého konce. Messerschmidt zemřel, označen jako podivín, v roce 1783 ve věku 47 let v Bratislavě.

Messerschmidt sám nikdy žádnou ze svých podivuhodných bust nepopsal ani nepojmenoval. Od roku 1793 byly in memoriam jeho busty opakovaně vystavovány jako kuriozity a u příležitosti první výstavy ve vídeňské městské nemocnici byly také opatřeny jmény. V celkovém počtu 69 smíchaných, anatomicky přesných, groteskně komických grimas působí na pozorovatele ohromujícím a zavražďujícím dojmem. 16 originálů a jeden sádrový odlitek vlastní Barockmuseum ve Vídni. Tzv. „Schnabelköpfe“ se zcela deformovanou anatomii v oblasti obličeje vykazují a rovněž pro umělce měly zvláštní význam.

Toto tedy byla tvorba umělce tentokrát již přímo ovlivněná duševní chorobou. Stále se zde však jedná o umělecké artefakty, tvořené osobou s akademickým vzděláním v oblasti umění. Později podobným dílům přibývá další role, a to „projektivního materiálu“ – produktu sloužícího jako předmět vědeckého zájmu a bádání, který má fungovat jako výpovědní hodnota o stavu a osobnosti autora. Dodnes jsou v oboru psychologie používány tzv. projektivní metody, kde podstatou je výtvarný projev jedince.

19.–20. století Zájem o osoby s duševním a mentálním postižením se do exaktních měřítek rozvinul na konci 19. a začátku 20. století. Avšak přesto se jedná o jinou kategorii v otázce „duševního postižení a umění“, nežli jak je chápáno např. u Messerschmidta. Určitým „intermezem“ je zde opět téma osob s postižením jako objektem tvorby, podobně jako tomu bylo ve středověku.

19. století – zejména tedy konec 19. století – bylo obecně důležitým mezníkem v pohledu na osoby s duševní poruchou. V této době se na pozadí francouzské revoluce a její Deklarace práv člověka rodí nový model společnosti a vnímání člověka. Do této doby se rovněž datuje vznik psychologie jako samostatné vědy a spolu s jejím rozmachem vzrůstá globálně zájem o psychické procesy člověka a také o duševně postižené osoby. Tyto se tak stávají předmětem bližšího pozorování, zkoumání; vznikají nové přístupy k nim a opatření v zajišťování péče o ně. Ostatně 19. století je ve znamení důležitých osobností kalendária psychopedie (v této době žili a působili Filip Pinel – známý jako muž, který sejmul duševně postiženým okovy, Jean Etienne-Dominik Esquirol, Jean Itard, Eduard Sequin, u nás pak Karel S. Amerling atp.).

Caesar Lombroso Jedním z klíčových jmen v této souvislosti je však také jméno Caesara Lombrosca (1836–1909), který se pokoušel sestavit typologii kriminálníchků na základě jejich fyziognomických rysů. Mezi fyzickými znaky uvádí: hydrocephalické a rhachitické změny na lebce, malý obsah mozkovny, vystouplé nadočnicové oblouky, nadměrně vyvinutou lícní část lebky, velké čelisti a vysedlé zuby, odstávající ušní boltce (plackovité nebo přirostlé) atd. Ve své teorii také poukazuje na souvislost mezi zločinci a lidmi s duševní poruchou – ve výčtu psychických znaků tzv. „pravého zločince“ uvedl Lombroso částečně sníženou vnímavost, zvláště omezenou citlivost vůči bolesti, neobyčejně bystrý zrak, podprůměrnou inteligenci, zálibu v krutosti, lehkomyšlnost atd. Lombroso vyslovil hypotézu, která čerpá z teorie bratrance Charlese Darwina – Francise Galtona, o dědičnosti schopností (v Galtonově případě „geniality“, kterou popsal ve své knize *Dědičná genialita* (z roku 1869).

Antropometrická měření pak byla rozpracována také Alphonsem Bertillonem (1853–1914), který prováděl své experimenty ve věznici La Santé Prison v Paříži. Po krátkou dobu (než jej nahradila v roce 1903 daktyloskopie) existoval dokonce antropometrický systém, který sloužil k identifikaci evidovaných osob. Bertillon však objevil mnoho dalších forenzních technik, mezi něž patřily například analýza písma (grafologie), balistika, použití galvanoplastických směsí k uchování otisků stop atd.

Do stejného období lze zařadit portréty romantického malíře Jeana Louise André Théodora Géricaulta. Tyto portréty patří mezi nejhodnotnější část Géricaultova díla. Vznikly na „zakázku“ mladého, začínajícího psychiatra a Géricaultova přítele Etienne-Jeana Georgeta, který jej pozval do místa svého působení. Géricault byl požádán, aby zhotovil portréty osob trpících různými druhy „monománií“. Z původních deseti portrétů se jich dochovalo pouze pět. Georget chtěl podobně jako Lombroso vytvořit typologii osob s duševní poruchou; věřil, že symptomy duševní nemoci či mentálního

postižení jsou čitelné ve tváři jedince. Zmíněných 10 obrazů mělo vystihovat „10 klasických typů“, každý z nich měl zobrazovat jinou podobu útrap a tato charakteristika pak měla být jakýmsi diagnostickým vodítkem.

3.2 NOVÉ UMĚNÍ

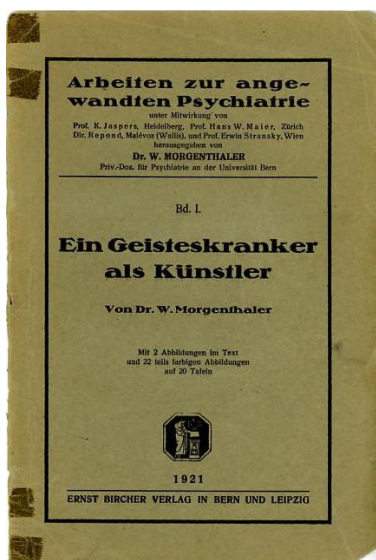
Vliv
psychologie

Jak již bylo zmíněno, do hry vstoupila na konci 19. století nová vědecká disciplína – psychologie, která nenechává bez povšimnutí ani fenomén umění a tvorby jako produktu duševní činnosti člověka. Wundt např. považuje umění za produkt fantazie, který je specifický spontánností, názorností a produktivitou. Podobně jako se rozvíjely směry psychologie, rozvíjely se s nimi také pohledy na umění. Behaviorismus např. označil uměleckou tvorbu jako zvláštní druh chování. Z hlediska umění i psychologie jsou pak významnými směry hlubinná psychologie a psychoanalýza, která se zaměřuje na interpretaci symbolů, barev, uspořádání prostoru a dalších aspektů jednotlivých uměleckých děl coby vyjádření nevědomí.

O interesech psychologů o umění a tvorbu osob s duševní chorobou a postižením svědčí doklady z historie. Za průkopníky v éře umění osob s duševní chorobou můžeme považovat Waltera Morgenthala a Hanse Prinzhorna.

Walter Morgenthaler (1882–1965) působil v letech 1913 až 1920 jako psychiatr v ústavu pro choromyslné v bernském kantonu Waldau. Morgenthaler sbíral práce svého pacienta Adolfa Wölfliho, psychotika trpícího častými halucinacemi. Adolf Wölfli (1864–1930) byl přijat do Waldau na základě opakovaného obvinění ze sexuálního (pedofilního) obtěžování, kterému byl sám v dětství údajně vystaven. Jeho osobnost pravděpodobně poznamenalo problematické dětství (osiření, tvrdá práce v izolaci, zpřetrhání sociálních kontaktů a vztahů). Po přijetí do Waldau byl Wölfli velmi citově narušený a často agresivní. Zpočátku byl tedy i pravděpodobně díky své psychóze a častým halucinacím ve Waldau držen v izolaci. Kreslit začal krátce po přijetí, jeho kresby si všímá Morgenthaler. Sbírá je, avšak již nejen jako doklad vývoje pacientova stavu, ale také pro jejich uměleckou hodnotu. Rozdíl mezi již zmiňovaným F. X. Messerschmidtem, jehož podstatnou část tvorby významně ovlivnila duševní choroba, spočívá v uměleckém vzdělání a kulturně-sociálním pozadí, které diametrálně odlišuje jeho práci od prací institucionalizovaného pacienta, jehož kultura a umělecké vzdělání neovlivnily. Toto je základní ideou nově se rodícího uměleckého směru, který bude podrobně rozebrán v následujících odstavcích textu. V roce 1921 vydal Morgenthaler knihu *Duševně chorý umělec*¹, jež ukazuje tyto práce nejen jako pouhé podklady k analýze a studiu vývoje osobnosti autora.

¹ Z originálu *Ein Geisteskranker als Künstler*.



Obr. č. 27: Úvodní strana knihy W. Morgenthalera *Ein Geisteskranker als Künstler* (1921)

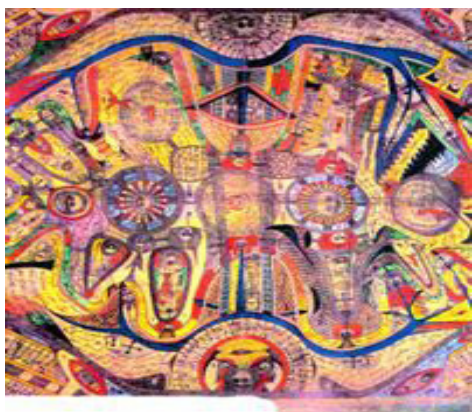


Obr. č. 28: Portrét Adolfa Wölfliho s papírovou trumpetou (1925)

Adolf Wölfli Wölfliho obrazy byly ucelené, spletené a intenzivní. Propracovával celou plochu. Detailně byly zpracovány i okraje použitých papírů. Je to manifestace Wölfliho „horroru vacui“², proto bylo každíčké volné místo vyplněno. Wölfli tato vyplněná místa nazýval svými „holubičkami“. Termín „horror vacui“ je spojován se jménem italského kritika a učence Maria Praza, který jej použil k popisu dusné atmosféry a „přecpanosti“ viktoriánské doby. Wölfli se nikdy dříve (před přijetím do Waldau) o uměleckou tvorbu nezajímal a nepokoušel. Jeho umělecký ráz, zkušenosti a schopnosti se začaly vytvářet a rozvíjet teprve až po „hospitalizaci“ ve Waldau. Stal se tak ikonoklastem uměleckého směru Art Brut, které je „synonymem“ jména francouzského umělce Jeana Dubuffeta.

Morgenthaler prosazuje uměleckou hodnotu děl takto postižených, což je na jeho dobu zcela nová myšlenka. A byla odstartována další epocha chápání osob s postižením. Již nejsou ani objektem výtvarného umění, ale přímo jeho tvůrci, a dosahují tak plnohodnotného postavení, jaké požívali ostatní umělci té doby – jedná se tedy o jakousi uměleckou inkluzi.

² Ve výtvarném umění – z uvedeného angl. překladu strach z nevyplněných prostor; v katalogu fobií však tento výraz odpovídá strachu z nových věcí a ideí – pozn. autorky



Obr. č. 29: A. Wölfli, Pohled na ostrov „Neveranger“ (1911)



Obr. č. 30: A. Wölfli, Irren-Anstalt Band-Hain (1910)

3.3 NOVÝ FENOMÉN A UMĚLECKÝ SMĚR

Rozkvět
artbrutu

Umělcem francouzského původu – Jeanem Dubuffetem – je pak založen i nový umělecký směr – Art Brut (v překl. syrové/drsné umění). Vedle pojmu Art Brut existuje další pojem, který je s ním nezřídka pro svou podobnost stylu zaměňován – je to pojem Outsider Art, o jehož vznik a užití se zasadil umělecký kritik Roger Cardinal v roce 1972. Tento pojem vznikl jako synonymum k pojmu Art Brut, přesto však mezi nimi existuje rozdíl.

Předmětem uměleckého zájmu Jeana Dubuffeta byla především tvorba pacientů trpících duševní nebo mentální chorobou, institucionalizovaných v ústavní péči. Dubuffet se s tímto uměním a jeho představiteli setkal prostřednictvím knihy kunsthistorika a lékaře psychiatrické kliniky v Heidelbergu Hanse Prinzhorna (1886–1933). Prinzhornova publikace *Malířství duševně nemocných* byla vydána o rok později nežli již výše zmiňovaný spis Waltera Morgenthala. Art Brut pak Dubuffet definoval jako „práce vytvořené těmi, kteří jsou imunní k umělecké kultuře, ve kterých imitace nemá místo a v nichž si tvůrci berou vše (objekty, materiály, rytmus, styl atp.) ze své vlastní individuality, a nikoli ze základů klasického umění či stylových trendů.“

„Práce, které vznikly v izolaci, z čistých a autentických kreativních impulzů – do kterých nezasahuje uznání, společenská propagace a konkurence – jsou právě z těchto uvedených důvodů drahocennější než ty z dílny profesionálů. Po určitém obeznámení s tímto rozmachem povznesené horečnatosti, kterou autoři těchto děl tak plně a intenzivně žili, se není možné zbavit pocitu, že ve vztahu k těmto dílům se jeví „kulturní“ umění v celém svém rozsahu jako hra jalové společnosti a klamavá paráda.“

Dubuffet tak argumentoval proti negativnímu vlivu kultury, která podle jeho názoru vedla vždy uměleckou kreativitu k jakési asimilaci a podřízení, čímž se snižovala

veškerá její jedinečnost a síla. Toto však bylo u Art Brutu vyloučeno, Art Brut, respektive jeho umělci, byl vůči těmto vlivům imunní. Dubuffet vytvořil sbírku, která se stala známou jako Collection de l'Art Brut. Obsahuje na tisíc děl a má sídlo ve švýcarském Lausanne. Ve striktním pojetí jsou za Art Brut považována výhradně díla této sbírky.

Nalezneme zde mimo jiné díla chráněnců další z postav, která v 50. letech 20. století navázala na tradici Morgenthalera a Prinzhorna. Touto postavou byl Leo Navratil. Jeho zájmy byly zpočátku orientovány čistě vědecky. Navratil nechával své pacienty tvořit z experimentálních důvodů. Mezi nimi však objevil mnoho talentů a poslal některé ze skic svých klientů Jeanu Dubuffetovi. Ke vzniku samostatné umělecké skupiny „Guggin Artists“ napomohlo mimo jiné publikování knihy *Schizofrenie a umění* (1965). O pět let později již následovala výstava umělců z psychiatrické kliniky Maria Guggin a v roce 1981 zakládá Leo Navratil *Centrum arte- a psychoterapie*, později přejmenované jeho nástupcem Johanem Feilacherem na *Dům umělců* (Haus der Künstler), který ve Vídni existuje dodnes, slouží jako ateliér jedincům z celé země a jeho umělci sklízí zasloužené úspěchy (např. v r. 1990 cenu Oskara Kokoschky za přínos současnému umění).



DŮLEŽITÁ PASÁŽ TEXTU

Ale teď zpět k výše uvedenému termínu Outsider Art. Některé zdroje uvádějí, že termín Art Brut je mnohem více specifický, kdežto Outsider Art se používá v širším významu. Jedná se rovněž o umělce a tvůrce, kteří mají pouze minimální nebo žádný kontakt s uměleckým světem nebo vzděláním. Umělci Outsideru tvoří z vnitřní potřeby motivace. Při své práci velmi často sahají k naprosto nezvyklým materiálům a kombinacím. K těmto se však řadí i stoupenci následujících uměleckých směrů a žánrů: lidového umění, naivního umění, vizionářského a intuitivního umění, stoupenci krajního nebo také jedinečného umění. Veškeré tyto termíny označují umění, které je volně chápáno jako „vyloučené“ z oficiální kultury. V definicích se jednotlivé uvedené termíny nejen liší, ale také zároveň překrývají. Pro to, abychom byli označeni za umělce Outsider Artu, nestačí být pouze „nevyškoleným, naivním nebo neohraibaným“ umělcem. Jeden z předních a nejdůležitějších časopisů v této oblasti – *Raw Vision* – se k tomuto vyjadřuje následovně: „*Outsider Art je virtuálně synonymem pro Art Brut, a to jak pro svůj charakter, tak význam, synonymem pro tu výjimečnost umění vytvářenou těmi, kdo neznají její jméno.*“

Důležité pojmy Ve svém slovníku pojmů tak uvádějí:

- **Art Brut:** „syrové“ umění, tedy to, které neprošlo z „přípravy a vaření“ – uměleckým světem, uměleckými školami, galeriemi a muzei. Původně umění psychotiků, kteří žili a tvořili zcela mimo kulturu a společnost. Jak již bylo uvedeno výše, jedná se výhradně o sbírku v Lausanne.

- **Neuve Invention:** popisuje umělce, kteří ač okrajoví, byli v určité interakci s běžnou kulturou. Věnovali se umění pouze částečně. Tento výsun byl rovněž vytvořen Dubuffetem; tentokrát se jedná striktně pouze o určitou část jeho „Collection de l'Art Brut“.
- **Folk art:** původně označovalo dovednosti a dekorativní řemesla spojovaná s rolníckými komunitami v Evropě – přesto, že by se mohla vztahovat v podstatě na kteroukoli kulturu. Klíčovým rozdílem mezi lidovým uměním a outsiderovým uměním je, že lidové umění ztělesňuje tradiční formy a společenské hodnoty. Naproti tomu Outsider Art je jen v okrajovém spojení s běžnou kulturou.
- **Marginal Art / Art Singulier:** v podstatě se jedná o stejné označení jako Neue Invention; týká se umělců pohybujiících se na okraji uměleckého světa.
- **Vizionářské/intuitivní umění:** je časopisem Raw Vision preferováno jako obecné termíny pro Outsider Art. Popisuje je jako zastřešující pojmy. Přesto – vizionářské umění, oproti všem ostatním uvedeným, se často vztahuje k námětům děl, které zahrnují obrazy duchovní nebo náboženské povahy.
- **Naivní umění:** označuje díla umělců bez uměleckého vzdělání, kteří se pokoušejí o „normální“ umělecký status. (Oproti Outsider Artu jsou v podstatně větším vědomém působení s běžným uměleckým světem.)

Své stoupence si tento umělecký směr získává také u nás. V řadě mezinárodních souhrnů jmen tzv. „klasických outsiderů“ je možné nalézt jméno Anny Zemánkové. Tato žena se narodila jako Anna Veselá v Olomouci, ale většinu života prožila již jako provdaná Anna Zemánková v Praze. Přes svou dřívější profesní kariéru, která s uměním nesouvisela, začala v cca 40 letech na popud svého syna tvořit. V této době trpěla Anna hlubokými depresivními stavy a až obsesivně pracovala v brzkých ranních hodinách (mezi 4–7 hodinou ranní). V práci Anny Zemánkové jsou patrné periody. V raném období se předmětem kresby stávají motivy s botanickými a florálními prvky. Od roku 1969 se umělecký rukopis Anny Zemánkové začíná měnit, pracuje pomocí nových technik. Upouští od dřívějších aplikací pastelů nebo olejových pastelů na archy papíru, začíná nyní pracovat s povrchem papíru, mění jeho strukturu vpichy a od roku 1971 „vzvedává“ strukturu papíru do plasticity pomocí mačkání, zejména na okrajích kreseb. Její zájem o třídimenzionální úroveň prací stále vzrůstal a Anna přistoupila k aplikaci textilií, korálků, nitek – inspirovaných lidovými řemesly – do svých prací. Později se zaměřila také na dekorativní umění (osvětlení lamp, paravány atd. – bohužel žádné z nich se nedochovaly až na rekonstruovaný paraván, který byl vystaven u příležitosti výstavy v Museu of International Folk Art v Mexiku roku 2003). Přes nepříznivé podmínky, omezující možnosti vystavování, byly s pomocí jejího syna v pravidelných intervalech dvou let pořádány její soukromé výstavy. Zajímavostí je, že jeden z prvních obrazů prodala Anna Zemánková do soukromého vlastnictví

Outsider
Art u nás

Václavu Havlovi. A později byly některé z jejích děl dokonce akceptovány do sbírek Jeana Dubuffeta – Collection de l'Art Brut v Laussane. Série prací Anny Zemánkové je ovlivňována tradičními prvky české kultury – zejména její pozdější práce, které zahrnují textilní aplikace. V některých z nich je možné spatřit prvky přejaté z kubistické architektury, která v Praze v té době vznikala. Naproti tomu rané období tvorby Anny Zemánkové reflektuje a připomíná ve spirálových tvarech a křivkách období barokní.



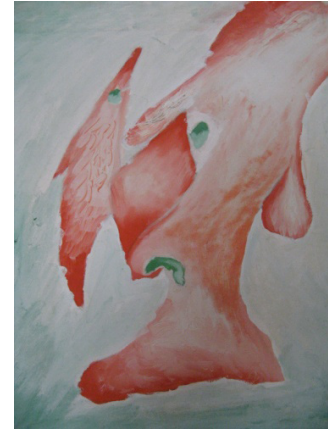
Obr. č. 31: Zemánková A. – Bez názvu Obr. č. 32: Zemánková A. – Bez názvu

3.4 GALERIE TVOŘIVÉHO POJETÍ VÝTVARNÝCH PRACÍ ŽÁKŮ BÝVALÉ ZVLÁŠTNÍ ŠKOLY JAKO INSPIRACE A UKÁZKA „DĚTSKÉHO ARTBRUTU“

Artbrut
ve speciálním
školství

Uvozovky v nadpise mají své oprávnění, protože dětská a žákovská produkce (byť dětí a žáků s mentálním postižením) má poněkud jiné parametry než všeobecně přijímaný koncept artbrutu – viz teoretický vhled do diferenciacie artbrut (Art Brut) vs. Outsider Art. Přesto mají obě umělecké produkce a produkty mnoho společného. Následující „galerijní výstava“ je sestavena z prací žáků zvláštní školy v Moravské Třebové, které byly vytvořeny v letech 1984 až 1991 ve třídách učitele – autora tohoto textu.

Praktický příklad Série obrazů (olejů na plátně) je dokladem kubistického cítění a vidění svých autorů. Některé z nich jako by vyšly z dílny Františka Tichého či Georgese Seurata!



Obr. č. 33, 34, 35: Výtvarné pojetí u žáků základní školy praktické



Obr. č. 36: Ukázka „dětského artbrutu“



Obr. č. 37: Hlava krále

Tato série olejů opět implikuje díla vrcholných modernistů, při jejich vnímání se nám vybaví práce Pollocka, Miroa, Kandinského či Klee.

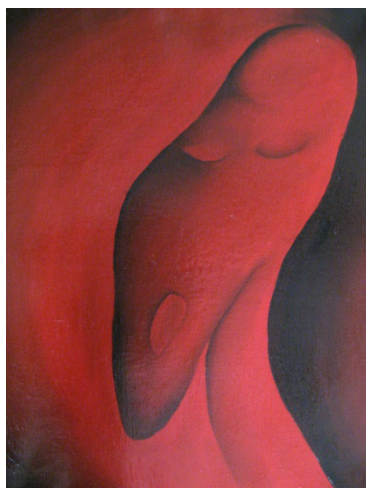


Obr. č. 38, 39: Série olejů z rukou žáků s mentálním postižením



Obr. č. 40: Výtvarný projev pomocí olejových barev

Kresba (obr. č. 41) jakožto studie a následná olejomalba z „dílny“ třináctiletého chlapce s mentálním postižením jakoby provedené rukou dalšího z velkých jmen modernistů – Kazimíra Maleviče.



Obr. č. 41: Olejomalba chlapce s MP

Esteticky vydařená výtvarná zkratka pro vyjádření rychlosti – akryl na papíře.



Obr. č. 42: Artbrut – umělecky vyjádřená rychlost

SHRNUTÍ



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

Kapitola podává přehled vývoje tohoto svébytného uměleckého směru, historii chápání estetické hodnoty produkce výtvarníků „out of society“.

LITERATURA



Použitá literatura:

1. BABYRÁDOVÁ, H. a kol. 2011. *Obrazy příběhů, příběhy obrazů: (výzkum fenoménu příběhovosti v obrazech autorů s mentálním postižením)*. Brno: Masarykova univerzita, 110 s. ISBN 978-80-210-5734-0.
2. ZICHA, Z. 1981. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha, UK.
3. ŽLEBKOVÁ SATINSKÁ, E. 2010. *Umění a duševně postižení*. Arteterapie. č. 24; s. 4–13. ISSN 1214-4460.

Doporučená literatura:

1. BABYRÁDOVÁ, H. a kol. *Obrazy příběhů, příběhy obrazů. (výzkum fenoménu příběhovosti v obrazech autorů s mentálním postižením)*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 110 s. ISBN 978-80-210-5734-0.
2. BUZZATI, D.; CINOTTIOVÁ, M. *Bosch*. Praha: Odeon, 1992. ISBN 80-207-0414-0.
3. DUBUFFET, J. *Place à l'incivisme (Make way for Incivism)*. Art and Text no. 27 (Dec. 1987–Feb 1988). p. 36.
4. FOUCAULT, M. *Dějiny šílenství*. Praha: Nakladatelství NLN, 1994. ISBN 80-7106-085-2.
5. GRONERT, F. *Folly Drawings. About In- and Outsiders in Art*. Amsterdam: Cameleon Press bv, 2002. ISBN 90-807072-2-8.
6. HALL, J. *Slovník námětů a symbolů ve výtvarném umění*. Praha: Mladá fronta, 1991. ISBN 80-204-0205-5.
7. NEUMANN, J. *Pieter Breugel*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, 1965.
8. Raw Vision Sourcebook, *Outsider Art*. Radlett: Raw Vision Ltd, 2002. ISBN 0-9543393-0-4.
9. SIOSTRZONEK, J. *Psychologie umění. Vybrané kapitoly*. Opava: Filosoficko-přírodovědná fakulta Slezské univerzity v Opavě, 1993.

Internetové zdroje:

1. ZEMÁNKOVÁ, A. [online]. [cit. 20. 02. 2014]. Dostupné z: http://www.petulloart-collection.org/the_collection/about_the_artists/artist.cfm?a_id=65.
2. FEILACHER, J. *Der Haus der Künstler in Guggin*. [online]. [cit. 20. 02. 2014]. Dostupné z: <http://www.gugging.org/de/startseite>.
3. JONES, J. (2000) *Man with the „Monomania“ of Child Kidnapping, Theodore Géricault*. The Guardian. [online]. [cit. 22. 02. 2014]. Dostupné z: <http://arts.guardian.co.uk/portrait/story/0,,739742,00.html>.
4. REGAL, W.; NANUT, M. (2002) *Schnabelköpfe des F. X. Messerschmidt (Altes Medizinisches Wien 7)*. Medizingeschichte, Ärzte Woche, 16. Jahrgang Nr. 35. [online]. [cit. 22. 02. 2014]. Dostupné z: <http://www.aerztewoche.at/viewArticleDetails.do?articleId=3858>.
5. RAW VISION *What is outsider art?* [online]. [cit. 22. 10. 2013]. Dostupné z: <http://rawvision.com/outsiderart/whatisoa.html>.

ZÁVĚR

Metodika se orientuje na aplikační oblasti výtvarného umění a na aplikaci dramatických postupů pro personálně-sociální rozvoj osobnosti. V oblasti výtvarna se jedná o „školní“ výtvarnou výchovu, využití výtvarných technik a postupů jako nástroje diagnostiky či terapie jedince (i skupiny) a především (nosná část textu) o využití těchto prostředků jakožto prostředků formativních. Druhá část textu je zaměřena na u nás dosud stále nedoceněný a marginalizovaný art brut (very special art). Artefiletika je chápána v širším pojetí, tj. k prostředkům ryze výtvarným jsou připojeny prostředky dramicko-pohybové.

O AUTOROVI

Prof. PaedDr. MILAN VALENTA, Ph.D.

Autor vystudoval speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, v dálkovém studiu pak dějepis (na Filozofické fakultě UJEP v Brně) a v rozšiřujícím studiu výchovnou dramatikou (na DAMU v Praze). Působil řadu let jako učitel na zvláštní škole a jako logoped při nemocnici. Třetí dekádu pracuje na Ústavu speciálněpedagogických studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde se věnuje psychopedii, dramaterapii, metodologii a diagnostice. V rámci mezinárodních projektů vyučuje dramaterapii i v zahraničí (na univerzitách v Nizozemí, na Slovensku, v Řecku a ve Španělsku, ve Finsku). Je autorem čtyř desítek odborných publikací, učebnic pro intaktní žáky i žáky s mentálním postižením, taktéž beletristických knížek pro děti i dospělé.

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Metodika práce asistenta pedagoga
Artbrut a artefletika

Výkonná redaktorka prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kopečková

Jazyková redaktorka Mgr. Silvie Langerová

Technická redakce RNDr. Helena Hladišová

Návrh obálky Zdenka Plocrová

Grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2015

Ediční řada – Ostatní odborné publikace

ISBN 978-80-244-4719-3

Neprodejná publikace

VUP 2015/0402

Nositel projektu:
UNIVERZITA PALACKÉHO
V OLOMOUCI



Partner projektu:
ČLOVĚK V TÍSNI
O.P.S.



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ISBN 978-80-244-4719-3