

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Plastické vyjádření tělesnosti žáků s kombinovaným postižením
aneb Odlišnost jako otisk jedinečnosti

Plastic Expressions of Students with Multiple Disabilities
or Difference as an Imprint of Uniqueness

Bc. Tiziana Brunová

Vedoucí práce: Mgr. Viktor Čech
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: N PG-VV

Odevzdáním této diplomové práce na téma Plastické vyjádření tělesnosti žáků s kombinovaným postižením aneb Odlišnost jako otisk jedinečnosti potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 7. 12. 2020

Podpis.....

Tímto bych ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce panu Mgr. Viktoru Čechovi za podporu v nelehké době distanční výuky. Mým kolegyním a kolegům za shovívavost. Hlavně pak kolegyním K. Bílkové a Z. Barincové za cenné rady a podporu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině za trpělivost, kterou se mnou měli po dobu psaní diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem odlišnosti lidské tělesnosti coby jedinečnosti naší existence. Je rozdělena na čtyři části, teoretickou, didaktickou, výzkumnou a praktickou.

Teoretická část definuje pojem tělesnosti a s ní spojené sebepojetí, sebpřijetí a sebezprezentaci, a to s důrazem na podporu rozvoje osob s kombinovaným postižením. Dále se teoretická část zabývá využitím lidského těla v umění zejména moderní doby – v umění akce, vycházejícím z rituálu, a v body artu.

Didaktická část předkládá návrh přizpůsobit výukový program učňovského oboru Keramická výroba žákům s kombinovaným postižením, a to zadáváním vhodných výtvarných úkolů za použití materiálu keramické hlíny. Výsledkem je tematická řada – metodické listy pro čtyři výukové bloky zaměřené na využití tělesného gesta, emocí a sebepojetí u žáků s kombinovaným postižením. Cílem je zapojení žáků se všemi typy postižení a jejich vědomé užívání tělesnosti v práci s keramickou hlínou.

Výzkumná část využívá metodu kvalitativního výzkumu, konkrétně dotazníkové šetření a zúčastněné pozorování. Výzkum potvrdil, že tematická řada je vhodná pro žáky se všemi typy postižení, a především ukazuje, že přizpůsobení úkolů možnostem žáků zvyšuje jejich motivaci, pozornost a aktivitu.

V praktické části je představena performativní akce autorky Rituál proměny, provedená s využitím keramické hlíny.

KLÍČOVÁ SLOVA

gesto, emoce, sebevyjádření, keramická hlína, tělesné postižení, performance

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of the differences in human corporeality as uniqueness of our existence. It is divided into four parts.

The theoretical part defines the concept of corporeality and the associated topics of self-concept, self-acceptance and self-presentation, with an emphasis on supporting the development of people with combined disabilities. Furthermore, the theoretical part deals with the use of human body in art, especially modern art – action art, based on ritual, and body-art.

The didactic part brings a proposal to adapt the curriculum of the school program of Ceramic Production for pupils with combined disabilities, by assigning suitable artistic tasks using the material of ceramic clay. The presented result is a series of art lessons – methodological sheets for four teaching blocks focused on the use of physical gestures, emotions and self-concept by students with combined disabilities. The aim is to involve pupils with all types of disabilities, and cause their conscious use of physicality in working with ceramic clay.

The research uses the method of qualitative research, namely a questionnaire survey and participatory observation. Research has confirmed that the art lessons series is suitable for pupils with all types of disabilities, and namely that adapting tasks to pupils' abilities increases their motivation, attention and activity.

The practical part presents the performative action of the author, named Ritual of Transformation, and performed using ceramic clay.

KEYWORDS

gesture, emotion, self-expression, ceramic clay, physical disability, performance

Obsah

Úvod.....	9
1 TEORETICKÁ ČÁST	11
1.1 Hledání pozice v sociální skupině, odlišnost a masová kultura.....	11
1.2 Tělesnost	13
1.2.1 Sebepojetí.....	15
1.2.2 Sebepřijetí a sebe prezentace	16
1.2.3 Možnosti podpory sebepřijetí a osobnostního rozvoje u osob s tělesným a kombinovaným postižením.....	17
1.3 Mezi tělem a hmotou: způsoby komunikace lidského těla	20
1.4 Tělo a gesto v umění	22
1.4.1 Tělo a rituál	22
1.4.2 Vliv moderny	23
1.4.3 Konceptuální umění	24
1.4.4 Eva Kmentová.....	26
1.4.5 Jan Švankmajer	27
2 DIDAKTICKÁ ČÁST	29
2.1 Charakteristika cílové skupiny.....	29
2.2 Výtvarná řada.....	30
2.2.1 Charakteristika výtvarné řady	30
2.2.2 Návaznost výtvarné řady na Rámcové vzdělávací programy	31
2.3 Metodické listy	34
2.3.1 METODICKÝ LIST 1 – PLASTIČNOST EMOCÍ	34
2.3.2 METODICKÝ LIST 2 – OTISK GESTA	38
2.3.3 METODICKÝ LIST 3 – RITUÁL SPOJENÝ S EMOCEMI	41
2.3.4 METODICKÝ LIST 4 – PROMĚNA	44

2.4 Dotazník.....	47
2.4.1 Otázky v dotazníku	47
2.4.2 Odpovědi žáků	48
2.5 Evaluace	48
3 VÝZKUM.....	50
3.1 Návrh výzkumných otázek	50
3.2 Badatelka	50
3.3 Účastníci	51
3.4 Charakteristika výzkumu	53
3.5 Použité metody	53
3.6 Sběr dat	54
3.7 Dotazník.....	54
3.7.1 Odpovědi na dotazník	54
3.7.2 Interpretace výsledků dotazníku	55
3.8 Zúčastněné pozorování	56
3.8.1 První výukový blok: Plastičnost emocí	57
3.8.2 Druhý výukový blok: Otisk gesta	59
3.8.3 Třetí výukový blok: Rituál spojený s emocemi	60
3.8.4 Čtvrtý výukový blok: Proměna.....	61
3.8.5 Analýza dat z pozorování výukových bloků.....	62
3.9 Závěry z výzkumu	64
4 PRAKTICKÁ ČÁST: RITUÁL PROMĚNY	66
4.1 Východiska práce.....	66
4.2 Rituál proměny – plán akce	67
4.3 Prostor a hmota	67
4.4 Průběh akce.....	67

4.5 Nedokonalá proměna – interpretace průběhu akce.....	68
Závěr	71
Seznam použitých informačních zdrojů	72
Příloha.....	I

Úvod

Téma magisterské práce vyplynulo z mé pedagogické praxe na učňovském oboru jedné z pražských speciálních škol pro žáky se zdravotním postižením.

Jako vyučující odborných předmětů na učňovském oboru Keramická výroba často narážím na konflikt mezi jednotným zadáním a praktickým řešením výtvarného úkolu. Důvodem jsou individuální odlišnosti žáků dané různorodostí jejich handicapů a více či méně omezenou manuální zručností. U žáků s různým druhem postižení je jejich jedinečnost zdůrazněná právě zřetelně viditelnými odlišnostmi, ať již fyzickými či vyjadřovacími. Obor navštěvují žáci s různými poruchami jemné motoriky. U dvou z celkového počtu osmi žáků můžeme zaznamenat její úplnou absenci.

Podle školního vzdělávacího programu bych měla žáky učit především mechanickou práci s keramickou hlínou, retušování odlitých výrobků, glazování užitkové keramiky, uchovávání a sušení výrobků. Zmíněné činnosti jsou ovšem vhodné pouze pro žáky s lehce narušenou jemnou motorikou. Pro mnohé je to v plném rozsahu dokonce prakticky nemožné. Otázkou je, zda by nebylo lepší přizpůsobit aktivity jejich možnostem a akcentovat více jejich osobnostní rozvoj než držet se striktně odborných cílů školního vzdělávacího programu. Domnívám se, že touto změnou dojde k zlepšení jejich výkonů a užitečnosti studia. Otázky, jaké si kladu, jsou: **jak zadání tematické řady vychází vstříc možnostem konkrétních žáků s kombinovaným postižením, a jakou možnost mám přizpůsobením úkolu dosáhnout osobnostního rozvoje těchto žáků?**

Touto prací, vycházející z pozorování aplikované praktické činnosti, jsem se rozhodla potvrdit, nebo vyvrátit svoji teorii: aktivity, které jsou přizpůsobené mnohdy nedostatečným možnostem konkrétních žáků, zvyšují jejich kreativitu, motivaci i pozornost, a ve výsledku vedou k lepším studijním výsledkům a naplňování očekávaných cílů.

Rozhodla jsem se tříleté učňovské studium našich žáků obohatit o složku sebevyjádření a seberealizace, které mohou dosáhnout díky zvládnutí personalizovaného úkolu. Hlínu používáme jako vyjadřovací prostředek, nejen jako hrubý materiál pro výrobu užitkové keramiky. Nabytou sebedůvěru poté, v ideálním případě, aplikují v profesním i soukromém životě.

V teoretické části práce se zabývám významem tělesnosti, jak vnímáme vlastní tělo a jak je vnímáno okolím. Sebepojetím a sebedpřijetím jako součástí naší sociální role. Důležitostí tělesného schématu a sebe prezentací. Dále navazuji srkze interakci těla a hmoty na komunikační systémy lidského těla a jeho možnosti vyjádření. Představím pojem těla v umění jako vyjadřovací prostředek. Pozastavím se u rituálu jako u předchůdce akčního umění a bodyartu. Na konci první části stručně popíšu dva vybrané umělce, kteří byli mou inspirací pro vytvoření didaktické části.

V druhé části bude předložena realizovaná výtvarná řada sestavená ze čtyř výukových bloků na sebe navazujících. Byl vytvořen pro specifickou cílovou skupinu s návaznostmi na rámcově vzdělávací program.

Třetí část je věnována akčnímu výzkumu, expozici dat, následné analýze a výsledkům.

Poslední praktická část obsahuje vlastní interpretaci výtvarného úkolu tématické řady, který se v mém podání sjednotí do jednoho celku performativní akce.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce nejprve zkoumá vnímání lidské tělesnosti v současné společnosti, otázku sebepojetí a sebepřijetí. Pozornost je věnována příčinám obtíží se sebepřijetím u osob s postižením. Další kapitoly se věnují roli těla a tělesnosti v umění.

1.1 Hledání pozice v sociální skupině, odlišnost a masová kultura

Člověk se vyvíjí a přizpůsobuje podmínkám, ve kterých žije. Tyto podmínky vznikají nejen prostředím, ale i společností samotnou. Jsou to pravidla a hodnoty, které ona společnost vyžaduje jako základní klíč k přístupu do dané skupiny. Už jako děti se ocitáme v situacích, kdy se musíme rozhodnout, zda přijmeme pravidla určité skupiny, nebo zůstaneme mimo ni, což nám přinese pozici outsidera, někoho na okraji. Nebudeme oblíbeni, nikdo nás nebude vyhledávat, budeme se cítit vyčlenění.

Důvody, proč se někdo může cítit vyčleněn ze skupiny, mohou být jak vnitřní, kdy se jedinci podmínky skupiny nezamlouvají a raději zůstane sám, nebo vnější, například přestože by do skupiny chtěl, nepřijímá jej, neboť nesplňuje kritéria vhodného člena.

Kdo formuluje tyto zákony a na základě čeho je formuluje, to je předmětem řady sociologických či kulturně antropologických studií. Pro účely této práce se soustředím pouze na situaci žáků s handicapem.

Výše zmiňovaná skupina žáků, která odmítá přijmout nového člena do skupiny, má evidentně jasná pravidla, která vychází ze života vůdců dané skupiny. Jsou ovlivněna rodinou a médii. Jejich rodiny a blízcí jsou také ovlivněni médii a sociálními vztahy. Žijí ve vlivu masové kultury.

Pojem masová kultura bychom mohli přeložit z latiny jako “pěstování hmoty”.

Tato hmota by mohla být vhodná k zasyčení velké části populace.

Umberto Eco, italský semiolog, který se masovou kulturou zabýval v knize *Těšitelé a skeptikové*, používá dělení kultury MacDonalda na **masscult**, jak definuje kulturu bez hodnoty, která je vhodná pro širokou skupinu, **kulturu vysokou**, kterou definuje jako opravdovou, a **midcult**, kulturu střední, která rozvíjí konzumní společnost a snaží se napodobit umění (Eco, 2006).

Sdělovací prostředky jako jsou televize, noviny, časopisy, rádio, filmy, reklama, ovlivňují velmi silně veřejné mínění (Giddes, 1997). Jsou přístupovou cestou informací všem skupinám. Umberto Eco v jednom rozhovoru z roku 2014 řekl k tématu, že se dají rozdělit na ty, které dělají dobře bohatým a činí zlo chudým, a naopak věci, které činí dobro chudým a zlo bohatým.

Bohatým člověkem Eco myslí člověka vzdělaného, chudým člověkem pak analfabeta. Jedním z předmětů, kterým se zabývá v této tematice, je televize, kterou vidí jako přínos pro nižší vrstvy. Ty se pomocí televize naučí používání jazyka, rozšíří jejich vědomosti, mluví o televizi i jako společníkovi osamocených starých lidí. Vzdělaným ale televizi nedoporučuje, neboť tvrdí, že jim zužuje myšlenky a váže je k obrazovce tak, že jim brání jít ven poohlédnout se po opravdovém umění. U internetu a počítače vidí opačné působení. Vzdělaným pomáhá při rychlém vyhledávání informací a nevzdělaným škodí, neboť neumějí kriticky myslet a informace, které najdou, přijímají za pravdivé. Bohatý může získat informace z více zdrojů, porovnat a zhodnotit je, či kritickým okem posoudit, zda jim věřit. Chudý bohužel přijímá jen informace, které jsou pro něj jednoduché a srozumitelné, informace útočící přímo na jeho povahu (Eco, online).

Vůdci chlapecké skupiny z první kapitoly jsou tedy ovlivněni médii, stejně jako jejich rodiče, a v důsledku toho se chovají k odlišnosti ostatních naučeným způsobem.

Masová kultura preferuje stejnost, užitečnost. Z principu vše zjednodušuje. Je dostupná, předvídatelná a vytváří představu rovnosti. Učí nás jak vypadat, co jíst, na co se dívat a čemu věnovat pozornost.

Člověk s handicapem se vymyká předepsaným stereotypům této společnosti založené na "počítačové kráse". Vše musí být krásné, a pokud není, krása se vyrábí uměle.

V "selfie" společnosti už není místo pro přirozenost a jinakost. Lidé se stávají narcisty, hledí jen na sebe, nezajímají se o druhé. Nemají na ně čas. Postmoderní člověk patří do konzumní a výkonové společnosti, která není tolerantní pro jedince, kteří nedokázali dosáhnout nějakého viditelného úspěchu.

„O tom, co je hezké či ošklivé, často rozhodují kritéria nikoli estetická, ale politická a společenská“ (Eco, 2007, str. 12).

1.2 Tělesnost

Člověk je ten, jenž v sobě nosí větší bytost, než je sám.

Antoine de Saint-Exupery

Tělo je velmi důležitou součástí našeho bytí. Ukotvuje nás v prostoru a spojuje se zemí. Je schránkou naší duše a dovoluje nám myslet, tvořit a žít. Skrze naše tělo poznáváme svět, ale i svět poznává nás. Tělo je prvotním vyjádřením člověka a jeho objevení nebo odhalení je pro každého z nás velkým dobrodružstvím.

„Člověk tvořivě realizuje sám sebe, promítá své záměry, myšlenky a city. Člověk se mění svou vlastní činností a vlivem vlastních výtvorů přitom probouzí, stupňuje a zdokonaluje své síly“ (Novosad, 2011, str. 19).

S tělem tvoří neoddělitelnou dvojici i pojem duše. V minulosti se vystřídaly různé pohledy na lidské tělo. Jeden z pohledů viděl tělo, které věznilo duši. Duše byla čistá a tělo špinavé. Jiný pohled říká, že duše byla jen doplňkem těla. V Aténách se zrodil ideál **kalokagathie**, krásy tělesné i duševní. Tento ideál byl na výsluní i v období renesance a klasicismu.

„Není hmota a tělo zřídlem zla, ale duch. Nečistota netkví v hmotě, těle, ale pochází z ducha. Duch nemá tělo potlačovat, ale povznášet“ (Masaryk in Dosedlová, 2012, str. 125).

Zajímavý pohled na tělo popisuje W. Pasini, který poukazuje na tělesné mýty z minulosti a současnosti:

<i>MINULOST</i>	<i>SOUČASNOST</i>
<i>tělo nástroj hříchu</i>	<i>tělo oslavované</i>
<i>tělo ve službě něčemu</i>	<i>tělo sobě samému</i>
<i>tělo jako část soukromí</i>	<i>tělo jako část veřejné povahy</i>
<i>tělo oblečené</i>	<i>tělo nahé</i>
<i>tělo tlusté</i>	<i>tělo štíhlé</i>
<i>ve vztahu k sexualitě jasně rozlišeno MxŽ</i>	<i>androgynní podoba těla</i>

(Pasini in Dosedlová, 2012, str. 126-127).

Z této tabulky mýtů můžeme vyčíst velké odlišnosti v pojetí těla, jsou to přímo protipóly. Automaticky se rodí otázka, jaká bude podoba lidského těla v blízké budoucnosti? Naše těla s pokrokem vědy budou stále více dokonalá. Budeme používat různé tělové implantáty a mikročipy, které nám umožní multiplikovat různé funkce. Magnetické mikročipy můžeme mít již dnes, pomáhají nám otevírat dveře, nebo platit nákup. Naše oblečení bude přizpůsobené čím dál více činnosti, kterou budeme mít v úmyslu vykonávat. Pomocí technologií budeme stále zdokonalovat naše tělo a s tím směřovat k nesmrtelnosti.

Co ale s naším tělem v dnešním světě?

Proto, abychom mohli žít spokojeně až do smrti, nesmíme zapomínat na nejen péči o tělo, ale i na péči o mysl a naše sociální já.

Dle M. Nakonečného můžeme naše Já dělit na tělové a sociální. Tělové Já se utváří už v batolecím věku jako vědomí vlastního těla, které se odděluje od vnějšího světa. Sociální Já je vědomím jedinečnosti, toho, jak se liším od ostatních a jak svoje tělo přijímám (Nakonečný, 1993).

Tělové já je moje fyzická schránka, sociální já je mé vnitřní já. Pro spokojenost člověka je důležitá rovnováha obou dvou.

K naplnění člověka v životě patří jeho vlastní realizace, kterou najdeme jako poslední článek Maslowovy pyramidy základních lidských potřeb. Seberealizace může nastat skrze vykonávání oblíbených činností, ale i pozitivním hodnocením okolí. Aktivní participace ve společnosti může pomoci lidem s postižením právě s jejich realizací.

*„Tělesná, resp. tělesně duševní činnost umožňuje realizovat existenci člověka v duchu teze J. A. Komenského *fabricando fabricamur*, tzn. že se člověk ve své aktivitě sám utváří, dodejme, že také dotváří či přetváří v interakci s mnoha vnějšími i vnitřními faktory působícími na jeho život“* (Novosad, 2011, str. 37).

Pro realizaci člověka a jeho osobnostní vývoj je důležitý faktor pohybu, který mu umožňuje socializaci, schopnost sdružovat se a spolupracovat, čímž člověka formuje. Dává mu pocit samostatnosti, což přispívá k psychickému i fyzickému zdraví. *„Naše tělo je subjektem, který opracovává a tvoří, ale zároveň je objektem, který opracovává a tvoří sám sebe. Každý pohyb našeho těla nás informuje o funkčnosti našeho těla a zároveň nám umožňuje reflexi toho, jak naše tělo působí na druhé“* (Novosad, tamtéž, str. 24).

Každý z nás má potřebu uspokojení, vítězství. Úspěch se stává předpokladem pro vstup do „normálního světa“, absence úspěchu naopak znamená nežádoucí se odlišení od ostatních. Výše zmiňovaný proces má vliv na naše sebepojetí. Je důležité tedy stanovit si v životě takové cíle, které jsme schopni naplnit, abychom očekávaného úspěchu dospěli.

Spokojenost s vlastním tělem, možnost seberealizace, potřeba vítězství – to vše je značně ztíženo lidem s handicapem. Uvědomění si vlastních hodnot, přijetí sebe sama včetně diverzity jako jedinečnosti – to je jeden z nejdůležitějších úkolů lidí se zdravotním postižením.

1.2.1 Sebepojetí

Sebepojetí má kognitivní charakter, je vyjádřením toho, co si o sobě člověk myslí a jak se posuzuje. Sebepojetí je představa sebe sama skrze sebereflexi. Je to i vlastní role, kterou přijímáme ve společnosti, ale i znalost našich kompetencí a naše zkušenost s reakcemi vlastního těla.

Tento životní proces sebepoznání začíná v rodinném prostředí domova, později se přesouvá do školních lavic, ale také do zaměstnání. Učitel má na žákovu sebepojetí a na jeho realizaci velký vliv. Prostřednictvím zpětné vazby žáka ujišťuje o jeho schopnostech a možnostech. Ideálně mu dává takové úkoly, aby je zvládl i se svobodou volby řešení.

„V nejširším smyslu je sebepojetí percepcí sebe samého. Tyto percepce jsou formovány prostřednictvím zkušenosti s prostředím (...) a jsou ovlivněny zvláště posílením z prostředí a od významných druhých“ (Blatný, 2010, str. 108).

K sebepojetí patří termín tělesného schématu, což je představa o našem těle v prostoru a čase. Tělesné schéma si vytváříme vlastní zkušeností již jako batolata. Nejvíce podílu na utvoření vlastního schématu má hmat a zrak. Proto je tělové schéma pro lidi tělesně postižené velmi důležité a má vliv právě na složku sebepojetí. Může se stát, že člověk ztratí svou zažitou vizi těla a musí si najít cestu k novému tělu, které je mnohdy nejen vzhledově, ale i funkčně odlišné (Novosad, 2011).

Znat se znamená uvědomovat si vlastní možnosti a hranice, nejen na základě vztahových osob, ale i introspekce a reflexe.

Sebepojetí si utváříme už od batolecího věku, kdy oddělujeme svoje tělo od jiných těl pomocí hmatu a zraku. Zkoumání vlastního těla je v tu dobu velmi důležité pro rozvoj

kognitivních schopností. Člověk se zajímá o vlastní tělo napříč všemi věkovými kategoriemi a mění na něj pohled i péči. V období puberty nastupuje zvýšený zájem o fyzický vzhled. Proto je zásadní naučit se přijímat své tělo i s jeho nedokonalostmi a formovat tím zdravé sebepojetí.

O sebepojetí se velmi dobře dozvíme z kresby – z autoportrétu, ať už dětí či dospělých, můžeme vyčíst, jak se dotyčný vlastně vidí. Autoportrét je vize sebe sama. Je to pohled do zrcadla našima očima. To, co se objeví na papíře, je spojení vnitřního a vnějšího světa.

„Děti, které samy sebe přijímají špatně, se snaží “švindlovat”, aby na obrázku nebyly k poznání. Což jen poukazuje na to, že mají problémy“ (Davido, 2001, str. 83).

1.2.2 Sebeřijetí a sebeprezentace

Sebeřijetí je citový vztah k sobě samému. Uvědomění si vlastních možností a limitů, a především jejich přijetí. Přijetí vlastního těla je opakem stylizování se do představ druhých. Je to přímé propojení s přírodou a vesmírem. Jen ten, kdo je schopen přijmout sám sebe, je schopen doopravdy brát i druhé.

Zejména období puberty a adolescence je v tomto směru zásadní, jedinec si vytváří vlastní sebeobraz a snaží se nalézt své místo ve společnosti. V dnešní době tento proces komplikuje také fakt, že jsme postmoderní společnost, která je závislá na neustálé konfrontaci vizuálních obrazů. Vzhledová stránka se jeví jako nejdůležitější faktor rozhodující o společenské roli.

Mnoho mladých lidí žije pocitem spokojenosti z virtuální prezentace sebe sama. Neuvědomují si, že ztrácí hmatatelný život, přesouvají se do virtuálních realit, stávají se z nich “avataři”.

„Do popředí zájmu nejen umělců, ale zejména teenagerů se v moderní a postmoderní době dostává permanentní sebeprezentace, z níž často dochází k mystifikaci vnímatele, neboť tělo je prezentováno stále v lepším světle a odcizuje se svému vlastníku. Vlastní přirozené tělo se svými nedokonalostmi je považováno za zdroj neuroz. Ten, jehož tělo je nedokonalé, je ohrožen sociální vyloučeností“ (Stehlíková Babyrádová, 2018, str. 22).

Lidé si vytváří virtuální identitu, navazují virtuální styky a žijí ve světě, který jim připadá dokonalý, kde všechno je dokonalé, a pokud ne, jednoduše si najdou a vytvoří jinou realitu.

„Lidé jakoby zapomínali, že tělesná krása je zakleta do uvědomování si jedinečnosti i rozličnosti člověka, že je výsledkem propojení duše a těla v přiměřeně harmonický celek“ (Novosad, 2011, str. 72).

1.2.3 Možnosti podpory sebedřijetí a osobnostního rozvoje u osob s tělesným a kombinovaným postižením

„Tělesné postižení je omezení hybnosti, až znemožnění pohybu a dysfunkce motorické koordinace v příčinné souvislosti s poškozením, vývojovou vadou či funkční poruchou nosného a hybného aparátu, centrální nebo periferní poruchou inervace nebo amputací či deformací části motorického systému“ (Michalík, 2011, str. 187). Následkem takového omezení je redukce pohybových aktivit až naprostá imobilita, jež ovlivňuje kvalitu života, schopnost soběstačnosti i životní příležitosti.

U dětí s vrozeným tělesným postižením je v raném věku důležitá zejména podpora psychomotorického vývoje (obzvláště ve formě speciálních rehabilitačních metod). Později je však potřeba vést jedince s tělesným postižením k psychické, osobnostní integritě i sociální integraci (Slowik, 2007).

Podstatné při vzdělávání a podpoře osobnostního rozvoje je, zdali se žáci mohou pohybovat samostatně, dále jak rozvinuta je u nich jemná motorika, grafomotorika, často bývá pomalejší pracovní tempo, omezené mohou být komunikační schopnosti. Roli hraje i spasticita či mimovolné pohyby. Tempo, artikulace i intonace řeči mohou být poškozeny, může docházet až k nemožnosti aktivního řečového projevu. Dalším jevem znesnadňujícím žákům s tělesným postižením rozvoj bývá zvýšená unavitelnost a problémy s koncentrací pozornosti. Problémy nastávají pak i v oblasti zapamatování i vybavování učiva (Michalík, 2011).

Obtíže s pohybem, učením, komunikací a samostatnou sebeobsluhou mají u osob s tělesným postižením důsledky i na prožívání a chování. Charakteristická může být někdy přecitlivělost, egocentrismus, hyperkompenzace (jedinec přeceňuje vlastní síly) či sklony ke zneužívání okolí jako možný následek rozporu *„mezi touhami či přáními postiženého člověka a jeho reálnými možnostmi, které jsou limitovány tělesným nebo zdravotním omezením“* (Slowik, 2007, str. 104).

Novosad říká, že člověk s tělesným postižením žije v neustálé konfrontaci mezi svými možnostmi a ambicemi, mezi reflexí sebe samého a mezi tím, co reflektuje z chování

druhých. Mezi tím, čeho by dle společnosti měl dosáhnout, a čeho efektivně dosáhne (Novosad, 2011).

Proto je velmi důležité přizpůsobovat výuku jednotlivým žákům na míru, tak, aby byli schopni naplnit její cíle a tím se cítit vítězi.

Tělesná postižení se často vyskytují společně s dalšími typy postižení, čímž vzniká kombinované postižení, tedy „*kombinace dvou a více různých vad nebo poruch u jediného člověka*”. (Slowik, 2007). Častou kombinací je spojení mentálního a tělesného postižení, případně ještě se smyslovými vadami. Nejčastějším kombinovaným postižením je dětská mozková obrna (dále: DMO), „*raně vzniklé poškození mozku, projevující se převážně v poruchách hybnosti a vývoje hybnosti*” (Milichovský, 2011). Ve většině případů se u DMO pojí k tělesným postižením poruchy řeči, zraku, sluchu, intelektu a chování.

DMO můžeme rozdělit na spastické typy a typ dyskinetický. Mezi spastické typy patří typ diparetický, kdy má jedinec má natažené dolní končetiny v kolenou a nohy v pozici do “plantární flexe” (špičkami dolů). Většinou se takové děti naučí chodit, chůze však mívá zvláštní charakter. Někdy může být přidruženo i lehčí postižení horních končetin. Dále je to hemiparetický typ, kdy dochází k postižení levé či pravé poloviny těla, většinou bývá postižen intelekt a zhruba u jedné třetiny jedinců jsou přítomny epileptické záchvaty. Posledním typem spastické DMO je typ kvadruparetický, u něhož jsou postiženy všechny končetiny a většinou také intelekt. U dyskinetického typu se objevují vůlí nepotlačitelné a nekoordinované pohyby, úroveň intelektu bývá dobrá, ale záleží na hloubce poškození; problémy se vyskytují i u řeči.

Jak již bylo zmíněno, tělesná postižení se nejčastěji kombinují s postižením mentálním. „*Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí, demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností*“ (Michalík, 2011, str. 115). Mimo inteligenčního kvocientu se hodnotí tedy i hlavně to, jestli dotyčný naplňuje sociální očekávání svého okolí.

Následkem snížených rozumových schopností se pak jedinci s mentálním postižením musí často obtížně učit to, co se jedinec bez postižení učí zcela mimovolně. Žáci s mentálním postižením mají sníženou schopnost učit se, kterou často provází i nižší kapacita paměti spolu s horší kvalitou uchovávání informací. Důležité je při vzdělávání zejména vědomosti neustále opakovat. Dalším častým rysem člověka s mentálním postižením je časová, prostorová i osobní dezorientace. Hlavním problémem těchto osob je pak omezená

schopnost samostatného fungování – jedinec s mentálním postižením potřebuje často určitou míru pomoci, podpory. Dalšími typickými znaky osob s mentálním postižením je vysoká sugestibilita (a tím i manipulovatelnost), zvýšená emocionalita, spontánnost a otevřenost (Slowik, 2007). Myšlení člověka s mentálním postižením je konkrétní (projevuje se tedy neschopností abstrakce a generalizace), jedinec chybí v analýze i syntéze, s nepřesnými úsudky. Vyznačuje se i rigiditou a stereotypním způsobem řešení situací. Omezená schopnost učení se projevuje i tím, že je učení převážně mechanické. *„Vzhledem k limitu v poznávacích procesech oproti většinové populaci výrazněji vystupuje potřeba jejich permanentního rozvíjení, stálého opakování a prohlubování znalostí a dovedností a soustaveného vedení ke stále komplexnějšímu poznávání okolních skutečností“* (Fišer, Škoda, 2019, str. 99).

Otázka sebepojetí a sebepřijetí je u osob s kombinovaným postižením velmi složitá, na jejich psychiku dle působí totiž řada zkušeností. Novosad jmenuje mezi příčinami poruch sebepojetí, jako jsou zkreslené sebehodnocení či neadekvátní prožívání, například komunikační bariéru z důvodu spasticity mluvidel, dále stigmatizující nahlížení okolí na osoby s tělesným postižením jako na mentálně postižené, nebo také nedostatečné sociální dovednosti a sociální nezkušenost zapříčiněnou neschopností plně vyjádřit své myšlenky a porozumět okolí (Novosad, 2011).

Dle Roseline Davido můžeme najít odraz problémů se sebepřijetím již v dětské kresbě osob s postižením. Děti většinou místo svého postižení buďto zviditelní, nebo naopak zakryjí. *„Dítě na obrázku zdůrazňuje to, co je jeho hlavním komunikačním prostředkem“* (Davido, 2001, str. 113).

Sebepojetí, sebepřijetí a identita se úzce pojí s tělesností. Je nasnadě, že v případě tělesného postižení toto postižení omezuje a přetváří vnímání tělesného obrazu daného jedince, a sebepřijetí se stává obtížnějším. Osoba s tělesným postižením má omezenou i zkušenost s prostředím, kterou člověk nabývá vlastním pohybem (Vítková in Valenta, 2003). Je velice důležité různými způsoby podporovat u těchto jedinců rozvoj vědomí vlastní identity.

1.3 Mezi tělem a hmotou: způsoby komunikace lidského těla

Pohyb našeho těla v prostoru nám dává možnost interakce s dalšími těly. Skrze naše smysly vzniká poznávací proces a s ním i tvůrčí činnost. Abychom interagovali s hmotou, musíme vykonat pohyb.

„Hlavním předpokladem možnosti „dělání umění“ je využití nejpřirozenějšího prostředku vyjádření onoho „zpracovávání materie“ – tedy jde zde především o aktivování těla a jeho částí, přičemž nejvíce exponovanou částí těla při tvorbě je ruka. Tato část těla je hlavním prostředkem tvorby materiálových objektů. Pomineme-li instrumentální význam ruky jako nástroje tvorby, dostáváme se k dalším základním funkcím tělesnosti v umění, které jsou charakterizovány jako funkce výrazové neboli expresivní: Tělo jako celek je nositelem primárních expresivních sdělení (mimika obličeje, výraz očí, gesta rukou, nohou a pohyb těla, který vnímáme jako řeč celého těla atd.)“ (Stehlíková Babyrádová, 2018, str. 7).

Většina z nás si neuvědomuje, co druhým sděluje tělem – bez potřeby slov. Dle Křivohlavého v sociální komunikaci druhému sdělujeme nejen informace, ale i náš postoj k věci, o které hovoříme, postoj k posluchači, kterému ji sdělujeme, ale i naše sebepojetí, které o sobě máme, a jak se cítíme. Používáme tři způsoby komunikace a to: verbální, neverbální, a aktivitu (Křivohlavý, 1988).

Nonverbální komunikace se jeví jako vhodný prostředek pro vyjádření pocitů a emocí. Z našich výrazů tváře, z intenzity a rychlosti pohybů lze vyčíst to, co slovy mnohdy vyslovit nechceme, nebo nedokážeme. Již jako novorozenci se projevujeme úsměvem, údivem na tváři, nebo pláčem. Tímto sdělujeme naši spokojenost či nepohodu. Již děti v batolecím věku jsou schopny komunikovat gesty a mimikou, tím ulehčují rodičům období před nástupem srozumitelné řeči. Mezi hlavní komunikační systémy řadíme komunikaci skrze vlastní tělo, tedy nonverbální komunikaci. Touto formou jsme schopni sdělovat významy některých slov mimoslovně, neboli gesty, mimikou, tělem. Rozdělení nonverbální komunikace dle Křivohlavého:

- výrazem obličeje - mimika
- oddálením - proxemika
- dotekem - haptika
- postojem - posturologie

- pohyby - kinezika
- gesty - gestika
- pohledy - řeč očí
- “tonem” řeči
- úpravou zevnějšku

(Křivohlavý, 1998, str. 32).

Mimika je řeč obličejových svalů, která z větší části zastupuje vyjádření pocitů, emocí a nálad. *„Psychologické výzkumy prokázaly, že mimikou obličeje dokážeme sdělit až sedm druhů emocí a pocitů. Přičemž většina emocí má podvojnou podobu: štěstí - neštěstí, překvapení, strach a bázeň, radost - smutek, klid - rozčilení, spokojenost - nespokojenost, zájem - nezájem“* (Mareš, Křivohlavý, 1990, str. 108).

Další významnou částí nonverbální komunikace je komunikace pohybová. Skrze pohyby našeho těla vyjadřujeme intenzitu emocionálního stavu. Rychlostí pohybů, množstvím, nebo rozsahem dáváme najevo naše vnitřní rozpoložení.

„Vnímání se dotýká práce smyslových orgánů, příjmu informací, ale například i rozvoje všímavosti, která má vliv na pozornost a zvědavost. Zvláštní význam má zdokonalování vnímání u dětí se smyslovými a tělesnými poruchami u dětí, jejichž vnímání je organicky narušeno, při neurotických příznacích nebo při poruchách pozornosti a aktivity“ (Zelinová, 2007, str. 22).

„Role výtvarné výchovy dle V. Roeselové spočívá v sebeuvědomování v reflexi a sebevyjádření, které přispívá k hlubšímu prožívání světa skrze vcítění se“ (Roeselová, 2003, str. 4).

Proto by pedagog měl poskytnout co nejvíce možností k vnímání okolního světa všemi smysly. Takové metody jsou právě vhodné ve výuce výtvarné výchovy, kde se často využívá práce s barvami, rozměry, prostorem, zvuky, dotykem i pohybem. Plné využití těchto možností je obzvláště přínosné u žáků s tělesným postižením, kteří mívají omezenější míru zážitků, které s pohybem souvisejí.

1.4 Tělo a gesto v umění

Lidské tělo je předmětem umění již od jeho samých počátků, zobrazování lidské figury a obličejů patří k nejčastějším námětům ve všech dobách a u všech etnik.

V této práci se však soustředíme na období, směry a formy umění, pro které je lidské tělo nikoli **předmětem zobrazování**, ale **prostředkem tvorby**. Takové formy nacházíme v umění primitivním, a také v umění moderní doby. Lidské tělo je schránkou všech smyslů, za pomoci kterých vzniká umění různého druhu. Není ale zapotřebí, aby se na vzniku umění podílely všechny smysly. Hudebník nemusí dobře vidět, o to bude lépe slyšet. Malíř nemusí dobře slyšet, zato potřebuje dobrý zrak. Taktéž hmat je velmi důležitý, neboť prostřednictvím hmatu poznáváme svět, který jsme schopni reprodukovat. Pro výtvarnou tvorbu je tedy vždy zapotřebí nějaké tělo. Ať už je tělo prostředkem vyjádření nebo zobrazovaným objektem. Ve figurativní tvorbě můžeme vidět znázorněná různá těla. V nefigurativní tvorbě zase můžeme cítit sílu tahu štětce, nebo tlak, jaký byl vydán na tužku. V kresebném a malebném projevu je velmi dobře viditelný výraz tělesnosti. Mluvíme o umělcově rukopisu. A jelikož duše je součástí těla, tak i umělcovo vnímání a reprezentování světa je součástí jeho rukopisu. Dá se mluvit o jakési fyzické energii (Stehlíková Babyrádová, 2018).

1.4.1 Tělo a rituál

„Již v pravěku začaly vznikat objekty reprezentující lidské tělo. Tělo a tělesné prožívání se zde neoddělovalo. Díla sloužila ke kultovním a rituálním účelům. Prvním pokusem pravěkého umění mohla být stopa lidské ruky pokrytá barvou a otisknuta na zeď jeskyně. Stejný pud je přisuzován dítěti, když podobným způsobem kreslí na zeď nebo zanechává otisk svého těla ve sněhu“ (Huyghe in Stehlíková Babyrádová, 2018, str. 62).

Význam slova rituál je opakování určitého řádu, který přináší jedinci či skupině, jež se rituálu účastní, příznivé prožitky a změny ve vlastní identitě. Rituály byly součástí kultury od nepaměti. Zpočátku měly především náboženské funkce, později i společenské nebo individuální. *„Rituály je možné dělit podle funkcí, které v nich převládají: přechodové, kalendářní, vzpomínkové, obřady, obřady výměny předmětů, obřady působení trýzně, postní obřady, politické rituály“ (Stehlíková Babyrádová, 2016, str. 137).*

Francouzský etnolog Arnold van Gennep v knize Přechodové rituály rozlišuje mezi sympatetickými a kontaktními rituály. *„Sympatetické rituály jsou ty, které se zakládají na*

víře působení podobného na podobné, opaku na opak, nádoby na obsah, části na celek a naopak, napodobeniny na skutečný předmět nebo bytost a naopak, slova na čin (...) Kontaktní rituály se zakládají na materiálnosti a přenosu vrozených nebo získaných vlastností dotykem nebo na dálku“ (Van Gennep, 1997, str. 14-16).

Pro dnešní svět jsou důležité především rituály přechodové, které jedince posouvají v jeho společenských postaveních. Zabývají se přechodem z jedné fáze do druhé, a skládají se ze tří fází: odloučení, pomezí a přijetí.

Rituály *„dokážou zprostředkovat a vyjádřit city, řídit a prosazovat způsoby chování, podporovat nebo naopak narušovat status quo, vyvolávat změny nebo obnovovat soulad a rovnováhu. Rituály mají také velmi důležitou léčivou úlohu. Dají se využívat k udržení životních sil a úrodnosti půdy a mohou zajišťovat správné vztahy s neviditelným světem, at' už světem duchů, předků, božstev, či jiných nadpřirozených sil“* (Bowie, 2008, str. 147).

Již v pravěku naši předkové prosili bohy, aby jim dali úrodu, plodnost, či déšť. Tyto rituály byly spojením tradičních tanců, gest a zvuků. Mnohdy účastníci užívali masek a různých forem zdobení těla. Malby na tělo, tetování, úprava vlasů a šperky. *„V uměleckých rituálech jde však zároveň o vyjadřování emocí, sdílení, pochopení“* (Stehlíková Babyrádová, 2016, str. 137).

Hana Babyrádová se dále zabývá možnostmi využití rituálů v arteterapeutické praxi. *„Pro fyzické handicap je vhodné překonávat rituály související s psychomotorikou. Cílem těchto rituálů je uvolnění fyzické tenze a následné zklidnění. Obřadnost je zde umocňována drobnou manipulací s předměty (...) Pro klienty s mentálním hendikepem jsou vhodné rituály související s dětskou hrou, rodinnými slavnostmi, karnevaly“* (Stehlíková Babyrádová, 2016, str. 137).

1.4.2 Vliv moderny

Období moderny narušilo po staletí zažitě představy o umění. Představa, že malířství a sochařství musí být věrným napodobitelem skutečnosti, se postupně hroutlí. Důležitost se posunula z vnější krásy do vnitřního světa. Umění se snaží vyjadřovat prožívání vnitřních nálad a emocí. *„O úrovni a významu obrazu už nerozhoduje „co“ motivu, ale „jak“ malířského ztvárnění. (...) Rozhodující už není individualita objektu, nýbrž osobnost malíře, jak ji vyjadřuje jeho specifický rukopis“* (Walther, 2004, str. 11). Nejde už tedy jen o krásu věrného zobrazení, ale o pravost výrazu. Expresionismus přinesl otevřený vzdor

proti historicky zakořeněnému předpokladu, že umělecké dílo musí být především „krásné“: „*Co na expresionistickém umění uvádělo obecenstvo ve zmatek, nebyla snad ani tolik skutečnost, že příroda je zkruslená, jako to, že výsledek odvádí od krásy*“ (Gombrich, 1989, str. 460). Rezignace na vžitě představy dovolila expresionistům osvobození formy a umožnila použít při tvorbě volné umělecké gesto. Ke slovu se dostává „*subjektivní interpretace a dramatická skutečnost vyjádřená důraznými způsoby a deformacemi*“ (De Vecchi, 1996, str. 430).

Moderna také narušila pevné hranice uměleckých forem. Do obrazů jsou vkládány předměty, sochami se stávají neumělecké objekty (surrealistické ready-mades). Umělec nabyl nebývalé svobody. I dříve bylo umění spjato s tělem umělce, ovšem jen v tom smyslu, že každý – ať malíř či sochař – používá pohyby svého těla k práci rukou na svém díle. Nyní se však otevírají možnosti novým formám, ve kterých bude tělo sloužit k umění přímo – otiskem ve hmotě, stopami na papíře či plátně, nebo bude samo podkladem pro malbu.

1.4.3 Konceptuální umění

Dalším důležitým momentem v umění, které používá lidské tělo ne jako objekt znázornění, ale jako prostředek, byl vznik konceptuálního umění. V umění druhé poloviny 20. století je stále méně důležité dílo jako takové. Důraz je kladen především na myšlenkové pozadí. Použití lidského těla je klíčové pro několik oblastí konceptuálního umění: je to umění akce, zahrnující happeningy a performance, a především body-art.

Akční umění

Akční umělci se odprostili od uměleckých konvencí, od finálního artefaktu, který je možné vystavit. Hlavním motivem bylo navrácení běžného života do umění, neboť právě ve 20. století se umění dostalo do fáze „umění pro umění“.

„*Akční umění definitivně ukončilo éru modernistických směrů a otevřelo pro umění nové možnosti. (...) Začalo čerpat podněty z ostatních oblastí umění, jako je divadlo, hudba nebo tanec (...) Začalo pracovat s novými formami vyjádření a s dosud nepoužívanými výrazovými prostředky*“ (Morganová, 2009, str.7). Umělec a divák dostávali tímto nové role, cílem umění již nebylo vytvořit umělecký artefakt, ale uskutečnit činnost – akci, která bude zdokumentována. Šlo především o autentický prožitek. Inspirací pro akční umění byly i rituální obřady dávných kmenů, kde se též spojovaly prvky hudby, tance i divadla.

Kořeny akčního umění spadají až do období futuristických představení v Itálii s vůdcem skupiny Marinettim, který v manifestu futuristického syntetického divadla hlásal šokující přístupy jako zapojení diváků do hry, nebo umístění herců do hlediště. Později se obdobné metody používaly v dadaistických večírcích v Kabaretu Voltaire. Ve 20. letech dada vyústilo v surrealismus, který nadále překračoval společenská a umělecká tabu. Surrealisté zavedli pojem environment, což v překladu znamená prostředí, a vystihuje specifickou atmosféru surrealistických výstav, mnohdy doplněnou provokativními nápisy, zvuky a vůněmi (Morganová, 2009).

V USA se v návaznosti zrodil action-painting s hlavním představitelem Jacksonem Pollockem, který se proslavil výrazným gestem a stříkáním barvy na plátno. Důležitá byla akce neboli proces tvorby. Dalším důležitým pojmem byl happening, obsahující prvky improvizace, tance, poezie, hudby. Používaly se všechny dostupné výrazové prostředky. Vytvářely se instalace. Happening, jež v překladu znamená událost, se stává uměním, ale je blíže životu (viz Burda in Morganová 2009).. Tyto akce se postupně šířily po celé Evropě. Ve Francii to byl Yves Klein, který realizoval malbu živými štětci, jak nazýval modelky namáčené v modré barvě a vláčené po plátně. V Itálii Piero Manzoni a jeho provokující balený umělcův exkrement. Ve Spojených státech amerických vzniká hnutí Fluxus jako skupina různorodých výtvarníků zaměřená na hudební projev. Později se členem skupiny stává i Milan Knížák, který rozvíjel v té době v Praze podobné aktivity.

Bodyart

„Body art objevuje tělo jako základní podmínku lidské existence. Ukazuje a prozkoumává všechny možnosti, ale i omezení, se kterými je člověk ve svém těle nucen žít (...) O performanci je těžké psát, protože rozvíjí neverbální formy komunikace. Musí se vidět a zažít“ (Morganová, 2009, str. 99-100).

Tělo jako základní vyjadřovací prostředek se objevovalo čím dál více ve druhé polovině 60. let pod názvem Body art. Jeho protagonisté používali tělo ke zjištění hranic a možností vlastní fyzičnosti. Častokrát jako by zkoušeli hranice snesitelnosti bolesti. Body art *„často nabývá formy veřejného rituálu nebo představení, překrývá se s performancí, i když se často odehrává v soukromí a prezentuje se veřejnosti prostřednictvím dokumentace“* (Dempseyová, 2005, str. 244). Těmto akcím, které se nazývaly „piece“, se začalo později říkat performance.

V českém prostředí Body art spadá pod akční umění nebo umění akce, které nerozlišuje jednotlivé formy umění jako happening nebo performance. „*Základním východiskem u většiny českých umělců byla potřeba věnovat se této činnosti – téměř bez nároků na veřejné uznání, v některých případech i přes nebezpečí perzekuce ze strany komunistického režimu*“ (Morganová, 2009, str. 20). Mnoho umělců realizovalo jakési rituály. Někdo měl raději intimní spojení s přírodou, jiný organizoval akci pro blízké osoby. Zajímavým jevem těchto akcí bylo objevení nadčasovosti v pomíjivosti. „*Nadčasovost některých akcí, které kolují jako legenda už několik desetiletí, je srovnatelná s mistrovskými díly, jež touží každý shlédnout*“ (Morganová, 2009, str. 22).

Petr Štembera jako jedna z nejvýznamnějších osobností české performativní scény se zabýval nejprve procesuální malbou a zkušeností land artovou, v krajině, při které si začal uvědomovat pojem vlastního těla. Jedna z prvních performancí s názvem Narcis popisuje umělce, který se „*pozoruje na fotografii na improvizovaném oltáři ozářeném svíčkami, poté mu asistent odebral injekční stříkačkou krev z žíly. Tu pak umělec smíchal s jeho močí, vlasy a nehty a směs pak opět hledě na oltář vypil. Narcis 1 je svérázným rituálem sebepřijetí*“ (Morganová, 2009, str.114).

První akce Jana Mlčocha byly převážně záznamy do deníku, jako popisy snů a nebo akcí, například Výstup na horu Kotel. Autor se věnoval tématu izolace, odchodu i návratu. Toto téma se objevuje i v akci Igelitový pytel, kde se umělec zavře do igelitového pytle a zůstane v něm do té doby, než nad sebou ztratí kontrolu a pytel prořízne (Morganová, 2009).

1.4.4 Eva Kmentová

Jindřich Chalupecký píše o Evě Kmentové jako o jedné z nejvýznamnějších českých sochařek druhé poloviny 20. století, která ve své tvorbě prožívá intenzivní vědomí vlastního těla a jeho specifického prostoru. Její umění definuje jako “svrchovaně ženské” (Chalupecký, 1990).

Hlavním vyjadřovacím prostředkem je její vlastní tělo. První léta její umělecké produkce byla plná soch inspirovaných se kubistickým výtvarníkem Fernandem Légerem. Charakterizují je zjednodušené kontury a geometrizující objemy. „*Figura se mění v abstraktní sestavu mohutných geometrických těles z betonu*“ (Chalupecký, 1990, str. 126). Následuje období sblížení se s přírodou, kde zkouší vpravit se do schémat sošných

konstrukcí. Následuje téma „*polí, sochařka resignuje na stavbu sochy a uchyluje se k mělkému reliefu*“ (Chalupecký, 1990, str. 125). Kmentová zanechává sochařského modelování a „začíná si hrát“. První objevení vlastního specifického výtvarného projevu jsou sádrové otisky a odlitky ze 60. let. V těchto otiscích většinou můžeme poznat dlaně, prsty, rty, záda nebo i břicho výtvarnice, které se jakoby objevují z beztvare hmoty. Najdeme ale i otisky všedních dnů ve tvaru zmuchlaného prostěradla nebo polštáře s vytlačeným důlkem. Tato díla nabývají především symbolického významu jako vzpomínky na chvíle štěstí či bolesti. Zkušenost života se tímto procesem objevuje skrze důvěrnostní dotýkání. „*Proces vytváření se stává jakýmsi obřadem-hrou*“ (J. Chalupecký, 1990, str. 128).

Jindřich Chalupecký také uvádí v knize Na hranicích umění sochařské dílo s názvem „Opuštěný prostor“ jako relevantní právě pro období otisků, neboť všechny odlitky a otisky jsou ve skutečnosti opuštěné prostory. Sádro, kterou autorka používá ve všech svých pracích tohoto období, definuje Chalupecký jako materiál vhodný pro otisk „*věčné přítomnosti, bělosti a ticha*“ (Chalupecký, tamtéž, str. 129).

Dílo Evy Kmentové je tak citlivé a jemné, že jsem ho použila jako inspiraci pro svou didaktickou část, neboť právě ony stopy po akci, otisky v beztvare hmotě, zachycují pravý okamžik, autentický prožitek, což je i cílem této práce.

V díle Evy Kmentové můžeme hledat i zkoumání hranice mezi vnitřním a vnějším světem, skrze toto vynořování těla z hmoty. Což je dalším bodem důležitým v mé pedagogické praxi, kde se snažím žáky vést k otisku jejich jedinečnosti a propojení jejich vnitřního světa s vlastním zevnějškem.

1.4.5 Jan Švankmajer

Dílo Jana Švankmajera není lehké zařadit. Přestože je především filmařem a jeho snímky jsou známé celosvětově, je také loutkař, scénárista, básník a výtvarník.

Zajímavé jsou pro mne především Švankmajerovy myšlenky o hmatu vázané na práci s emocemi. „*(...) silná emoce zanechává nesmazatelný otisk na dotýkaných předmětech, které jsou schopny tyto emoce senzitivnímu vnímateli předávat a dokonce je vizualizovat*“ (Švankmajer, 2001, s. 47). Jan Švankmajer vdechuje život neživým předmětům, jako například bahnu, kamenům nebo listí. Velká část jeho produkce je založena na hmatové zkušenosti. V období normalizace, kdy mu cenzura zakázala filmovou produkci, se

uchyluje právě k hmotě a zkouší různé experimenty, jako například **taktilní experimenty, taktilní básně a gestické sochy**.

Švankmajer definuje gestické sochařství v konfrontaci s gestickou malbou, která je zprostředkovaná nástrojem, jako například štetec nebo špachtle. U tvorby hmatových soch není třeba nástroje zprostředkovatele. *„Je čistým vyjádřením psychického stavu tvůrce. Gesto, které je výrazem našich emocí, se dostává svým otiskem do zkamenělé formy, aniž by ztratilo autenticitu nějakou estetickou transformací”* (Švankmajer, 2001 s. 46).

Pro vnímání těchto soch autor nedoporučuje používat jen zrak, neboť ten by mohl chtít hledat krásu, ale snažit se vnímat je pomocí hmatu. Tam by měla být cítit energie, kterou autor otiskl do hmoty, a ta ji předá vnímateli.

V roce 1999 sepsal Jan Švankmajer pravidla pro kvalitní výsledek ve výtvarné filmové práci a nazval je Desatero.

V pátém bodě píše:

„Jestliže se rozhoduješ, čemu dát přednost, zda pohledu oka nebo zážitku těla, dej vždy přednost tělu, protože hmat je starší smysl než zrak a jeho zkušenost je fundamentálnější. Navíc oko je v současné audiovizuální civilizaci značně unavené a „zkažené“. Zkušenost těla je autentičtější, nezatížená dosud estetizací“ (Švankmajer, 2012, str. 462).

I u umění Jana Švankmajera je velmi zřejmé propojení s didaktickou částí mé práce a s výtvarnými bloky realizovanými žáky s tělesným postižením. I při jejich realizaci je hmatová stránka důležitější nežli například zrak, neboť hmat je primární, přináší pocity přímé a neovlivněné.

2 DIDAKTICKÁ ČÁST

V didaktické části práce bude nejprve charakterizována cílová skupina práce a kurikulární dokumenty českého vzdělávání pro tuto cílovou skupinu. Cílem didaktické části práce je pak navrhnout a realizovat tematickou výtvarnou řadu pracující s tématem lidských emocí a sebepoznání. Budou předloženy metodické listy pro jednotlivé hodiny výtvarné řady, v závěru dojde ke zhodnocení cílů stanovených v této části práce.

2.1 Charakteristika cílové skupiny

Pro didaktickou část a realizaci tematické řady jsem si vybrala žáky s kombinovaným postižením, studující učňovský obor Keramická výroba.

Skupinu tvoří celkem osm žáků ve věku 19-26 let, většinou s diagnózou dětské mozkové obrny. Jedná se o žáky s omezenou mobilitou a lehkou až střední mentální retardací. Mezi jejich omezení patří především omezená hybnost rukou, nutnost speciálního úchopu předmětu, nedostatek síly v prstech, záškuby vyplývající ze spastických křečí, omezené kognitivní schopnosti vyplývající z mentální retardace, a zrakové problémy. Pět učňů se pohybuje za pomoci invalidního vozíku, dva s oporou a dva jsou schopni samostatného pohybu bez kompenzačních pomůcek.

Cílovou skupinou jsou dva třídní kolektivy, druhý a třetí ročník učňovského oboru. Třídní kolektivy jsou čtyřčlenné. Mezi žáky jsou v důsledku odlišných postižení značné rozdíly v možnostech práce s hlinou – od dívky s velmi dobrou jemnou motorikou až po chlapce, který má obtíže i s uchopením jednoduchého předmětu. Značně rozdílné jsou i jejich kognitivní schopnosti. Je tedy nutné připravovat práci tak, aby byla v možnostech každého jednotlivého žáka.

Specifikem cílové skupiny žáků s kombinovaným postižením je fakt, že tito žáci často neprošli výukou výtvarné výchovy na základní škole. Někteří z nich tuto výuku absolvovali částečně, jen málo z nich v plném rozsahu. Je to dáno tím, že v rámci integrace se žáci s postižením dostanou do početné třídy intaktních dětí, kde učitel zadává zpravidla úkoly fyzicky nezvládnutelné pro žáka s postižením. Výsledkem je, že za žáka buďto pracuje asistent, nebo je žák z výtvarné výchovy přímo omluven a vypracovává například náhradní práci s asistentem. Kreativita žáků je proto často omezená, nemají zkušenosti

s výtvarnými technikami, a především nejsou zvyklí samostatně a kreativně řešit zadaný výtvarný problém.

Díky tomu, že jsem si vybrala žáky vyšších ročníků, měli však všichni žáci již zkušenosti s keramickou hlinou, s níž pracují v předmětu Odborný výcvik několik hodin denně. Znali tedy dobře vlastnosti a výrazové možnosti použitého materiálu.

2.2 Výtvarná řada

Výtvarná řada předložená v didaktické části práce je zaměřena na možnosti použití materiálu keramické hlíny při práci na sebepoznání, práci s emocemi a s tělesným gestem, a to u specifické cílové skupiny žáků s kombinovaným postižením.

Cílem je předložit takový soubor hodin, který je realizovatelný ve třídách pro žáky s kombinovaným postižením a umožňuje těmto žákům uplatnit vlastní kreativitu. Druhým cílem je pak koncipovat hodiny tak, aby u žáků došlo k vědomému užívání vlastní tělesnosti a vlastních emocí skrz práci s materiálem keramické hlíny.

2.2.1 Charakteristika výtvarné řady

„Výtvarné řady a projekty strukturují delší úsek učiva a dávají výuce logiku a řád. Výtvarné řady jsou krátké a srozumitelné útvary, které se skládají z několika na sebe navazujících kroků. Tato následnost má lineární charakter“ (Roeselová, 2003, str. 24).

Výtvarná řada prezentovaná v této práci je řada tematická. Tématem, které spojuje všechny vyučovací jednotky, je práce s emocemi a s tělesnými gesty, a rozvoj sebevědomí díky vlastní odlišnosti. Zvoleným společným materiálem pro všechny úkoly je keramická hlína.

Výtvarná řada má čtyři části na sebe navazující, zaměřené postupně na emoce, gesto, rituál a proměnu. Každá z částí má jinou časovou dotaci, pohybující se od 90 minut až po několik týdnů.

K uskutečnění výtvarné řady došlo ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 a v prvním pololetí školního roku 2020/2021.

Při tvorbě tematické řady bylo třeba brát zřetel na různorodost žáků ve třídě, a na základě jejich diagnóz vytvořit zadání vhodné pro všechny z nich.

2.2.2 Návaznost výtvarné řady na Rámcové vzdělávací programy

Keramický učňovský obor, kde byla výtvarná řada realizována, je oborem středního vzdělávání, který pracuje s jedním z nejstarších výtvarných materiálů, s keramickou hlinou. Oblast výtvarná je tedy nedílnou součástí tohoto středního odborného studia. Ve výtvarném ohledu by mělo střední vzdělávání navazovat na výtvarnou výchovu na základní škole, žáci s kombinovaným postižením však často – z důvodů popsaných v kapitole 2.1 – vzdělávacím procesem výtvarné výchovy neprošli.

Z toho důvodu navazuje předložená výtvarná řada nejen na Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 28–57–E/01 Keramická výroba (dále: RVP KV) a na konkrétní školní vzdělávací program jedné z podobných škol, ale vychází i z rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (dále: RVP ZV) v oblasti výtvarné výchovy.

„Záměrem středního odborného vzdělávání je připravit žáka, na úrovni odpovídající jeho vstupním učebním předpokladům a osobním schopnostem a v návaznosti na předchozí vzdělávání, na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa“ (RVP KV, 2020, str. 5).

Z této formulace je zřejmé, že na utváření dovedností, hodnot a postojů žáků se podílí vzájemné působení všech předmětů daného oboru.

Návaznost na RVP KV

Při tvorbě výukových bloků jsem navazovala konkrétně na tyto vybrané cíle středního odborného vzdělávání:

- 1) *Učit se poznávat, tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat.*
- 2) *Učit se pracovat a jednat, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován.*
- 3) *Učit se být, tj. porozumět vlastní rozvíjející se osobnosti a jejímu utváření v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, samostatným úsudkem a osobní odpovědností.*

- 4) *Učit se žít společně, učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.*

(RVP KV, 2020, str. 5).

Následující výstupy odborné keramické přípravy jsem použila pro realizaci výukových bloků Gesta a Proměny, druhý a čtvrtý výukový blok.

- *žák volí a dodržuje technologické postupy*
- *volí vhodné pracovní nástroje a pomůcky*
- *volí vhodný druh keramické hmoty pro konkrétní způsob tvarování*
- *vytváří keramické výrobky*
- *připravuje výrobky na glazování*
- *provádí ruční glazování*

(RVP KV, 2020, str. 31-32).

Návaznost na RVP ZV

Pro splnění výše zmíněných dovedností a kompetencí by měl žák nejprve splňovat kompetence rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Proto jsem použila také RVP ZV předmětu výtvarná výchova, která pomáhá žákům rozvíjet smyslovou citlivost, uplatňovat subjektivitu a ověřovat jejich komunikační schopnosti v rámci výtvarné tvorby.

Konkrétně pak tyto výstupy:

- *žák užívá vizuálně obrazná vyjádření k zaznamenání vizuálních zkušeností, zkušeností získaných ostatními smysly a k zaznamenání podnětů z představ a fantazie*
- *žák uplatňuje základní dovednosti při přípravě, realizaci a prezentaci vlastního tvůrčího záměru*
- *žák uplatňuje linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívá jejich vlastnosti a vztahy; pojmenovává je ve výsledcích vlastní tvorby i tvorby ostatních; vnímá a porovnává jejich uplatnění v běžné i*
- *při vlastní tvorbě vychází ze svých vlastních zkušeností, představ a myšlenek, hledá a zvolí pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy; zhodnotí a prezentuje výsledek své tvorby, porovnává ho s výsledky ostatních*

(RVP ZV, 2017, str. 89-90).

Do tematické řady lze velmi dobře zapojit i kurikulární průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, konkrétně tematický okruh „*sebepečetí a sebepečování - já jako zdroj informací o sobě, druzí jako zdroj informací o mně, moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty) co o sobě vím a co ne, jak se promítá mé já v mém chování, můj vztah ke mě samému, moje učení moje vztahy k druhým lidem*“ (RVP ZV, 2017, str. 128).

Nejde tedy jen o to, aby se žáci s postižením naučili zacházet a žít se svým tělem, nýbrž o respektování jejich identity a jedinečnosti včetně jejich možnosti uplatnění.

„*V protikladu k tradičním vyučovacím metodám znamená podpora a učení odhalení vlastní osobnosti se zdůrazněním interakce*“ (Sochor, 2015, str. 11).

Návaznost na Školní vzdělávací program Škola pro radost v předmětu dramatická výchova

Pro svou provázanost se sebevyjádřením, s pohybem a gestem je výtvarná řada, prezentovaná v této práci, blízká také předmětu dramatická výchova. Dle Školního vzdělávacího programu Škola pro radost, tedy vzdělávacího programu školy pro žáky s tělesným postižením, „*dramatická výchova vede žáky k rozvoji společenské kultury, k toleranci, uvědomění si kulturních hodnot. Přispívá ke schopnosti kultivovaného projevu žáků a rozvoji jejich duševního života. (...) rozvíjí dovednosti z oblasti smyslového vnímání, emoční inteligence a komunikace, podporuje představivost a fantazii, upřednostňuje spolupráci, poskytuje rychlou zpětnou vazbu apod. V širším pojetí pozitivně působí na posílení sebevědomí žáků, pracuje se sociálním prostorem*“ (Školní vzdělávací program Škola pro radost, 2015, str. 46).

„*Význam je dán především naplňováním tří sociálně – psychologických procesů, při kterých dochází k integraci, jejíž podstatu tvoří jakési spolupodílení se zúčastněných osob na skupinovém dění a především přijetí a zapojení všech členů do kolektivu, společenství či společného díla, k interakci, která se vztahuje na procesy interpersonální komunikace, a k interakci, jejímž základem je zážitek vlastní osoby, vlastního těla, proces, který může být z hlediska komunikace označen za komunikaci se sebou samým*“ (Školní vzdělávací program Škola pro radost, 2015, str. 46).

2.3 Metodické listy

2.3.1 METODICKÝ LIST 1 – PLASTIČNOST EMOCÍ

Téma: Emoce v hlíně.

Výchovně vzdělávací cíl: Žák rozvíjí smyslovou citlivost a uplatňuje subjektivitu, užívá prostředky pro vyjádření pocitů, emocí, nálad a osobních zkušeností.

Výtvarný úkol: Zamyšlení se nad emocemi, následný výběr emocí a jejich osobitý otisk do hlíny.

Technika: Volná (záměrně – aby si žáci uvědomili, že každý máme jiný způsob myšlení a vyjadřování).

Pomůcky: Měkká jemná hlína.

Doporučený ročník: 2. a 3. ročník.

Časová dotace: 2 x 45 min.

Motivace: Jan Švankmajer – Vášnivý dialog – krátký animovaný film

Taktilní báseň – soubor hliněných artefaktů

Motivační fázi hodiny zahájíme dialogem o emocích a způsobu, jakým je prožíváme. Jak mohou vypadat, a v jakých situacích se manifestují. Vyučující použije vlastní obličej, aby názorně ukázal, jak může vypadat smutek, radost, zlost, překvapení nebo strach (metoda názorně demonstrační). Jak se mohou emoce jevit okolí na lidské tváři? Jak je okolí chápe? Žáci hádají, jakou emoci vyučující právě vyjadřuje.

Žáci se pak pokoušejí sami vzpomenout na různé emoce, které znají, a zařadit je buď do pozitivních, nebo negativních emocí. Měli by si vybrat alespoň 4 emoce, které se později pokusí vyjádřit za pomoci keramické hlíny.

Následuje shlédnutí krátkého filmu Vášnivý dialog Jana Švankmajera, pomocí něhož si žáci uvědomí plastičnost hlíny a emoce, které je možné skrze ni vyjádřit. Dalším inspiračním východiskem jsou Taktilní básně opět Jana Švankmajera, které je vhodné prohlédnout si na internetu. Je možné navázat na smyslové vnímání a jeho důležitost, v možnosti využití smyslových poruch.

Postup:

Každý žák dostane čtyři stejné koule z měkké hlíny o průměru cca 8 cm, aby se každému žákovi vešla dobře do dlaně a mohl s ní pracovat.

Použití tvaru koule vyplývá z čisté dokonalosti tvaru, jako lidské mysli, duchovního vesmíru, kam teprve zapíšeme naše první pohyby, otisk naší přítomnosti v různých stavech mysli.

Žáky motivujeme faktem, že není třeba se bát, že se akce nepovede. Důležité je, aby emoce byla autentická a nesnažili se „okoukávat“ od spolužáka. Tělo nebo ruka nám slouží jako prostředek vyjádření. K této akci je zapotřebí vytvořit pohyb, aby se emoce mohla v hlíně projevit.

„Otisk předpokládá jak intenzitu, tak naléhavost otiskovaného, tak přítomnost a vůli k překonání odporu hmoty, která otisk sejme“ (Medek in Chalupecký, 1994, str. 161).

Metodické poznámky:

Při realizaci jsem si všimla, že kdo si nevěděl rady, koukal pod ruku spolužáka, což se mnohdy děje i ve výtvarné výchově. Vhodné by v tomto případě bylo, aby od sebe žáci byli dostatečně daleko, aby si pod ruku neviděli. Samozřejmě je dobře, aby tuto část vykonávali společně, aby viděli, že ne všichni okamžitě vědí, co a jak dělat, ale aby si uvědomili, že každý z nás prožívá emoce jinak a jinak je manifestuje. Opět se jedná o jedinečnost, tentokrát jedinečnost prožívání.

Realizace:

Většina ze žáků si vzpomněla jen na základní emoce **radosti a vzteku**, někteří přidali **zvědavost**, nebo **překvapení**. Mállokdo zařadil **smutek**.

První emoce, která byla znázorněna, byl vztek žáka na elektrickém vozíku. Mrští koulí kamsi před sebe. Koule se otiskla na kolo vozíku spolužáka. Poté, co jsem kouli sejmula, žáky jsem ujistila, že je tento akt v pořádku. Na kouli je jasně vidět, co s ní bylo provedeno, a jakou emoci může vyjadřovat. Další žáci, kteří si vybrali vztek jako emoci, většinou kouli v ruce mačkali silou a různě drtili.

Emoce radosti na kterou si vzpomněli všichni, žákům ale přišla těžká na vyjádření. Někdo se s koulí pomazlil, jiný si s ní házel. Někdo ji hladil, a tak vznikly další otisky jiného,

jemnějšího druhu než u vzteku. Jedna žákyně použila symbol smajlíka a nakreslila ho na kouli.

Emoce smutku byla pro někoho silná jako vztek. Někdo se koule skoro nedotkl, někdo ji rozmačkal, jiný rozválel. Jedna žákyně kouli rozkouskovala na malé kousky. Kousek po kousku prožívala její smutek.

Zvědavost nebo překvapení bylo většinou malé pošťuchování koule, zkoumání toho, co má uvnitř. Někdo prstem vytvořil díru až do středu, jiný ji celou jedním prstem popichoval.

Reflexe:

Tento úkol byl vhodný pro všechny žáky s jakýmkoliv postižením, neboť důležité bylo uvědomění si prožívání emocí a možnosti jejich znázornění.

Tato práce byla pro někoho příjemná, pro jiné méně, například přestože kouli hlíny všichni cítili v ruce, ne všichni se pokusili s ní cokoli udělat.

Možnost rozvíjení daného úkolu:

Na tento úkol navazuje metodický list s námětem rituálu, kde žáci přímo využijí propojení s dramatickou výchovou.

Ukázka žakovských prací:



smutek (žákyně 3.2)



zvědavost (žákyně 3.1)



smutek (žákyně 3.1)



vzteky (žák 3.3)



zvědavost (žák 3.4)



vzteky (žákyně 3.2)



radost a smutek (žákyně 2.3) – smajlíky



překvapení (žákyně 2.2) – svíčky na dortu

2.3.2 METODICKÝ LIST 2 – OTISK GESTA

Téma: Komunikace gestem.

Výchovně vzdělávací cíl: Žák uplatňuje subjektivitu, užívá prostředky pro vyjádření pocitů, emocí, nálad a osobních zkušeností. Využívá komunikačních účinků v osobním postoji, učí se pozorovat ostatní i sám sebe ve vzájemném vztahu..

Návaznost na osobnostní a sociální výchovu – sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika.

Výtvarný úkol: Výběr a otisk gesta, které mě charakterizuje.

Technika: Sádrový odlitek, příprava hliněné desky pro otisk.

Pomůcky: Měkká jemná hlína, sádra, dřevěná deska (podložka), voda.

Doporučený ročník: 2. a 3. ročník.

Časová dotace: 3 x 45 min.

Motivace:

Hodinu začneme vysvětlením si otisku – co všechno může být otisk a jakými způsoby může být znázorněn. Na papíře, na zemi, ve sněhu, v písku, v hlíně. Následuje diskuze o nonverbální komunikaci, o komunikaci tělem, která právě pro žáky s postižením je důležitá. O tom, co jsou to gesta a k čemu se používají. Jako inspirační východisko jsem žákům ukázala díla umělkyně z 60. let, která proráží určitou hranici mezi tělem a hmotou – Evy Kmentové. Konkrétně její sádrové odlitky a otisky Pěst a Lidské vejce.

Žáci si vyzkouší otiskovat různé předměty do hlíny a následně je odlít, aby pochopili, co je to pozitiv a negativ otisku, jak bude konkrétní výsledek vypadat. Zkoušeli do hlíny i řezat a propichovat ji různými pomůckami.

Každý žák by se měl zamyslet nad tím, které gesto používá nejčastěji. Zda vůbec nějaké gesto používá a proč? Pokud ne, pak vybírá otisk části vlastního těla, který by ho charakterizoval.

Postup:

Prvním úkolem je vytvořit z keramické hlíny podklad pro otisk, tedy kvádr se čtvercovou podstavou o výšce cca 10 cm. Každý žák dostane dřevěnou podložku obalenou do igelitové folie, aby se na ni hlína nelepila, a měkkou jemnou hlínu. Na podložku nakreslí čtverec

velikosti 20 x 20 cm, což je rozměr, do kterého by se měla vejít celá ruka každého z nás. Žáci si pak strunou odkrojí část z hliněné cihly a po malých kouscích vytvářejí již zmíněný základ pro otisk. Drží se rozměrů 20 x 20 cm a postupují do výšky tak dlouho, až se dopracují žádané výšky kvádrů.

Nyní přichází hlavní fáze – tedy natlačit své gesto do hlíny, tak, aby po sobě nechalo stopu vhodnou k vylití sádrou.

Následuje fáze vytvoření okrajů, aby udržely tekutou sádrou. Okraje stavíme do výšky cca 10 cm. Následuje rozmíchání sádry jednotlivými žáky, aby si osvojili proces lití sádry. Po vylití čekáme do dalšího dne, abychom mohli odlitky sejmout a očistit od zbytků hlíny.

Metodické poznámky:

Ne všichni žáci mají v rukou stejnou sílu, některým pomůžeme ruku přitlačit.

Práce na kvádrů může některým žákům zabrat i o několik hodin více času, pro rychlejší žáky proto máme nachystanou jinou práci.

Je důležité si uvědomit, že u žáků s tělesným postižením někdy není jednoduché věnovat se úvahám o vlastním těle. Je pro ně obtížné vlastní tělo znázorňovat, ale i komunikovat o vlastním těle. Také k tomuto faktoru přispívá věk žáků, kteří jsou blízcí stádiu pozdní puberty. Postupujeme proto citlivě.

Realizace a reflexe:

Stanovenou časovou dotaci nebylo možné dodržet, rychlost práce různých žáků se velmi lišila.

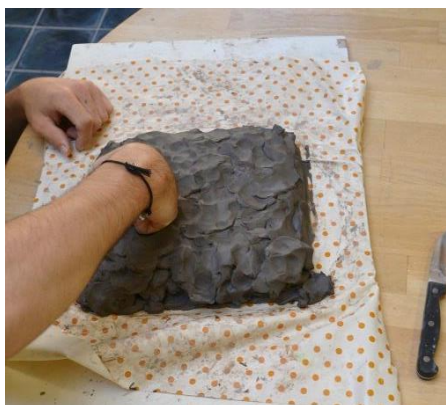
S výsledkem byli všichni žáci velmi spokojeni, nevěděli, jak realisticky bude odlitek vypadat. Každý měl svůj vlastní otisk, každý se stal na chvíli sochařem sebe sama.

Velkou satisfakci jsem shledala v momentě, kdy žák vedlejší třídy poznal otisk ruky své bývalé přítelkyně, nebo otisk ruky spolužáka byl tak charakteristický, že jej poznali všichni jeho spolužáci z vedlejší třídy. V tomto úkolu žáci mohli vidět svou vzhledovou jedinečnost – jak je každá ruka jiná.

Možnost rozvíjení daného úkolu:

Návazností na tuto práci by mohla být společná kompozice různých gest, poskládaných do obrazců, nebo použití otisků částí těla.

Ukázka žakovských prací:



gesto žaka 3.3



gesto žaka 2.1



výsledné žakovské práce

2.3.3 METODICKÝ LIST 3 – RITUÁL SPOJENÝ S EMOCEMI

Téma: Rituál, návod, jak zacházet s emocemi.

Výchovně vzdělávací cíl: Žák se seznamuje s pojmem rituál a učí se komunikaci s ostatními skrze vlastní sebepoznání.

Výtvarný úkol: Vytvoření kolektivního rituálu spojeného s emocemi.

Technika: Volná. Fotografická dokumentace, případně video.

Pomůcky: Objekty vytvořené v úkolu č.1 (emoce v hlíně) – otisky emocí do keramické hlíny; přírodniny; fotoaparát.

Doporučený ročník: 2. a 3. ročník.

Časová dotace: 2 x 45 min.

Motivace: Ukázky z pohanských, náboženských, společenských rituálů (na internetu).

Úvod hodiny začneme dialogem na téma rituálu, každý žák by si měl vybavit alespoň jeden rituál. Například obětní rituál dávných kmenů, církevní rituál nebo osobní rituál. Metodou brainstormingu dáme dohromady co nejvíce symbolů, které se v rituálech objevují. Pokud by žáci projevovali zájem o symbolické předměty, bylo by vhodné, aby si je mohli přinést z domu. Výchozí by měl být výběr, zda se žáci rozhodnou pro individuální nebo kolektivní rituál. Pokud vyberou rituál kolektivní, použije se kooperativní metoda, kdy si žáci stanoví cíl a každý žák bude muset přispět nějakou částí.

Postup:

Po skončení motivační fáze hodiny žáky vyzveme, aby se pokusili vytvořit scénář pro rituál, a následně rituál provedli. V případě výběru kolektivního rituálu každý žák vloží svou myšlenku a společně vytvoří celek. Učitel bude celý proces dokumentovat pomocí fotoaparátu, aby se žáci mohli zpětně na akci podívat a zreflektovat ji.

Realizace:

Žáci si měli vybrat, zda se snažit o samostatný rituál, nebo společný. Vybrali si druhou variantu. S odkazem na první rituály lidstva, o kterých jsme si začátkem hodiny povídali, se začali zajímat o čtyři přírodní živly, které by mohly k rituálu použít. Vodu, zemi, vítr a vzduch hledali v dílně i blízkém okolí. V okolí školy máme spousty stromů a zeleně. Vodu si natočili z kohoutku a nalili do keramické pálené a glazované nádoby. Jako oheň zapálili

svíčku, a poté použili peří, které znázorňovalo vzduch. Živel země byl reprezentován kamenem. Výrobní postup keramických výrobků v sobě také zahrnuje všechny čtyři živly – už v pravěku se hlína těžila ze země, za pomoci vzduchu se hlína musí vysušit, aby neobsahovala vodu, která by při výpalu mohla zapříčinit prasknutí výrobku.

Tyto živly tedy žáci rozmístili po stole, s dodržáním pozic světových stran. Poté se společně rozhodli nechat negativní emoce rozmočit ve vodě tak, aby zmizely ze světa, a ty pozitivní nechat vypálit, aby naopak přetrvaly v čase. Na stůl byla přidána lebka jako symbol koloběhu života a smrti, nebo také tělesné pomíjivosti.

Celý proces byl zahájen společnou tichou meditací, poté každý z žáků ponořil do vody emoci, kterou chtěl nechat rozpustit. Mísa naplněná vodou s uschlými emocemi pomalu kolovala po stole tak, aby každý mohl obsah zamíchat a tak urychlit proces rozpouštění, který trval dva dny. Každý den jsme zapalovali svíčku a promíchávali obsah mísy, až k úplnému rozpouštění. Poté byl obsah vylit do země, zpátky odkud přišel.

Při druhé realizaci žáci pracovali také společně, rituál zde byl spontánní akcí s tancem a zvuky, a spíše než meditační atmosféru měl charakter vybití emocí.

Reflexe:

Fáze rituálu dvou skupin byla velmi odlišná. První skupina byli žáci třetího ročníku, čtyři žáci na vozíku. Zpočátku byli skoro pasivní, sice odpovídali na otázky, ale nikdo z nich neměl iniciativu, aby uskutečnil to, co společnými silami vymysleli. Nabyla jsem dojmu, že jim tento úkol přišel směšný. Nakonec za pomoci asistenta posbírali různé symbolické předměty a rozmístili je po stole. Dále měli vymyslet průběh rituálu, neboli jeho fáze a hlavně cíl, kterým bylo zbavit se negativních emocí. Opět se dopracovali k výsledku s dopomocí. Neměla jsem úplně dobrý pocit, čekala jsem více aktivity od žáků. Konečný výsledek mi přišel moc pěkný, ale jak by si poradili v samostatném úkolu?

Průběh záky sestaveného rituálu si vyžádal prodloužení časové dotace, kvůli rozpouštění suché hlíny ve vodě.

Druhá skupina byli o rok mladší mladí lidé z druhého ročníku, jeden chlapec a tři dívky, z je čehož jedna na vozíku. Už ze začátku hodiny bylo zřejmé, že se těší na realizaci. Při motivační fázi byli velmi aktivní a začali po sobě malovat speciálními barvami na obličej, které jsem připravila na stůl. Dvě dívky, kamarádky, se velmi dobře bavily a dokázaly do

hry zatahnout i spolužáka, ale dívka na vozíku byla spíše pasivní. Nechala po sobě malovat, ale bylo zřejmé že ji něco trápí.

Možnost rozvíjení daného úkolu:

Pokračováním by mohlo vzniknout nějaké akční umění, například malba, která by vyjadřovala zbylé pozitivní emoce. Opět by žáci pracovali společně na jednom velkém formátu.

Dokumentace průběhu rituálu:



Rituál 1



Rituál 2

2.3.4 METODICKÝ LIST 4 – PROMĚNA

Téma/námět: Vlastní proměna/metamorfóza.

Výchovně vzdělávací cíl: Žák rozvíjí smyslovou citlivost, uplatňuje subjektivitu a ověřuje komunikační dovednosti.

Výtvarný problém: Realizace proměny vlastní části těla za pomoci keramické hlíny.

Technika: Koláž, modelování z volné ruky, glazování.

Pomůcky: Šamotová hlína, glazury, papír, noviny, pastelky, fixy, lepidlo, nůžky.

Doporučený ročník: 2. a 3. ročník SOU pro žáky s tělesným postižením.

Časová dotace: 9 x 45 min.

Motivace: F. Kafka – Proměna, biologická proměna živočichů.

V motivační fázi hodiny připomeneme dílo Franze Kafky a jeho povídku Proměna. Vysvětlíme pojem proměny z biologického hlediska a podíváme se na obrázky z internetu. Také hovoříme o vývoji lidského těla, o tom, zda jsme spokojeni s vlastním tělem, a jak se v něm cítíme. Povídáme si o lidech, kteří nejsou spokojeni se svým vzhledem a nechávají si ho uměle přetvářet. Nechají se modifikovat. Sem tam něco přidají, jinde zase uberou. Vyzdvihneme téma naší lidské jedinečnosti jako přední vlastnosti.

Postup:

Žáci si vyberou jednu z částí svého těla, u které si umí představit, že by prošla proměnou, nějakým vývojem, modifikací. Tuto část těla nejprve vymodelují v původní podobě. Poté kresebně či pomocí koláže ztvární proměnu. Po této přípravě zrealizují proměněnou část těla v keramice, a to včetně glazury.

Realizace:

Žáci si vybrali následující části: obličej, oko, hrudník a chodidlo. Výběr jednotlivých žáků byl odůvodněn. Hrudník si vybrala žákyně, která se styděla o svém výběru mluvit, ale věděla jistě, že chce pracovat s hrudníkem. Je to dívka ve fázi post puberty, velmi pečuje o své tělo, ráda si barví vlasy, často se usmívá a přeje si mít chlapce. Oko si vybrala dívka na vozíku – nejprve si vybrala ruku, ale po vysvětlení, že by musela svou ruku vymodelovat, změnila výběr na oko. I zde je výběr odůvodněný. Oko je orgán, který používá nejvíce, a ještě k tomu jeho kulovitý tvar by pro žákyni neměl být obtížný. Chodidlo byl výběr

žákyně, která samostatně chodí, a navíc ráda cestuje. Žije kamarády, se kterými jezdí na tábory a na cesty do zahraničí. Obličej byl výběr žáka, který jako malý chlapec měl nehodu a podstoupil závažnou operaci mozku.

Poté, co měli vymodelované jednotlivé části těla, nechali je schnout. Navazoval úkol vytvoření koláže proměny. Kdo chtěl, mohl proměnu nakreslit, ale všichni použili techniku koláže. Žáci při koláži použili většinou natrhané papíry z novin, výstřižky z časopisů, barevné papíry a pastelky nebo fixy. Z obličeje se stal superhrdina Hellboy, oko zůstalo okem v obličejí, z hrudníku se stala kočka a chodidla se vznášela nad norskými pastvinami.

Reflexe:

S první částí úkolu si poradili všichni bez dlouhého váhání. Snažila jsem se, aby používali jako předlohu své vlastní tělo, na které si mohou sáhnout a podle hmatové znalosti se pokusit tvar reprodukovat. Samozřejmě v případě oka bylo vhodné dívat se na spolužáka. Dále jsem připravila žákům k dispozici zapůjčené pomůcky z kabinetu biologie (části lidského těla), a doplnila ještě fotografiemi z internetu či obrazy z knih. Někteřím přišlo směšné a hloupé osahávat své tělo, v tom případě použili zjednodušenou formu, která napodobovala jejich vybranou část.

Tento úkol bohužel dokončili jen dva žáci, a to kvůli jarní karanténě, která znemožnila práci na keramickém výrobku části těla po proměně. Na konečných pracech žáků, kteří výrobek z hlíny tvarovali doma, je vidět, že metody distanční výuky v praktických předmětech jako výtvarná výchova nejsou vhodné, neboť žákům chybí okamžitá, ale i opakovaná zpětná vazba učitele. Role učitele ve výtvarné výchově je velmi důležitá, je to jakýsi průvodce procesem tvorby, na kterého se žáci mohou obrátit v momentě potřeby. V domácím prostředí se mnohdy potvrzuje nadměrná dobrá vůle rodiny, která chce pomoci. Výsledky prací jsou poté evidentně spoluprací rodičů a žáků.

Ukázka žakovských prací:



Obličej – proměna. Práce žáka 2.1.



Hrudník – proměna. Práce žákyně 2.3.

2.4 Dotazník

K výtvarné řadě patřila také důležitá část reflexe žáků k vyučovacím blokům, která částečně slouží i jako hodnocení. To vyplývá z odpovědí na otázky dotazníku, který byl žákům předán po skončení celé výtvarné řady. Dotazník měl žákům také pomoci uvědomit si provázanost jednotlivých výukových bloků. Původní grafickou podobou dotazníku, jak byl rozdan žákům, příkládám v příloze.

Dotazník se skládá z devíti uzavřených otázek. V některých otázkách měli žáci k dispozici pětistupňovou škálu zjišťující, jak snadné či obtížné byly jednotlivé výtvarné úkoly – tyto otázky umožňují zpětnou reflexi, zda byl úkol dobře přizpůsoben cílové skupině. U vybraných úkolů se otázka zaměřila na to, co z nabídnutých možností žáci během úkolu zvolili. Závěrečná otázka umožnila žákům vyjádřit názor na to, které z témat jim nejvíce vyhovovalo.

Vyhodnocení odpovědí na dotazník uvádím ve výzkumné části práce.

2.4.1 Otázky v dotazníku

1. Jak důležitá jsou gesta pro váš každodenní život? Zakroužkujte.

velmi důležitá – středně důležitá – důležitá – málo důležitá – nedůležitá

2. Jak snadné či obtížné pro vás bylo najít gesto, které vás charakterizuje? Zakroužkujte.

velmi snadné – středně snadné – snadné – obtížné – velmi obtížné

3. Které emoce jste si vybrali pro otisk do hlíny? Zakroužkujte

radost, smutek, vztek, strach, štěstí, zvedavost/překvapení, znechucení

4. Jak snadné či obtížné pro vás bylo vyjádřit emoce do hlíny? Zakroužkujte.

velmi snadné – středně snadné – snadné – obtížné – velmi obtížné

5. Kterou emoci jste si vybrali pro zachování v čase (vypálení v peci)? Zakroužkujte.

radost, smutek, vztek, strach, štěstí, zvedavost/překvapení, znechucení

6. Které emoce jste se rozhodli zbavit (rozpustit ji ve vodě)? Zakroužkujte.

radost, smutek, vztek, strach, štěstí, zvedavost/překvapení, znechucení

7. Jak snadné či obtížné pro vás bylo ztvárnit část vlastního těla hlínou? Zakroužkujte.

velmi snadné – středně snadné – snadné – obtížné – velmi obtížné

8. Jak jste spokojeni s výsledkem proměny?

velmi spokojen/a – středně spokojen/a – spokojen/a – nespokojen/a – velmi nespokojen/a

9. Který vyučovací blok byl pro vás najzajímavější nebo nejzábavnější? Zakroužkujte.

Gesta, Emoce, Rituál, Proměna

2.4.2 Odpovědi žáků

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.2	velmi důležitá	snadné	překvapení, vztek	obtížné	překvapení	strach	obtížné	spokojený	emoce
2.3	velmi důležitá	obtížné	radost, zvědavost	obtížné	radost	smutek	velmi obtížné	spokojena	emoce
2.4	velmi důležitá	snadné	radost a vztek	velmi obtížné	radost	znechucení	velmi obtížné	spokojená	rituál
2.1	středně důležitá	velmi snadné	vztek	středně snadné	radost	vztek	středně	velmi spokojený	proměna
3.3	málo důležitá	obtížné	vztek, radost, smutek	velmi snadné	radost	smutek			rituál
3.4	středně důležitá	velmi snadné	vztek	středně snadné	smutek	strach			gesta
3.2	velmi důležitá	velmi snadné	vztek	středně snadné	radost	smutek			gesta
3.1	málo důležitá	snadné	vztek	snadné	radost	smutek			emoce

2.5 Evaluace

V didaktické části práce jsem dle stanoveného cíle navrhla a realizovala tematickou výtvarnou řadu pracující s tématem lidských emocí a sebepoznání. Prvním cílem výtvarné

řady bylo předložit takový soubor hodin, který je realizovatelný ve třídách pro žáky s kombinovaným postižením a umožňuje těmto žákům uplatnit vlastní kreativitu. Po realizaci řady ve dvou třídách žáků dané cílové skupiny se ukázalo, že žáci se všemi typy postižení se dokázali zapojit do všech čtyř výukových bloků. Přestože časové potřeby jednotlivých žáků se značně lišily a výstupy práce byly výrazně odlišné, výtvarnou řadu je možné realizovat u žáků se všemi typy postižení.

Druhým cílem bylo pak koncipovat hodiny tak, aby u žáků došlo při práci s materiálem keramické hlíny k vědomému používání vlastní tělesnosti a vlastních emocí. Přestože žáci potřebovali značnou pomoc zejména v oblasti iniciativy a kreativity, v obou třídách učňovského oboru Keramická výroba se žáci s kombinovaným postižením v průběhu hodin výtvarně vyjadřovali pomocí gest, pohybů a otisků, vložili konkrétní vybrané emoce do gesta i rituálu, a v závěru pak výtvarně zpracovali své vnitřní vidění vybrané části svého těla. Cíle didaktické části byly tedy naplněny.

3 VÝZKUM

Třetí část práce bude věnována výzkumu provedenému v průběhu výuky ve škole pro žáky s kombinovaným postižením. Výzkum sestává z dotazníkového šetření a ze zúčastněného pozorování.

3.1 Návrh výzkumných otázek

Jak zadání tematické řady vychází vstříc možnostem konkrétních žáků s kombinovaným postižením?

Jakou možnost mám přizpůsobením úkolu dosáhnout osobnostního rozvoje těchto žáků?

Jak žáci reagují na možnost zpětné reflexe těchto činností?

3.2 Badatelka

Od roku 2014 pracuji na pražské škole pro žáky s tělesným postižením. První rok po nástupu do zaměstnání jsem vykonávala pozici asistenta pedagoga na druhém stupni základní školy, kde jsem v praxi měla možnost poznat jak práci učitele, tak schopnosti a možnosti žáků s různým druhem postižení. Následující rok mi bylo navrženo učitelství odborného výcviku tříletého učňovského oboru keramická výroba. Obor je mi blízký, proto jsem s nadšením nabídku přijala. Zpočátku jsem učila jen deset, později dvanáct hodin odborného výcviku týdně. Dnes mám plný úvazek, z čehož učím sedmáct hodin odborného výcviku neboli keramické práce, zbytek hodin pak odborné kreslení ve stejných třídách. Za mou pedagogickou praxi jsem blízce poznala pět ročníků keramických učňů. V každém ročníku bývá čtyři až pět žáků. Keramické práce neboli odborný výcvik učíme většinou v tří- až čtyřhodinových blocích, někdy ale mají žáci odborný výcvik i šest hodin v kuse. Pracovní prostor je velmi inspirativní, jedná se o ateliér postavený architektem Davidem Vávrou v roce 2004 pro chráněnou dílnu. Malou nevýhodou je prostor řešený pouze dvěma oddělenými místnostmi. V praxi to znamená, že celý atelier má jen dvě třídy, o které se dělí tři ročníky.

Svůj výzkum jsem realizovala ve školním roce 2019/2020, přesněji od října 2019 do konce školního roku, včetně jarní karantény nařízené vládou v rámci pandemie Covid-19. Vyučovací blok s druhým ročníkem probíhal v pondělí první tři hodiny, s třetím ročníkem ve středu odpoledne.

3.3 Účastníci

Druhý ročník – jeden chlapec a tři dívky

Chlapec 2.1

22 let, je po nádorovém onemocnění centrální nervové soustavy (CNS) postižený hemiparézou. Připojená je též epilepsie. Žák má zrakovou vadu korigovanou brýlemi, sluchovou vadu na levém uchu a občas zadržává v řeči. U chlapce jsou přítomny specifické poruchy učení jako dyslexie, dysgrafie. Pohybuje se samostatně, ale potřebuje oporu při chůzi do schodů a ze schodů. Žák mívá epileptické záchvaty a bývá po dvou až třech hodinách práce často velmi unavený. Disponuje pomalejším psychomotorickým tempem, projevují se též obtíže v koncentraci a paměti. Chlapec pracuje pravou rukou, levou má afunkční. Má částečně narušenou jemnou i hrubou motoriku, ale přesto je schopen pracovat i na menších detailech. Ideální je pro žáka častá zpětná vazba, neboť má tendenci pracovat rychle a zbrkle. Zadání chápe správně, není třeba mu pomáhat či dovysvětlovat.

Dívka 2.2

22 let, pohybuje se na mechanickém invalidním vozíku v důsledku závažného kombinovaného postižení dětské mozkové obrny formy spastické kvadruparesy. Žákyně dále vykazuje oční vadu – strabismus, a lehkou až střední mentální retardaci. V sociálním kontaktu je velmi milá a komunikativní, v hodinách je snaživá. Dívka potřebuje dopomoc druhé osoby skoro ve všech oblastech. Její tempo je pomalejší, ale je velmi pilná. K zadání většinou potřebuje ještě upřesnění. V rukou chybí síla, prsty z velké části neovládá, většinou pracuje dlaní. Levá ruka je afunkční, pracuje pravou.

Dívka 2.3

21 let, pohybuje se s oporou chodítka nebo druhé osoby. Má těžký mozečkový syndrom (degenerativní onemocnění centrální nervové soustavy) a závažnou poruchu koordinace, která se projevuje občasným třesem celého těla. Ideální je častá zpětná vazba, která podporuje motivaci a soustředění. Je třeba respektovat pomalejší proces myšlení a poruchu prostorové orientace. Tato dívka pracuje oběma rukama, bývá ale brzy unavená a neudrží pozornost. V sociálním kontaktu je milá a přátelská.

Dívka 2.4

23 let, taktéž s mozkovou obrnou – levostranná hemiparésa, lehká mentální retardace s přidruženou epilepsií. Dívka se pohybuje většinou samostatně. Je emočně nestabilní a zvýšeně unavitelná. Má narušenou schopnost koncentrace pozornosti. Ideální je častější zpětná vazba. Dívka má rychlejší tempo než zbytek třídy, tudíž je vhodné volit upravené zadání. Důležité je dbát na odpočinek a aktuální emoční stav. Pracuje pravou stranou. V sociálním kontaktu je přátelská, komunikativní.

Třetí ročník 2 dívky a 2 chlapci

dívka 3.1

26 let, jedná se o mladou ženu s kombinovaným postižením v důsledku neurochirurgického řešení závažného onemocnění CNS. Zasažena je oblast jemné i hrubé motoriky, pracuje pouze jednou rukou. Pohybuje se na mechanickém vozíku. Má lehkou mentální retardaci a silnou slabozrakost. Sociální kontakt je kvůli zrakovému a mentálnímu postižení velmi obtížný. Dívka komunikuje jen s osobami, které dobře zná. Má pomalejší pracovní tempo, je třeba pomáhat s organizací práce a dodržovat zrakovou hygienu – více světla, barevný kontrast. Namísto vizuální orientace používá sluchového vnímání a hmatové interakce.

Dívka 3.2

22 let, v důsledku dětské mozkové obrny formy spastické diparesy se pohybuje samostatně na mechanickém vozíku. Dívka je aktivní, usměvavá a v kontaktu přátelská. Při práci je vhodné mírné vedení pro udržení pozornosti. Obě ruce jsou plně funkční. Kognitivní schopnosti v pásmu průměru.

Chlapec 3.3

22 let, mladý muž s mozkovou obrnou formy spastické kvadruparesy, pohybuje se samostatně na elektrickém vozíku. Je aktivní a komunikativní, třeba brát ohled na častou unavitelnost. Žák pracuje oběma rukama, ale jejich funkčnost je částečná. Kognitivní schopnosti v pásmu průměru.

Chlapec 3.4

22 let, mladý muž s mozkovou obrnou spastické formy kvadruparesy a s centrální zrakovou vadou. Žák má silně omezenou jemnou i hrubou motoriku. S jeho pohybovým omezením je spojená i velmi slabá možnost úchopu jakékoliv pomůcky a velká

unavitelnost svalů. Je zapotřebí časté odpočívání a podporování v motivaci za pomoci zpětné vazby. Úkoly chápe dobře, nepotřebuje dovysvětlování.

3.4 Charakteristika výzkumu

Na základě výše popsaných skupin účastníků a možností realizace výzkumu jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum, u kterého je charakteristická dlouhodobost a intenzivnost. *“Kvalitativní výzkumník se snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situace, protože jen tak jim může rozumět a může je popsat“* (Gavora, 2000, str. 31).

3.5 Použité metody

„Akční výzkum je v oblasti výtvarné výchovy častou volbou. (...) výzkum není hodnotově neutrální a snaží se o identifikaci problémů, které se vyskytují aktuálně v praxi. Historicky se váže na koncept učitele-praktika a badatele“ (M. Fulková, 2013, str. 19).

Podle Donalda Schöna je prostředí třídy, ve které se nachází učitel výtvarné výchovy, *“bažinatou půdou s neuspořádaně zmatenými situacemi”*, proto jeho pojetí reflexe *“knowing-in-action”* *„pomáhá hledat inspiraci v procesech implicitně obsažených v uměleckých, intuitivních procesech tvorby, užívaných některými praktiky v situacích vyznačujících se nestabilitou, nejistotou, jedinečností nebo konfliktností (...) Právě koncept reflexe v činnosti je pro nás velmi zajímavý tím, že činnosti vytváření, přetváření a jejich dynamika jsou samotnou podstatou výtvarné výchovy“* (Fulková, 2008, str. 105).

Použiji metody případové studie, které se zaměřují na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika málo případů. Pro sběr dat jsem vybrala metodu participačního (zúčastněného) pozorování, dotazníku a fotografií pořízených ve výukových blocích.

Zúčastněné pozorování je vhodné v pozici učitele, neboť je schopen sledovat žáky po celou dobu vyučování, ale i o přestávkách či jiných školních aktivitách. *„Pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. Je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací“* (Hendl, 2005, str. 193).

3.6 Sběr dat

Ve fázi šetření jsem si vedla reflektivní deník se zápisky pozorování. Při výuce jsem též pořizovala fotografie a videozáznamy.

Dotazníky byly zaslány žákům v elektronické podobě, někteří je vyplnili samostatně doma a poslali zpět. Jiní je se mnou vyplňovali on-line.

Jak jsem již zmiňovala v didaktické části, můj výzkum se bude týkat čtyř na sebe navazujících vyučovacích bloků.

Bohužel, jak z důvodu pandemické situace na jaře 2019, tak z důvodu končícího ročníku a jeho přípravy na závěrečné zkoušky, ne všichni žáci stihli dokončit poslední vyučovací blok týkající se proměny. Dva žáci z druhého ročníku pokračovali na jaře v práci doma, což mi umožnilo v září tohoto roku úkol definitivně dokončit.

3.7 Dotazník

Jak již bylo uvedeno v didaktické části, součástí mé práce byl i hodnotící dotazník pro žáky, složený z devíti uzavřených otázek. Interpretace odpovědí na dotazník se zároveň stala důležitou součástí mého výzkumu.

3.7.1 Odpovědi na dotazník

1. Jak důležitá jsou gesta pro váš každodenní život?
2. Jak snadné či obtížné pro vás bylo najít gesto, které vás charakterizuje?
3. Které emoce jste si vybrali pro otisk do hlíny?
4. Jak snadné či obtížné pro vás bylo vyjádřit emoce do hlíny?
5. Kterou emoci jste si vybrali pro zachování v čase (vypálení v peci)?
6. Které emoce jste se rozhodli zbavit (rozpustit ji ve vodě)?
7. Jak snadné či obtížné pro vás bylo ztvárnit část vlastního těla hlínou?
8. Jak jste spokojeni s výsledkem proměny?
9. Který vyučovací blok byl pro vás nejzajímavější nebo nejzábavnější?

žák	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.2	velmi důležitá	snadné	překvapení, vztek	obtížné	překvapení	strach	obtížné	spokojena	emoce
2.3	velmi důležitá	obtížné	radost, zvědavost	obtížné	radost	smutek	velmi obtížné	spokojena	emoce
2.4	velmi důležitá	snadné	radost a vztek	velmi obtížné	radost	znechucení	velmi obtížné	spokojená	rituál
2.1	středně důležitá	velmi snadné	vztek	středně snadné	radost	vztek	středně	velmi spokojený	proměna
3.3	málo důležitá	obtížné	vztek, radost, smutek	velmi snadné	radost	smutek			rituál
3.4	středně důležitá	velmi snadné	vztek	středně snadné	smutek	strach			gesta
3.2	velmi důležitá	velmi snadné	vztek	středně snadné	radost	smutek			gesta
3.1	málo důležitá	snadné	vztek	snadné	radost	smutek			emoce

3.7.2 Interpretace výsledků dotazníku

„Holistická analýza neusiluje o rozbití shromážděných dat na jednotlivé části, ale hledá závěry posouzením dat jako celku“ (Hendl, 2005, str.226).

Většina žáků, 8 z 9, na první otázku odpověděla, že gesta jsou pro jejich každodenní život středně až velmi důležitá, což by mohlo potvrzovat premisu, že **lidé s omezenými smyslovými orgány mohou využívat řeči těla ke komplexnější komunikaci.**

U druhé otázky, jejímž smyslem bylo zjistit, jak jednoduché či obtížné je najít gesto, které konkrétního žáka charakterizuje, 6 žáků z 8 volilo odpověď velmi jednoduché až

jednoduché. Z čehož vyplývá, že se žáci znají a **jsou si vědomi možností vlastního těla a jeho vyjádření.**

Třetí otázka se týkala nejoblíbenějšího gesta pro znázornění v hlíně. 6 žáků z 8 si vybralo vztek. Tento výběr nebyl ovlivněný motivací pěsti Evy Kmentové, ale **možností aktivního vybití konkrétní emoce.** Tento druh aktivity žákům zcela jistě přinesl pocit blaha a potěšení. **Další důvod úspěšnosti tohoto úkolu mohla být jednoduše jeho motorická dostupnost.**

U čtvrté otázky, zda-li bylo jednoduché či obtížné vyjádření emocí do hlíny, 5 žáků z 8 odpovědělo, že velmi jednoduché až jednoduché. Což by mohlo potvrzovat fakt, že **chybějící jemná motorika nemá vliv na jejich vyjádření pocitů skrze hlínu.** Pro ty, kteří odpověděli „obtížné“, nebylo obtížné emoci do hlíny otisknout, ale přijít na způsob, jak emoci skrze pohyb vyjádřit tak, aby po sobě zanechala viditelnou stopu v hlíně.

Pátá otázka zkoušela ověřit, jak žáci vnímají pozitivní a negativní emoce. 6 z 8 žáků vybralo radost pro zachování v čase a pro následný výpal v peci. Zbylí dva žáci, kteří si vybrali překvapení a smutek, chtěli zachovat tyto emoce, protože v daný moment prožívali právě tento emocionální stav, a přišlo jim důležité zachovat ho v čase a následně si ho zpracovat.

Otázka šestá ukazuje jednoznačně **shodu všech respondentů zbavit se ze světa negativních emocí, konkrétně strachu, smutku a vzteku.**

V sedmé otázce nastala opět shoda, tentokrát s odpovědí obtížné až velmi obtížné. Jednalo se o znázornění vlastní části těla do hlíny. Tato odpověď by mohla ukazovat na fakt, že **žáci mají s převodem reality do materiálu problém, který může být daný jak poruchami smyslů, tak kognitivním poznáváním či narušenou motorikou.**

U osmé otázky je obtížné vyvozovat závěr výzkumu, neboť úkol dokončili pouze dva z respondentů.

3.8 Zúčastněné pozorování

Pozorování probíhalo v rámci výukových bloků čtyřdílné výtvarné řady, předložené v didaktické části práce, a je tedy rozděleno na čtyři části.

3.8.1 První výukový blok: Plastičnost emocí

První skupina: druhý ročník

Je pondělí ráno, venku je pěkný podzim a v naší třídě je klidná a ospalá atmosféra. Přicházím s novým vyučovacím blokem a názvem Plastičnost emocí. Povídáme si se žáky o emocích, všichni jsou zúčastnění, reagují a zajímá je, co budou dělat. Na otázku, jaké emoce znají, zazní radost a smutek, žák 2.2 si vzpomene na vztek, žákyně 2.3. na štěstí, následuje delší pauza. Připomínám žákům situace, ve kterých se jiné emoce projevují. Přichází na řadu strach, a jako poslední překvapení. Při povídání ulamují kusy hlíny a válím z ní stejné koule. Všichni jsou stále pozorní, jsou zvědaví a zatím netuší, co je čeká. Po shlédnutí Domu Usherů Jana Švankmajera a Možností dialogu jim ukazuji taktilní básně stejného autora. A začíná jejich samostatná práce.

Jako první se do činností pouští žákyně 2.4, která začne kouli z hlíny v ruce silně promáčkávat, jako by z ní měla vymáčkout duši. Vypadá to na silně prožívané emoce. A je to právě dívka 2.4, která je emočně nestabilní, její výkyvy radosti a smutku se často velmi rychle střídají. Její koule jsou si velmi podobné, není jasně zřetelné, co je radost a co vztek.

Dívka 2.2 je naopak velmi opatrná, na hlínu sahá jako by se jí bála dotknout ze strachu, že jí zničí. Povzbuzuji ji, aby zavřela oči a myslela na emoci, kterou si vybrala. Byl to vztek. Najednou ruku sevře do pěsti a udeří do měkké hliněné koule.

Dívka 2.3. stále přemýšlí, sleduje spolužáky, pak vezme koule, na jednu maluje prstem směřícího se smajlíka a na druhou mračícího se. Chlapce 2.1 tato činnost nenaplňuje, nevidí v ní smysl a na základě toho, co vidí u spolužaček, bere kouli a bouchá do ní.

Zajímavé je vyjádření dívky 2.2 k emoci překvapení, podává mi zvláště tvarovanou kouli, ptám se jí, co reprezentuje, vysvětluje mi, že jsou to svíčky na dortu a že je to tedy emoce překvapení.

Žáci si nevědí rady se zvědavostí, zkusím jim popsat situace a chování zvědavého člověka. Najednou po tom, co slyší slovo zkoumání, začíná dívka 2.3. prstem propichovat kouli, až v ní zanechá hluboký důlek. Dívka 2.4 se inspiroje spolužačkou a také jedním prstem do koule hloubí otvor.

Strach je pro vyjádření velmi těžký. Nikdo si neví rady. Pomáhám žákům opět přiblížit pocit strachu. Nakonec se společně dopracujeme výsledku koule, která zůstává nedotčená, neboť se jí bojíme.

Druhá skupina: třetí ročník

Tato třída v dopoledních hodinách mnohdy sdílela jeden prostor s prvním ročníkem. Proto jsem s nimi využila odpoledního vyučování, kdy jsme měli prostor jen pro sebe. Začínali jsme hned po obědě, tudíž žáci byli většinou dobře naladěni. Tato skupina v porovnání s první byla komunikativnější. Žáky jsem znala již tři roky, vztah byl důvěrný a otevřený.

Výukový blok jsme začali jako u první skupiny. Jako první se iniciativy chopil chlapec 3.3, který mrštil kouli do vzduchu. Ta dopadla na kolečko vozíku spolužáka. Všichni se začali smát. Kouli jsem sejmula a ukázala všem otisk pneumatiky kola. Vysvětlila jsem že na této kouli je jasně vidět, o jakou emoci šlo. Byl to vztek. Žák 3.3 byl na hod právem pyšný, neboť všichni obdivovali, jak perfektní je otisk.

Spolužák 3.4 se nechal inspirovat a také hodil kouli do vzduchu, ale jeho koule dopadla na zem kousek od vlastního vozíku. I tak na kouli zůstal otisk pádu a emoce vzteku byla zaznamenána.

Dívka 3.2 vzala kouli do ruky a začala ji rozmačkávat, silou nejprve jednou rukou a pak oběma. Žákyně měla evidentně z činnosti radost. Hlína je v tomto směru ideální prostředek pro vyjádření zlosti.

Dívka 3.1 sevřela ruku do pěsti a do koule udeřila, také ve výrazu obličeje působila spokojeně. Dříve než uhodila poprvé, musela dobře odměřit, kam ruku nechá padnout, vzhledem k výrazné slabozrakosti. Rány šly jedna vedle druhé, a tak se z koule po šesti úderech stala placka.

Emoce radosti byla těžká pro znázornění. jako první se jí ujala dívka 3.2, která vzala do ruky kouli a rozmačkala ji, bylo to ale jiné mačkání než mačkání zlosti, tohle bylo plné lásky. Jako – láskou bych tě rozmačkala. Bylo vidět, jak si to žákyně užívá, a kdybych ji nezastavila, asi by pokračovala do úplného vyčerpání.

Dívka 3.1, která je uzavřená a málo komunikativní, nejprve přemýšlela potichu, usmívala se a pak začala jemně kouli hladit. V tu chvíli bylo vidět, že se snaží opravdu nad radostí

přemýšlet. Trvalo to ale jen chvíli, pak se zasmála, najednou jí činnost připadala směšná, a skončila.

Chlapec 3.3 viděl spolužačku 3.1, a přesto, že její akce byla krátká a skoro se na kouli nepodepsala, 3.3 si začal s koulí koulet všemi směry. Nejprve používal jen dlaň a poté se snažil zapojit i prsty. Bylo patrné, že se snaží – spíše než vcítit se do pocitu radosti – pozměnit tvar koule, aby byl vidět zásah.

Chlapec 3.4 pro vyjádření radosti dvakrát kouli rukou objal.

Následovala zvědavost: opět dívka 3.2 se chopila iniciativy a zvědavost vyjadřovala zkoumáním, jako by se chtěla podívat co je uvnitř hlíny, z čeho se skládá. Co najde, když ji celou rozválí, a zda se něco neobjeví. To je zvědavost pro 3.2.

Dívka 3.1 je opět opatrná v reakci, přemýšlí a dotýká se koule jen mimoděk, potom do ní začne vyrývat nehtem, pomalu kouli otáčí a jedním prstem zanechává stopu po nehtu. Svou akci končí, když kolem dokola vyryje jakýsi kruh. Zde je zřejmé, že žákyně neví, jak si se zvědavostí poradit.

Podobně se se zvědavostí potýká i 3.4, který do koule párkrát píchne prstem, jakoby se snažil setřít horní vrstvu a podívat se co se objeví vespod. Poslední emoce, kterou žáci zkoušeli otisknout do hlíny, byl smutek, další z velmi těžkých představ.

Dívka 3.2 měla jako jediná jasno a absolutně překvapila svou iniciativou. Chvíli nad koulí jen tak přemýšlela, poté začala postupně a pomalu z koule uždibovat malé kousky a dávat je stranou, až celou kouli rozkouskovala. Prožívala smutek, kousek po kousku.

Dívka 3.1 se též výzvy nebála, vzala do ruky kouli a jen ji držela mírným stiskem a pak odložila. Chlapci se smutku nezúčastnili.

3.8.2 Druhý výukový blok: Otisk gesta

Při otisku gesta byla první část přípravy hliněné desky pro žáky jen procvičováním mechanického procesu vytváření keramického kachle, který už měli mnohokrát za sebou. Tato činnost byla tedy zvládnutelná pro všechny, i když opět s přihlédnutím na rozdílné možnosti, někdo měl kachel připravený za dvě hodiny, jiný za čtyři nebo i více vyučovacích hodin. Důležitá část byla prvotní motivace v povídání si o gestech a jejich významu. Někteří žáci se velmi dobře bavili při pomyslení, jaká gesta by mohli použít na sádrový odlitek. Ti, kteří si vybrali známá gesta, měli velkou výhodu oproti ostatním, kteří

s pohybem vlastní ruky neměli možnost tato gesta vytvořit. Proto museli použít takové gesto, které jim umožňovala jejich pohyblivost ruky.

Nejčastějším výběrem pro chlapce byla ruka v pěst. Nebylo tam ale jistě inspirační hledisko Pěsti Evy Kmentové, ale pěst jako symbol síly, pro někoho jako vyjádření zlosti, či vzteku. Přestože pěstí bylo vybráno alespoň pět, každá z nich byla jiná a rozpoznatelná mezi ostatními.

Žákyně 3.2 ze třetího ročníku si vybrala gesto znázorňující symbol vítězství, byl listopad a blížilo se datum 17. listopadu, proto byl její výběr okamžitý a jistý. Dalším vybraným gestem byla dlaň, také alespoň dva zástupci otevřené ruky. Jako poslední se objevil vztyčený palec, gesto, které chápeme jednoznačně jako “vše v pořádku”.

3.8.3 Třetí výukový blok: Rituál spojený s emocemi

3.ročník

Za úkol měli žáci vymyslet společný rituál. Jako motivaci jsme si o rituálech povídali, jaký měly význam a jaké druhy rituálů si naše společnost zachovává. První, co jsem odporovala, byl fakt, že nikdo z počátku nevěděl, jak začít. Viděla jsem jejich nejistotu v neznámém prostoru. Proto jsem se rozhodla pomocnými otázkami získávat odpovědi na to, co si pamatují z mého výkladu rituálu, a zda bychom nemohli použít k řešení úkolu určité elementy. Dostalo se mi velmi rychle jasných odpovědí a žáci začali vymýšlet a chystat, co k rituálu budeme potřebovat. Velmi dobře se povedlo zvolit společný rituál, neboť byly jen čtyři a vzájemně si pomáhali. Po zmínce o přírodních elementech každý z nich vyslovil jeden. Poté měli hledat ve třídě a okolí, čím by ho znázornili. Poradili si společně velmi dobře. Všichni mezi sebou skvěle komunikovali a na stole se objevila mísa s vodou, svíčka, kámen a peří. Každý z nich pak měl navrhnout, co se bude dít dál. V této fázi samostatné práce bylo vidět, že dva z nich zůstávají pasivní; jen dva aktivní žáci si mezi sebou vyměňují nápady.

Připomněla jsem jim práci s emocemi a emoce prožívané v rituálu. Chtěla jsem, aby sami přišli s nabídkou pokračování hliněných koulí. Dokonce jsme je měli na polici ve třídě. Dva pasivní žáci jen čekali, co dva aktivní spolu se mnou vymyslí. Měla jsem pocit, že tento úkol je pro žáky těžký, že zadání mělo být více konkretizováno. Nakonec jsme se společně dopracovali k výsledku cíle rituálu – zbavení se negativních emocí rozpuštěním ve vodě a vypálením těch pozitivních do hlíny pro uchování v čase. Myslím si, že konečný

výsledek se žákům líbil, ale já jsem cítila nespokojenost a zklamání. Představovala jsem si více fantazie z jejich strany, i když zpětně reflektuji, že zadání bylo těžké a pro skupinu příliš abstraktní.

2. ročník

Druhá skupina pojaly rituál úplně jiným způsobem. Na hodinu se vyloženě těšili. Jako první se začali navzájem malovat. Pomalovali si obličej speciálními omyvatelnými pastelkami a velmi se u toho bavili. Potom se rozhodli vydat ven do atria, kde máme malou zahrádku, a hledat venku předměty, které by k provedení rituálu použili. Sami od sebe začali napodobovat indiánské rituály a vydávat různé zvuky, rytmicky se hýbali. Celá skupina ale nepůsobila spokojeně a spjatě. Od začátku hodiny byla dívka 2.3. spíše mlčenlivá, nesmála se jako obvykle, ale nechala se od spolužačky pomalovat. Její výraz vyjadřoval utrpení, nelíbilo se jí nic z toho, co její spolužáci dělali. Venku jí dali do klína šišku a tančili kolem stromu, který stál uprostřed. Tento rituál si zbytek skupiny užil, přestože ho pojali spíše jako oslavu nadcházející zimy. Dívka 2.3. na vozíku prožívala svůj smutek a nedokázala se napojit na zbytek skupiny. Přestože i zde tři žáci ze čtyř byli spokojeni, já jsem opět cítila, že se mi hodina vymkla z rukou, výsledek jsem očekávala jiný.

3.8.4 Čtvrtý výukový blok: Proměna

2.ročník

Tento výukový blok se skládá ze tří částí. V první části jsme si připomněli, co je to proměna z biologického hlediska, a podívali se na proměnu motýla. Poté jsem připoměla stejnojmennou povídku Franze Kafky a přečetla jsem úryvek na začátku, kdy se Gregor Samsa proměnil. Pak si žáci měli vybrat část vlastního těla, která by prošla vlastní metamorfózou. Nejprve měli tuto část vymodelovat tak, jak vypadá ve stávajícím stavu. To se povedlo třem žákům ze čtyř. Žákyně 2.4 si vybrala chodidlo, žákyně 2.2 oko, žákyně 2.3. hrudník a žák 2.1. obličej.

Žákyně 2.4, která si vybrala chodidlo, uměla odůvodnit vlastní výběr, ale s modelováním chodidla měla problém. Snažila jsem se žáky přimět k modelování dle vlastní předlohy. Výběr chodidla se vázal na její osobnost. Její velkou vášní je cestování, s přáteli jezdí každý rok poznávat Evropu. Pohybuje se samostatně, s oporou jen při kluzkém povrchu.

Modelování chodidla jí přišlo směšné a bohužel práci kvůli nařízené karanténě nestihla dokončit.

Doma měli žáci za úkol proměnu buďto nakreslit, nebo vytvořit koláž. Všichni si vybrali koláž a výsledky práce mi poslali v elektronické podobě. Přestože jsem žákům vysvětlila, jak koláž vypadá a kým se mají inspirovat, dva žáci ze čtyř zadání nepochopili – 2.2 a 2.4 sice odevzdali koláž, ale ne proměny částí těla. Koláž žákyně 2.4 znázorňuje chodidla, která se vznášejí nad pastvinami s krávy (žákyně byla před karanténou v Norsku na farmě kde se starala o dobytek). Žákyně 2.2 si vybrala oko, neboť je to pro ni vzhledem k postižení jedna z nejdůležitějších částí těla. V koláži, která byla zpracovaná doma, ale nebyl zcela pochopen úkol, neboť mi poslala obrys svého obličeje a s očima vystřiženými z cizí fotky. Jako proměnu viděla svoje oko v plamenech. Zdůvodnila výběr tak, že by chtěla, aby se jejího oka lidé báli.

Další dívka 2.3. si jako část k proměně vybrala hrudník. Líbilo se mi zjednodušené vymodelování hrudního koše jako kvádrů se dvěma přilepenými kuličkami. V koláži, kterou tvořili doma, opět nebylo zcela respektováno zadání, ale žákyně úkol dokončila včetně keramického kachle s vlastní proměnou.

Poslední práce, dle mého nejpovedenější, byl obličej 2.1. Jediná nezodpovězená otázka byla odůvodnit vlastní výběr, tam jsem se odpovědi nedočkala, ale jak koláž, tak konečný kachel se velmi povedl. Žák 2.1. se proměnil v oblíbenou postavu hrdiny Hellboye.

3.8.5 Analýza dat z pozorování výukových bloků

„V expresivní složce žák pomocí vlastní tvorby konstruuje obsah. Jde přitom o to, aby (a) vyjádřil to, co sám chce a potřebuje vyjádřit, a to ke svému vlastnímu uspokojení a tak, jak nejlépe dokáže (subjektivní či personální rozměr tvorby), (b) vyjadřoval se sdělně a působivě (sociální či komunikační rozměr tvorby), (c) spojil kulturní nároky (vkusové, stylové, estetické a umělecké nároky) na daný způsob vyjádření s možnostmi materiálu tvorby (kulturní rozměr tvorby). V reflektivní složce výtvarné výchovy má žák získávat náhled na to, co bylo předmětem tvorby i na samotný proces tvorby v jeho personálním, sociálním a kulturním rozměru“ (Slavík in Uhl Skřivanová, 2013, str. 14).

Vyučovací blok	Pozornost	Motivace	Aktivita	Tvořivost
Emoce	↑↑↑↑↑↑↑↑	↑↑↑↑↑↑↑↑	↑↑↑↑↑↑↓↓	↑↑↑↑↓↓↓↓
Gesta	↑↑↑↑↑↑↑↓	↑↑↑↑↑↑↓↓	↑↑↑↑↑↑↓↓	↑↑↑↑↓↓↓↓
Rituál	↑↑↑↑↓↓↓↓	↑↑↓↓↓↓↓↓	↑↑↓↓↓↓↓↓	↑↑↓↓↓↓↓↓
Proměna	↑↑↑↓	↑↑↑↑	↑↑↓↓	↑↑↓↓

Tabulka výsledků pozorování je rozdělena do čtyř kategorií, které během výukových bloků sleduji s cílem pochopit, zda žákům dané úkoly dělaly problémy, případně v čem. Tyto kategorie jsou vybrané s ohledem na poruchy centrální nervové soustavy a jejich manifestaci. Jedná se o pozornost, motivaci, aktivitu a tvořivost. Celkový počet žáků je osm v prvních třech výukových blocích a čtyři v Proměně, protože třetí ročník bohužel nestihl poslední blok realizovat.

První kategorie se týká udržení pozornosti, což bývá častá porucha u žáků s DMO. Z výsledků pozorování vidíme, že nejvíce pozornosti získal výukový blok emocí. Osm žáků z osmi dokázalo udržet pozornost po dobu celé výuky. Kategorie motivace byla stejně úspěšná, aktivita ale už byla jen 6 žáků z osmi. Například dívka s oční vadou 3.1 a chlapec s velmi omezenou motorikou 3.4 nebyli aktivní bez dopomoci. V kategorii tvořivosti jsem vyzorovala 4 žáky z osmi, kteří si velmi dobře a samostatně poradili s úkolem. Jejich práce byly odlišné od ostatních, což by se dalo vysvětlit buďto vyššími kognitivními schopnostmi, nebo otevřenější, extrovertní povahou.

Ve výukovém bloku Gesta byly výsledky velmi podobné jako u bloku Emoce. Pozornost, motivace i aktivita byly ve vyšších hodnotách. I zde však tvořivost vykazovala jen polovina žáků, což ukazuje na fakt, že žáci nejsou zvyklí tvořit samostatně, přemýšlet o způsobech řešení a možnostech realizace.

Ve výukovém bloku Rituál už vidíme většinu modrých šipek dolů, což vypovídá o poklesu motivace, aktivity i tvořivosti. U rituálu jsem, jak již popisovala, jedna skupina měla problém se s úkolem ztotožnit, druhá skupina byla nadšená. Motivace, aktivita i tvořivost u tohoto úkolu byly velmi málo zastoupené. Mohlo to vyplývat z nevhodného zadání úkolu, příliš těžkého, nebo jednoduše z ne právě ideálních podmínek ve třídě v daný moment. Na motivaci žáků, ale i na tvořivosti, se podepisuje atmosféra tříd, v daných skupinách je častý vztahový konflikt mezi spolužáky (to se týká převážně skupiny se třemi dívkami a jedním chlapcem).

U posledního vyučovacího bloku Proměny vidíme pozornost i motivaci u všech zúčastněných žáků, blok splňuje kritéria jejich představy zábavného úkolu. Modelování části vlastního těla a následná proměna byl pro žáky nový úkol, který je motivoval. Aktivita a tvořivost ve fázi realizace klesly na polovinu zúčastněných, neboť žákyně 2.4 se vždy odvrací od práce, kde je cítit námaha a musí se držet zadání. Žákyně 2.2 má omezenou motoriku, čímž vzniká problém zvládnutí vlastní invence/kreativity.

3.9 Závěry z výzkumu

Z výsledků dotazníku je především patrné, že náročnost výtvarné řady odpovídala cílové skupině žáků, neboť většinu úkolů hodnotili jako spíše snadné. Dále se ukázalo, že spokojenost žáků s vlastní prací se odvíjí především od přizpůsobení úkolů daným možnostem žáků. Žáci preferovali výukové bloky, kterým dobře porozuměli a jejichž výstup se jim podařil.

Jak zadání tematické řady vychází vstříc možnostem konkrétních žáků s kombinovaným postižením?

Zadání tematické řady bylo, podle vyhodnocení dotazníku i zúčastněného pozorování, pro žáky spíše jednoduché až středně obtížné, což ukazuje na dobré přizpůsobení cílové skupině. Největší obtíže způsobily dva faktory – zaprvé snížená kreativita cílové skupiny (patrné zejména v realizaci úkolu Rituál), a zadruhé problémy s převodem reality do výtvarného zobrazení (modelování části těla z hlíny bylo pro žáky bez výjimky hodnoceno jako obtížné zadání).

Výsledky také poukazují na fakt, který jsem zmiňovala v úvodu, že každý žák je jedinečný – některé činnosti zabíraly žákům zcela odlišné množství času, někteří žáci měli větší

problém s vyjádřením svého nitra gestem, a podobně. To, co z pozorování ale bylo zřejmé, je, že velmi dobře žáci reagují tehdy, pokud atmosféra skupiny je pozitivní, není soupeřivá, ale kooperativní, a citlivá k těm, kteří jsou pomalejší a potřebují pomoc. Potom funguje velmi dobře i třída s odlišnými žáky, a plnění zadání se jim daří lépe, než když mají mezi sebou vztahové problémy.

Jakou možnost mám přizpůsobením úkolu dosáhnout osobnostního rozvoje těchto žáků?

V přístupu k žákům s kombinovaným postižením je otázka, zda jsou vůbec schopni splnit úkoly zadané kurikulem, klíčová. V rámci výzkumu se ukázalo, že při zadávání úkolů přizpůsobených jejich možnostem jsou žáci vysoce motivovaní a úkolu věnují více pozornosti. Čím vyšší byla složitost úkolu, například v závislosti na požadované samostatné kreativitě, tím méně byli žáci motivovaní, v důsledku čehož klesala i jejich aktivita. Zda se promítne takový přístup v osobnostním rozvoji žáka je otázka pro dlouhodobý výzkum, který by jistě závisel i na závažnosti postižení jednotlivých respondentů; avšak zvýšená motivace a dostatek pozornosti jsou bezpochyby vynikajícím základem pro učení, poznávání i osobnostní růst.

Jak žáci reagují na možnost zpětné reflexe těchto činností?

Před každým vyučovacím blokem jsme si se žáky připomněli průběh minulé hodiny, aby si uvědomovali návaznost jednotlivých témat. Dotazník, na který odpovídali, pak obdrželi žáci až po skončení celé výtvarné řady. Jeho vyplňování přesto většinou nečinilo obtíže, dobře si pamatovali na jednotlivé úkoly, přestože v důsledku epidemiologické situace uplynulo od realizace některých hodin i několik měsíců. Žáci, kterým jsem při odpovídání asistovala, si s chutí připomínali průběh hodin. Je zřejmé, že zejména u cílové skupiny žáků se sníženými kognitivními schopnostmi má průběžné připomínání si a opakování proběhlých činností pozitivní přínos.

4 PRAKTICKÁ ČÁST: RITUÁL PROMĚNY

V poslední praktické části se budu věnovat rozboru vlastní tvorby vycházející z analýzy jednoho z mých snů. Má práce je paralelou k didaktickým úkolům týkajícím se vyjádření tělesnosti, které jsem zadávala žákům. Tématická řada výukových bloků Emoce, Gesta, Rituál a Proměna se v mém pojetí sjednocuje v jednu performativní akci.

4.1 Východiska práce

Sen: jsem s přáteli na jakési oslavě, povídáme si, sedím na gauči a náhle se zahledím na svou paži, kde se mi cosi hýbe pod kůží. Je to asi šest centimetrů dlouhé a vypadá to jako larva nějakého zvláštního zvířete. Připomíná mi to „vetřelce“. Zvláštní pocit, ale celkem přirozený. Dotýkám se té zvláštní pohybující se věci a nebojím se. Okolí je částečně znechucené a zděšené. Uvědomuji si, že to není parazit, ale je to část mého já. Jedná se mé ego. Je zakuklené. Stále ještě nejsem vyvinutá. Procházím metamorfózou. Stále se něco mění a já nemám na sebe čas. Doufám se že brzy dočkám celkové proměny. Těším se.

Příjemný pocit, prožitý ve snu, jsem pochopila jako pokyn, jako pomocnou ruku. O osvobozující síle snových příběhů byl přesvědčen již psycholog Karl Friedrich Burdach: *“Nikdy se neopakujte denní život se svou námahou a prožitky, se svými radostmi a bolestmi, sen spíše směřuje k tomu, aby nás od nich osvobodil“* (Burdach in Freud, 1998, str. 28). Klíčovým momentem pro mou práci Rituál proměny bylo tedy rozhodnutí využít poselství, které mi nabídl sen, a symbolickou, performativní akcí dokončit zrání a „vylíhnutí“ mého já. Provedu trpělivý, časově velmi náročný proces vytváření schránky, při kterém nelze žádný krok přeskočit, nic obejít, a který bude vyžadovat plné soustředění nejspíš po dobu několika hodin. Nebudu rušena každodenními nároky vnějšího světa, které mi dozrání dosud znemožňovaly, dojde k soustředění až meditativního charakteru. Zároveň mě však tělesná gesta v přímém kontaktu ruky (i dalších částí těla) s hmotou keramické hlíny budou stále upozorňovat na mou tělesnost. Nelze předvídat, jaký pocit ve mně vyvolá uzavírání sebe sama do stísněného prostoru s minimem světla a vzduchu – nebo snad do výsostně soukromého prostoru, kam za mnou nikdo nemůže? Teprve po hlubokém prožitku sebe sama, svého nitra i tělesnosti, v uzavřeném nerušeném prostoru, dojde k vrcholu rituálu, jakési „proměně larvy v motýla“, k vystoupení nově zrozeného, dospělého, proměněného „já“ zpět do světa.

4.2 Rituál proměny – plán akce

Pro osobní proměnu je třeba najít vhodné místo, které podtrhne prožitek rituálu. Na vybraném místě stavím z připraveného množství keramické hlíny těsně kolem své postavy kruhovou stavbu. Jak se dostávám výše, přenáším hmotu dovnitř stavby, neboť ven již nedosáhnu. Stavbu uzavírám oblou střechou tak, že jsem zcela uzavřena v prostoru své kukly. Po pečlivém prožití uzavřenosti těla i nitra otevírám zevnitř kuklu a metamorfované „já“ vystupuje zpět do světla, do světa.

4.3 Prostor a hmota

Můj vztah k hlíně je vázán na místo, které jsem si pro akci vybrala. Jedná se o chalupu se zahradou, kde žil a tvořil můj děda, akademický sochař J. Kolář, který mě se sochařskou/keramickou hlínou seznámil. Dědova práce vykazovala známky akademismu, našly se ale i zajímavé kousky stylizací lidské figury. Častým námětem raného období byly právě ženy a ženské figury, ale oblíbené byly i portrétní hlavy známých osobností, jako například T. G. Masaryk, V. Havel.

V dětství na mne nejvíce zapůsobil portrét pradědy vyřezaný do dřeva, ale také dědův autoportrét, kdy použil ke ztvárnění vlasů a vousů, tmel, který nikdy neztvrdne. Právě v tomto materiálu jsou dobře viditelné otisky gesta.

Zahrada chalupy, kde jsem se poprvé setkala s tvořivým gestem a s keramickou hmotou, bude místem rituálu mého dozrání. A hmota, kterou jsem tu dostala do ruky, bude hmotou mé proměny.

4.4 Průběh akce

V létě 2020 jsem zvolila den, kdy přistoupím k Rituálu proměny. Měla jsem začít ráno a večer skončit. V kukle jsem se rozhodla uzavřít na co nejdelší dobu, až poté ji prorazit, abych mohla dýchat a vyklubala se.

Po výběru konkrétního místa následovala příprava a navážení materiálu, desetakilových balíků šamotové hlíny. Navezla jsem jich deset, celkem tedy sto kilogramů hlíny. Na vybrané místo jsem rozprostřela igelitovou folii a připravila si i mokré prostěradlo. Počáteční fáze zahrnovala meditaci a soustředění se na nadcházející proces. Uvědomování

si, kdo jsem, odkud pocházím a kam jdu. Pak jsem si stoupla na folii a kolem sebe začala tvořit kruh. Kruh, který bez začátku a konce značí nekonečnost.

Ulamovala jsem kousky hlíny a začala jsem si stavět svojí kuklu. Kousek po kousku jsem přidávala na kruhový základ. Práce mi šla od ruky, ale kukla stoupala ne moc rychle. Stála jsem stále v kruhu a přidávala hlínu kolem sebe. V určité fázi procesu stavby jsem měla pocit, že to do večera nestihnu. Slunce začalo pařit a hlína mi pod rukama rychle usychala, tak jsem ji přikrývala na místech, kde jsem zrovna nepracovala. Jedinou mou myšlenkou se stalo stihnout postavit si kuklu do večera. Absolutně mechanicky jsem ulamovala kus hlíny a rychle je na sebe lepila, jako by mi šlo o život. Když mi byla kukla asi do pasu, svítilo dost silné slunce a schnutí kukly došlo tak daleko, že se mi začala bortit. Rázem jsem zjistila, že musím upustit od kukly, ve které bych stála, ale musela jsem začít se zavíráním. Proto jsem se přizpůsobila tvaru a do kukly si sedla na bobek, abych stále mohla okolo sebe stavět. Syn, který mě fotil v této fázi, mě upozornil, že mi kukla začíná prskat. Rychle jsem se skrčila a nad hlavou kuklu zavírala, ale slunce na ni pařilo a hlína se začala podlamovat a padat na mě. Nemusela jsem se z kukly pracně dostávat, neboť se velmi rychle propadla, a já jen vykročila ven.

4.5 Nedokonalá proměna – interpretace průběhu akce

Naplánovaná akce skončila předčasně. Nezvládla jsem provést rituál v celé jeho šíři (a hloubce). Příčina je zřejmá – aby se mohutná stavba z keramické hlíny mohla udržet pevná a vlhká po celý den, musela by být po celou dobu ve stínu. Místo, které jsem si pro rituál vybrala, však bylo ve stínu jen v pozdním odpolední, v dopoledních hodinách bylo vystavené prudkému slunci.

Nezdařený rituál pochopitelně přináší zklamání, může se však stát i zdrojem uvědomění.

První moment, kdy se práce odklonila od plánu, byla situace, kdy jsem jen mechanicky kladla kusy hlíny na sebe a jedinou mou myšlenkou bylo dokončit kuklu včas. Meditativní rituál se tedy stal stresovým plněním jakési smyšlené povinnosti. Jak tělesné gesto kladení hlíny do tvaru vlastního těla, tak i niterné prožívání procesu proměny byly upozaděny. Zároveň však došlo k zajímavé věci – nutková potřeba pracovat co nejpilněji a nejrychleji mi dala prožít pocity zvířete, hmyzu, které staví svou kuklu skutečně ve stresu z nezdaření, neboť dokončení je pro něj otázkou života a smrti. Místo hlubokého myšlenkového prožívání, které můj lidský mozek připisoval proměně pomocí kukly, se práce na kukle

stala tím, čím v přírodě přirozeně je – pracovním procesem vedoucím k materiálnímu výsledku.

Další moment, odklánějící práci od předpokládaného cíle, mě přiměl k znovu uvědomění vlastního těla, když jsem byla nucena změnit „tvar“ kukly a zmenšit se. Při zpětné analýze docházím k poznání, že zde už byl proces rituálu zcela smeten mým osobnostním nastavením: sice nedokážu stavět dostatečně vysoko a v klidu, ale práci nepřeruším, nezačnu znovu, ve větším klidu, v potřebném stínu; vítězí má urputnost a kreativní spontaneita, raději pokračuji a přizpůsobím se tomu, jak mě vnější okolnosti tvarují.

V závěru se můj prostor bortí. Přeji si ovládnout hmotu, kterou mé gesto upravuje, ale čas a okolnosti mají nade mnou převahu. Nemohu být režisérem své vlastní proměny. Hmota i místo mají svůj život, jemuž nevládnou.

Úvahy o opakování akce a napravení původních chyb jsem záhy zavrhla. Podstatou proměny měl být její jedinečný průběh. Jak říká Vladimír Burda, „*happening je prováděn na základě plánu, ale bez zkoušek, posluchačů a repríz*“ (Burda in Morganová, 2009, str. 12). Ani v mém Rituálu proměny tedy nešlo o proces postupného hledání a vylepšování, ale o symbolickou, jednorázovou proměnu gestem ve hmotě. Proběhlo tak, jak proběhlo, a tak tento jednorázový umělecký akt, přesto, že nedopadl dle plánu, vnímám jako dokončený a neopakovatelný výsledek.

Fotodokumentace z průběhu akce



Závěr

Cílem diplomové práce *Plastické vyjádření tělesnosti žáků s kombinovaným postižením* bylo především předložit výtvarnou řadu přizpůsobenou možnostem cílové skupiny. Úvodní teoretická část práce načrtla východiska pro tematické zaměření, tedy otázku tělesnosti a sebepřijetí, téma lidského těla a tělesnosti v umění, a představila umělce, kteří inspirovali jak můj výběr námětů pro výuku, tak mou vlastní výtvarnou práci.

Čtyři výukové bloky, navržené a realizované ve dvou čtyřčlenných třídách, pak spojuje téma práce s tělesnými gesty a s emocemi. Zvoleným materiálem je keramická hlína, jež umožňuje přímý kontakt s tělesným gestem – otisk – čímž podnítila vznik podtitulu práce: *Odlíšnost jako otisk jedinečnosti*. Reflexe proběhlých hodin a analýza dotazníku s vlastním hodnocením zúčastněných žáků ukázala, že výtvarná řada byla dobře přizpůsobena možnostem cílové skupiny, u žáků došlo k vědomému používání vlastní tělesnosti a vlastních emocí, a cíle bylo tedy dosaženo.

Ve výzkumné části práce pak byly předloženy výstupy jak dotazníkového šetření mezi žáky, tak zúčastněného pozorování v hodinách. Potvrdil se předpoklad, že přizpůsobení výuky možnostem žáků je u cílové skupiny žáků s kombinovaným postižením klíčové a má vliv na jejich motivaci, pozornost i aktivitu.

V závěrečné praktické části diplomové práce byla popsána má performativní akce *Rituál proměny*, realizovaná v exteriéru, v materiálu šamotové hlíny, jejímž výstupem je fotografický záznam akce.

Seznam použitých informačních zdrojů

- BLATNÝ**, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
- BOWIE**, Fiona. *Antropologie náboženství*. 1. vyd. Překlad Vladimír Petkevič. Praha: Portál, 2008. 335 s. ISBN 978-807-3673-789.
- DAVIDO**, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- DE VECCHI**, Pierluigi a Elda CERCHIARI, *Arte nel tempo*, Milano: Bompiani, 1996.
- DEMPSEY**, Amy. *Umělecké styly, školy a hnutí: encyklopedický průvodce moderním uměním*. 2. vyd. [Praha]: Slovart, 2005. ISBN 80-7209-731-8.
- DOSEDLOVÁ**, Jaroslava. *Terapie tancem: role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3711-9.
- ECO**, Umberto, ed. *Dějiny ošklivosti*. Praha: Argo, 2007. ISBN 978-80-7203-893-0.
- FISCHER-LICHTE**, Erika. *Estetika performativity*. Mníšek pod Brdy: Na konáři, 2011. Teorie (Na konáři). ISBN 978-80-904487-2-8.
- FIŠER** Slavomil, **ŠKODA** Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0
- FREUD**, Sigmund. *Výklad snů: O snu*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1998. ISBN 80-86123-07-3.
- FULKOVÁ**, Marie. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H, 2008. ISBN 978-80-7319-076-7.
- GAVORA**, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- GIDDENS**, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- GOMBRICH**, E. H. *Příběh umění*. Praha: Odeon, 1992. Klub čtenářů. ISBN 80-207-0416-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHALUPECKÝ, Jindřich. *Na hranicích umění: několik příběhů*. Praha: Prostor, 1990. Arkýř (Prostor). ISBN 80-85190-06-0.

CHALUPECKÝ, Jindřich. *Nové umění v Čechách*. Jinočany: H & H, 1994. Ars pictura. ISBN 80-85787-81-4.

Intervista a Umberto Eco. In: *Wikinews* [online]. [vid. 2. 11. 2019]. Dostupné z: https://it.wikinews.org/wiki/Intervista_a_Umberto_Eco

MAREŠ, Jiří a **KŘIVOHLAVÝ**, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3

MILICHOVSKÝ, Luboš. *Kapitoly ze somatopedie*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-001-3

MORGANOVÁ, Pavlína a **VALOCH**, Jiří. *Akční umění*. 2. dopl. vyd. Olomouc: Nakladatelství J. Vacl, 2009. ISBN 978-80-904149-1-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.

NOVOSAD, Libor. *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-873-9.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 28–57–E/01 Keramická výroba [online]. Praha: MŠMT, 2020. [vid. 2. 12. 2020]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/28-57-E01_Keramicka_vyroba_2020_zari.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017. [vid. 18. 11. 2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

REZEK, Petr. *Tělo, věc a skutečnost v umění šedesátých a sedmdesátých let*. 2., rozš. vyd. Praha: Jan Placák - Ztichlá klika, 2010. ISBN 978-80-903898-5-4

- ROESELVÁ, Věra.** *Didaktika výtvarné výchovy.* Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-121-4.
- SEDLÁČKOVÁ, Daniela.** *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka.* Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024726854.
- SLOWÍK, Josef.** *Speciální pedagogika.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOCHOR, Pavel.** *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7925-0.
- SOUKUP, Martin, Marie KÖNIG DUDZIAKOVÁ, Michaela DVOŘÁKOVÁ, Jana KADLECOVÁ a Martin RYCHLÍK.** *Tělo 2.0: hranice těla a podoby bolesti.* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. Antropos (Pavel Mervart). ISBN 978-80-7465-288-2.
- SOUKUP, Martin.** *Tělo: čichat, česat, hmatat, propichovat, řezat.* Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2014. Antropos (Pavel Mervart). ISBN 978-80-7465-108-3.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana.** *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev.* Brno: Barrister & Principal, 2016. ISBN 978-80-7485-111-7.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana.** *Tělo - výraz - obraz - koncept.* Praha: Dokořán, 2018. ISBN 978-80-7363-924-2.
- Školní vzdělávací program – Škola pro radost.* Praha: Jedličkův ústav a školy, 2015. Interní materiál školy.
- ŠVANKMAJER, Jan.** *Síla imaginace.* Dauphin, Praha 2001. ISBN 80-7272-045-7
- ŠVANKMAJER, Jan, DRYJE, František, SCHMITT, Bertrand,** ed. *Jan Švankmajer: Možnosti dialogu: mezi filmem a volnou tvorbou.* Řevnice: Arbor vitae, 2012. ISBN 978-80-7467-015-2
- UHL SKŘIVANOVÁ, Věra,** ed. *Pedagogika umění - umění pedagogiky aneb Inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci: Pedagogy of art - art of pedagogy though innovative, intercultural and interdisciplinary approaches to education = Kunstpädagogik - Kunst der Pädagogik innovative, interkulturelle und interdisziplinäre Ansätze der Kunstpädagogik.* Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2013. ISBN 978-80-7414-582-7.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

VÍTKOVÁ, Marie. Integrace dětí s tělesným postižením. In: **VALENTA**, M. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc, UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5

VAN GENNEP, Arnold. *Přechodové rituály: Systematické studium rituálů.* Překlad Helena Beguivinová. Praha: Lidové noviny, 1997. 201 s. Mythologie, sv. 1. ISBN 80-710-6178-6.

WALTHER, Ingo F. (ed.). *Umění 20. století.* Praha: Slovart, 2004. ISBN 80-7209-521-8

Příloha

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY KERAMICKÉ VÝROBY

V následujícím dotazníku zodpovězte otázky týkající se čtyř vyučovacích bloků. Ke každému z bloků se vztahují dvě otázky. Pro lepší přehlednost jsou barevně rozlišeny.

Názvy bloků a jejich barvy:

- Gesta
- Emoce
- Rituál
- Proměna

1. Jak důležitá jsou gesta pro váš každodenní život? Zakroužkujte.

Velmi důležitá

středně důležitá

důležitá

málo důležitá

nedůležitá

2. Jak jednoduché či obtížné pro vás bylo najít gesto, které vás charakterizuje? Zakroužkujte.

Velmi jednoduché

středně jednoduché

jednoduché

obtížné

velmi obtížné

3. Které emoce jste si vybrali pro otisk do hlíny? Zakroužkujte

Radost

Smutek

Vzteky

Strach

Štěstí

Zvědavost/překvapení

Znechucení

4. Jak jednoduché či obtížné pro vás bylo vyjádřit emoce do hlíny? Zakroužkujte.

Velmi jednoduché

středně jednoduché

jednoduché

obtížné

velmi obtížné

5. Kterou emoci jste si vybrali pro zachování v čase (vypálení v peci)? Zakroužkujte.

Radost, Smutek, Vzteky, Strach, Zvědavost/překvapení, Štěstí, Znechucení

6. Které emoce jste se rozhodli zbavit (rozpustit ji ve vodě)? Zakroužkujte.

Radost, Smutek, Vzteky, Strach, Zvědavost/překvapení, Štěstí, Znechucení

**7. Jak jednoduché či obtížné pro vás bylo ztvárnit část vlastního těla hlínou?
Zakroužkujte.**

Velmi jednoduché

Středně jednoduché

Jednoduché

Obtížné

Velmi obtížné

8. Jak jste spokojeni s výsledkem proměny?

Velmi spokojen/a

Středně spokojen/a

Spokojen/a

Nespokojen/a

Velmi nespokojen/a

**9. Který vyučovací blok byl pro vás najzajímavější nebo nejzábavnější?
Zakroužkujte.**

Gesta, Emoce, Rituál, Proměna