

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Ústav pedagogiky

Pedagogika

Dizertační práce

Mgr. Blanka Vávrová

Kompetence a moc pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu
Competence and Power of Teachers in the Educational Process

Praha 2011

Doc. PhDr. Jaroslav Kot'a

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Hradci Králové, dne 20. května 2011

Poděkování

Za odborné vedení dizertační práce děkuji Doc. PhDr. Jaroslavu Koťovi, za odbornou i lidskou spolupráci všem zúčastněným lékařům, psychologům, pedagogům, umělcům, laické veřejnosti a rodičům handicapovaných dětí, jimž je tato práce věnována.

Abstrakt

VÁVROVÁ, Blanka. *Kompetence a moc pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu*. Praha: Univerzita Karlova; Filozofická fakulta; katedra pedagogiky; obor pedagogika. 2011, 168 s. Dizertační práce.

Je podán nástin problematiky umělecky orientovaného výchovně vzdělávacího procesu jako prostředku pro optimální uplatňování pedagogické moci a profesní kompetentnosti. Zvolená forma umělecké činnosti pracuje s víceúrovňovou motivační atraktivitou práce v divadelním souboru. Tomu odpovídá informační komplexnost zvolené tematiky. Umožňuje, aby byly informace zpracovány nejen z hlediska vymezení pojmů a následné filozofické analýzy, ale i prožitkově praktickým doložením. Základní výzkum se orientuje na moc a kompetenci pedagoga, která může významným způsobem ovlivňovat a v rámci trvalého působení i předurčovat sociální rehabilitaci a prognostiku handicapovaného dítěte.

Klíčová slova: moc, kompetence, výchovně vzdělávací proces, handicap, umění, divadlo

Abstract

VÁVROVÁ, Blanka. *Competence and Power of Teachers in the Educational Process*.

Prague: Charles University; Faculty of Arts; Department of Education; Pedagogy. 2011, 168 pgs. Doctoral thesis.

The thesis discusses the issues of art-oriented educational process as a means for effective application of pedagogical powers and professional competence. The selected form of art activity makes use of multilevel motivational appeal of working in a theatre company. This corresponds to the informative complexity of the chosen theme. It allows to process the information not only in terms of definitions and subsequent philosophical analysis, but also by experiential practical proof. Basic research focuses on the power and competence of a teacher, which can significantly affect the predetermine social rehabilitation of the handicapped child.

Key words: power, competence, educational process, disability, arts, theatre

OBSAH

ÚVOD	7
KOMPETENCE – ZÁKLAD PROFESNÍHO STANDARDU	11
FILOZOFICKÉ POJETÍ MOCI	19
INSTITUTE	27
PEDAGOG	31
AUTORITA	35
VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES – CESTA K HARMONICKÉMU A KOMPETENČNĚ ZRALÉMU PEDAGOGICKÉMU PŮSOBENÍ	41
SPECIÁLNÍ PEDAGOG	44
HANDICAP	47
GENEALOGIE MOCI A SUBJEKTU JAKO NOVÝ POHLED NA IDENTITU – MOŽNOST REÁLNÉ PROMĚNY ŽIVOTNÍ FORMY CESTOU TVŮRČÍ AKTIVITY A UMĚLECKÉHO ZTVÁRNĚNÍ	54
UMĚNÍ – PROJEV LIDSKÉ SVOBODY, TVŮRČÍ SÍLY A VNITŘNÍ MOCI	59
ČAS JAKO ZDROJ A PŘÍLEŽITOST PRO EXPRESIVNĚ IMAGINATIVNÍ KOMUNIKACI V UMĚNÍ	63
CESTA OD UMĚLECKÉHO VÝRAZU K DIALOGU – TVOŘIVÁ MOC METAFORY, HRY, HUDBY A TANCE	65
UMĚNÍ A HANDICAP	77
AD PRACTICUM	83
PROMĚNA SUBJEKTU – ALTERNATIVNÍ SUBJEKTIVACE JAKO NOVÁ FORMA AUTONOMIE A CESTA K PŘEKROČENÍ HRANIC SYSTÉMU I VLASTNÍ IDENTITY	87
AD PRACTICUM	90
ABSENCE DÍLA – NOVÁ KONSTELACE VZTAHU NE-ROZUMU A UMĚNÍ	93
AD PRACTICUM	97
EXPERTNÍ ŠETŘENÍ	101
EXPERTNÍ SKUPINA ODBORNÁ	104
EXPERTNÍ SKUPINA UMĚLECKÁ	115
EXPERTNÍ SKUPINA RODIČŮ	121
EXPERTNÍ SKUPINA DIVÁKŮ	133
ZÁVĚR	152
ODBORNÁ LITERATURA	
PŘÍLOHY	

ÚVOD

V úvodu předkládané dizertační práce ‚Moc a kompetence pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu‘ je třeba charakterizovat volbu tématu, obsah a řazení jednotlivých kapitol a vymezit základní teze vztahující se k dané problematice.

Základním směřováním práce je prostřednictvím filozofických rozborů, hledáním nových pohledů a odkrýváním možných souvislostí prověřování (potvrzování/vyvracení) daných hypotéz konkrétní pedagogickou činností.

Specifikujme dvě základní otázky:

- *Za jakých okolností se může stát výchovně vzdělávací proces prostředkem pro optimální uplatňování pedagogické moci?*

Předkládaná dizertační práce volí jako prostředek pedagogické moci výchovně vzdělávací proces zaměřený na uměleckou činnost.

- *Je vysoká úroveň profesní kompetentnosti předpokladem pro možný růst sociálního zkompetentnění i u žáků?*

Jako prostředek sociálního zkompetentnění volí daná práce vznik divadelního souboru a jeho spolupráci s profesionálními umělci.

Stěžejní hypotetické otázky, na které budeme hledat teoretické a praktické odpovědi, jsou:

- *Může moc pedagoga, jakožto svrchovaná profesní kompetence, při umělecké pedagogické práci v rámci výchovně vzdělávacího procesu, významným způsobem pozitivně ovlivňovat a v rámci trvalého působení i předurčovat sociální rehabilitaci a prognostiku handicapovaných dětí?*
- *Lze prakticky ověřit zobecnění poznatků M. Foucaulta o tom, že se přirozený ne-rozum, vyplývající z danosti handicapu, může stát přirozeným klíčem ke vstupu do světa prožitku?*

Dotkněme se nastíněné problematiky co nejbližší: dizertační práce pojednává o uměleckém výchovně vzdělávacím procesu realizovaného prostřednictvím divadelního souboru, jehož členy jsou *handicapovaní žáci*. Práce se přímo dotýká osobnosti speciálního pedagoga, jeho moci a kompetencí. Charakterizujme základní členění práce:

V úvodní části jsou vymezeny a blíže specifikovány pojmy *kompetence*, *moc* a *výchovně vzdělávací proces*.

První část úvodního bloku (kapitola o *kompetencích*) - vedle vymezení pojmu jako takového – věnuje pozornost klíčovým kompetencím potřebných pro uměleckou pedagogickou činnost s handicapovanými dětmi.

S kompetencí vytváří oboustranně vzájemný vztah *moc*, jejímž filozofickým rozbořením se zabývá následující kapitola, která rozkryje i složitou problematiku *institucí, osobnosti pedagoga a autority*.

Kapitola, pojednávající o výchovně vzdělávacím procesu, se dotkne náročné profese speciálního pedagoga a vzhledem k zaměření práce i základní charakteristiky handicapu.

Navazující filozofická část prakticky ověřuje na základě analýzy filozofických pojednání a expertních šetření z nich vyplývající hypotézy.

Úvod tohoto bloku dizertační práce zkoumá možnosti reálné proměny v pohledu na handicapovaného (*genealogie moci a subjektu*). Na genealogické zkoumání navazuje zkoumání praktické – *proměna* handicapu je realizována prostřednictvím umělecké práce, na které se handicapovaný umělec svým tělem, gesty a chováním přímo podílí. Součástí této kapitoly, utřídující názory na umění, čas, tvořivou moc metafory, hry, hudby a tance je i pohled na umění ve spojitosti s handicapem.

Další kapitola se dotýká realizace proměny handicapu (*alternativní subjektivace jako nová forma autonomie*). Příprava realizací vystoupení divadelního souboru s profesionálními hudebními tělesy tvoří praktickou navazující část.

Možnosti podmínek, za kterých lze vytvořit novou konstelaci vztahu normalita & handicap (*absence díla*), vyvozuje praktická realizace představení divadelního souboru ve spolupráci s profesionálními umělci.

Závěrečná část – expertní šetření – hledá prostřednictvím pětiletého výzkumného projektu potvrzení/vyvrácení tezí předkládané práce a možné reálné zúročení umělecké činnosti handicapovaných dětí v divadelním souboru oslovením expertů z odborné, umělecké i laické branže.

Pokusme se zrekapitulovat nastíněnou problematiku a vymežeme základní teze předkládané dizertační práce, které budou v následujícím textu zkoumány a následně teoreticky, prakticky a expertně prověřovány:

- Pedagogickou *mocí* může speciální pedagog zprostředkovat prožitek ochrany a bezpečí, který umožní handicapovaným dětem spolupráci s uměleckými profesionály.

- Umělecky zaměřený výchovně vzdělávací proces se může stát prostředkem k navyšování profesní kompetentnosti pedagoga právě možností vytváření prožitků důvěry, ochrany a bezpečí.
- Prostřednictvím imaginativního uměleckého dialogu je možné překročit hranice, které vytvořila pevně stanovená diagnóza.
- Překročení této hranice se může stát výrazným stimulem pedagogické práce.
- Etický imperativ pedagogické *moci* prostřednictvím umělecké práce může snížit míru závislosti a sociální bezmoci handicapovaných dětí a naopak navýšit míru jejich sociální kompetentnosti.
- Je možné zvýšit pravděpodobnost individuálně specifického uplatnění handicapovaných dětí na trhu práce vznikem umělecké chráněné dílny.
- Umění a umělecky zaměřený výchovně vzdělávací proces se může stát cestou k otevření srozumitelnějšímu dialogu mezi světem handicapovaných a světem ‚normality‘.
- Uměleckou prací v divadelním souboru lze u handicapovaných dětí objevit daleko větší potenciál, než se v široké veřejnosti předpokládá.
- Opakovaný a potvrzovaný prožitek úspěchu se může stát faktorem akcelerace sociálního zrání handicapovaných dětí.
- I děti s diagnózou *autismus* mohou za daných podmínek zvládnout kontakt s velkým hudebním tělesem i nedefinovatelným hledištěm, vymykající se strukturovaným podmínkám řádu a následnosti, kterou autisté ke svému životu a klidu nutně potřebují.
- Umělecká práce probíhající formou hudební metaforické komunikace může prolomit autistickou izolaci handicapovaných dětí, které společnost dosud považovala za komunikačně nečitelné.
- Opakovaným prožitkem úspěchu lze zvýšit kvalitu – emoční komfort – života nejenom handicapovaným umělcům, ale i jejich rodinám.
- Umělecký vliv hudby a tance je na vnitřní svět handicapovaného dítěte natolik zásadní, že se může stát cestou ke stále větší srozumitelnosti mezi pedagogem a žákem.
- Umění se může stát cestou k sebevyjádření, k plnosti prožitku vlastní hodnoty, seberealizace a tudíž i *moci* a *proměny* handicapovaného jedince.

Zásadní cíl předkládané dizertační práce není pouze praktické prověřování výše uvedených hypotéz – studiem a rozбором jednotlivých filozofických textů, přemýšlení nad nimi a uplatňování daných poznatků v praxi – to vše může být cesta ke zralé a vyvážené profesní kompetentnosti.

V úvodní části předkládané dizertační práce jsou vymezeny pojmy kompetence, moc a výchovně vzdělávací proces.

Vycházíme-li z názvu předkládané dizertační práce „Kompetence a moc pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu“, je třeba nejen zodpovědět otázku pojmosloví, ale především hledat nový úhel pohledu, korespondující se základní myšlenkovou tezí celé studie: je možné (a reálné) prostřednictvím umělecké práce s handicapovanými dětmi očekávat přiblížení se dvou odlišných světů, rozdílné komunikace a emočního prožívání? Můžeme hledat souvislost mezi vysokou úrovní profesní kompetentnosti a optimálním uplatňováním *moci*, která je ve výchovně vzdělávacím procesu všudypřítomná? Dává *moc* v ruce pedagoga možnost *proměny* handicapu? Dotkneme se i problematiky institucí, autority a osobnosti pedagoga.

Úvodní část si klade za cíl utřídění filozofických pohledů a názorů a připravuje tak stěžejní text navazujícího bloku dizertační práce, týkající se praktického a expertního šetření.

KOMPETENCE – ZÁKLAD PROFESNÍHO STANDARDU

Mocenská stránka jakéhokoliv profesního vztahu je významnou, v praxi neoddělitelnou a zároveň nejobtížněji zvládnutelnou složkou. Jedním z nejdůležitějších předpokladů pro její přiměřené a ve svých důsledcích i úspěšné zvládnutí je vysoká úroveň kompetence.

Termín *key competencies* pochází z anglofonního prostředí a je nástupcem *competencies*, které již dříve nahradily *basic skills* (základní dovednosti).

Základní dovednosti označovaly pouze dovednosti spjaté se čtením a počítáním. Postupem času se kladl větší důraz na životně důležité dovednosti (*life* nebo *survival skills*), které posléze vystřídaly kompetence (*competencies*), tedy pojem zahrnující soubor vědomostí, dovedností a postojů.

Současná kurikula¹ jednotlivých evropských zemí nepoužívají jednotnou terminologii. Zatímco německy mluvící země a vlámská komunita Belgie běžně pojmu klíčové kompetence užívají, jinde se vyskytují pojmy významově částečně odlišné (např. prahové a finální kompetence – frankofonní část Belgie; základní kompetence – Německo, Portugalsko, Lucembursko; klíčové dovednosti – Velká Británie; klíčové kvalifikace – Německo).

Klíčové kompetence jsou pod záštitou EU definovány jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.² Získáváme a prohlubujeme je v rámci učení, které je celoživotním procesem.

Rámcové vzdělávací programy³ definují klíčové kompetence jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince,

¹ Latinské slovo curriculum původně znamenalo běh, v pedagogickém smyslu je kurikulum pohyb, plánovaná trasa vzdělávání. Zahrnuje tedy nejen vzdělávací program, ale také obsahovou náplň výuky i dosažený výsledek, zkušenost, kterou si žák ve škole podle určitého kurikula osvojí. *Co je to kurikulum, Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. © 2008 NÚOV, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-01-17]. Dostupné z: <<http://www.nuov.cz/kurikulum/co-je-to-kurikulum>>

² Hučínová Lucie, *Klíčové kompetence – nová výzva z EU I* [online]. © 2005 - 2010, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-01-17]. Dostupné z: <<http://old.rvp.cz/clanek/6/10>>

³ Rámcové vzdělávací programy jsou základním prvkem právě začínající kurikulární reformy. Podle nich si školy mají do dvou let připravit své vlastní vzdělávací programy, které budou vyhovovat škole i požadavkům regionu. *Rámcové vzdělávací programy, Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. © 2008 NÚOV, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-01-17]. Dostupné z: <<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>

jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Získávání vzájemně propojených klíčových kompetencí začíná již v předškolním věku dítěte, pokračuje na základní škole a postupně se dotváří v dalších obdobích života. Je to dlouhodobý a celoživotní proces. Vzdělávající se jedinec si osvojuje nejprve elementární základy kompetencí, postupně je rozvíjí, obohacuje a zdokonaluje. Kompetence nabývají stále nových kvalit, které zvyšují jejich využitelnost v životě a v dalším učení. Horst Belz a Marco Siegrist⁴ zmiňují školní, podnikové a další odborné vzdělávání jako základní zprostředkovatele pro vznik a rozvoj klíčových kompetencí. V současnosti jsou vysoko hodnoceny výcviky, kursy a semináře, kde se účastníci v rámci podnikového vzdělávání učí formulovat problémy a vypracovávat kritéria hodnocení, učí se samostatně plánovat a organizovat svou práci současně s možností hledání nových alternativ.

„Myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoliv konceptem vzdělávání. Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je však vždy nutně vázáno na konkrétní obsah. Například strategiím překonávání konfliktů se lze naučit vždy jen při řešení nějakého konkrétního konfliktu.“⁵

Základ kategorie kompetence tvoří ekonomický pojem „pracovní síla“ a fyzické, psychické, odborné i morální stránky tzv. „pracovní způsobilosti“. V případě komplexního pojetí zahrnuje kompetence nejen kvalifikační charakteristiku, ale i vrozené a získané dispozice jednotlivců pro konkrétní pracovní činnost.⁶

Optimální řešení vznikajících problémů v rovině sociální i věcné odráží disponibilitu člověka nejen v profesním výkonu, ale i v kontaktu s ostatními pracovníky – kolegy, nadřízenými i podřízenými. Teprve po akceptaci svým okolím se stává člověk kompetentním – tedy tím, u koho dochází ke shodě jak osobnostních vlastností a profesních předpokladů, tak výběrem své funkce a svým působením v ní. Kompetenci tak můžeme považovat za relativně optimální „doladění“ pracovní způsobilosti člověka na míru jeho vykonávané profese a daného pracovního zařazení.⁷

⁴ Belz H.; Siegrist M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* [Praha 2001]

⁵ Belz H.; Siegrist M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* [Praha 2001] s. 27

⁶ Bedrnová E.; Nový I.: *Moc, vliv, autorita* [Praha 2001]

⁷ Bedrnová E.; Nový I. a kol.: *Psychologie a sociologie řízení* [Praha 1998]

Vycházíme-li z tohoto pojetí, je zřejmé, jak těsná je souvislost mezi sociálními rolami a pracovními pozicemi, které ve své práci a v dalších oblastech života každý člověk zaujímá. Se vzrůstajícími požadavky na rolové chování jedince je důležitá schopnost optimálně vyvážit svou individualitu a autentičnost. Známkou vyvážené kompetentnosti je, pakliže ji dokážeme zcela nepotlačit, ale současně reflektujeme reálné požadavky zastávané pozice. Ve všech profesích, jejichž podstatou je v rámci pracovní činnosti kontakt s lidmi, právě tato kompetentnost zaujímá mimořádné postavení. V pozicích, které umožňují uplatňování mocenského postavení, je velmi důležitá rovnováha mezi očekáváním sociálního okolí a osobnostními předpoklady. Tam, kde dochází k nerovnováze, může dojít k nepřiměřenému uplatňování moci – ať již neúčinnému nebo naopak mimořádně tvrdému a nekompromisnímu. Mocenská stránka sociálních rolí se tak stává stále důležitější složkou sociální kompetence, která tvoří základ profesní kompetentnosti. Významnou roli zde také hraje zpětná vazba. Pro pedagoga je to nejen akceptace názorů a mínění „zdola“, tj. žáků, ale i zpětná vazba rodičů, kolegů a nadřízených – důležitá je forma, jakou jsou jednotlivé názory prezentovány a míra, v jaké na to jednotliví pedagogové reagují, nakolik se tím zabývají ve svém prožívání, myšlení a praxi. Způsob jednání pedagoga se navíc prosazuje prostřednictvím jeho osobního příkladu.⁸

„Skutečná kompetence (...) je něčím, co se teprve postupně, v průběhu výkonu funkce, nepříliš snadno utváří jako kvalitativně vyšší úroveň zvládnutí celého komplexu situací (...). Vzhledem k tomu, že podstatou řídicí činnosti je vedení lidí (...), je třeba se opírat o svou celkovou zralou a mnohostranně rozvinutou osobnost.“⁹

V oblasti identifikace jednotlivých klíčových kompetencí nebyl přijat jediný univerzální model. V zásadě lze identifikovat dva hlavní proudy, z nichž jeden pojímá klíčové kompetence jako předmětové a druhý jako kompetence všeobecné, nepředmětové.

H. Belz a M. Siegrist rozdělují klíčové kompetence do dvou základních skupin: kognitivně – teoretický přístup (kompetence orientované na jednání) a přístup založený na analýze činností (týmová a systémová kompetence, reflexivita). Strukturálně klíčové kompetence člení na sociální (týmová práce, kooperace, komunikace); kompetence k vlastní osobě (kompetentní zacházení se sebou samým, schopnost sebereflexe) a kompetence v oblasti metod (uplatnění odborných znalostí, poznávání nových

⁸ *Verba movent – exempla trahunt* [latinské přísloví, překlad: „slova hýbají – příklady táhnou“]

⁹ Bedrnová E.; Nový I.: *Moc, vliv, autorita* [Praha 2001] s. 121

souvislostí, zvažování možných příležitostí i rizik). V rámci lisabonského procesu¹⁰ byly při výběru klíčových kompetencí sledovány tři priority, které lze vyčíst již ze samotné definice: osobní naplnění a rozvoj jedince v průběhu celého života, aktivní občanství a zapojení se do společnosti a zaměstnanost jedince.

V teorii učitelské praxe je zřetelný posun od pojetí *semiprofese*,¹¹ chápajícího učitele jako entusiastického poloprofesionála, k modelu otevřeného profesionalismu. Tento model je spojován s hledáním identity učitele jako vysoce vzdělaného odborníka na vyučování a vzdělávání. Konstruují se profesní standardy¹² v kategorii výše uvedených kompetencí, odpovídající cílům, funkcím školy a činnostem učitelů v reálném prostředí školy.

Kompetence je stěžejním pojmem v oblasti vzdělávání a výzkumné činnosti. Můžeme ji chápat jako excelentní způsobilost, jejímž charakteristickým znakem je variabilní a flexibilní rozvoj. Kompetence tvoří základ profesního standardu, který by měl být normou pro vstup do profesní činnosti. Profesní standard představuje normativní základnu profesních kompetencí, které se vytvářejí v průběhu profesní dráhy, a to jak zkušeností, tak vzděláváním. Na druhé straně představuje profesní standard základní kritéria pro hodnocení kvality.¹³

V průběhu přípravy k výkonu svého povolání, resp. poslání, by měl pedagog získávat potřebné kompetence a rozvíjet je celoživotně. Nabývání pedagogických kompetencí představuje jeden z nejdůležitějších problémů studia budoucích učitelů. Jak

¹⁰ V březnu 2000 vytyčila v Lisabonu Rada Evropy hlavní strategický cíl pro evropské společenství pro období 2000-2010: Evropa by se měla „stát nejkonzistentnější a nejdynamičtější ekonomikou na světě, která čerpá ze znalostí a dovedností a je schopna nepřetržitého hospodářského růstu při současném dosažení většího množství lepších pracovních příležitostí a větší sociální soudržnosti“. *Lisabonský proces – Vzdělávání a odborná příprava v Evropě do roku 2010* [online]. © 2005 - 2010, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-01-19]. Dostupné z: <<http://old.rvp.cz/clanek/76>>

¹¹ Význam: poloprofese, např. částečně umění, částečně odborná práce, definici formuloval prof. PhDr. Rudolf Kohoutek. *Semiprofese - ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. © 2005-2006 ABZ.cz Radek Kučera & daughter, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-01-19]. Dostupné z: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/semiprofese>>

¹² Standard by měl definovat klíčové profesní kompetence učitele (znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty), které jsou nezbytné pro kvalitní naplňování učitelské profese. Profesní standard tvoří rámec pro profesní rozvoj učitelů a tím i pro rozvoj školy jako celku. *Stanovisko Asociace profesie učitelství - MŠMT ČR* [online]. © MŠMT 2006, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-01-19]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/standarducitele/stanovisko-asociace-profese-ucitelstvic>>

¹³ *Týdenní seminář na téma Teachers' Competence (kompetence učitelů)* [online]. © 2007, ČZU, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-01-17]. Dostupné z: <<http://www.ivp.czu.cz/cs/?r=1513&i=5207>>

tvrdí řada odborníků, mnohé z učitelských kompetencí je možné získat a rozvinout teprve v praxi samotné. Do jaké míry jsou kompetence a některé dovednosti „naučitelné“ není zcela zřejmé.¹⁴ Budeme-li se zabývat tímto tématem, je možné položit si analogickou otázku: Je možné se pedagogickým kompetencím, umožňující profesionální reakce učitelů, naučit? Praktická schopnost poradit si v mnohdy nezvyklých a neopakovatelných školních situacích úzce souvisí s tzv. skrytými vědomostmi (tacit knowledge)¹⁵. Ty přímo ovlivňují pedagogickou komunikaci a zacházení se žáky a někdy jsou označovány také jako praktické vědomosti.

Učitelé, jak zmiňuje P. Perrenoud, disponují takovými individuálními znalostmi a dovednostmi, které jsou neviditelné, resp. „tiché“, učitel si jich mnohdy není vědom a není ani s to je verbalizovat. Jsou ryze individuální a tvoří základ pro tzv. „individuální teorii“, která se vztahuje ke konkrétnímu případu (teorie jedinečného případu). B. Lazarová¹⁶ v souvislosti s tímto tématem zmiňuje, že „(...) verbalizaci ‘tichých’ znalostí a dovedností a jejich efektivní využívání usnadňuje především reflexe vlastní praxe a supervizní práce“.

Sigmund Freud¹⁷ a jeho označení učitelství jako „nemožného povolání“ je známé.¹⁸ S. Freud se dotýká především toho, že i sebevětší snaha o kvalitní přípravu

¹⁴ Perrenoud P., *Préparer les enseignants au changement* [online]. © 2001, Philippe Perrenoud, Université de Genève, datum poslední revize neuvedena [cit. 2010-01-24]. Dostupné z: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html

Štech S.: *Co je to učitelství a lze se mu naučit?* [Pedagogika, 44, 4, 1994] s. 310-320

¹⁵ „Každý člověk se prý naučí vnímat reakce svého těla na nějaký druh ‘skrytých energií a vědomostí’, mozek pak sděluje indukované vědomosti z jedinečné databáze vědomostí a znalostí přes oblasti podvědomí a nadvědomí. Tyto výsledky dnes prezentují různé skupiny lidí, kteří již těchto skrytých vlastností mozkových aktivit používají. *Jak a proč* [online]. © 2010 Ing. Jaroslav Podlipský JP, datum poslední revize 29. 9. 2005 [cit. 2010-01-24]. Dostupné z: <<http://www.jakaproc.cz/Stranky/mozek.html>>

¹⁶ Lazarová B.: *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. [Brno 2005] s. 70

¹⁷ Sigmund Freud [6. května 1856, Příbor – 23. září 1939, Londýn] rakouský lékař a psychiatr, zakladatel psychoanalýzy, který zásadně zpochybnil dominující paradigma pojmání člověka; jeho cesta k obecným psychoanalytickým závěrům vedla přes psychiatrickou praxi, v níž postupoval nezatíženě a bez ohledu na negativní reakce. Freud směřoval k rekonstrukci lidského sebezrozumění a tím také rozumění světu prostřednictvím do té doby odmítaného prožitku. Zcela zásadním pojetím je u Freuda přiznání místa nevědomí v psychice člověka, obsahující libido (sexuální pudy). (...) Z díla: *Die Traumdeutung*, 1900; *Über Psychoanalyse. Fünf Vorlesungen*, 1910; *Totem und Tabu*, 1913; *Die Unbehagen in der Kultur*, 1930. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 146

¹⁸ Byl to Sigmund Freud, který deklaroval, že jsou tři 'nemožné' profese: výuka, vláda a psychoanalýza (Freud 1937: s. 248). Všechny tyto profese se snaží změnit lidi. *Sigmund Freud Open osvícenství* [online]. ©

na nejprestižnější škole nemůže zaručit úspěšnost pedagogické profese. Je to povolání, kde je neúspěch jeho organickou součástí: neúspěch žáků a mnohdy také neúspěch samotného výchovného působení pedagoga. Příčinou „číhajícího neúspěchu“ je jedinečnost, identita vychovávané osoby a přirozené mechanismy její obrany. Aktivní spolupráce, tj. dobrovolné vzdání se části autonomie a intimity je jedním ze základních požadavků výchovy. Pokud se však žák rozhodne, že učitele neposlechne nebo že se nebude učit, nikdo tomu nemůže zabránit. Jedinečnost vztahu mezi pedagogem a žákem, který můžeme označit jako „intersubjektivní“¹⁹ a interkulturní“²⁰ nedává možnost přesně odhadnout, co bude následovat. To vede k nutnosti naučit se reflektovat sám sebe, porozumět vnitřním hnutím a motivům vlastního profesionálního chování. Pedagogickou profesi tak můžeme analogicky přirovnat k takovým povoláním, jako je např. poradenství nebo psychoterapie, kde je třeba nejen značné kreativity, ale i vynalézavosti pracovníka.

Jaroslav Kořa²¹ ve své polemice o kompetencích upozorňuje na dvojí konotaci tohoto pojmu, který v sobě slučuje teoretické i praktické komponenty učitelské praxe. „Nese v sobě příslib vykročení k praxi a k realizaci snu předchozích generací teoretiků: zmenšit nepříjemnou distanci mezi ideálem a realitou. Změní-li se doba a vyvstanou nové problémy, pak není nic jednoduššího, než publikovat nové seznamy kompetencí vyjadřujících nové pravomoci a nové společně přijímané cíle.“

Klíčové kompetence lze označit jako spektrum kompetencí, přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou – chovat se kompetentně. V posledních letech se staly v oblasti výchovy a vzdělávání jedním z nejdiskutovanějších témat. Spíše než rozsáhlým studiím

2010, datum poslední revize 6. 1. 2010 [cit. 2010-06-01].
Dostupné z: <http://translate.googleusercontent.com/translate_c?>

¹⁹ Pojem intersubjektivní znamená sdílený, společný mnoha subjekty, existující v jejich vědomí. Toto Schutzovo [Alfred Schutz (1899 - 1959), americký filosof a sociolog rakouského původu, zakladatel fenomenologické sociologie] pojetí intersubjektivit ponechává ve svém základu závislost sociálního světa na subjektech a možnou sociální tj. objektivní povahu společenské reality vyvozuje z objektivizujících výkonů kladení smyslu. *Fenomenologická sociologie* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-01-24]. Dostupné z: <<http://209.85.135.132/search?q=cache:FAVIdSkRFpJ:radekf.net/projekty->>

²⁰ Koncept interkulturality hledá způsob koexistence odlišných kultur a způsob komunikace mezi nimi. [Doc. PhDr. Alena Jaklová, CSc., Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích]

²¹ Kořa J., *Profesionalizace učitelského povolání*. In Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. [Praha 1998] s. 134-135

je však třeba věnovat pozornost tomu, jak dokáže pedagog nabytých schopností, znalostí a dovedností adekvátně, účelně, resp. profesionálně využít v konkrétní situaci.

Protože se předkládaná práce zabývá uměleckou činností s handicapovanými dětmi, je na místě zmínit nejčastěji požadovanou klíčovou kompetenci v této oblasti – je to schopnost volby jasné a srozumitelné formy komunikace, včetně praktického užití jejích prostředků. V rámci uměleckých ztvárnění realizovaných v divadelní práci jde především o komunikaci neverbální: řeč těla, řeč objektů a řeč prostoru.

Řeč těla – zvláště pak u handicapovaných – vytváří sociální status, sociální roli, kterou člověk ve společnosti zaujímá. Tělem vyjadřujeme své emoce, touhy i přání. „Každá náhlá změna vnějšího chování je vždy odrazem náhlé změny ve vnitřním chování.“²²

Nedílnou součástí umělecké kompetentnosti je vhodná volba *řeči objektů* – v divadelní práci to jsou kostýmy. Divadlo *Slunovrat* (o kterém se zmiňuje předkládaná práce) spolupracuje s profesionálními výtvarníky, kteří prostřednictvím kostýmního zpracování zprostředkují nejen silný estetický zážitek divákům, ale zároveň hercům poskytují prožitek hodnoty a vědomí důležitosti jejich práce pro všechny zúčastněné.

Řeč prostoru – to je teritorium, které určitým způsobem vymezujeme, označujeme a současně i chráníme. Je to místo, kde s dětmi tvoříme, vstupujeme do světa prožitku a fantazie. Význam ochrany je důležitý především pro děti s poruchou autistického spektra. Řeč prostoru by měla korespondovat s intimitou – výrazným prvkem profesní kompetentnosti je pedagogova citlivost, s jakou dokáže spolupracovat s celým kolektivem a přesto vnímat potřeby (změny chování aj.) jednotlivých dětí.

Znalost a praktické uplatnění rozdílných forem komunikace patří k základním ‚dovednostním předpokladům‘ pro uměleckou práci s handicapovanými dětmi. Komunikaci tvoří nejen obsahový, ale i vztahový aspekt. Narušením vztahové roviny téměř znemožní handicapovanému dítěti přiblížit se obsahové rovině komunikačního sdělení – proto je tak důležitá ‚komunikace v rovině vztahů‘.

V souvislosti s pojmem ‚kompetence‘ lze zmínit renesančního myslitele N. Machiavelliho,²³ který již na přelomu 15. a 16. století formuloval myšlenky, týkající se způsobilosti nebo nezpůsobilosti člověka vykonávat určité funkce. N. Machiavelli pokládal za ‚způsobilé‘ nejen ty, kteří chápou (pojmají) svou profesi sami a od nikoho nic

²² Birkenbihl V. F.: *Signale des Körpers* [Landsberg am Lech 1985] s. 81

²³ Machiavelli N.: *Vladař* [Praha 1997]

nepotřebují, ale i ty, kdo si nechají poradit, popř. dokážou přijmout pomoc. Ti, kteří nemají svůj vlastní soud a rady nepřijímají, považuje N. Machiavelli za „nezpůsobilé“ a naopak zdůrazňuje nutnou potřebu zkušených a zralých rádců pro ty, kteří vládou – pro ty, kteří mají v rukou moc. A je jen na člověku samotném, jaký okruh lidí si kolem sebe zvolí, kterým lidem naslouchá. Především stupeň zralosti člověka ovlivňuje jeho schopnost rozeznávat kvalitu lidí, kterými je obklopen.

N. Machiavelli se také zabýval rolí osudu ve vztahu k možnostem vládců – těch, kteří mají v rukou moc – dosáhnout vytčených cílů. K vytčenému cíli, jak uvádí N. Machiavelli, se lze dostat různými cestami, bereme – li v úvahu svobodnou vůli jedince a specifické historické okolnosti. Z myšlenek renesančního filozofa N. Machiavelliho lze vyvodit obecnou zákonitost propojení moci a kompetence.

„Nejlepší možný způsob jak získat moc a vhodně ji uplatňovat je zřetelně vázán na optimální propojení mezi osobností jejího nositele a podmínkami, za nichž uskutečňuje své mocenské působení. Jinak řečeno: je sice mnoho povolaných, ale málo vyvolených. A 'vyvolení' lze dosáhnout jedině za předpokladu, že je určitý člověk nadán vlastnostmi, které ho činí způsobilým se košatě rozvinout a vhodně se zapojit do sociálních situací, jež umožní jeho vliv na jiné. Tím se stvrzuje jeho kompetence a následně se tento člověk stává nositelem moci neprofilující se silovými prostředky, ale kulturními způsoby a nástroji komunikace.“²⁴

Moc a kompetence pedagoga vytváří oboustranně vzájemný vztah, v němž moc na jedné straně vyplývá z kompetence pedagoga a na straně druhé vytváří prostor pro jeho profesní a další zralostní růst. Skutečná moc jednotlivce má sice svůj prvopočátek v jeho pravomoci, ale zdaleka není „darem“, který by mu instituce věnovala. Nositelem moci je konkrétní osobnost člověka, který tuto moc fakticky realizuje. A to nejen směrem k jejímu posilování, ale i k její ztrátě. Vhodná kombinace síly osobnosti a sociální kompetence s věcnými aspekty pozice hraje mimořádnou úlohu. Záleží na tom, jak je jedinec schopen skutečně naplňovat mocenskou stránku své sociální – pracovní role.

Problematikou moci a kompetence pedagoga byla navozena otázka *moci* jako takové. Protože je toto téma velmi rozsáhlé, je mu věnována následující kapitola,

²⁴ Bedrnová E.; Nový I.: *Moc, vliv, autorita* [Praha 2001] s. 72

zabývající se filozofickým pojetím moci, jehož základ vychází především z díla Michela Paula Foucaulta.²⁵

FILOZOFICKÉ POJETÍ MOCI

„Řečeno bez obalu tvrdím, že začít analýzu ‚jak‘ znamená předpokládat, že moc neexistuje, znamená to ptát se, co má člověk na mysli, jestliže používá tento majestátní, všeobjímající a substantivizující termín, znamená to obávat se, že pokud budeme donekonečna přešlapovat před dvojí otázkou: Co je moc?, Odkud se bere?, dovolíme, aby nám vznikl soubor nesmírně komplexních skutečností.“²⁶

Již výchozí formulací problému dává M. Foucault najevo, že moc není žádná substance, ani atribut, po jehož původu bychom měli pátrat. Moc je vztah mezi silami, nebo obráceně, každý vztah mezi silami je vztahem moci. Neklade se tedy otázka: „Co je moc a odkud přichází?“, ale „Jak se vykonává?“²⁷ M. Foucault vystupuje proti jakémukoli universalismu moci: moc existuje v difúzní podobě a jen tehdy, je-li

²⁵ Michel Paul Foucault (1926 – 1984)- francouzský filozof, historik filozofie a sociálních věd. Foucaultovo řazení k poststrukturalismu odpovídá pozici radikálně vnějšího, filozofujícího pozorovatele, jenž vytváří „etnologii vlastní kultury“. První práce z padesátých let jsou věnovány problematice psychiatrie a duševní nemoci, kterou Foucault považuje za výsledek klasifikujících, represivních tlaků společenských institucí na jedince, čímž se názorově dostává do blízkosti tzv. antipsychiatrie. Jeho kritika represivní povahy moderního racionalismu vyúsťuje v odmítnutí neutrality osvícenského rozumu a ve snaze vypracovat alternativní projekty dějin konstituce člověka jako subjektu. Známé se staly především jeho epistemologické práce z 60. let, tematizující problém kulturních a historizujících předpokladů uspořádání vědění. Foucault tvrdí, že v základu každé kultury či historické epochy působí jistým způsobem konstituovaný (a zpravidla nevědomý) pořádek významů (historické apriori), který je přenášen jednotlivými popisy světa (tzv. diskursy). Toto pole rozptylu typů vědění nazývá *epistémou*, jež podle Foucaulta sdružuje jednotlivé historické diskursy do stejné epistemologické konfigurace. Soudí, že na principu izomorfie rozličných diskursů dané epochy lze v Evropě rozlišit tři základní epistémy: *renesanční*, *klasickou* a *moderní* (...). Moc popisuje Foucault s důrazem na její bytostnou propojenost se symbolickými strukturami (diskursy) relacionisticky, především jako strukturování pole možného jednání druhých. Moc se projevuje skrze decentralizovanou síť strategií, jejichž jednotlivý soubor nazývá Foucault tzv. *dispozitivem moci*. V pozdních dílech se Foucault soustřeďuje na produktivní aspekty mocenských vztahů a na možnosti tzv. „mikropolitiky sebetvorby“ jako estetiky existence, na možnosti konstituce etické plurality a diferenciací způsobů konstituování lidské subjektivity a životního stylu. (...) Z díla: *Maladie mentale et psychologie*, 1954; *Historie de la folie a l'age classique*, 1961; *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*, 1963; *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, 1966; *L'archéologie du savoir*, 1969; *L'ordre du discours*, 1971; *Surveiller et punir. La naissance de la prison*, 1975; *La volonté de savoir*, 1976; *L'usage des plaisirs*, 1984; *Le souci de soi*, 1984. *Filozofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 144

²⁶ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003] s. 210

²⁷ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003]

uskutečněná. Jako jediný předmět analýzy potom mohou figurovat mocenské vztahy, které odlišuje od vztahů komunikace a od systému předmětné účelnosti. Znamená to především uvědomit si různou formu i skutečnost těchto vztahů – jde o tři různé typy vztahů, které se navzájem podporují, překrývají a používají jako nástroje. Společně tvoří řízené a regulované systémy (např. instituce).

Mocenské vztahy M. Foucault odděluje od praxe násilí: s mocenskými vztahy není možné směřovat instrumentální povahu násilí.²⁸ Na rozdíl od násilí, kde se nic nekoordinuje, které neznamena sladění, ale způsobuje újmu, ničí a izoluje, uzavírá všechny možnosti a nemá tedy vedle sebe jinou oblast než oblast pasivity, rozbíjí pluralitu a znemožňuje tak jednání – moc způsobuje koordinaci a strukturu sociálních situací, není pocíťována jako represe a nenaléhá na nás jako síla. Moc neumlčuje, ale naopak nutí lidi, aby se určitým způsobem projeví. Moc a násilí se vzájemně vylučují, ztráta moci se stává pokusem – kde vládne jedno, nevládne druhé. To je v protikladu k některým politickým teoriím, které chápou násilí jako nutný základ moci. Jádrem sporu tkví v pojetí moci: násilí můžeme považovat za nástroj moci jen v případě, že moc je principem jakéhokoli chování (třeba nedobrovolného). Zvláštní vlastností moci (v protikladu k síle) je její schopnost růst tím, že se dělí. Rozdělení moci moc posiluje, nikoli oslabuje. Samotná moc je potenciálně neomezená, ale jednotlivec nemůže být nikdy všemocný. Absolutní vláda je možná jen nad mrtvými, ale to není moc. V tomto názoru se M. Foucault shoduje s koncepcí moci u Hannah Arendtové,²⁹ která o rozlišení moci a násilí píše, že „není nic běžnějšího než spojení násilí a moci, nic vzácnějšího než nalézt je v čistých a proto extrémních formách. Z toho však nevyplývá, že by autorita, moc a násilí byly jedno a totéž“.³⁰

Základní rozlišující rys moci spočívá v tom, že určité skupiny lidí nebo jednotlivci mohou více či méně determinovat chování a jednání ostatních lidí, nikdy ale donucováním, nebo potlačováním. Bez moc a sputanost člověka není způsobena tlakem moci, nýbrž násilím jako instrumentu, který na něho dopadá a pacifikuje ho.

²⁸ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003]

²⁹ Hannah Arendtová (1906 -1975) americká filozofka a politoložka německého původu, navazující na M. Heideggera, E. Husserla, K. Jasperse a teologii na R. Bultmanna. Věnovala se historicko-filozofické analýze vzniku totalitních systémů, zejména v souvislosti s hledáním kořenů antisemitismu, a antropologické problematice, zvl. v kategorii práce a jednání. Z díla: *The Origins of Totalitarianism*, 1951; *The Human Condition*, 1958 (něm. pod názvem *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, 1960); *On Violence*, 1970; *The Life of the Mind, I-II*, 1977-1978 *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 32

³⁰ Arendtová H.: *O násilí* [Praha 1995] s. 36

„Moc se vykonává pouze nad ‚svobodnými subjekty‘, a to pouze potud, pokud jsou ‚svobodní‘ – individuální či kolektivní subjekty, které před sebou mají pole možností, v němž lze realizovat více způsobů chování, více reakcí a rozdílných chování. Mocenské vztahy neexistují tam, kde jsou tato určení saturována: otroctví není mocenský vztah, jestliže je člověk v železech (v tomto případě jde o fyzický vztah omezení), ale právě když je možné se přemístit, a dokonce uniknout.“³¹ Vztah otroka a pána je ambivalentní.³²

Lidská svoboda je od mocenského vztahu neoddelitelná – nejde o antagonismus, ale spíše o agonismus – o relaci, která je vzájemným podněcováním i zápasem současně. Tam, kde se prosazuje moc, mizí svoboda – vztahy mezi nimi jsou však daleko komplikovanější: existence moci může být podmínkou svobody. V tomto kontextu M. Foucault zmiňuje, že „(...) v samém srdci mocenského vztahu je vzdor vůle a neústupnost svobody, jež bez ustání moc ‚provokují‘“.³³

Pokud by měla být pro Foucaultovu koncepci moci některá formulace charakteristická, pak je to přesvědčení, že moc není přímo působící síla, ale spíše soubor jednání, působící na jiná potencionální jednání. V tomto smyslu pak vládnout znamená strukturovat pole možného jednání jiných. Podobně se při příležitosti definice státu jako vlády jedněch nad druhými vyjádřil i Max Weber,³⁴ který popisuje moc jako neosobní pořádek se specifickými konstelacemi, díky němuž vzniká kulturně prověřená forma chování a jednání. Moderní stát definuje jako ústavně přiměřený svaz panství, který na určitém území úspěšně zmonopolizoval legitimní fyzickou moc. Za tímto účelem spojil v rukou svého vedení věcné provozní prostředky, vyvlastnil veškeré – z vlastní moci – oprávněné stavovské funkcionáře, kteří jimi dříve disponovali, a na jejich nejvyšší vrchol

³¹ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003] s. 217 - 218

³² Barša P.; Fulka J.: *Michael Foucault – politika a estetika* [Praha 2005]

³³ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003] s. 218

³⁴ Max Weber (1864 – 1920), německý sociolog, ekonom a politolog. Vedle sociologického a ekonomického zkoumání se Weber zabýval také politikou. V politice jako povolání se zabýval vztahem mezi etikou, morálkou a politikou a definoval tři typy panství – charismatické, tradiční a legální – popisující vzájemným vztahem mezi vládcem, byrokratickým aparátem a masou. Mezi nejvýznamnější je řazen jeho přínos k formování sociologie jako vědy, zkoumání byrokracie a sociologie náboženství a politiky. Petra Rakušanová, *HyperText Transfer Protocol* [online]. © 2010, datum poslední revize 7. Května 2010 [cit. 2010-07-03]. Dostupné z: <<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=111&lst=108>>

zasedl sám.³⁵ Vládnoucí moc je tedy soubor praktik usměřující sociální realitu, a potřebuje uznání a akceptaci. Ve své známé řeči *Politik als Beruf* M. Weber uvedl:

„Politikou tedy budeme rozumět snahu o podíl na moci nebo o vliv na rozdělení moci, ať už mezi státy, nebo skupinami lidí uvnitř státu, který je zahrnuje. (...) Kdo dělá politiku, usiluje o moc. O moc buď jako prostředek ve službě jiným (ideálním nebo egoistickým), nebo o moc pro ni samotnou – aby prožíval pocit prestiže, který moc dává.“³⁶

M. Foucault pracuje s daleko větší senzitivitou a identifikuje mocenské vztahy přesněji než M. Weber: není v tom však nutno hledat popření či překonání Weberova konceptu moci, jako spíše jeho rozvinutí.³⁷ Rozlišení mocenských vztahů provádí M. Foucault „weberovskou“ definicí:

„To, co definuje mocenský vztah, je ve skutečnosti způsob jednání, které na ostatní nepůsobí přímo a bezprostředně, nýbrž které působí na jejich vlastní jednání. Jednání působící na jednání, zasahující možná či skutečná jednání, přítomná či budoucí jednání.“³⁸

Foucaultovo přesvědčení, že moc není pouze ofenzivní, ale kromě toho, že zakazuje, trestá a dohlíží, také tvoří, ponouká, pobízí, vede k jednání a strukturuje pole možností, je velice důležitou komponentou jeho úvah. O využití nabídek moci, jak se jich chopit a využít ke svým účelům, se Foucault zmiňuje v eseji *Život lidí zloprověstných*.³⁹

Antonín Mokrejš⁴⁰ se při hledání strukturace a vnitřní členitosti moci zamýšlí nad uplatněním rovnice, která říká: *mám moc = mohu*. Moc tedy souvisí s rozpoznáním možností a není pouhým stavem, „nýbrž v rozhodující míře dynamický děj a proces – tak nejprve patří vědomí mezí, hranic, tj. toho, co je v dané oblasti možno uskutečnit nebo podniknout. (...) ‚Možnost‘ tu ovšem nemá – aspoň nikoli výlučně – povahu něčeho, co lze realizovat jakýmikoli prostředky, jež jsou k dispozici, nýbrž současně se také

³⁵ Pechová M. *Max Weber – myslitel a politik* [Sociologický časopis, 37, 4, 2001] s. 463 - 471

³⁶ Projev z října 1919, který pronesl Max Weber v Freistudentischen Bund v Mnichově. Weber M.: *Gesamelte Politische Schriften* [J. C. B. Mohr. Verlag Tübingen 1988]

³⁷ Hlaváč I.: *Michael Foucault, vědění a moc*. [Univerzita Palackého, Olomouc]

³⁸ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003] s. 215

³⁹ Foucault M.: *Život lidí zloprověstných, Myšlení vnějšku* [Praha 1996]

⁴⁰ PhDr. Antonín Mokrejš, CSc. Nar. 1932 v Otaslavicích, Filosofickou fakultu UK v Praze absolvoval v roce 1955, 1961-1964 dálkově studoval Matematicko-fyzikální fakultu UK

uplatňuje ve významu toho, co je v odpovídající sféře přípustné.⁴¹ Z toho vyvozuje A. Mokřejš závěr, že existence opravdové moci a její autentické užívání úzce souvisí s vědomím odpovědnosti.

Moc není vlastnost, ani kapitál, který můžeme získat. Není možné ji mít, ani vlastnit. Moc můžeme zahrnout do obecné univerzální kategorie jako neosobní mechanismus. Neexistuje moc, která má záměry a cíle – není tu žádné velení. Tvoří součást lidských vztahů a společenských mechanismů, vytváří systém sociálních vazeb, do kterých jsme všichni upoutáni. Moc každého člověka přesahuje. I ten, kdo vládne, nemůže mocí plně disponovat – člověk nedisponuje mocí, moc disponuje člověkem, je „persona“.⁴² Díky moci se vytváří sociální reality,⁴³ moc má integrující účinky, je všude kolem nás, všechno obklopuje. Tradice utváří určitý systém moci, který se stane samozřejmým a který lidé akceptují. M. Foucault poukazuje na to, že moc není habitem, vlastnictvím některé ze společenských tříd. Moc je mnohem spíše strategií (výběrem vítězných postupů) než majetkem, její účinky plynou z disponování, taktiky a manévrování.

Ve studii *Subjekt a moc* M. Foucault píše, že předmětem jeho zkoumání nebyla ani tak analýza moci, jako spíše vypracování historie různých způsobů, jakými jsou v rámci západní kultury lidské bytosti přetvářeny v subjekty. „Mým cílem bylo vypracovat historii různých způsobů, jimiž jsou v naší kultuře lidské bytosti přetvářeny v subjekty. (...) Subjekt je buď rozdělen uvnitř sebe sama, anebo oddělen od ostatních. V tomto procesu se stává objektem. Příkladem je šílenec a duševně zdravý člověk, nemocný a zdravý jedinec, zločinec a „slušný člověk.“⁴⁴

⁴¹ Mokřejš A.: *Filozofie a život – život a umění* [Praha 1995] s. 77

⁴² „Persona je kompromisem mezi naším skutečným já a světem. Nebezpečí tohoto archetypu spočívá v tom, že můžeme podlehnout iluzi o naší jedinečnosti, zatímco pouze následujeme kolektivní obraz. Persona je to, čím někdo vlastně není, ale o čem se on i ostatní domnívají, že tím je.“ C. G. Jung, *Grafologie a Psychologie: Persona* [online]. © 2010, datum poslední revize 7. května 2010 [cit. 2010-07-03]. Dostupné z: <<http://ografologii.blogspot.com/2008/02/persona.html>>

⁴³ Tento druh reality vzniká vzájemnou interakcí mezi členy uvažované společnosti, kultury nebo kmene, jejichž intencionalita je vzhledem k daným předmětům světa nebo sociálním jevům stejná. Její přítomnost dává v konečném důsledku možnost vzniku oblasti, kterou zde nazýváme sociální realita. David Blažek: *Instituce a sociální realita* [online]. © 2010, datum poslední revize 7. května 2010 [cit. 2010-07-03]. Dostupné z: <<http://www.ped.muni.cz/wphil/studenti/blazek/instituce.htm>>

⁴⁴ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003] s. 195 - 196

Zkoumání způsobů, jimiž se člověk sám sebe učí vnímat jako subjekt sexuality či etiky, se M. Foucault věnoval zvláště ke konci života. „Existují dva významy slova ‚subjekt‘: být podřízený někomu jinému skrze kontrolu a závislost, a být svázán se svou vlastní identitou prostřednictvím svědomí nebo sebepoznání. Oba významy jsou formou moci, jež dobývá a podřizuje si.“⁴⁵

Záměrem analýzy moci, jak píše M. Foucault v prvním svazku *Dějiny sexuality*, je postupovat spíše k analytice moci, než k její teorii, což znamená definovat ty specifické oblasti, které jsou formovány mocenskými vztahy. M. Foucault se nezabývá sexualitou jako takovou, ale zkoumá např., jak se sexualita dotýká morální oblasti, proč se sexualita ustavila jako jev především problematický a s jakými formami subjektivity je spjata.⁴⁶ Křesťanský svět vynalezl podivuhodný závazek – povinnost sdělit vše, aby vše mohlo být smazáno. Přiznáním se nejen k činům, ale i k myšlenkám, touhám a skrytým úmyslům se člověk stává, jak píše M. Foucault, přiznávajícím se zvířetem. Žáci se přiznávají pedagogům, věřící kněžím, děti rodičům, delikventi vyšetřovatelům, šílenci psychiatrům. Co bylo shledáno ‚nemorálním‘ se stalo předmětem péče v rámci společenských institucí. Lidové vrstvy zůstávaly tímto procesem po dlouhou dobu nedotknuté, zatímco vyšší společnost byla vystavena normalizování sexuálních vztahů od počátku. S názorem, zda bylo cílem normalizačních praktik dosažení maximálního pracovního efektu či samotná represe, M. Foucault polemizuje. V případě normalizované sexuality lze hovořit o tzv. technologii vztahu, jak je i v dnešní době prezentován v mnoha matrimoniologických příručkách.⁴⁷ Jako postulace jednoty lásky a manželství se na počátku 18. století vytvořil ‚měšťanský kodex lásky‘, jak tuto technologii nazývá Niklas Luhmann.⁴⁸ V této souvislosti k tomu M. Foucault dodává, že k tomu dochází v době, kdy o jednotlivci a jeho citových vztazích rozhoduje především stát a církve. Touto

⁴⁵ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003] s. 202

⁴⁶ Foucault M.: *Dějiny sexuality I., vůle k věděni* [Praha 1999]

⁴⁷ V Summě teologické od sv. Tomáše Aquinského se v Dodatku (díl pátý) píše v oddíle III. De Matrimonio (O manželství), že souhlas s manželstvím v sobě zahrnuje také souhlas s pohlavním stykem, i když se to nevyšlo. Jestliže by si někdo přál manželství bez něho, je to povinen oznámit dopředu (ne až po obřadu). Nesplnění podmínky, to je odmítnutí styku, je důvodem požádat o zrušení manželství. *Grano Salis - Křesťan a manželská povinnost - zdroj radosti i utrpení* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-07-07]. Dostupné z: <<http://www.granosalis.cz/modules.php?name=News&file=article&sid=8087&mode=thread&order=0&thold=0>>

⁴⁸ Luhmann N.: *Láska jako vášeň* [Praha 2002]

cestou se ubírala polyfonní technika moci do nejintimnějších způsobů lidského chování. Aby bylo dosaženo optimálního fungování sexuality, musí být řízena tak, aby konvenovala s obecným dobrem.

Normalizační a kontrolní prvky tohoto nového dispozitivu⁴⁹ moci, nazývá M. Foucault *bio-moc* (bio-power). Definuje ji jako moc nad životem, která se započala v 17. století ve dvou základních podobách:

„Jeden z těchto pólů – ten první – se utvořil tak, že se soustředil na tělo jako stroj: jeho výcvik, optimalizaci jeho schopností, vydírání jeho sil, paralelní růst jeho užitečnosti a poslušnosti, jeho zařazení do účinných a ekonomických systémů kontroly, to všechno zabezpečovaly mocenské procedury, jež charakterizují anatomicko-politické disciplinování lidského těla. Druhý pól se utvořil poněkud později, soustředěný na tělo-druh (species body) – na tělo naplněné mechanikou živého a sloužící jako báze biologických procesů: rozmnožování, narození a úmrtí, zdravotní úroveň, pravděpodobné délky života a dlouhověkosti, se všemi podmínkami, které je mohou změnit. Jejich kontrola byla uskutečněna skrze celé série intervencí a regulačních kontrol: populační bio-politika.“⁵⁰

Těžiště biomoci spočívá ve schopnosti řídit pozemskou existenci v její každodennosti. Od moci typické pro feudální panovníky se tato moc týká nejenom hranic života a možnosti ukončit život poddaných, ale především samotného průběhu života.⁵¹ Biomoc označuje M. Foucault jako poslední převlek židovsko-křesťanské pastýřské moci – moci kněží.

V *Dějínách sexuality*⁵² poukazuje M. Foucault na to, že moc k nám nepřistupuje pouze z vnějšku, ale je přítomná i v zákazech a normách, jež nás formují a jsou neodmyslitelnou součástí našeho vědění. M. Foucault zařazuje sexualitu do režimu, kde požitek a moc vystupují společně s mocí. Zdůrazňuje kreativní sílu moci a také její neslučitelnost s represí. Foucaultovo filozofické pojetí moci se může stát impulsem pro boj s mocenskými strukturami a je východiskem pro nejrůznější formy odporu. Formy odporu M. Foucault popisuje jako transversální boje.

⁴⁹ Heterogenní soubor praktik diskursivních i nediskursivních, zahrnující vědecké výpovědi, filosofické systémy, instituce, zákony, normy a předpisy označuje M. Foucault termínem dispozitiv. Dispozitiv dává do pohybu jednoduché technologie moci. Představa takového celku umožňuje M. Foucaultovi uvažovat o pravdě (s referencí na nějaký typ vědění) jako o součásti režimu postaveného na mocenských vztazích.

⁵⁰ Foucault M.: *Dějiny sexuality I., vůle k vědění* [Praha 1999] s. 139

⁵¹ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005]

⁵² Foucault M.: *Dějiny sexuality I; vůle k vědění* [Praha 1999]

„Máme-li porozumět mocenským vztahům, je zase třeba analyzovat formy odporu, jakož i snahy, jejichž cílem je tyto snahy rozpojit. Jako výchozí bod zvolme řadu opozic, které se vyvinuly v posledních několika letech: opozice vůči moci mužů nad ženami, moci rodičů nad dětmi, moci psychiatrie nad duševně chorými, moci medicíny nad populací, moci administrativy nad způsobem, jímž lidé žijí. (...) Jsou to ‚transversální‘ zápasy; tzn. nejsou omezeny na jednu zemi. (...) Cílem těchto zápasů jsou mocenské účinky jako takové. (...) Jsou to zápasy ‚bezprostřední‘, a to ze dvou důvodů. Lidé v nich kritizují instance moci, jež jsou jim nejbližší, ty, které zasahují jednotlivce. Nehledají ‚hlavního nepřítele‘, nýbrž nepřítele bezprostředního. (...) Jsou to zápasy, které problematizují status jednotlivce (...) Jsou opoziční vůči účinkům moci, spojeným s věděním, kompetencí a kvalifikací. (...) Nakonec, všechny tyto dnešní zápasy se točí okolo otázky: Kdo jsme? (...) Shrnutí, hlavním cílem těchto zápasů je útočit nikoli na tu či onu instituci moci, skupinu, elitu nebo třídu, nýbrž na techniku, na formu moci.“⁵³

Transversální zápasy potvrzují na jedné straně právo člověka na odlišnost a vyzdvihují vše, co činí člověka člověkem, na straně druhé útočí na vše, co člověka separuje, co přetrvává jeho vazby s ostatními, co rozkládá život komunity a nutí jednotlivce k návratu k sobě a svazuje jej omezujícím způsobem s jeho identitou. Odmítnutí administrativní a vědecké inkvizice je podstatou těchto zápasů, znamená formu boje proti privilegiím vědění. M. Foucault zdůrazňuje, že hlavním cílem dnes není objevovat *kdo jsme*, nýbrž naopak odmítnout, *co jsme*, neboť je třeba si vždy představit a konstruovat to, co bychom být mohli. V druhém díle *Dějiny sexuality*⁵⁴ navazuje M. Foucault na toto tvrzení přesvědčením, že není potřebné vědět, kdo přesně jsme, jako spíše to, co být nechceme.

Podle M. Foucaulta vytváří moc sladění těl, poloh a pohledů, závazných pro členy společnosti – tzv. sociokulturní zvyklosti. Člověk se nemůže chovat svévolně, jeho jednání je pod strukturací společnosti a právě na něm stojí jeho jednání aktuální. Společnost je realita, která „nutí“ (prostředky jako je jazyk, morálka, móda, atd.) a vytváří tzv. „utlačivou moc“, jejíž mechanismy se pod vlivem socializačního procesu učíme vnímat jako samozřejmé. Tato sociální interiorizace činí určité typy jednání a chování člověka pravděpodobnějšími, než jiné. Vše, k čemu se člověk ve svém chování a jednání vrací, co dělá opakovaně, se po čase ustálí v jakýsi vzorec, který mohou ostatní napodobovat –

⁵³ Foucault M.: *Myšlení vnějšku; subjekt a moc* [Praha 2003] s. 200 - 202

⁵⁴ Foucault M.: *Dějiny sexuality II/III., užívání slasti, péče o sebe* [Praha 2003]

tzv. habitualizace. Zjednodušuje lidský život, vyřeší mnohdy problematické rozhodování mezi mnoha možnostmi. Proces habitualizace je završen institucionalizací určité činnosti, kdy jsou určité činnosti spojeny s určitými typy vykonavatelů a je tak utvořen ustálený vzorec předepisující jak činnost, tak konkretizaci jejího vykonavatele. Tomuto vzorci říkáme instituce, jejichž problematiku rozkrývá následující kapitola.

INSTITUCE

„Svoboda je praktika. Vždycky může existovat jistý počet projektů, jejichž cílem je modifikace některých omezení, jejich uvolnění či dokonce průlom, avšak žádný z těchto projektů ze své podstaty nemůže zajistit automaticky lidskou svobodu. Lidská svoboda není nikdy zajištěna institucemi a zákony, jež ji mají garantovat. Proto mohou být takřka všechny instituce a zákony zneužity. Ne proto, že by byly dvojznačné, ale jednoduše proto, že ‚svoboda‘ je to, co musí být vykonáváno. Myslím, že garance výkonu svobody nemůže být nikdy inherentní struktuře věcí. Garantem svobody je svoboda.“⁵⁵

Stát jako mocenská instituce ovlivňuje sociální praktiky na úrovni rodiny a dalších institucí občanské společnosti (nemocnic, armády, škol, církví). To však, zdůrazňuje M. Foucault, nesmí zastřít skutečnost, že mikropolitiky těchto institucí jsou základem stability státu.⁵⁶

Instituce řídí lidské chování právě tím, že nabízí jedinci jen jednu možnost – zbavují člověka možnosti volby. Instituce zajišťují primární sociální kontrolu, tedy že se lidé budou opravdu řídit ve svém chování podle předepsaných vzorců. Jen v případě, že institucionalizace nebyla stoprocentně úspěšná, jsou nutné i další kontrolní mechanismy. Čím více je lidských činností institucionalizováno, tím snazší je předvídaní chování lidí a stejně tak je snazší kontrola tohoto chování. Proces institucionalizace je završen předáním institucí další generaci.⁵⁷

Instituce se vyznačují objektivností – mají svou vlastní realitu, která existuje nezávisle na jedinci a má vůči němu donucovací moc. Instituce je jedincem vnímána jako objektivní realita, je to svět, do kterého se narodí, který ho od samého počátku obklopuje

⁵⁵ Foucault M.: *An Ethics of pleasure, Foucault Live – interview* [New York 1989] s. 264 - 265

⁵⁶ Foucault M.: *Je třeba bránit společnost* [Praha 2005]

⁵⁷ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003]

a který si osvojuje v průběhu socializace. Tento jev se nazývá objektivace – tzv. *externalizované* produkty lidské činnosti nabývají objektivní povahu.⁵⁸ Společnost je na jedné straně výtvořem člověka, ale na straně druhé je člověk výtvořem společnosti – jde tedy o dialektický proces.

„Pro pochopení institucionálního řádu je nezbytné znát vědění, které o tomto řádu mají jeho příslušníci. Jde o tzv. primární vědění na preteoretické úrovni, tzn. to, „co ví každý“ o tom, jak to ve světě chodí, různé poučky, zásady, mýty atp. Tento soubor základních pouček a návodů je předáván v průběhu socializace jako objektivní pravda a svými příjemci internalizován jako subjektivní realita, která jedince utváří.“⁵⁹

Analyzovat mocenské vztahy působící v institucích je zcela legitimní, M. Foucault však varuje před přečínáním jejich významu a před tím, abychom mocenské vztahy neredukovali jako celek na moc a chování institucí, což je totéž, jako bychom „(...) moc vykládali mocí“.⁶⁰ Instituci je nutné analyzovat na základě mocenských vztahů, ne naopak. Analýza mocenských vztahů vyžaduje prozkoumat především:

- systém diferenciací (umožňují působit na jednání druhých díky rozdílům, vyplývajících z nerovné dělby moci ve společnosti a různým výchozím postavením)
- typy cílů (tyto cíle sledují ti, kteří strukturují pole možných jednání pro druhé)
- modalitu prostředků (různé způsoby vykonávání moci – kontrolní mechanismy, účinky jazyka, násilí)
- formy institucionalizace (mohou spojovat dispozice vyplývající z právní struktury, tradice, módy a zvyku)
- stupně racionalizace (jednání v poli možností jako rozehrání mocenských vztahů může být rozvinuto v závislosti na účinnosti nástrojů, na jistotě výsledků či vzhledem k možným nákladům)⁶¹

⁵⁸ „Člověk je od přirozena tvorem společenským a musí žít ve společnosti jiných lidí, žije-li osamocen, automaticky se tím degraduje na úroveň zvířat. Svým životem ve společnosti člověk vytváří sociální řád při své neustálé externalizaci a stát je pak produktem tohoto člověkem vytvořeného řádu. Z pohledu sociologie se stát jeví jako produkt procesu lidské externalizace, institucionalizace a následné objektivizace.“ Berger L.; Luckman T.: *Sociální konstrukce reality* [Brno 1999] s. 55

⁵⁹ Drnek, Martin. *Stát jako produkt a producent sociální reality* [online]. © 2005, datum poslední revize 20. květen 2005 [cit. 2010-07-05]. Dostupné z: <<http://www.e-polis.cz/nezarazene-clanky/96-stat-jako-produkt-a-producent-socialni-reality.html>>

⁶⁰ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003] s. 219

⁶¹ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003]

Jako příklad zmiňuje M. Foucault vzdělávací instituci: její prostorová struktura, pečlivá reglementace ovládající provoz, rozdílné činnosti, které jsou zde provozovány i postavy, které se zde střetávají a vykonávají svou funkci: to všechno tvoří blok *kapacita – komunikace – moc*. Jeremy Bentham⁶² ve své studii z roku 1843 zmiňuje architektonický prostor, který ve své podstatě funguje jako stroj moci. Moc architektury „více či méně rozmisťovat lidi v prostoru, usměrňovat jejich pohyb a kodifikovat vztahy, které mezi nimi probíhají“⁶³ tak významně zasahuje nejenom do tvorby sociálních vztahů, ale umožňuje a udržuje automatické fungování moci. „Škola dnešní doby je ve své podstatě fabrikací, stejně jako továrna. Je fabrikací získaných informací. V továrnách moderního typu se tak vyrábí nová forma člověka, tzv. *Aparatmensch*, který se pak stává objektem biologie a neuropsychologie (u strojů je to spíše fyzika a chemie), protože čím komplexnější jsou nástroje, tím abstraktnější je jejich funkce a širší pole učení se jejich možnostem fungování. *Homo faber* se tak stává *homo sapiens sapiens* tím, jak se dovídá, že fabrikovat znamená totéž, co učit se, totiž osvojovat si informace, dotvářet je a posílat dál.“⁶⁴ Podle M. Foucaulta se disciplinovaný člověk nestává subjektem komunikace, ale jejím objektem – ve vztahu instituce a člověk již nejde o symbiózu ve smyslu spolupráce, ale člověk fabrikuje sebe sama, stává se fabrikátem a je vytěžen sám sebou.

Škola zabezpečuje vytvoření sociálního pořádku, disponuje klíčovým operačním mechanismem a vytváří sladění diskurzu⁶⁵ s určitým typem chování a jednání, které tvoří součást tzv. skrytého curricula. Výuka se rozvíjí pomocí celého komplexu komunikací a pomocí celé řady mocenských procedur. Tento blok, v němž pomocí příslušných pravidel působí ve vzájemné shodě technická výbava, souhra komunikací a mocenské vztahy, je historicky proměnlivý a právě proto je zajímavé zkoumat, jak se v různých prostorech instituce historicky konstituovaly.

⁶² Bentham J.: *The Panopticon Writings*, [Ed. M. Bozovic, London: Verso, 1995, Letter 11]

⁶³ Ospátková T.: *Panoptikon – architektonická laboratoř moci* [K prostorovosti – fenomenologická studie; Praha 2007] s. 165

⁶⁴ Ospátková T.: *Panoptikon – architektonická laboratoř moci* [K prostorovosti – fenomenologická studie; Praha 2007] s. 169

⁶⁵ Podle M. Foucaulta jde o jistý způsob chápání a porozumění skutečnosti v určité epoše a oboru, který se charakteristickým způsobem promítá do jazyka a jeho možnosti tak podstatně ovlivňuje. Diskurz je tedy to, co tvoří pozadí každé promluvy, která jej nutně „opakuje“, pohybuje se v prostoru jím vymezeném; je to zároveň to, co nám umožňuje mluvit, respektive co naše mluvení legitimizuje, a zároveň to, co nám tímž pohybem něco říct znemožňuje. Foucault M.: *Diskurz; genealogie* [Praha 1994]

Škola unifikuje, dochází tedy ke sladění (gest, pohybů, pohledů), je zde mocenské uspořádání systému i vztahů, standardizace školních osnov, architektura a prostorové uspořádání – to vše tvoří podstatnou část mechanismů, které používá instituce ke svému zachování. Součástí systému a pořádku je lidské tělo – je objeveno jako terč moci⁶⁶ (existence disciplinačních mechanismů v institucích). Při zafixování mocenských technologií dochází k deformaci moci – země, které prošly válkami, používaly ve svých institucích tělesné tresty daleko více.⁶⁷

Jiří Pelikán⁶⁸ se ve své publikaci *Pomáhat být*⁶⁹ v souvislosti s výsledky longitudinálních šetření⁷⁰ o vlivu školy na sebereflexi žáků zmiňuje o daleko otevřenějším vlivu školy v případě její pozitivní akceptace žákem a staví ji vysoko do preferenční stupnice institucí.⁷¹

„Výzkum současně zjistil vazbu mezi pozitivním klimatem školy, resp. třídy, a vytvářením příznivých podmínek pro vznik vnitřní vyrovnanosti žáků, jejich pocitu kompetence, sebedůvěry i ochoty k dalšímu vzdělávání. Bez zajímavosti není ani skutečnost, že žáci, kteří lépe přijímají vliv školy, významně častěji preferují duchovní a sociální hodnoty před materiálními.“⁷²

Mezi vztahem žáka ke škole a jeho sebepojetím není pouze jednosměrná vazba. Žáci, kteří uvádějí jako nejčastější motiv úspěšného studia uplatnění ve své budoucí

⁶⁶ „Poslušné tělo je takové tělo, které může být podřízeno, které může být využito, které může být transformováno a zdokonaleno.“ Foucault M.: *Dohlížet a trestat: Kniha o zrodu vězení* [Praha 2000] s. 201

⁶⁷ „Jen rány dávají tvar věcem. I životu!“ [Karel Schulz, 1899 – 1943, spisovatel a žurnalista]

⁶⁸ Doc. PhDr. Pelikán J., CSc.: narozen 1932, vzdělání: obor pedagogika-psychologie UK a MGPI, učitelé prof. Váňa, prof. Tardy, prof. Linhart a další. Dosavadní působiště: Pedagogická škola Kutná Hora, Pedagogický institut Brandýs nad Labem, Pedagogická fakulta UK v Praze, Ústav pro pedagogiku vysokých škol FFUK, Výzkumný ústav odborného školství, katedra pedagogiky FF UK.

⁶⁹ Pelikán J.: *Pomáhat být* [Praha 2002]

⁷⁰ Longitudinální výzkum představuje jeden z typů sociologického šetření (v angličtině se často používá označení research design), jako konkrétní příklad longitudinálního výzkumu je British Household Panel Survey (BHPS). Tento typ výzkumu reprezentuje způsob, jak v sociologii a mnoha dalších oborech měřit změnu nebo kauzální vztahy. Samotný pojem longitudinální charakterizuje nikoli jednu metodu, ale skupinu metod.

⁷¹ „V této souvislosti není nevýznamné připomenout postřeh ruské psycholožky L. Božovičové (*Voprosy psychologii*, No.5, 1956), která konstatovala, že vztah člověka k určité instituci (v tomto případě ke škole) je úměrný tomu, nakolik tato instituce umožňuje danému člověku realizovat jeho představy o sobě samém.“ Pelikán J.: *Hledání těžiště výchovy* [Praha 2007] s. 49 - 50

⁷² Pelikán J.: *Pomáhat být* [Praha 2002] s. 93

profesi, prokazují vyšší snahu po prosazení a nezakrývají, že by jednou rádi zastávali vedoucí postavení. Na druhé straně žáci s adekvátním sebevědomím a pocitem kompetence jako motivační faktor neuváděli známku a studijní výsledky, ale přitažlivost a zajímavost učiva.⁷³

Za řád, který je ve vzdělávací instituci nastaven, zodpovídá pedagog. Svým chováním, gesty, způsobem výuky i celkovým přístupem k žákům se významně podílí na tzv. latentní funkci školy – *scholarizaci*⁷⁴ („otisk“ školy do chování a jednání lidí, kteří jsou její součástí). Protože podnětem k volbě tématu předkládané dizertační práce je pedagogická činnost, věnujme osobnosti pedagoga větší pozornost samostatnou kapitolou.

PEDAGOG

*„Žádný člověk není s to druhého člověka naučit pravdě; člověk musí pravdu objevit sám v sobě. Učitel může říct: ‚Tohle je cesta, nescházej z ní.‘ Zasvěcený dokáže svého žáka přivést na onu cestu, na níž dostává tím více, čím déle po ní jde. Ale první krok je nejtěžší.“*⁷⁵

Je možné se ztotožnit s tvrzením, že 21. století bude věkem učení a že vzdělávání – jako skryté bohatství – bude zdrojem prosperity. V těchto souvislostech je třeba nahlížet na roli pedagogů z perspektivy vysoce kvalifikované profese, která byla většinou vždy vnímána jako poslání. Vzdělávání není třeba a ani není možné chápat jako všelék na nesnáze a neduhy současného světa, ale je zapotřebí vidět ho jako hodnotu, významnou pro vytváření humánních vztahů i prosté lidské slušnosti. Pedagog je především nositelem vzdělanosti a strážce humánních a etických hodnot.

⁷³ Pelikán J.: *Pomáhat být* [Praha 2002]

⁷⁴ V anglosaské oblasti se běžně užívá terminologické rozlišení mezi edukací (education) a scholarizací (schooling). Zatímco edukace (vzdělávání a výchova) je jistý abstraktní ideál, scholarizace je reálný proces, odehrávající se tehdy, je-li žák zařazen do instituce školy. Scholarizace plní ve společnosti řadu funkcí, které nejsou jenom vzdělávání. [učební text k výuce školní pedagogiky na Fakultě informatiky Masarykovy univerzity]

⁷⁵ Hazrat Inajat Chán

Na rozdíl od jiných pomáhajících profesí⁷⁶ se pedagogovo působení děje (ve většině případů) v bezkonkurenčně větší časové expozici, proto je jeho vliv na žáka daleko zásadnější a formativnější, než diskontinuální působení poradenských profesí.⁷⁷

Na pedagoga je projikováno⁷⁸ mocenské očekávání žáků, jejich očekávání ochrany (individuální a kolektivní) a vedení. Bez schopnosti ochrany a sebereflexe zůstávají tyto projekce nezvědoměny a tudíž profesně nevyužity. Projekcemi odhalují žáci svá frustrační místa a není-li si toho pedagog vědom, může začít poraňovat (nesplněné očekávání znamená frustraci).⁷⁹ V případě nevědomé operace s mocí pedagog aguje⁸⁰ – převádí potlačenou komunikaci do jiného aktu: do činu, není schopen odlišit vlastní motivy od svých reakcí na projektivní tlak v komunikaci.

V intencích logiky objektivního společenského vývoje se část lidí ve společnosti po určitou dobu – někdy však po celý svůj život – nachází v podřízeném postavení. Logicky jsou to děti, žáci a studenti, ale také řízení pracovníci. Na tom nic nemění ani to, že podřízené postavení nedospělých jedinců vytváří podmínky pro to, aby ti, u kterých je zralost předpokládána, ji mohli předávat.⁸¹

Pakliže s mocí vědomě operují, manipulují.⁸² Mezi manipulačními technikami, které vedou k cíli a technikami, které se neshodují s pedagogickou etikou, je jen křehká

⁷⁶ „Pomáhající profese (helping professions) je souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby mohla být pomoc účinnější; patří sem lékaři, zvláště psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové, šířeji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.“ Hartl P.; Hartlová H.: *Psychologický slovník* [Praha 2004] s. 185

⁷⁷ „(...)autorita paní učitelky v první třídě nezřídka převyšuje i autoritu rodičů.(...)A také postupně vzniká stav, který právě nazýváme latencí, spočívající v tom, že se dítě stává krůček po krůčku bytostí ovládanou normami.“ Pelikán J.: *Hledání těžiště výchovy* [Praha 2007] s. 50

⁷⁸ „Projekce znamená přesunutí subjektivního obsahu na objekt. Je to proces protikladný introjekci. V souladu s tím jde o proces disimilace, při němž se subjektivní obsahy odcizují subjektu a jsou tak říkajíc vtěleny do objektu. Subjekt se zbavuje nepřijatelných, bolestivých obsahů tím, že je projikuje.“ Jung C. G.: *Výbor z díla II.* [Praha 2004] str. 170

⁷⁹ „Frustrace (frustration): stav zklamání, zmarnění; vzniká, je-li člověku zabráněno dosáhnout cíle jeho snažení“ Hartl P.; Hartlová H.: *Psychologický slovník* [Praha 2004] s. 172

⁸⁰ „Ageismus (ageism, agism): věková diskriminace, znevýhodňování osob na základě jejich věku“ Hartl P.; Hartlová H.: *Psychologický slovník* [Praha 2004] s. 20

⁸¹ Bedrnová E.; Nový I.: *Moc, vliv, autorita* [Praha 2001]

⁸² Nejjobsažnější, v poslední době uvedený přehled doporučených způsobů jednání, na nichž by mohla stát moderní manipulace, kterou lze ve společnosti považovat za nejjednodušší způsob, jak se dopracovat moci prakticky bez boje. Green R.; Elfferst J.: *The 48 Laws of Power* [London 1998]

hranice. Pedagogika je i o umění manipulační komunikace – jestliže tuto komunikaci chápeme jako provázející s vědomím cíle, ke kterému chceme dojít, ovšem s tolerancí k osobnosti žáka.

„Přitom nátlakově uskutečňovaná výchova tvaruje obvykle nahlížení sebe sama jako bezmocného ve vztahu k všemocnosti okolí. To bývá ale i důsledkem výchovy příliš liberální, nebo nedůsledné. Jen humanisticky zaměřená, vychovávaný subjekt od počátku akceptující, rozumná výchova může vést k vývoji takového typu jedince, z něhož vyplývá možnost přirozeně se prosadit v sociální realitě, bez toho, abychom museli šlapat po právech druhých.“⁸³

Samozřejmě existují situace, kdy užití tzv. kázeňských opatření⁸⁴ má svá opodstatnění – jde o tzv. režimové roviny pedagogického působení (nejen ohrožení života a zdraví dětí, ale i situace, kdy je třeba zavést klid a pořádek). V dalších rovinách dochází k tzv. přímému pedagogickému působení,⁸⁵ jež je vlastně systémem úplného řízení ‚méně dokonalého jedince‘ někým, kdo je ‚relativně dokonalejší‘.⁸⁶ Kolektiv se stává slitinou ‚uniformem‘, děti se snaží přiblížit pedagogově představě o dokonalém žákovi často za cenu ztráty vlastní identity, svého vlastního názoru, hodnot, nebo dokonce charakteru.

„Činnost, zabezpečující výuku a nabývání určitých schopností či osvojování si určitých způsobů chování, se rozvíjí pomocí celého souboru řízených komunikací (výuka, otázky a odpovědi, příkazy, povzbuzování, kódované znaky poslušnosti, diferenční známky ‚hodnoty‘ každého jednotlivce, úroveň znalostí) a pomocí celé řady mocenských procedur (uzavírání, dohled, odměna a trest, hierarchizace ve tvaru pyramidy).“⁸⁷

Zvýrazněná důraznost a autokratičnost pedagoga sice může vést ke kázni, řádu a poslušnosti – tedy i k dosažení vnějšího efektu pedagogického působení – ale to zdaleka neznamená, že se s ním děti vnitřně ztotožnily. Nátlakově uskutečňovaná výchova tvaruje nahlížení na sebe sama jako bezmocného ve vztahu k všemocnosti okolí. Ti šikovnější

⁸³ Bedrnová E.; Nový I.: *Moc, vliv, autorita* [Praha 2001] s. 64

⁸⁴ Výchovná a kázeňská opatření [§ 31 školského zákona, § 17 vyhlášky č. 48/2005 Sb.]

⁸⁵ Pedagogický pracovník je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu ("přímá pedagogická činnost"); [§ 2 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících]

⁸⁶ „V případě uplatňování moci je vždy ve hře vzájemný interpersonální vztah, resp. sociální vztah vyjadřující asymetrii“ Bedrnová E.; Nový I.: *Moc, vliv, autorita* [Praha 2001] s. 81

⁸⁷ Foucault M.: *Myšlení vnějšku, subjekt a moc* [Praha 2003] s. 213

se stávají skutečnými mistry v tom, jak se „jevit“, abych byl plně akceptován autoritou. Člověk přestává být sám sebou a stává se tím, kým jej chtějí mít.⁸⁸ Je zřejmé, že schopnost adaptace různým nárokům a požadavkům je typická pro nezanedbatelnou část tzv. úspěšných lidí. Méně šikovní, kteří v takto nastaveném pedagogickém systému nemají tolik šancí, si často např. z ironické, někdy i obecné poznámky učitele vyvozují závěr a tím i přesvědčení v tom, že jsou negativně vnímáni a dochází tak k neadekvátním názorům.⁸⁹ Je velmi důležité, aby si dítě nevytvořilo pesimistické a kritické vnímání světa i sebe a neutvrzovalo se v neadekvátních závěrech. J. Pelikán zmiňuje v tomto kontextu tzv. generalizaci⁹⁰ neúspěchu a výsledky dlouholetého výzkumu prokazuje, že kolem třetiny žáků je trvale nadhodnocováno a zhruba stejný počet žáků je naopak podhodnocován většinou učitelů.⁹¹ Výzkum navíc potvrdil minimální tendenci ke změně preferenčních postojů učitelů⁹² k žákům v průběhu celé školní docházky.

Pedagog je akcentován jako východisko komunikace a v kontaktech mezi oběma účastníky pedagogického procesu převládá směr od vychovávaného k vychovávanému. Vztah mezi pedagogem a žákem mnohdy připomíná spíše konkurenční boj než spolupráci. Mocensky orientovaní pedagogové jsou totiž často schopni používat unfair způsoby jejich „umravňování“. J. Pelikán nazývá tento způsob přístupu *konfrontační bipolární interakcí*.⁹³

⁸⁸ „Řadou výzkumů bylo zjištěno, že člověk, který si vytvoří určitou představu o tom, jak je vnímán svým okolím (často i subjektivní a nesprávnou), se začne chovat tak, aby ji naplnil. Začne hrát svou roli, o níž se domnívá, že mu byla přisouzena. Podobnému jevu říkáme ‚sebesplňující‘ chování“. Pelikán J.: *Výchova pro život* [Praha 2003] s. 76

⁸⁹ „Pozitivní postoj k životu se začíná formovat v rodině a jeho utváření pokračuje ve škole. Cítí-li se dítě ve třídě jako outsider, nenachází-li povzbuzení učitelů a rodičů, vzniká u něho pocit, že nemá smysl vynakládat úsilí, protože stejně nebude na studium stačit. To je jedna z vážných příčin, proč z dítěte vyrůstá osobnost, která nepřijímá své okolí otevřeně, ale spíše s obavami a ‚obranářsky‘. To je významný stimul k utváření životní pozice.“ Pelikán J.: *Hledání těžiště výchovy* [Praha 2003] s. 101

⁹⁰ Generalizace, zobecnění, je jev, při kterém z jednoho příkladu činíme závěry, které jsou platné pro celou skupinu. Kategorizujeme, klasifikujeme podle jednoho příkladu a tuto kategorizaci pak používáme pro zpracování nové informace. *Jazyk generalizace* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-07-09].

Dostupné z: <http://www.vedeme.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=51%3Ajazyk-generalizace&catid=59%3Ahodnoty-kriteriia-presvedceni&Itemid=181>

⁹¹ Pelikán J.: *Pomáhat být* [Praha 2002] s. 93

⁹² Pelikán J.; Helus Z.: *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vlivu na účinnost pedagogického procesu* [Praha 1984]

⁹³ Pelikán J.: *Výchova pro život* [Praha 2004] s. 89

Tento stav je v rozporu nejen s účinností pedagogického působení, ale i se samotnou logikou posláni člověka na tomto světě.

Respektování osobnosti dítěte by však nemělo znamenat plné podřízení se mu – mocenskou abdikaci. Pedocentrické pojetí zamezuje klást na dítě požadavky. Dítě, které se stane středobodem, není schopné nést životní nároky. Vzniká tzv. naučená bezmocnost,⁹⁴ která přináší do života daného jedince mnoho životních konfliktů. Člověk touží po svobodě, ale také po péči jiných bez žádné zodpovědnosti. Právě schopnost a ochota převzít onu zodpovědnost je daná mírou sociální zralosti.

Zcela přirozeným vyústěním harmonického a kompetenčně zralého pedagogického působení je realizace a plné prožívání rovnovážných a rovnoprávných vztahů založených na zralosti a způsobilosti se k sobě chovat otevřeně a upřímně, tj. vztahů, v nichž lze manipulaci – kterou umožňují a někdy i objektivně vyžadují nezralí jedinci – zcela nahradit vzájemnou akceptací jedinců a jejich rovnoprávnou reciproční komunikací.⁹⁵ Toto pojetí nazývá J. Pelikán *substancionálním modelem bipolární interakce*.⁹⁶

Unést a plně si uvědomit sílu mocenského mandátu, vnímat mocenský závazek jako ten, který provází a poskytuje ochranu, je jedna ze stěžejních klíčových kompetencí pedagogovy profesionality.

Zvláštní roli v tomto kontextu hraje autorita učitele, která je často pojímána jako moc. „Prostě řečeno: první kroky do světa vědy jsou vždy závislé na autoritě učitele. Což se dnes vyjadřuje prozaickým jazykem jeho kompetencí.“⁹⁷ V úvahách o autoritě nelze vyjít z určité definice, která by nám řekla, čím vůbec autorita je. Pokusme se projasnit pojmy a současně hledat odpovědi na otázky související s krizí autority v dnešní společnosti.

⁹⁴ „Naučená bezmocnost je chování projevující se pasivitou a nečinností. Jeho příčinou je, že jedinec na základě předchozích zkušeností ztratí víru, že svými činy může změnit situace k požadovanému stavu. Přestane mít kontrolu nad vlastními činy a pasivně se oddá okolnostem.“ Melichar J.[FF Brno]

⁹⁵ „Obousměrná (reciproční) komunikace (výměna informací mezi komunikátorem a komunikantem se stálou zpětnou vazbou)“ Palán Z.: *Lidské zdroje - Výkladový slovník* [Praha 2002]

⁹⁶ Pelikán J.: *Výchova pro život* [Praha 2004] s. 90

⁹⁷ Koř'a J.: *Autorita jako pedagogický problém* [Praha 1998] s. 42

AUTORITA

„Učitelství vždy uschopňovalo vychovávaného k moci, k ovládnutí sebe sama a eventuálně i druhých. V minulosti bylo umění výchovy do značné míry založeno na převzetí osobnostních charakteristik učitele a celý proces sebevýchovy, pojaté často jako zrození, byl založen na jisté výlučnosti, jejíž oslabenou slávu se pokusil popsat ještě snílek J. J. Rousseau. Dnes je učitelů příliš mnoho a je otázkou, zda se jim žáci chtějí podobat, resp. chce-li to i společnost. Učitelství se stalo zaměstnáním pro ty, kteří učí to, co sami nedělají. Autorita učitelství tak bude spočívat ve schopnosti zprostředkovávat vědomosti a mravní kvality potřebné k vzestupu jedince na společenské a osobní dráze.“⁹⁸

Latinský výraz *auctoritas* (výraz pro spolehlivost, jistotu, platnost, návod, radu) tvoří původ slova *autorita*. *Auctor* byl svědek, ručitel, zpravodaj, ale také osobnost či učitel. Výraz *autorita* se v dnešní době používá především „ve významu legální, plnoprávné moci, nebo ve smyslu práva řídit nějaké konání, mít moc vychovávat, cvičit či zaměstnávat osoby. Označuje i nadvládu (jako je např. převaha rodičů nad dětmi). Autorita stále ještě značí možnost řídit, ovlivňovat mínění, vzbuzovat respekt, mít vliv na charaktery lidí, úřady, státy, nebo také duševní, nebo morální převahu, ale i nárok na věrohodnost, nebo podrobení druhých lidí. Ještě jsou působivé i stále přítomné významy výrazu *autorita* ve smyslu nahromaděné vážnosti, která je vyjádřeným míněním velkých mužů minulosti (*the accumulated weight of the expressed opinions of the great men of the past*). Což i dnes v sobě nese konotace k historické tradici. Sekularizovaná a od historické tradice emancipovaná synonyma pro autoritu současnosti vyjadřují výrazy: *řízení, dominance, a kompetence*“.⁹⁹

H. Arendtová se v souvislosti s autoritou zmiňuje o pojmovém zmatku – terminologie autority má základ v latině, k pochopení tohoto základu je třeba se vrátit do starověkého Říma.¹⁰⁰ Římské pojetí autority je v přímé souvislosti se vznikem církve a státu. Osobnost, jíž byla přiznána autorita, byla snadno identifikovatelná. Patřili k nim senátoři, kteří pečovali o slávu, moc i odkaz Říma. Nepotřebovali násilí, nerozkazovali – pouze doporučovali.

⁹⁸ Kořa J.: *Autorita jako pedagogický problém* [Praha 1998] s. 57

⁹⁹ Kořa J.: *Autorita jako pedagogický problém* [Praha 1998] s. 39

¹⁰⁰ Arendtová H.: *O násilí* [Praha 1995]

Autorita se získává, buduje, uznává se svobodně a vědomě, není součástí genetického fondu. Autorita není formou vlády, je to svobodně přijatý princip, který určuje svobodné jednání. Jakýkoli odkaz k donucení autoritu okamžitě ničí, nelze ji nijak vymoci. Stejně tak je autorita neslučitelná s představou přesvědčování mezi sobě rovnými, jak k tomu dochází ve veřejné sféře, protože má podstatně hierarchickou povahu. To vše ukazuje, že autorita je velmi křehká a její ztráta je prakticky nenapravitelná.

Podle pojetí M. Webera můžeme vůdcovskou autoritu zkoumat podle racionálního, tradičního a charismatického charakteru. Zatímco tradiční pojetí míří k minulosti a ustáleným zvykům, racionální se dotýká rozumových argumentů. Charismatická autorita, která má kořeny v náboženství, mytologii a archetypální symbolice, dává člověku schopnost disponovat zázračnou, posvátnou mocí.

„Pojetí autority se v dějinách ubíralo od vnější – vyvozené a vázané na posvátné – směrem k sekularizované, zvnitřnělé a zracionalizované. A formy autority převažující ve společnosti, se výrazně promítaly i do jejího uplatnění ve výchově.“¹⁰¹

Převládající názor, že autorita učitele uvnitř školy je úměrná tomu, jak se dokáže vypořádat s úkolem zajistit dostatečnou míru kázně a disciplíny, patří k nejčastějším předsudkům. Současné výchovné směry odmítají středověké striktní pojetí pořádku, které zdůrazňovalo, že pojem *žák (discipulus)* je odvozen od poslušnosti a kázně. Celá řada reformních hnutí zdůrazňuje požadavek vymýcení kázně a poskytnutí plné svobody žákovi. Paradoxně je síla autority odvozována právě ze schopnosti pedagogovy neautoritativnosti, z vytvoření prostředí, kde jsou si učitel i žák rovni. Často jde o vyhledávání stále nových variant „skrytých aplikací politických teorií, byť často zahalované do psychologické či pseudopsychologické argumentace, které se tak vnášejí do prostředí školy“.¹⁰² Při prosazování přílišné svobody a samostatnosti žáka uniká otázka rozvoje jeho volných vlastností – žák je ponechán napospas své spontaneitě a vlastní aktivitě.

Hledání možností demokratizace školských systémů je v současnosti spojené i s hledáním alternativních vzdělávacích a výchovných systémů. V dnešní době se stále více hovoří o *krizi autority*. Škole je vytýkáno přílišné autoritářství a diskriminace žáka. Právě k otázce *križe autority* v současné výchově se vyjadřuje H. Arendtová zdůrazněním, že „autorita vždy vyžaduje poslušnost, a proto se omylem považuje za určitou formu moci

¹⁰¹ Kořa J.: *Autorita jako pedagogický problém* [Praha 1998] s. 40

¹⁰² Kořa J.: *Autorita jako pedagogický problém* [Praha 1998] s. 45

či násilí“.¹⁰³ Z historického hlediska je podle H. Arendtové ztráta autority vázána na vztah tradice a náboženství. Ztráta pevně zakotvených tradic ohrožuje dimenzi minulého – a právě v minulém má autorita svůj základ, potřebné trvání a stálost.¹⁰⁴ Pakliže je v současnosti kritizována a napadána moc a vážnost učitele, je to charakteristický znak moderní doby, která „chce vykořenit i tuto krajně omezenou a politicky nevýznamnou formu autority“.¹⁰⁵

V této souvislosti lze zmínit i pravomoc, která bývá někdy interpretována také jako autorita funkce či tzv. formální autorita.¹⁰⁶ Pravomoc vyplývá z postavení daného jedince v celkové hierarchii řízení a je spojena s konkrétní pracovní pozicí, kterou jednotlivec zaujímá v organizační struktuře určité instituce. Pravomoc představuje oprávnění (oficiální i formální) ovlivňovat druhé lidi na základě zdrojů (materiálních, finančních, informačních a dalších), kterými má jedinec právo disponovat. Základ je v interních předpisech závazných pro všechny příslušníky dané instituce, které ale za hranicemi instituce ztrácejí svůj význam (v dalších sociálních seskupeních a institucích může nositel určité pravomoci zastávat pozice zcela jiné a odlišné).

„Mocensky výše postavení lidé mají tendenci osvojit si takové způsoby jednání, které jejich vyššímu postavení a s ním i spojené pravomoci odpovídají i nad rámec zastávané funkce. A naopak řadoví pracovníci mají často tendenci autoritativní způsoby jejich jednání beze zbytku přijímat. (...) Jde o svého druhu spojené nádoby: čím více mocenského dominování se vyskytuje na straně jedné, tím více se na druhé straně prosazuje submisivní akceptování.“¹⁰⁷

Je nesporné, že autorita obsahuje řadu manipulativních prvků jednání – nejen vychovatelé, ale i rodiče opakují stále stejné výzvy. Pevná interiorizace těchto návyků ale neznamená uplatňování mocenských stereotypů dospělých. Ve výchově často nemůžeme postupovat jinak, než „prostým a jasným příkazem, nebo zákazem nějaké činnosti. Formu přátelského rozhovoru (*discussion amicae*) nelze uplatnit, když je dítě

¹⁰³ Arendtová H.: *O násilí* [Praha 1995] s. 16

¹⁰⁴ Arendtová H.: *Krise kultury (Čtyři cvičení v politickém myšlení)* [Praha 1994]

¹⁰⁵ Arendtová H.: *Krise kultury (Čtyři cvičení v politickém myšlení)* [Praha 1994] s. 37

¹⁰⁶ Bedrnová E.; Nový I.: *Moc, vliv, autorita* [Praha 2001] s. 76 - 78

¹⁰⁷ Bedrnová E.; Nový I.: *Moc, vliv, autorita* [Praha 2001] s. 77

v nebezpečí popálení, úrazu či bezprostředního ohrožení zdraví, svého života, nebo života ostatních“.¹⁰⁸

Nelze slučovat autoritu vychovatele s kvalifikací učitele. Připustíme-li, že určitá míra kvalifikace je pro autoritu nezbytná, „ani nejvyšší možná odbornost sama o sobě nikdy nemůže autoritu zplodit. Kvalifikace učitele spočívá v převzetí odpovědnosti za tento svět. Vůči dítěti je to tak, jako by učitel byl zástupcem všech dospělých, ukazoval na jednotlivé věci a říkal: toto je náš svět“.¹⁰⁹

Zamyšlení o autoritě můžeme končit otázkami: potřebuje mladý člověk opravdovou autoritu? Proč se objevuje stále více psychických poruch, které jsou – na rozdíl od dřívější restriktivní autoritativnosti – způsobeny právě nedostatkem interakcí s autoritou? Vzpoura mladých lidí proti autoritě není snahou o její odstranění, „jejím motivem je spíše touha po separaci, odlišení se, vytvoření vlastní osobnostní struktury na pozadí adolescentního sebeznejistění. Touha po přirozené autoritě ve smyslu přejímání toho nejlepšího z naší společensko-kulturní historie odpovídá zcela zásadní socializační potřebě člověka, jedná se o typickou podmínku lidského bytí“.¹¹⁰

Je třeba, aby učitel každodenně – na rozdíl od tradiční, zákonní autority – svou autoritu vydobýval a prokazoval. Pedagogova *moc* působit, motivovat a nadchnout není ovšem přijatelná mocenskou, autoritativní manipulací. Autoritu můžeme měřit jednotou mezi slovy a činy, „od autorit se vyžaduje jistá transparence“.¹¹¹

Jen tehdy, jsme-li plně přesvědčeni o smysluplnosti svého přirozeně-autoritativního postoje, můžeme jako pedagogové vystupovat autoritativně a dávat hranice svobodě, jež by neměla ubližovat druhým.

Kapitolou o autoritě uzavíráme úvahy o moci, z nichž právě Foucaultova analýza tvoří jednu z mnoha možných přístupů k dané problematice. Patří k nejkompexnějším – a to nejen pro výslednou šíři Foucaultových analýz, ale i díky historickému materiálu, který M. Foucault pro svá zkoumání zpracoval a kde lze sledovat dějinné strategie mocenských vztahů. M. Foucault zdůrazňuje, že se v normě a normalizaci vždy střetává jistý typ vědění a jistá forma moci (*Power/Knowledge*). Je přesvědčený, že normalizační

¹⁰⁸ Koťa J.: *Autorita jako pedagogický problém* [Praha 1998] s. 56

¹⁰⁹ Arendtová H.: *Krise kultury* [Praha 1994] s. 113

¹¹⁰ Poněšický J.: *Člověk a jeho postavení ve světě* [Praha 2006] s. 163

¹¹¹ Poněšický J.: *Člověk a jeho postavení ve světě* [Praha 2006] s. 164

moc je dnes výrazně přítomná ve všech sférách společenské života, od vzdělávacích institucí, přes instituce dohledu a vědecká pracoviště po intimní sféru života individua.

„Michel Foucault opravdu nevytváří takový universální model moci, aby jej bylo možno použít na deskripci fungování jakékoli recentní instituce, mocenských vztahů či strategií; podává spíše návod ke zkoumání: jeho analytiku moci nacházejí pouze strategické historické přesuny a změny technologií disciplinování společenského subjektu. S ničím jiným se pak pochopitelně nedá počítat ani dnes, stejně jako v blízké či vzdálené budoucnosti.“¹¹²

Analýzy M. Foucaulta představují nepochybně jednu z nejoriginálnějších kritik politické a státní moci, jeho dílo shrnuje pojetí politického rozumu i moderní racionality. Michel Foucault je označován za filozofa „na hranici“, za filozofa, který boří ohraničení nejružnějších disciplin a myslitele, který mistrně kloubí vědění nejrozmanitějších diskurzů. „Soudržnost jeho díla možná spočívá právě v tom, že se odmítá nechat vtěsnat do jednoznačných kategorií, že neustále vystupuje ze sebe sama, že jeho principem není usilování o homogenitu a koherenci, ale naopak snaha myslet vždy jinak. Právě to mu dodává jeho sílu a jedinečnost.“¹¹³ Michel Seres¹¹⁴ označuje M. Foucaulta za filozofa s „geometrickým myšlením“ – pojmy jako je např. diagonála, hranice, vyloučení, prostor, uzavření, série aj. činí Foucaultovy analýzy výjimečnými i jazykově. Mezi základní rétorické strategie M. Foucaulta patří dobrovolná dvojznačnost a rozporuplnost, jimiž získává odstup od zažitých mýtů a pověr.¹¹⁵ Vymyká se racionalismu i relativismu, pokouší se rozšířit horizont *myslitelného*, usiluje o kritickou distanci rozumu – kritiku rozumu uvádí jako výzvu k *sebetvorbě*.

Úkol moderního člověka již není odhalování svého ‚tajemství a skryté pravdy‘ – ale *vynalézání* sebe sama.

¹¹² Hlaváč I.: Michael Foucault, vědění a moc. *Foucault* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-07-07]. Dostupné z: <<http://www.phil.muni.cz/fil/studenti/foucault.html>>

¹¹³ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 103

¹¹⁴ Michel Serres (1930 v Agenu, Gaskoňsko), filozof, historik vědy, profesor na Stanfordské univerzitě a člen Francouzské akademie, autor rozsáhlého díla, ve kterém se filozofické bádání snoubí s vědeckými poznatky: *Hermès, Le contrat naturel, Le tiers instruit, L'Incandescent*, atd. *Michel Serres: Na co je ekonomický růst a nové technologie? - Francie v České republice* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-07-07]. Dostupné z: <<http://www.france.cz/spip.php?article1436>>

¹¹⁵ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005]

Protože se hlavní teze práce opírá o pedagogickou uměleckou činnost s handicapovanými dětmi, dotkne se závěrečná část úvodního bloku nejenom výchovně vzdělávacího procesu, ale především problematiky handicapu a práce speciálního pedagoga.

VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES – CESTA K HARMONICKÉMU A KOMPETENČNĚ ZRALÉMU PEDAGOGICKÉMU PŮSOBENÍ

„Filosofie je schopnost uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl. Pedagogika jako nauka o výchově má však vždycky za předpoklad určitou ideu smyslu života, která má pro nás cenu, důležitost, kterou chceme udržet výchovou nejen pro sebe, ale pro celé společenství, tudíž výchova, tudíž pedagogika spočívá na jisté ideji smyslu života, kterou se zabývá filosofie. Filosofie je kompetentní o všech takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí.“¹¹⁶

Úvodní citát Jana Patočky¹¹⁷ otevírá zamyšlení nad otázkami podstaty a struktury výchovně vzdělávacího procesu, hledání možností i ohraničení výchovy a vzdělání, objevování smyslu a konkrétních idejí pedagogické práce.

Pedagogika vzniká tam, kde proces výchovy přestává být neuvědomělým a kde se stává problémem. Podle J. Patočky může vzniknout nauka o výchově „teprve tam, kde se stává otázkou, jak vědomě to zařídit, za jakým účelem, jak to udělat co nejlépe“.¹¹⁸ Ujasněme si nejprve základní pojmosloví, týkající se dané problematiky.

Pedagogika existuje ve své podstatě od té doby, co existuje lidstvo. S rozvojem filozofie se postupně rozvíjí i pedagogika. Zásady výchovy formulují již ve starověku Sokrates,¹¹⁹ Platon¹²⁰ Aristoteles¹²¹ a Démokritos.¹²² Za zakladatele pedagogiky jako vědy

¹¹⁶ Patočka J.: *Péče o duši I.* [Praha 1996] s. 372

¹¹⁷ Patočka Jan: (1907 – 1977); český filozof, představitel fenomenologie. Transcendentální fenomenologii E. Husserla podroboval postupně stále větší kritice a snažil se najít vlastní polohu, výrazně inspirovanou M. Heideggerem a blízkou pozici E. Finka, v níž by bylo možno fenomenologii dovést k nejzažším ontologickým a metafyzickým otázkám. (...) Patočka neměl příležitost k systematické práci a jeho význam je proto zejména v hlubokých dílčích vhladech do fenomenologické problematiky a v důrazu na náročnost filozofického myšlení. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 310

¹¹⁸ Patočka J.: *Péče o duši I.* [Praha 1996] s. 378

¹¹⁹ Sókratés: (kolem 469 – 399 př. n. l.); z Athén, řecký filozof; u otce se vyučil sochařství, matku připomínal v souvislosti se svou snahou pomáhat na svět novým poznatkům (...) K. Jaspers řadí Sókrata mezi čtyři tzv. směrodatné postavy světových dějin (vedle Budhy, Konfucia a Ježíše). Sókratés měl jistě mnoho společného

bývá označován Jan Ámos Komenský,¹²³ který vytvořil první ucelenější systém poznatků o výchově a vzdělávání. Potřeba pedagogiky jako vědy v 19. století úzce souvisí s dynamickým rozvojem všech přírodních i společenských věd. Pedagogika se začíná konstituovat jako samostatný vědní obor, ve kterém jsou řešeny základní obecné, teoretické a metodologické problémy výchovy. Rozšiřuje se elementární školství, postupně je stanovena povinná školní docházka, výchova k určitému povolání, pedagogická příprava učitele, efektivnost výchovně vzdělávacího procesu, rozvíjení lidové osvěty apod.

Zakladatelem moderní pedagogické teorie bývá označován Johann Friedrich Herbart,¹²⁴ který na základě významných děl předchozích filozofů a pedagogů naznačil předmět a strukturu pedagogiky jako samostatné vědecké disciplíny. Proces konstituování pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny můžeme chápat jako druhou etapu vývoje pedagogického myšlení, která trvá od 19. století až po dnešní dobu.¹²⁵

se sofisty, od nichž jej především Platón chtěl odlišit jeho neúnavným hledáním absolutního dobra a pravdy. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 375 - 376

¹²⁰ Platón: (427 – 347 př.Kr.); z Athén, řecký filozof, žák Sókratův, po jehož smrti (399) odešel zřejmě s dalšími jeho žáky do Megary. (...) Platónovy psychologické názory popisují lidskou duši jako složenou z prvků žádostivosti, afektivnosti a rozumovosti; v politologické úvaze jsou základem dobře uspořádané obce králové, strážci a dělníci. Tomu v etice odpovídají tři základní zdatnosti: rozum, statečnost a uměřenost, přičemž svorníkem všech těchto triád je spravedlnost jako základ i cíl každého řádu. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 315 - 316

¹²¹ Aristoteles ze Stageiry: (384 – 322 př. Kr.); zvaný Stagirita, řecký filozof, žák Platónův, zakladatel školy peripatetické, vychovatel Alexandra Velikého. Mezi filozofy všech dob má Aristoteles mimořádné postavení pro vzácnou vyváženost tří složek: je otevřený veškeré zkušenosti (empirie), je silný ve spekulaci (dedukce) a má citlivý vztah k přirozenému jazyku. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 33

¹²² Démokritos z Abdér: (kolem 460 – 360 př. Kr.); řecký před Sokratovský filozof, žák Leukippův, představitel atomismu. Cíl poznání nevidí ve smyslovém odrazu, ale v hlubším racionálním poznatku. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 84

¹²³ Komenský Jan Ámos: (1592 – 1670) teolog, filozof, spisovatel a poslední biskup Jednoty bratrské, jehož dílo dosáhlo světového uznání. Komenského pansoficko-reformátorský systém, syntetizovaný v jeho nejvýznamnějším spise *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (I.-VII.*, celý rukopis byl nalezen 1935) čerpal z tradice české reformace, z vlivů protestantsky reflektované druhé scholastiky, paracelsismu, renesančního novoplatónismu a přírodní filozofie, byl inspirován dobovým hledáním vědeckých metod a myšlenkami M. Kusánského. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 216

¹²⁴ Herbart Johann Friedrich (1776 – 1841); německý filozof, psycholog, pedagog, žák J. G. Fichta, autor filozofické koncepce, označované jako realismus. Herbart definuje filozofii jako zpracování pojmů. Od ostatních věd se neliší předmětem, ale postupem. Kolik je druhů pojmů, tolik částí má filozofie: protože rozdělil pojmy na *fyzické* a *estetické*, člení filozofii na *metafyziku*, která se jako věda o pochopitelnosti zkušenosti zabývá fyzickými pojmy a *estetiku*, jejímž oborem jsou estetické pojmy, kterým přisuzuje antropologický a axiologický charakter. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 166 - 167

¹²⁵ Švarcová I.: *Základy pedagogiky pro učitelské studium* [Praha 2005]

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je plný a mnohostranný rozvoj osobnosti jedince. Je to proces dvousložkový – týká se výchovy a vzdělávání. V angličtině se zpravidla užívá jediného termínu – *education* –, který spojuje vzdělání i výchovu. Současná pedagogika usiluje ve výchovně vzdělávacím procesu o výchovu respektující autoritu pedagogického pracovníka zároveň se snahou umožnit vychovávanému jedinci uplatnění vlastní aktivity a iniciativy.¹²⁶

Jeden z významných činitelů podporujících rozvoj různých forem výchovně vzdělávací činnosti je vytvoření pozitivní pedagogické atmosféry. Nezastupitelná je i funkce rodiny a s ní související problematika – její zájmy, postoje a finanční zabezpečení. Pozitivní vliv na průběh výchovy a vzdělání mají také sociální vazby, vytvořené mimo kruh rodiny – vrstevníci, přátelé i všichni ostatní, se kterými přichází mladý člověk do kontaktu.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je vždy komplexní rozvoj jedince – po všech stránkách jeho osobnosti. Stimulujeme nejen žákovy mravní, světonázorové a etické postoje ke světu, ale také estetické, pohybové i pracovní kvality, podporujeme jeho potřeby a zájmy, ovlivňujeme jeho sociální chování.¹²⁷ Výchovu je třeba orientovat na konkrétního jednotlivce, vést k budování kladných mravních základů a uvědomění si vlastní autenticity. Výchova by měla ovlivňovat rozhodovací proces i pomáhat člověku naučit se nést odpovědnost za svá rozhodnutí.¹²⁸

V tradičním modelu výchovy vystupuje pedagog jako jediný aktivní subjekt výchovně vzdělávacího procesu, žák je pouhý receptivní objekt přijímající informace. Moderní pedagogické pojetí upřednostňuje aktivitu vychovávané osobnosti. Vychovávaný jedinec není pouhým příjemcem, ale aktivním tvůrcem,¹²⁹ pedagog je stává průvodcem a tutorem.¹³⁰

Významy pojmů výchova a vzdělávání se vzájemně prolínají. V procesu osvojování poznatků si člověk osvojuje i určitý systém hodnot a hodnocení, vytváří si určité vztahy,

¹²⁶ Pařízek V.: *Obecná pedagogika* [Praha 1991]

¹²⁷ Průcha J.: *Moderní pedagogika* [Praha 1997]

¹²⁸ Pospíšil R.; Vlčková K.: *Úvod do pedagogiky* [Brno 2006]

¹²⁹ Svobodová J.; Šmahelová B.: *Kapitoly z obecné pedagogiky* [Brno 2007]

¹³⁰ Tutor: z angl., vychovatel, rádce, konzultant; termín přejímán do českých kurzů zakoupených a uvedených dle programů, které vyvinula brit. *Open University*. P. Hartl; H. Hartlová: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 631

postoje, vlastnosti apod. Na druhé straně žádné soustavné a záměrné výchovné působení není možné bez předávání určitých poznatků a zkušeností. Vzdělání je uspořádaná soustava zkušeností, poznatků a duchovních hodnot nashromážděných lidskou společností za dobu její existence. Je to proces, který vede k osvojování vzdělávacích obsahů v rámci dlouhodobého časového horizontu.

Pedagogiku můžeme pojímat jako vědu *normativní* a *explanativní*. Pedagogika v normativním pojetí vytváří normy, vzory a doporučení vztahující se k výchově a vzdělávání. Zabývá se např. definováním toho, co by si žák měl ve škole osvojit (tvorba vzdělávacích standardů), či otázkou, jaké by měly být vztahy mezi učiteli a žáky atd.¹³¹

Explanativní pedagogika poskytuje výklad o struktuře, povaze a funkci jevů ve výchovně vzdělávací realitě. Zabývá se otázkami typu: jaké znalosti a dovednosti si žáci ze školy reálně odnášejí, do jaké míry se liší dosažené znalosti a dovednosti v závislosti na používaných vyučovacích metodách a popisuje reálný stav věcí.¹³²

Pedagogiku můžeme chápat i jako vědu *explorativní*: je založena na výzkumu a na poznacích jím produkovaných (*exploratio* – zkoumání).

Pedagogika nebyla vždy vnímána jako plnohodnotná věda, především z důvodu přeceňování normativní funkce v minulosti. Moderní doba etabluje českou pedagogiku jako disciplínu, která má významné explanativní aspirace a vlastní výzkumnou základnu. Ideálním cílem pedagogiky v současnosti je přispívat k poznání procesů výchovy a vzdělání, toto poznání aplikovat do praxe a tak přetvářet a podporovat školskou a obecně výchovně vzdělávací praxi.

O osobnosti učitele, který je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, jsme se již zmínili v předcházejících kapitolách. Protože se předkládaná práce týká pedagogické práce s handicapovanými dětmi, dotkneme se alespoň krátce profese speciálního pedagoga.

SPECIÁLNÍ PEDAGOG

„Projevit svou vlastní vůli k moci ve světě s mnoha diskurzy, uskutečnit individualitu, mít k tomu odvahu, nebát se masky moci, tj. normativisty, vyrazit svobodně

¹³¹ Holoušová D.; Grecmanová H.: *Obecná pedagogika* [Olomouc 1999]

¹³² Průcha Jan.: *Přehled pedagogiky* [Praha 2000]

ze sebe své touhy, svou chrlis (chtivost), svou sexualitu, svůj nárok na zvláštnost, jedinečnost, neopakovatelnost. (...) Tento základ svobodně a beze strachu nechat prolnout do každodennosti, nechat jej rozkvést, to je nejen u Schmida, ale především u Foucaulta implicitně vyjádřená snaha po novém životním výkonu, který se jmenuje život individua.¹³³

Speciální pedagogika je pedagogická disciplína orientovaná na výchovu a vzdělávání osob zdravotně a sociálně znevýhodněných. Je to věda o zákonitostech speciální výchovy, speciálního vzdělávání a pracovního a společenského uplatnění jedince, který trpí handicapem.¹³⁴

Úkolem speciálního pedagoga je odborná speciálně pedagogická činnost v poradenské péči, v alternativních zařízeních výchovného charakteru, na školách běžného typu s integrovanými žáky, ve speciálních školách, ve střediscích komplexní rehabilitace a výchovné péče. Z uvedeného vyplývá, že odborná činnost speciálního pedagoga je zaměřena na všechny věkové skupiny od narození do stáří a na rozdílné kategorie handicapovaných jedinců.¹³⁵

Absolvent studia speciální pedagogiky zvládá (resp. měl by zvládat) základní teorii i praxi, běžné i alternativní způsoby výchovy a vzdělávání jedinců se zdravotním postižením i sociálním znevýhodněním. Má poznatky z oboru speciální pedagogiky, ze speciálně pedagogické diagnostiky a komplexní rehabilitace. S diagnostickou činností souvisí jeho připravenost na včasnou intervenci, použití konkrétních metod a technik, které pomohou postiženému jedinci odstraňovat či zmírňovat jeho specifické problémy a je v tomto případě schopen poskytnout adekvátní speciálně pedagogickou podporu.

Speciální pedagog může být specializován na určitou oblast podle druhu postižení. Těmito oblastmi jsou zejména *psychopedie* (výchova a vzdělávání mentálně postižených), *somatopedie* (výchova a vzdělávání tělesně a zdravotně postižených), *tyflopédie* (výchova a vzdělávání zrakově postižených), *surdopedie* (výchova a vzdělávání sluchově postižených), *logopedie* (výchova a vzdělávání dětí s vadami řeči) a *integrace* postižených dětí mezi děti nepostižené. Pracuje-li speciální pedagog jako učitel, jsou jeho hlavními

¹³³ Hogenová A.: *Parrhesia a filosofie výkonu* [Praha 1998] s. 55

¹³⁴ Černá M.: *Kapitoly z psychopedie* [Praha 1995]

¹³⁵ Novotný J.: *Kapitoly z psychopedie* [Praha 1995]

činnostmi jednak činnosti obdobné jako u každého učitele, dále pak činnosti vyplývající ze skutečnosti, že výuka je určena dětem určitým způsobem postiženým, tedy především přizpůsobení metod výuky druhu postižení dětí a používání některých speciálních metod pro kompenzaci příslušného postižení.¹³⁶

Speciální pedagog se stává ve své profesi partnerem lékaře, právníka, psychologa, sociálního pracovníka. Je žádoucí, aby zvládal vlastní obor a ještě měl přesah do dalších vědních disciplín, dokázal se ztotožnit s filozofií vzdělávání jedinců se speciálními potřebami a uměl pochopit jedinečnost osobnosti znevýhodněného člověka ve společnosti. Měl by být připraven podporovat ideje integrace¹³⁷/inkluze¹³⁸ osob se speciálními potřebami mezi intaktní¹³⁹ společnost.

„Podstata vzdělávací činnosti speciálního pedagoga spočívá v tom, že zná hlubší a širší souvislosti žáky osvojovaných poznatků a dovede je přepracovávat a uspořádat takovým způsobem, aby byly přístupné chápání postižených žáků. Speciální pedagog nejen předává žákům hotové poznatky, ale současně je podněcuje, povzbuzuje a vyvolává u nich touhu po poznání, všestranně je aktivizuje.“¹⁴⁰

Výchovnou i vzdělávací činností speciálního pedagoga prostupuje snaha o potlačení příčin i důsledků defektivy a vedení handicapovaných k jejich co možná nejúspěšnější socializaci. Vzdělávání a výchovu lidí s mentálním handicapem je třeba chápat jako celoživotní proces, „stále výrazněji vystupuje potřeba jejich znalostí a dovedností a jejich soustavného vedení ke stále komplexnějšímu poznávání okolní skutečnosti“.¹⁴¹

¹³⁶ Vališová J.: *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu* [Praha 1979]

¹³⁷ Integrace: jednotné, neoddělitelné spolupůsobení, součinnost různých psychických procesů; vzájemné slučování činnosti jednotlivých částí jednoho systému nebo několika systémů dohromady; dle E. Jaensche vzájemné pronikání a spolupůsobení funkcí. Hartl P.; Hartlová H: *Psychologický slovník* [Praha 2000]

¹³⁸ Inkluze: Úplná inkluze znamená, že: každé dítě má základní právo na vzdělání a musí být dána příležitost dosáhnout přijatelnou úroveň vzdělání; každé dítě má jedinečné charakteristiky, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby; vzdělávací systém by měl být koncipován tak, aby vyhověl široké různorodosti potřeb; děti se speciálními vzdělávacími potřebami musí mít přístup do běžných škol, které se řídí principem pedagogiky orientované na dítě, pedagogiky, která je schopna vyhovět speciálním potřebám. *Vyhláška č. 73 /2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.*

¹³⁹ Intaktní: neporušený, nedotčený. Hartl P.; Hartlová H: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 232

¹⁴⁰ Vališová J.: *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu* [Praha 1979] s. 46

¹⁴¹ Švarcová I.: *Mentální retardace* [Praha 2001]

Handicap je celoživotní, nezměnitelné stigma. Při hledání odpovědí vztahujících se k základnímu poselství této práce budou následující řádky posledním předstupněm k následnému prověřování hypotéz.

HANDICAP

„Má-li se člověk státi člověkem, musí být vzděláván. Řekneš: Nicméně jsou lidé velmi tupého ducha, do nichž se nemůže vpraviti nic. Odpovídám: Sotva může být tak zašpiněné zrcadlo, aby aspoň nějakým způsobem nezachycovalo obraz, sotva může být tak drsná tabule, aby se přece něco a nějak nemohlo na ni napsat. Ostatně, je-li zrcadlo znečištěno prachem nebo skvrnami, má se dříve otřít, a je-li tabule drsná, má se uhladit, tak jich bude možná užívat. Tak i mladí lidé, jen když budou hlazení a broušení, budou vybroušení a uhlazení jedni od druhých, takže konečně všichni budou chápat všechno.“¹⁴²

Prostředky kategorizace osob ustavuje sociální prostředí – již první dojem při setkání s neznámým člověkem nám postačí k tomu, abychom „předvídali jeho kategorie a atributy,¹⁴³ jeho „sociální identitu“¹⁴⁴. Pokud se stane, že neznámému člověku, stojícímu před námi, přisoudíme atribut odlišující se od normality, pakliže ho vnímáme nepříjemně nebo snad dokonce nebezpečně, můžeme takový atribut nazvat *stigmatem*, selháním, nebo také handicapem. Handicap „je základem zvláštní diskrepance mezi virtuální a skutečnou sociální realitou“,¹⁴⁵ stává se podle Ervinga Goffmana¹⁴⁶ *silně diskreditujícím*

¹⁴² J. Á. Komenský

¹⁴³ Atribuce: přisuzování, připsaná kvalita, rys, znak, právo. Hartl P.; Hartlová H: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 61

¹⁴⁴ Goffmann E.: *Stigma (poznámky o způsobech zvládnání narušené identity)* [Praha 2003] s. 10

¹⁴⁵ Goffmann E.: *Stigma (poznámky o způsobech zvládnání narušené identity)* [Praha 2003] s. 10

¹⁴⁶ Erving Goffman (11. června 1922 – 19. listopadu 1982) byl americký sociolog kanadského původu. Během 60. a 70. let 20. století patřil mezi nejvlivnější badatele v oblasti mikrosociologie. Uvedl do sociologické analýzy každodenního lidského jednání tzv. dramaturgickou perspektivu. Goffmanův největší příspěvek sociální teorii je formulace symbolické interakce dramaturgické perspektivy v knize z roku 1959. Pro Goffmana není společnost jednolitým celkem. Musíme jednat různě za různých podmínek, kontext v němž jednáme, není společnost jako celek, ale pouze malý výsek, v němž se nalzáme. Goffman předpokládal svět jako divadlo, ale též potřebujeme parkoviště a toalety: za osobním symbolickým

atributem. Iva Švarcová chápe handicap jako ztrátu nebo „omezení příležitosti účastnit se života společnosti na stejné úrovni jako ostatní. Termín handicap označuje spíš konflikt ve vztahu osoby s postižením a prostředím než samu skutečnost postižení“¹⁴⁷.

Handicapovaný člověk má zjevně tytéž představy o vlastní identitě, jako my. Přesvědčení o tom, kým je, „může být jeho pocit, že je ‚normální člověk‘, lidská bytost jako kdokoli jiný a tedy někdo, kdo má nárok na rovnou šanci“.¹⁴⁸ E. Goffman popisuje handicapovaného jedince jako *nositele stigmatu* – nežádoucí odlišnosti od běžné normality. Běžná normalita – E. Goffmann do ní zařazuje všechny ty, kteří se nevzdalují v negativním smyslu od konkrétních očekávání – vytváří tzv. *teorii stigmatu*, kam patří především postoje a očekávání společnosti od handicapovaných. Velmi často nevědomky snižujeme životní šance osob se stigmatem právě shovívavým sociálním jednáním, vytváříme „ideologii vysvětlující méněcennost osoby se stigmatem a objasňující nebezpečí, jež představuje, a někdy jí odůvodňujeme animozitu založenou na jiných odlišnostech, například na těch, jež souvisejí se společenskou třídou“.¹⁴⁹ Stigmatizovanému připisujeme celou řadu nedokonalostí a zcela samozřejmě věříme, že člověk s handicapem není tak zcela člověkem.

Protože hlavní teze předkládané práce s handicapem úzce souvisí (umělecká, pedagogická činnost s handicapovanými), ujasněme si blíže, o jaký druh handicapu – stigmatu jde:

V divadelním souboru, který je v dizertační práci zmiňovaný, je dvacet dětí, u nichž je diagnostikovaný různý stupeň mentální retardace. Pojem ‚děti‘ je použit vzhledem k mentálním schopnostem umělců – věková kategorie se pohybuje v rozmezí 9 – 50let. Převažují děti s Downovým syndromem a autisté.

U jedinců s mentálním postižením (*mentální retardací*) dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k poruchám v adaptačním chování a odlišnému vývoji některých psychických vlastností.¹⁵⁰ Rozsah postižení je individuálně odlišný, příčinou je organické poškození mozku (*oligofrenie* – dědičné, vrozené poškození; *demence* – důsledek

interakcionalismem se nachází širší kontext. *Erving Goffman – Wikipedie* [online]. © 2010, datum poslední revize: 5.11.2010 [cit. 2011-02-07]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Erving_Goffman>

¹⁴⁷ Švarcová I.: *Mentální retardace* [Praha 2001] s. 25

¹⁴⁸ Goffmann E.: *Stigma (poznámky o způsobech zvládnání narušené identity)* [Praha 2003]

¹⁴⁹ Goffmann E.: *Stigma (poznámky o způsobech zvládnání narušené identity)* [Praha 2003] s. 13

¹⁵⁰ Švarcová I.: *Mentální retardace* [Praha 2001]

poškození mozku v průběhu života jedince).¹⁵¹ Světová zdravotnická asociace (WHO)¹⁵² klasifikuje mentální retardaci podle toho, jak dalece se jedinec vzdaluje od modálního průměrného výkonu, který má hodnotu IQ 100 (za hranici mentální retardace považuje WHO IQ 70).¹⁵³ Porušení poznávací činnosti je trvalé a neměnné. Cílová skupina dětí (divadelní soubor *Slunovrat*) se z hlediska kvantitativní klasifikace pohybuje v rozmezí středně těžké až těžké mentální retardace.

Americká asociace pro mentální retardaci (AAMR)¹⁵⁴ definuje mentální retardaci takto: „*Mentální retardace je snížená schopnost charakterizovaná výraznými omezeními v intelektových funkcích a také v adaptačním chování, což se projevuje v pojmových, sociálních a praktických adaptačních dovednostech.*“¹⁵⁵

Mezinárodní liga asociací pro osoby s mentálním handicapem (ISLMH)¹⁵⁶ doporučuje užívat z etických důvodů označení *člověk s mentálním postižením*. Tak je vyjádřena skutečnost, „že retardace není integrální součástí člověka, ale je pouze jedním z mnoha jeho osobnostních rysů“.¹⁵⁷

I když je člověk s mentálním handicapem svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy, u značné části této skupiny lidí se projevují společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na rozsahu, hloubce a druhu mentální retardace.¹⁵⁸

Downův syndrom (DS, Downova nemoc, *morbus Downi*) patří k nejznámějším formám mentální retardace. Roku 1959 byla francouzským badatelem Lejeunem

¹⁵¹ Langer S.: *Mentální retardace – etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova* [Praha 1995]

¹⁵² World Health Organization

¹⁵³ Klasifikace mentální retardace podle WHO: *Lehká mentální retardace* (IQ 50-69) F70; *Středně těžká mentální retardace* (IQ 35-49) F71; *Těžká mentální retardace* (IQ 20-34) F72; *Hluboká mentální retardace* (IQ pod 20) F73; *Jiná mentální retardace* F78; *Nespecifikovaná mentální retardace* F79. Šiška J.: *Mimořádná dospělost* [Praha 2005] s. 9

¹⁵⁴ American Association for Mental Retardation

¹⁵⁵ Šiška J.: *Mimořádná dospělost* [Praha 2005] s. 10

¹⁵⁶ Organizace Inclusion International

¹⁵⁷ Švarcová I.: *Mentální retardace* [Praha 2001] s. 25

¹⁵⁸ Hort V.; Hrdlička M.; Kocourková J.: *Dětská a adolescentní psychiatrie*

zveřejněna etiologie tohoto oligofrenického druhu mentálního postižení: *trisomie*, tedy nalezení nadbytečného 21. páru chromozomu.¹⁵⁹

Děti s Downovým syndromem mají velmi často nejrůznější zdravotní obtíže. Na druhé straně se však vyvrací dřívější tvrzení o tom, že „duševní schopnosti jedinců s Downovým syndromem s narůstajícím věkem pomalu ochabují. Ve skupině dětí s Downovým syndromem, které byly po dobu několika let vědecky pozorovány, nic takového potvrzeno nebylo. Z toho lze tedy vyvozovat, že budoucnost těchto dětí nevypadala nikdy předtím lépe, než dnes.“¹⁶⁰

Autismus je podle Mezinárodní klasifikace nemocí zařazován mezi pervazivní¹⁶¹ vývojové poruchy. Tuto diagnózu charakterizuje triáda příznaků: neschopnost vzájemné společenské interakce, neschopnost komunikace a stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit.

Americký psychiatr Leo Kanner¹⁶² označil autismus jako vrozenou vadu komunikace založenou na afektivním nesouladu. I. Švarcová definuje pedagogicko-psychologickou terminologií toto onemocnění jako „poruchu socializace, neschopnost navazování a prožívání mezilidských vztahů, spojenou zpravidla se závažnou poruchou komunikačních schopností“.¹⁶³ Autismus můžeme podle I. Švarcové označit jako jednu z nejzávažnějších pervazivních vývojových poruch, dotýkající se zejména oblasti lidských vztahů. Michal Hrdlička zmiňuje především kombinaci klinické závažnosti s relativně vysokou prevalencí v porovnání s ostatními pervazivními poruchami.¹⁶⁴

¹⁵⁹ Jestliže má zárodečná buňka, vajíčko nebo spermie nadbytečný chromozom (tj. 24 chromozómů a jiná zárodečná buňka má 23 chromozómů, vznikne nová buňka, která bude mít 47 chromozómů. Jedná-li se o chromozom č. 21, dítě, pokud se narodí, přijde na svět s Downovým syndromem. Siegfried M. Pueschel: *Downův syndrom pro lepší budoucnost* [Praha 1997] s. 32

¹⁶⁰ Siegfried M. Pueschel: *Downův syndrom pro lepší budoucnost* [Praha 1997] s. 54

¹⁶¹ Pervazivní: pronikavý, pronikající, vše prostupující, vše zachvacující. Hartl P.; Hartlová H: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 407

¹⁶² Syndrom Kannerův: podle amerického pediatra Kanner (1943) porucha afektivního kontaktu, termín pro časný dětský autizmus, kojeneček nevyžaduje emoční kontakt, pozornost, později dítě nezačíná mluvit; dle *MKN-10* řazen do diagnózy *autizmus dětský*. Hartl P.; Hartlová H: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 582

¹⁶³ Švarcová I.: *Mentální retardace* [Praha 2001] s. 127

¹⁶⁴ Hrdlička M.: *Dětský autismus (Dětská a adolescentní psychiatrie)* [Praha 2001] s. 133

Příčina autismu je dosud neznámá, je stále předmětem intenzivního výzkumu.¹⁶⁵ Patří k diagnózám se silnou genetickou dispozicí.¹⁶⁶

„Lidé s autismem mají jiný způsob poznání, které odpovídá specifickým zvláštnostem, kterým jejich mozek přijímá a vstřebává smyslové informace. Tento odlišný způsob poznání světa znamená, že mají problémy s vnímáním, pozorností, pamětí a myšlením. Lze konstatovat, že autismus je velice těžké vývojové postižení, kde autistický jedinec ztrácí schopnost najít a pochopit smysl našeho společenského a komunikativního světa.“¹⁶⁷

Shrnutí:

Kapitola o handicapu uzavírá úvodní blok předkládané dizertační práce. Zrekapitulujme si pojmy, kterým byla věnována pozornost v předchozím textu: rozkryli jsme složitou problematiku *moci*, byly vymezeny pojmy *kompetence*, *instituce* a *autorita*. Kapitoly, zabývající se osobností *pedagoga* a prostředky a cíly *výchovně vzdělávacího procesu* vykryštalizovaly v konkrétním zaměření se na práci *speciálního pedagoga* a s ní úzce související zamyšlení, týkající se *handicapu*. Sjednocení pojmosloví (obsažených již v názvu dizertační práce) a hledání možných souvislostí i významu mezi jednotlivými kategoriemi byly podmínkou pro pochopení významu následující části dizertační práce.

Výchovně vzdělávací proces týkající se handicapovaných je *proces celoživotní*. Opakování a prohlubování znalostí a dovedností společně se soustavným vedením ke stále komplexnějšímu poznávání okolní skutečnosti je pro handicapované nezbytné, především z důvodu pomalého průběhu kognitivních procesů.

Psychiku můžeme rozvíjet i při nejtěžších stupních mentálního postižení. Lev Semjonovič Vygotskij¹⁶⁸ již ve třicátých letech minulého století dokázal, že duševní vývoj mentálně

¹⁶⁵ „V jednom pokusu byly autistům předváděny tváře a neživé předměty stejně jako lidem zdravým. Zjistilo se, že ‚tvářové korové oblasti‘ mozku – funkční systém, jenž u lidí zpracovává tváře – se u autistů chovají, jako by zpracovávaly *předměty*, nikoli tváře.“ Koukolík F.: *Já – o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování* [Praha 2001]

¹⁶⁶ Thorová K.: *Poruchy autistického spektra* [Praha 2006]

¹⁶⁷ Vocilka M.: *Výchova a vzdělávání autistických dětí* [Praha 1994] s. 6

¹⁶⁸ Lev Semjonovič Vygotskij: (1896 – 1934); ruský psycholog a pedagog; profesor univerzity v Moskvě. Zabýval se otázkami obecné, dětské, srovnávací, pedagogické klinické psychologie v rámci rozpracování dial.mat. metody akcentující historický přístup k základním psychologickým kategoriím. *Vygotskij /*

handicapovaných dětí – přes veškeré úchytky – probíhá podle též zákonitostí, jako u zdravého dítěte.¹⁶⁹ Lze tedy říci, že *učení* (v případě dané dizertační práce *učení umělecké*) je základní podmínkou psychického vývoje handicapovaných. V návaznosti na předchozí text hovoříme o *učení celoživotním*.

Jako speciální pedagogové máme v rukou obrovskou *moc*. Děti nás uznávají, a pokud se k nim chováme vlídně, mají nás rády a vzhlížejí k nám. Sympatie dokážou handicapované děti dávat soustavně a nepokrytě najevo. Můžeme velmi pomáhat, ale svým nevhodným přístupem i uškodit. Handicapované děti jsou vůči pedagogickému působení prakticky bezbranné, a podobnou situaci zažívají i rodiče, protože žáci nejsou ve velké většině schopni o svých pocitech (zvláště o úzkosti a napětí) otevřeně komunikovat.

Z výše uvedeného textu ukončené úvodní části lze vyvodit předběžný závěr, že: *moc* pedagoga je svrchovanou profesní *kompetencí*, která – při pedagogické práci (v rámci *výchovně vzdělávacího procesu*) s *handicapovanými* – může významným způsobem pozitivně ovlivňovat a v rámci trvalého působení i předurčovat jejich sociální rehabilitaci a prognostiku.

Vševěd.cz [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2011-02-08]. Dostupné z: <<http://encyklopedie.vseved.cz/Vygotskij>>

¹⁶⁹ Švarcová I.: *Mentální retardace* [Praha 2001]

V další části předkládané dizertační práce prostřednictvím filozofických rozborů *zkoumáme* a následně *prakticky ověřujeme*:

- možnosti reálné proměny v pohledu na handicapovaného (*genealogie moci a subjektu*)
- realizaci proměny samotné (*alternativní subjektivace* jako nová forma autonomie)
- podmínky pro vznik nové konstelace vztahu – normalita & handicap (*absence díla*)

První část filozofického bloku se vztahuje k problematice praktického přetváření přítomnosti i k možné experimentaci všech možných podob lidské existence. Nedozírné možnosti proměny životních forem budou následně rozvíjeny v kapitole o *umění* (metafora, hra, hudba a tanec), krátce se zastavíme u *rituálu* umělecké práce a prožitku *času* jako příležitosti pro expresivně imaginativní komunikaci v umění. Zamyšlením nad handicapem v kontextu s uměleckým pedagogickým působením přejdeme k ověřování dané problematiky v praxi.

GENEALOGIE MOCI A SUBJEKTU JAKO NOVÝ POHLED NA IDENTITU – MOŽNOST REÁLNÉ PROMĚNY ŽIVOTNÍ FORMY CESTOU TVŮRČÍ AKTIVITY A UMĚLECKÉHO ZTVÁRNĚNÍ

„Historie nespočívá v procesu postupného nastolování převahy pravdy a vědy nad mýtem a pověrou – který by nás v jistém bodě nezvratně dovedl z ‚říše nutnosti‘ do ‚říše svobody‘ – ale ve střídání různých ‚her pravdy‘ (jeux de vérité).¹⁷⁰ Podkopání domněle absolutního usazení dichotomie pravda/nepřavda umožňuje Foucaultovi ukázat, že vědecké diskursy pravdy, si mohou podrobovat člověka neméně účinně než náboženské pověry – např. psychiatrický diskurs odhalující pravdu šílenství (...). Osvícenský předpoklad, že rozvoj vědeckého poznání s sebou nutně přináší rozvoj lidské svobody, je ukázán jako mylný.“¹⁷¹

„Moc není znakem existence, a proto také není reprezentací tvaru, nýbrž i základem existujícího člověka, jenž se stal subjektem.“¹⁷²

Výraz M. Foucaulta ‚genealogie‘¹⁷³ se vztahuje k rodokmenu naší existence. Genealogický přístup k minulosti postupuje zevnitř historie samotné a pro znovuoživení přítomnosti je třeba *nutnost* líčení dění nahradit *nahodilostí*. Genealogie ruší rozdělení bytí na transcendentální a empirické, božské a lidské, věčnost a časnost, dobro a zlo. Počátky událostí konkrétního času nalézá právě v něm. Tím, že genealogie nepostupuje zpět časem, udržuje události v jejich nahodilosti a dostává se tak k počátkům každé identity. Identitu nelze uchopit jako pravdu o nás – je vždy produktem porozumění sobě samým, kde „osvětlujeme naše bytí světlem toho, kým toužíme být“.¹⁷⁴

¹⁷⁰ Foucault M.: *Užívání slasti* [Praha 2005] s. 13

¹⁷¹ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 94 - 95

¹⁷² Heidegger Martin

¹⁷³ Genealogie je Foucaultův klíčový termín odvozený z Nitzscheho pro dotazování na rozvoj diskursů. Soustřeďuje se nejen na kontinuitu nebo lineární postup, nýbrž na to, co je lokalizované, relační a diskontinuitní. Tamsin Spargo: *Foucault a teorie podivného* [Praha 2001] s. 66

¹⁷⁴ Coles R.: *Foucault's Dialogical Artistic Ethos, Theory, Culture & Society* [Londýn 1991] s. 117

„Zkoumání původu nic nezakládá, právě naopak, zneklidňuje to, co bylo vnímáno jako nehybné, člení to, co bylo chápáno jako jednotné: ukazuje na heterogenost toho, o čem panovala představa, že je to konformní se sebou samým.“¹⁷⁵

M. Foucault zdůrazňuje spojitost morálky a těla, které popisuje jako „popsané historií a historickým procesem destrukce“.¹⁷⁶ Stigmata bolesti minulé zkušenosti se manifestují na těle, které se stává poslední instancí pravdy a omylu. Tělo „je navyklé rytmům práce, odpočinku a svátků, je otráveno jedy – potravou nebo hodnotami, návyky jídla, morálními zákony, obojím dohromady; vytváří si odolnosti“.¹⁷⁷

V pojetí M. Foucaulta se stává genealogie historií a historie filozofií. Transcendentno jako základna existence vytvářející opěrný rámec filozofii dějin nahrazuje genealogie *imanencí*.¹⁷⁸ Genealogie rozepíná donekonečna čas, rozum se stává událostí historie, pojetí člověka a společnosti nemá žádné konstanty. Genealogická historie zachycuje jednotlivé události jako jedinečné a neredukovatelné. Nehledá se potřeba identifikace s našimi předchůdci ani obklopování se relikty minulosti. M. Foucault chce překonat úpadkový vztah k minulosti nejenom zdůrazněním přítomnosti, ale dotknout se hranic systému radikalizovaným hledáním počátku.

Moderní moc formuje naši identitu do podoby subjektu, proto se také genealogické zkoumání zabývá právě *mocí a subjektem*.¹⁷⁹ Genealogie moderní moci a subjektu (vedle archeologie moderního vědění¹⁸⁰ a hermeneutiky etického jáství)¹⁸¹ je podle M. Foucaulta tzv. kritickou ontologií sebetvorby, v jejíž etice má základ.¹⁸² Jako jednu

¹⁷⁵ Foucault M.: *Nietzsche, genealogie, historie* [Praha 1994] s. 80

¹⁷⁶ Foucault M.: *Nietzsche, genealogie, historie* [Praha 1994] s. 81

¹⁷⁷ Foucault M.: *Nietzsche, genealogie, historie* [Praha 1994] s. 85

¹⁷⁸ Imanence (immanence), vnitřní vlastnost, zákonitost – opak transcendence. Hartl P.; Hartlová H.: *Psychologický slovník* [Praha 2004] s. 225

¹⁷⁹ Foucault M.: *Dějiny šílenství* [Praha 1994]

¹⁸⁰ Archeologie moderního vědění: M. Foucault upřednostňuje historický výzkum institucí a událostí formující „vědění“ před metahistorickým výzkumem formálních struktur – nezachycuje podmínky naší možné zkušenosti a vědění, ale hledá souvislosti v minulých událostech.

¹⁸¹ Hermeneutika jáství: zkoumání způsobů, jimiž člověk ustavuje sám sebe jako zdroj etických voleb

¹⁸² Barša P.; Fulka J.: „Morálka dodržování univerzálně závazných norem je nahrazena etikou vynalézání zvláštních norem.“ *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 59

z možných variant etiky uvádí M. Foucault Charlese Baudelaira¹⁸³ a jeho umění povyšující právě probíhající, přítomnou chvíli nad vše věčné, absolutní a krásné – ale vně svého času a místa. Podle Ch. Baudelaira je pomíjivý okamžik momentem setkání s absolutnem, umožňující nahradit pasivní očekávání nahodilostí napnutou vůlí, která přetváří a proměňuje. V tomto kontextu se zmiňuje i Friedrich Nietzsche¹⁸⁴ o člověku, který se stává tvůrcem ve chvílích, v nichž se mu daří nastolovat převahu afirmativní vůle¹⁸⁵ a aktivních sil.¹⁸⁶ Afirmativní vůle je hlavní silou pro genealogické bádání. Asketický ideál s popíráním sebe sama – tedy s negativní vůlí – odmítá *chtít* bez transcendentních opěrných bodů. Po jejich odmítnutí se svět rozepíná přes celý horizont – vytváří se otevřeně *nekonečno*.

Genealogie je jádrem kritické ontologie přítomnosti – tzn., že se vztahuje k podmínkám (a kritickým zkoumáním historických předpokladů) naší vlastní identity. Aby bylo možné dojít k praktickému přetváření naší přítomnosti, je pro M. Foucaulta nutné přesunout těžiště existence z naplňování předem dané podstaty lidského bytí k experimentaci všech jeho možných podob. Dodržování univerzálně závazné morálky je nahrazeno etikou vynalézání zvláštních norem – etikou sebetvorby.

¹⁸³ Baudelaire Charles: (1821-1867); francouzský "prokletý" básník, esejista, překladatel, literární a umělecký kritik. Nacházel se na rozhraní romantismu a symbolismu. Objevoval ponuré, často až brutální stránky života, vyznačoval se originální básnickou obrazností. Sugeroval nálady a dojmy hudbou slov nebo symboly. Byl nepřítelem romantické vášně a sentimentality. V souhrnné studii popsal útky z bolesti, utrpení a nejistoty do narkotických stavů vyvolaných použitím drog.

¹⁸⁴ Nietzsche Wilhelm Friedrich.: (1844-1900); originální německý filosof a klasický filolog. Není vůbec snadné odhalit v Nietzscheově filosofii jednotu a celkovou souvislost. Na první pohled mohou jeho spisy vypadat jako sbírky geniálních aforismů či postřehů, a to nejen u spisů, na které již dopadá stín budoucího šílenství. Novější nietzschovské bádání nicméně v jeho myšlení odhaluje celoživotní zápas o jediné ústřední filosofické téma. Podstatou světa je vůle, přesněji vůle k moci. V těchto slovech je jeho odmítnutí veškeré metafyziky - všech filosofických i náboženských pokusů myslet vedle tohoto "světa" ještě nějaký jiný, "ideální" svět. Störig Hans Joachim: *Malé dějiny filosofie* [Praha 1999]

¹⁸⁵ Vůle je ve svém základním určení vymezena jako vůle afirmativní a vůle negativní. Pro afirmativní vůli je příznačné, že klade sebe sama a těžištěm je pro ni přítomnost (minulost a budoucnost jsou podružné). Negativní vůle naproti tomu proti sobě vždy klade něco jiného a je závislá na minulosti nebo budoucnosti. Afirmativní vůle přitakává životu - bytí, jelikož plyne z vděčnosti. Negativní vůle popírá bytí, protože vychází ze závislosti. Afirmativní vůle je nesena hrou a dialogem. Negativní vůle se profiluje zápasem a úsilím o podmaňování druhých. Jan Váně: *Spravedlnost jako nedostačující společenský integrační prvek aneb hledání ontologického základu pro sociální pouto* (polemika ke knize Pavla Barši: *Imanence a sociální pouto*) [Brno 2001]

¹⁸⁶ Nietzsche F.: *Mimo dobro a zlo, předehra k filozofii budoucnosti* [Praha 1998]

Genealogie vytváří „myšlení, které přitakává divergenci, afirmativní myšlení, jehož nástrojem je disjunkce, myšlení mnohostí – rozptýlené a nordické mnohosti, kterou neohraničuje ani neshromažďuje žádné z omezení stejného“.¹⁸⁷

Rozum a poznání (*negativní myšlení*) je genealogicky vytlačeno tvorbou (*afirmativní myšlení*). Negativní myšlení vytlačuje *jiné* na okraj monolitních identit, afirmativní myšlení naopak *jiné* vyhledává. Afirmativní myšlení genealogie praktikuje nový pohled na svobodu: klade důraz na to, že se svoboda aktualizuje „na hranicích našeho bytí v dialogu s tím, co se od nás liší, či s tím uvnitř nás, co nenachází místo v rámci vládnoucí identity“.¹⁸⁸

Tato otevřenost genealogického pojetí otrásá ideologií dobra a zla – M. Foucault je nazývá kontingentními kategoriemi, které se v moderní době staly univerzální a morálně legitimní maskou pro protiklady zdravého a nemocného, normálního a patologického.

„Když se soud nedá vyslovit v termínech dobra a zla, je vyjádřen v termínech normálního a abnormálního. A když se jedná o ospravedlnění tohoto dělení, jde se zpět k úvahám o tom, co je pro jednotlivce dobré, nebo škodlivé. To jsou výrazy dualismu, na němž je ustanoveno západní vědomí.“¹⁸⁹

Genealogie M. Foucaulta usiluje o etickou citlivost vůči *jinému* mimo dobro a zlo a mimo normální a patologické, otevírá se těm, kteří jsou vylučováni a utlačováni hegemonním kulturním řádem,¹⁹⁰ hledá počátek na straně složených, heterogenních a časných jevů.¹⁹¹ Umělecké ztvárnění se tak stává cestou a východiskem reálné proměny přítomného okamžiku. M. Foucault k tomu dodává, že „Baudelairova modernost je akce, v níž se extrémní pozornost vůči tomu, co je reálné, střetává s praxí svobody, která tuto realitu současně respektuje a znásilňuje.“¹⁹² Umělec se stává sám sebou uměleckým dílem – svým tělem, gesty a chováním se přímo podílí na proměně reality.

¹⁸⁷ Foucault M.: *Theatrum philosophicum, Myšlení vnějšku* [Praha 1996] s. 112

¹⁸⁸ Coles R.: *Foucault's Dialogical Artistic Ethos, Theory, Culture & Society* [Londýn 1991] s. 105

¹⁸⁹ Foucault M.: *Par-dela' le bien e tle mal, Dit set écrits 1954 – 1988* [Paris 1994] s. 233

¹⁹⁰ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005]

¹⁹¹ Nietzsche F.: *O užitku škodlivosti historie pro život, nečasové úvahy* [Londýn 1988]

¹⁹² Blanchot M.: *Thomas l'obscur* [Paris 2001] s. 123

„Z toho, že nám jáství není dáno předem, vyplývá jediná praktická konsekvence: musíme tvořit sami sebe jako umělecké dílo.“¹⁹³

Nejde o hledání pravé podstaty, ale vynalézání a odhalování vlastní sebetvorby. Sebetvorba by měla být posuzována podle M. Foucaulta tak, že „(...) bychom neměli vázat tvůrčí aktivitu jednotlivce ke vztahu, který udržuje se sebou samým, ale vázat tento možný vztah k sobě a k tvůrčí aktivitě“.¹⁹⁴ Princip stálého sebeutváření nemůže být realizován bez neustálého pobývání na hranicích možného, všechny hranice a omezení jsou v tomto procesu zbaveny posvátné aury.¹⁹⁵

Genealogie M. Foucaulta pomáhá osvětlit základní zjištění, o které se opírá tato dizertační práce: namísto pevně ukotvených transcendentních základů v samozřejmých jistotách naší existence objevuje *prázdnost*. Současnou identitu vyjevuje jako nahodilou a tím také možnost, že *bychom mohli být jiní*.¹⁹⁶ Vytváří se nový pohled na identitu: afirmace¹⁹⁷ otevírá *jinému* možnosti jakožto *jinému*, tzn. nezprostředkovanému hierarchickými protiklady dobrého a zlého, normálního a patologického. Překračování specifických hranic tak otevírá nedozírné možnosti proměny životních forem.

K možné – a jak poukáže následující text – i reálné proměně životní formy *handicapu* se vydejme cestou *umění*. Umění nás učí vnímat – znovuobjevení smyslu pro prostor, který člověka obklopuje a do kterého je situovaný, pomáhá projasnit ambivalentní vztah lidské omezenosti a tajemství umělecké výpovědi. M. Ponty¹⁹⁸ zdůrazňuje, že „návrtem k vnímanému světu se pro nás krajní či odchýlné formy života či vědomí mohou stát smysluplnějšími a zajímavějšími, takže v důsledku celá ta podívaná na svět a na člověka samotného může získat zcela nový význam“.¹⁹⁹

¹⁹³ Foucault M.: A' propos de le généalogie de l'éthique [Paris 1994] s. 392

¹⁹⁴ Foucault M.: A' propos de le généalogie de l'éthique [Paris 1994] s. 393

¹⁹⁵ Starobinsky J.: *Emblemes de la raison* [Paris 1979] s. 129

¹⁹⁶ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005]

¹⁹⁷ Afirmace: kladné tvrzení, ujištění, přesvědčení *Akademický slovník cizích slov* [Praha 2000] s. 26

¹⁹⁸ Maurice Merleau-Ponty: (1908-1961); nejvýznamnější představitel fenomenologické filozofie ve Francii. Jeho myšlení vychází z analýzy vnímání, v níž klade hlavní důraz na fenomén těla. K jeho hlavním dílům patří: *La structure du comportement* (1942); *Phénoménologie de la perception* (1945); *Le visible et l'invisible* (1964, česky 2004). Ponty M.: *Svět vnímání* [Praha 200]

¹⁹⁹ Ponty M.: *Svět vnímání* [Praha 2002] s. 35

Umění je cesta, která otevírá možnost *porozumět* handicapu. Hra v kontextu komunikace je vždy představováním sama sebe – prostřednictvím jiného druhu komunikace (komunikace umělecké) můžeme dojít k přiblížení a k porozumění *jiného, odlišného* a často i *závislého a odsuzovaného*.

UMĚNÍ – PROJEV LIDSKÉ SVOBODY, TVŮRČÍ SÍLY A VNITŘNÍ MOCI

„Umění je určitým způsobem ducha, jak zachytit sebe, a zároveň představuje jistou etapu celkového postupu ducha za sebou samým. Podstatnou funkcí umění tedy je vyjadřovat pravdu. Pravdou umění je pravda vůbec, duch jakožto substance bytí. Umění však vyjadřuje tuto pravdu tak, že staví před duchovní pohled do objektivitu ideál, který vyjadřuje absolutno, nekonečno ducha v konečné, smyslové formě. Umění je onen rozporný div usmíření nekonečného s konečným, pochopitelného se smyslovým.“²⁰⁰

Umění pomáhalo člověku již odpradáвна – je jeho součástí, pomáhá mu objevovat svět, sebe sama, poznávat své skryté touhy. Jak jinak lze vyjádřit bolest a úzkost, když ne uměním? Jak jinak vyjádřit to, co v běžné komunikaci nelze, co se do slov ani vložit nedá, co je tak neuchopitelné a přesto natolik oslovující, že může ovlivnit, ba dokonce změnit život člověka? Umění má skrytou *moc*, dotýká se světa emocí, prohlubuje naše prožívání, v našem životě je něčím mimořádným, slavnostním a svou nedosažitelností i jakýmsi transcendentem, které očišťuje a posvěcuje, často přes *probolení se*.

Je těžké umění nějak definovat, zařadit nebo alespoň kategorizovat. Vycházíme – li z díla Jana Patočky²⁰¹, můžeme umění interpretovat jako harmonii tvořící krásu, která spočívá v tom, „že podstatná metafyzická kvalita je rovněž shoda, harmoničnost, vznešená

²⁰⁰ Patočka J.: *Umění a čas I.* [Praha 2004] s. 305

²⁰¹ Patočka Jan: (1907 – 1977) český filozof, představitel fenomenologie. Transcendentální fenomenologii E. Husserla podroboval stále větší kritice a snažil se najít svou vlastní polohu, výrazně inspirovanou M. Heideggerem a blízkou pozicí E. Finka, v níž by bylo možno fenomenologii dovést k nejzazším ontologickým a metafyzickým otázkám. J. Patočka se věnoval především rozborům světa v celku, který chápal nikoli jako prostý horizont zkušenostních aktivit, ale jako sféru, v níž se zjevuje bytí jsoucího. (...) Výrazně ovlivnil intelektuální ovzduší českého disentu (především Václava Havla). Zabýval se rovněž dějinami filozofie, českou filozofií dějin, určitou dobu se věnoval komeniologickému bádání, pořídil výborný překlad Hegelovy *Fenomenologie ducha* a *Estetiky*. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 310

a ušlechtilá úměrnost, to že je tedy krása ve smyslu materiálním a obsahovém (...)“.²⁰² J. Patočka zmiňuje materiální krásno v souvislosti s historií – vytváří most mezi dobami stylizace a dobou imitace. Transcendence hluboké víry v napodobujícím umění je nahrazena smyslovostí a díky převládající intelektuálnosti ztrácí harmonickou dominantu. Podle J. Patočky je uměním především to, co „krystalizuje posléze svět smyslu, který existuje pouze v díle a z jeho milosti“.²⁰³ Rozmanitý svět smyslů se stává v moderním umění zdrojem neklidu a bolesti, právě z důvodu rozpínající se harmonie, „protože harmonie je pouze jedna v pásmu do neurčita jdoucí mnohosti (...)“.²⁰⁴

Čím více nachází umění svůj základ, tím je obtížnější pro pochopení a srozumitelnost širší veřejnosti. Nejen že často vyžaduje námahu, abychom se mohli alespoň *dotknout* jeho zdroje, ale mnohdy nás místo stavu blaženého vytržení a odpoutání od pozemských bolestí čeká zvláštní, nedefinovaná bolest, která nás nenechá v klidu, ale jítří a vytrhuje z pohodlnosti našich uvyklých zaběhlostí.

Umění, jak zmiňuje J. Patočka, je autentickým důkazem *ex definitione* naší duchovní svobody. Stává se jím právě tehdy, pokud umělec vytváří taková díla, která se vztahují pouze a jen k jeho vlastnímu prožívání a hledají smysl samy v sobě. Umělecký život odpoutává od vnějšku, umožňuje člověku stát se neodcizitelnou bytostí s vlastními názory a postojem. Umění se může stát i zdrojem úniku před bezmocí sociální reality a před hranicemi, které ho předurčují. I přes tento vnější tlak je smysl a význam umění nedotčen. Ani v dobách nejtěžších, jak nám přibližuje historie na osudu mnohých umělců, se umění nepodařilo vykořenit a podmanit vnější moci. Jeho vnitřní síla, vnitřní moc je nesrovnatelná s jakýmkoliv vnějším tlakem.

Uměním *vidíme* neviditelné, *slyšíme* neslyšitelné, *cítíme* dosud neprožívané a neznámé. Naše smysly tvoří vstup do neznámého světa, který právě svým tajemnem a zvláštní mocí nechává prosvítat často těžko žitou realitu. Umění není rájem, který by chtěl člověku nahradit život se všemi jeho nedostatky a bolestmi, „umění naší doby neoznačuje, nepopisuje obvyklý svět, nepopírá to nijak, že by jej nevyjadřovalo. A to prostřednictvím umělce. A právě zde se odděluje od všech pokusů umění pro umění. (...) Umění naší doby je část naší reality, plní v jejím rámci funkci, kterou nic jiného nemůže nahradit a zaplnit, žádá si, aby se na ně pohlíželo nejen v něm samém, nýbrž

²⁰² Patočka J.: *Umění a čas I.* [Praha 2004] s. 308

²⁰³ Patočka J.: *Umění a čas I.* [Praha 2004] s. 310

²⁰⁴ Patočka J.: *Umění a čas I.* [Praha 2004] s. 310

i v této funkci, která není funkcí únikovou“.²⁰⁵ Umění nás nesmiřuje s přítomností a bezmocí – naopak na ni poukazuje, „může vyjádřit vnitřní bídu a strádání lépe než jakákoliv jiná forma duchovní činnosti“.²⁰⁶

V kontextu s výchovou zmiňuje J. Patočka *řeč* umění, která má dar oslovovat a proměňovat. „Vychovatelé k umění mají v současné krizi lidství předepsán podstatný, jedinečný úkol, kterému dostačí jen tehdy, budou-li pozorní na význam chvíle, kterou prožíváme.“²⁰⁷

Hans-Georg Gadamer²⁰⁸ odmítá začlenit setkání s uměním do všeobecných zákonitostí. *Zakoušení* umění, smyslový poznatek (*cognitio sensitiva*)²⁰⁹ „znamená mnohem spíše to, že i cosi zdánlivě partikulárního ve smyslové zkušenosti, které jinak vždy vztahujeme k něčemu všeobecnému, nás najednou tváří v tvář krásnému upoutá a nutí prodlít u toho, co se vyskytuje individuálně“.²¹⁰ Hledáme-li odpověď na otázku co je vlastně zkušenost s *krásným*, můžeme si odpovědět společně s H. Gadamerem Kantovou formulací „domýšlím se souhlasu každého“.²¹¹ V tomto kontextu zmiňuje H. Gadamer potřebu kultivace smyslu člověka pro krásné tak, „aby se pro něj krásné a méně krásné stalo odlišitelným“.²¹²

²⁰⁵ Patočka J.: *Umění a čas I*. [Praha 2004] s. 316

²⁰⁶ Patočka J.: *Umění a čas I*. [Praha 2004] s. 316

²⁰⁷ Patočka J.: *Umění a čas I*. [Praha 2004] s. 317

²⁰⁸ Gadamer Hans-Georg: (1900-2002); německý filozof, hlavní představitel novodobé filozofické hermeneutiky. Gadamer se zpočátku zabýval dějinami filozofie, zejména Platónem, jeho etikou a povahou jeho dialogů: myšlení je v nich pojímáno jako rozmluva, tedy především jako umění tázat se a vyvolávat další otázky. Ovlivněn fenomenologií a zejména tzv. hermeneutikou fakticity M. Heideggera pokračuje Gadamer v úsilí W. Diltheye prokázat specifčnost duchovněných metod, které dosahují pravdivost zkoumané reality nutně jinak, než přírodní vědy. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 150

²⁰⁹ *Cognitio sensitiva*: (smyslový poznatek), poprvé se o něm zmiňuje Alexandr Gottlieb Baumgarten (1714-1762), zakladatel filozofické estetiky. Pojem estetika byl zpočátku chápán jako nauka o vnímání v souladu s původním významem řeckého *aisthesis* a Baumgarten ho jako první užil pro bádání o krásnu. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 46

²¹⁰ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 20

²¹¹ Kant Immanuel: (1724-1804), německý filozof, představitel německého idealismu a tvůrce transcendentálního (kritického) idealismu. Kant vyšel z leibnizovsko-wolffovské filozofické tradice a v jeho filozofickém vývoji se rozlišuje dvěma velkými údobími, tzv. *předkritickým* a *kritickým* stadiem. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 206

²¹² Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 22

Význam umění nespočívá ve viditelném a srozumitelném pohledu – umění se vymyká očekávání, že obsah jeho smyslu lze zachytit pojmy. Smysl uměleckého díla vnímá H. Gadamer v tom, že je – je tu pro všechny ty, se kterými se setká, které může oslovit a zasáhnout. Tzv. *aura uměleckého díla*²¹³ nám pomáhá dotknout se v sobě něčeho víc, než jen neurčitého způsobu zakoušení smyslu. Umění je nenahraditelné v jeho působivosti, „uděluje úder“,²¹⁴ pomáhá nám znovu nově „rozpoznat něco jako něco, co už je známo“.²¹⁵ Znovurozpoznáním objevujeme trvalé v letmém – F. Hegel používá výraz *zabydlování* – v okamžiku setkání s uměním je „každé znovurozpoznání zbaveno kontingence prvního poznatku a je pozvednuto do ideálního“.²¹⁶

Umění bývá spíše výrazem našich přání a tužeb – tzn., že ztělesňuje především „skutečnost, o níž teprve usilujeme a již se pokoušíme založit a vybudovat“.²¹⁷ Aktivním působením na osobnost člověka uvedeme do pohybu jeho nevyužité schopnosti, otevíráme jeho duchovní svět. Společně s básníkem můžeme vyjádřit, že umění je *myšlením srdce*.

Skutečnou uměleckou zkušenost nám může umění zprostředkovat pouze tehdy, zachytíme-li něco, co dalece převyšuje naše smyslové vnímání. H. Gadamer tuto zkušenost označuje jako „transcendování kontingentních momentů“.²¹⁸ *Vrůstat* do umění znamená přerůstat sám sebe – otevírá se možnost proměny. Možnostem proměny – vytvoření nového dialogu prostřednictvím umělecké komunikace – odpovídá *rituál umělecké práce*, který se může stát prostředkem vnitřní *moci* v mnohdy *bezmocném* postavení handicapovaného člověka v těžko srozumitelném světě.

Rituál pomáhá dávat našemu životu podobu, ve které jsme spokojeni – ve které jsme sami sebou. S. Freud přisuzuje rituálům důležitý úkol – zažehnat strach. Rituál je součástí naší životní kultury, která nás osvobozuje od pocitu, že jsme určováni jinými, posiluje náš pocit identity a svobody, je výrazem fantazie.

²¹³ Aura uměleckého díla: tento výraz použil Benjamin Walter (1892-1940), německý filozof, literární vědec, estetik, předchůdce kritické teorie školy frankfurtské. Ústřední kategorií Benjaminovy noetiky tvoří výraz „znázornění“; znázornění filozofického problému není možné pojmově čistými filozofickým jazykem, nýbrž prostřednictvím jeho vsazení do nových překvapivých souvislostí. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 49

²¹⁴ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 43

²¹⁵ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 54

²¹⁶ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 54

²¹⁷ Mokřejš A.: *Umění: A k čemu?* [Praha 2001] s. 27

²¹⁸ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 51

Umělecký rituál pomáhá získávat *moc nad sebou samým*, učí schopnosti sebeutváření a žít ve vlastním projevu. Chuť tvořit je právě v *moci* spoluvytvářet tento svět, stát se jeho součástí, komunikovat a vést dialog – dotýká se velmi citelně právě těch oblastí, které jsou pro handicapované velmi důležité.

Umělecká práce s handicapovanými dětmi je charakteristická právě překonáváním časových omezení a časových průlomů mimo *„lidský čas“*. V umění jsme v kontaktu s něčím, co není v čase, ani v prostoru – dokud jsme do něho *ponořeni*, dokud se nás *dotýká*, dotud se naše *já* v čase ani v prostoru nenachází. Věnujme *času* – jako zdroji a příležitosti pro uměleckou komunikaci - krátké zamyšlení v následující kapitole.

ČAS JAKO ZDROJ A PŘÍLEŽITOST PRO EXPRESIVNĚ IMAGINATIVNÍ KOMUNIKACI V UMĚNÍ

„Říká se: ‚slavnosti se slaví; slavnostní den je svátek.‘ Ale co to znamená? Co znamená ‚slavení slavnosti‘? Znamená slavit pouze negativně: nepracovat? A jestli ano – proč? Odpovědí asi bude: protože práce nás zjevně rozděluje a odděluje. V zaměření na účely své činnosti se stáváme osamělými, při vši semknutosti, kterou si odjakživa vynucovaly lov nebo dělba práce. Oproti tomu jsou slavnost a slavení zjevně určeny tím, že tu nikdy nevzniká samota, nýbrž je vše shromážděno. Tato zvláštní význačnost slavení je zřejmě výkonem, kterého už nejsme dobře schopni. Slavit je umění. (...) Slavíme tak – a obzvláště zřetelné je to tam, kde jde o zkušenost s uměním –, že se kvůli něčemu shromáždíme. Není to jednoduše bytí pospolu jako takové, nýbrž intence, která všechny sjednocuje a brání roztržitému do jednotlivých rozhovorů nebo vydělení se zážitkem o samotě.“²¹⁹

Čas je podivuhodný pojem. Myslíme, prožíváme a existujeme pouze v čase. Čas, kterým disponujeme, který máme k dispozici nebo který nám naopak chybí, je součástí naší běžné pragmatické zkušenosti s časem. Je to čas, který „musíme mít, abychom ho mohli něčím naplnit“.²²⁰ Čas v souvislosti s uměním nazývá H. Gadamer jako *plný čas*, nebo také *samočas*.²²¹ Tento čas je diskontinuitní – není časem, který odměřují hodinové ručičky, ani časem, který spojují rovnoměrně prožívané životní momenty.

²¹⁹ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 46-47

²²⁰ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 48

²²¹ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003]

Je to čas *slavnosti*, která udává svůj vlastní čas právě vlastní slavnostností. Její kouzlo spočívá v moci čas zastavit a následně vést k prodlení, které se vyznačuje měnitelností i silou působnosti – rozhodně se nestane nudným. Čas umění je čas, který nás učí *prodlívat* – a „to je pro nás snad přiměřenou konečnou analogií toho, čemu se říká věčnost“.²²²

O slavnosti můžeme podle H. Gadamera říci, že jí *procházíme*. Při *procházení* není daný cíl, kterého chceme dosáhnout – čas procházení není strukturou disponování časem. I. Kant přisuzuje umění v kontextu časovosti „bezúčelnou účelnost“.²²³ H. Gadamer je srovnává s živým organismem – sobě strukturovanou jednotou, která má svůj samočas.

C. Lévi-Straus interpretuje umění jako *vytržení z reality*, vzdávání se jistých dimenzí, vždy ovšem dimenze časové. Předměty a jevy vytrhuje z jejich *časů* a přetváří je v soustavě nezadržitelných *ted'*, aby je v nových časových a prostorových souvislostech, rozšířených o svůj nezaměnitelný dotek, vrátil proměněné.²²⁴

Umění nás učí překonávat čas, současně spojuje přítomné i minulé. Být přítomen umění – být účasten slavnosti, je zvláštní přítomnost, kterou se učíme. Umění můžeme přirovnat ke světu, který je zrozený k tomu, aby k pochopení světa i sebe docházelo mnohem intenzivněji, než je tomu v běžném životě.

„Pokud má umění mít skutečně co do činění se slavností, znamená to, že musí překonat hranice svého omezení, jak je popisují, a tím také hranice privilegia vzdělání, stejně jako musí zůstat imunní vůči komerčním strukturám našeho společenského života.“²²⁵

V návaznosti na stěžejní myšlenku dizertační práce – *moc a kompetence* pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu při umělecké práci s handicapovanými – je třeba se dotknout několika základních aspektů divadelní práce: metafory, hry, hudby a pohybového vyjádření – tance. Jejich umělecký vliv je natolik zásadní, že se vnitřní svět handicapovaného umělce, jeho vnímání sebe sama a světa, který jej obklopuje, stává pro pedagoga srozumitelnější. Překvapivě tak dochází nejen ke sblížení obou světů – svět *rozumu* a *ne-rozumu* (M. Foucault),²²⁶ ale především k překračování hranic vymezených diagnózou.

²²² Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 52

²²³ Kant I.: *Kritika soudnosti* [Praha 1996] s. 27-45

²²⁴ Lévi-Straus C.: *Myšlení přírodních národů* [Praha 1996] s. 36-37

²²⁵ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 57

²²⁶ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997]

Nelze pominout problematiku spojení myšlení se slovem, které lze v umění (hudba a tanec) označit jako *myšlení hudební* a *myšlení pohybové*. Alespoň krátce se tedy budeme zabývat pojmem, který je pro *umělecké myšlení* jako tzv. antropofizace²²⁷ reality nezbytný – pojem *metafory*.

CESTA OD UMĚLECKÉHO VÝRAZU K DIALOGU – TVOŘIVÁ MOC METAFORY, HRY, HUDBY A TANCE

Metafora

*„Nesnaž se proměnit člověka v něco jiného, než čím právě je. Patrně jsou tu mocné důvody, aby byl takový, a ne jiný, a ty proti nim nic nezmůžeš. Ale můžeš ho proměnit přímo v tom, čím je, protože člověk má hutnou podstatu a je v ní všechno. Na tobě je, aby sis vybral, co se ti v něm líbí. A abys to vykreslil v obraze, který se bude zdát všem samozřejmý, dokonce i jemu. A až ho spatří, přijme ho, a až se v něm pak ten obraz uskuteční a stane se jím samotným, bude ten člověk žít životem oněch bytí, jež chtějí trvat a růst.“*²²⁸

Metafora je jev, který je v myšlení velmi častým obratem obecně. Georg Wilhelm Friedrich Hegel²²⁹ popisuje metaforu jako „zestručněné přirovnání, které nestaví proti sobě navzájem obraz a význam, nýbrž předvádí pouze obraz, avšak škrtá jeho vlastní smysl a dává ihned zřetelně poznat skutečně míněný význam v obraze samém, ačkoliv tento význam není výslovně uveden“.²³⁰

Na první pohled se mohou zdát metaforická slova a obrazy jako záporný prvek v umění. Ano, záporně můžeme vnímat přílišné posunutí od emocionálního prožitku směrem

²²⁷ Antroposofie: Antroposofie samotná vznikla v roce 1913 oddělením od theosofie. Je charakterizovaná jako samostatná duchovní věda o nadmyslovém poznání světa a určení člověka. Zakladatelem je Rudolf Steiner, který se ve svých úvahách inspiroval mj. filosofií Kanta, Fichteho, Nietzscheho. Jindřich Svoboda: *Antroposofie* [online]. © 2010, datum poslední revize: 8.11.2010 [cit. 2010-08-11]. Dostupné z: <http://www.spoved.web2001.cz/stud_mat/antropo.htm>

²²⁸ Exupery A.: *Citadela* [Praha 2002] s. 223

²²⁹ Hegel Georg Wilhelm Friedrich: (1770-1831); německý filozof, poslední velký systematik německého idealismu. Hegelovým záměrem bylo vytvořit jednotný výklad světa a položit základy systemicky založené filozofie. Ontologie, noetika a teologie tvoří u něho celek, jehož prvou skutečností je rozum. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 163

²³⁰ Hegel F.: *Estetika* In: Burjanek J.: *Hudební myšlení* [Praha – Brno 1970]

k cílené programnosti a ústupu od přirozené spontánnosti. Konkrétní názornost ale realizuje pomocí metafory myšlení, a pomocí slova fixuje zobecnění. V umění se slovo v metafoře uplatňuje jako *dokumentátor určitosti* – umění již není vnímáno v osamoceně prázdnost lidského nitra, ale díky metaforičnosti slov celistvě. J. Burjánek staví proti sobě dva protiklady – hovoří o strachu za slova, ale zároveň o jeho protipólu – o strachu z prázdnoty. Nevyslovitelné zůstává skryté v tónech, melodice, tvarech, ale zároveň je pocíťovaná touha po slovu a vyjádření.

V kontextu s metaforou se zabývá Claude Lévi-Strauss²³¹ tzv. *magickým myšlením*, které označuje jako „gigantickou variaci na téma kauzálního principu“.²³² Magické myšlení popisuje na příkladu uvažování a přemýšlení domorodých národů, jejich kultury a rituálů, které jsou příkladem projevu „neuvědomělého pochopení, které však postihují pravdu determinismu jakožto modu bytí vědeckých jevů“.²³³ Je-li každé umělecké dílo dané jistým výběrem, uvažuje C. Lévi-Straus, pak je určitou zmenšeninou – modelem s estetickými prvky, tzv. *arcitypem* uměleckého díla. Umění má stejně jako mýtické myšlení metaforickou povahu, zprostředkující funkci, která obsahuje syntézu vnitřních vlastností, „jež jsou ovlivněny časoprostorovým kontextem“.²³⁴ Mýtické myšlení je schopné právě pomocí metaforických obrazů a znaků vytvářet systém. Mýty a mýtické myšlení interpretuje i C. G. Jung²³⁵, když píše o silách obsažených ve vědomí a podvědomí. Při přílišném soustředění se vědomí na jevový svět snadno ztrácíme kontakt s těmito silami. Mýtus dává možnost, jak se opět propojit s těmito oblastmi psychy a oživit v nás obrazy, které byly duši vždy vlastní a jsou její přirozenou součástí. Viktor Kudělka²³⁶ nachází v metafoře z literárního hlediska „přenesení slova na představu, která se původní představě v něčem podobá, a to v něčem nikoliv podstatném, ale nápadném“.²³⁷

²³¹ Lévi-Straus Claude Gustave (1908-1990); francouzský antropolog, filolog, žák É. Durkheima a stoupenec strukturální lingvistiky pražské fonologické školy, zakladatel francouzského strukturalismu, v současnosti považován za jednoho z nejvýznamnějších představitelů kulturní antropologie. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 237

²³² Lévi-Strauss C.: *Myšlení přírodních národů* [Praha 1996] s. 24-25

²³³ Lévi-Strauss C.: *Myšlení přírodních národů* [Praha 1996] s. 24-25

²³⁴ Dytrtová K.: *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění* [Ústí nad Labem 2006] s. 66

²³⁵ Jung Carl Gustav: (1875-1961); švýcarský psychiatr, zakladatel analytické psychologie, typologie osobnosti, introverze – extraverze; kolektivní nevědomí, archetypy, asociační experiment. Hartl P.; Hartlová H.: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 741

²³⁶ Kudělka Viktor: (25. 2. 1929); autor literárněvědných prací, teatrolog, divadelní a filmový kritik, esejista, publicista, překladatel a editor *Slovník české literatury po r. 1945* [online]. © ÚČL AV ČR, inSophy, Studio

Podle profesora Gombricha²³⁸ schopnost metafory předchází vývoj jazyka, umění a civilizace.

„Možnost metafory pramení z nekonečné pružnosti lidské mysli, je svědectvím o její schopnosti chápat a asimilovat nové zkušenosti jako modifikace těch předchozích i o schopnosti nalézat podobnost i v těch nejvíce rozdílných úkazech a nahrazovat jeden druhým. Bez tohoto neustálého procesu nahrazování by nebyla možná ani řeč, ani umění, ba dokonce ani civilizovaný život.“²³⁹

Metafora aktivizuje paměť, vnímání, představivost. Právě pro nutnost využití paměti a fantazie, kdy metafora pracuje s časem, je její využití v umělecké práci s handicapovanými dětmi nanejvýš nezbytné.

Umělecká práce s handicapovanými dětmi je formou *metaforické komunikace*. Společnost tyto děti dosud pokládala (a v převážné míře i nadále pokládá) za komunikačně nečitelné. Právě metaforické oslovení handicapovaných dětí v rámci divadelní práce umožňuje prolomit jejich *autistickou izolaci*.

K divadlu a umělecké činnosti patří neodmyslitelně prvek *hry*, kterou se bude podrobněji zabývat následující kapitola.

Hra

„Možnost vymezuje horizont, uvnitř něhož jsou teprve věci pro nás tím, čím jsou.“²⁴⁰

„Jsme obklopeni zázraky.“²⁴¹

Vémola, 2006-2008, datum poslední revize 15. 11. 2007 [cit. 2010-08-11]. Dostupné z: <<http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=461>>

²³⁷ Kudělka V.: *Malý labyrint literatury* [Praha 1982] s. 314

²³⁸ Ernst Hans Gombrich (1909–2001); je všeobecně pokládán za nejznámějšího a nejoblíbenějšího historika umění 20. století, jehož kniha *Příběh umění* se dočkala jen v Anglii šestnácti vydání, byla přeložena do třiceti jazyků. *Tajemství obrazu a jazyk umění* [online]. © 2009, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2011-02-14]. Dostupné z: <<http://www.barrister.cz/knihy/252/gombrich-tajemstvi-obrazu-a-jazyk-umeni/>>

²³⁹ Gombrich E. H.: *Tajemství obrazu a jazyk umění* [Praha 2009] s. 261

²⁴⁰ Patočka J.: *Péče o duši* [Praha 1996] s. 210

²⁴¹ Whitmann Walt: (1819-1892); americký spisovatel, básník a novinář. Je jedním ze zakladatelů moderní americké poezie a průkopník civilismu.

Lidská kultura je bez prvku hry nemyslitelná – je obsažena již v kultovních náboženstvích, patří k základním funkcím lidského života.²⁴² Prvek hry v umění je třeba vnímat jako svobodný impuls, H. Gadamer hru popisuje jako *pohyb sem a tam* – hru světla, hru pohybů. Tento pohyb potřebuje volný prostor – umožňuje vznik tzv. *samopohybu*, který hře nepřisuzuje cíle a účely, ale pouhý *pohyb jako pohyb*.²⁴³ Lidská hra disciplinuje a vytváří své herní pohyby – společně s H. Gadamerem ji můžeme označit jako *sebeřádování herního pohybu*. Každá hra má své spoluhráče – v umělecké hře herce na jedné straně, na straně druhé diváka. Divák se podílí na hře svou účastí, je víc, než pouhým pozorovatelem. Pakliže umělecké dílo identifikuje, posuzuje, vyjadřuje se k němu, stává se jeho součástí a vytváří s ním tzv. *hermeneutickou identitu*.²⁴⁴ Identita uměleckého díla „spočívá právě v tom, že něčemu v něm ‚je třeba porozumět‘, že chce, aby mu bylo porozuměno jako tomu, co ‚znamená‘ nebo ‚říká‘. Je to požadavek vycházející z ‚díla‘, očekávající své splnění. Požaduje odpověď, kterou může dát jen ten, kdo požadavek přijal. A tato odpověď musí být jeho vlastní, kterou podává vlastní činností. Spoluhráč patří ke hře“.²⁴⁵ Každé umělecké vyjádření tedy působí – ponechává svobodu pro toho, kdo přijímá a neexistuje žádný hraniční předěl mezi uměleckým dílem a tím, kdo jej zakouší. Do hry vstupuje naše porozumění situaci i to, jak jsme schopni porozumět sami sobě.

Ve hře se zapojují osobní schopnosti ‚zvládat svůj čas‘, svůj život i svou svobodu, která tak ‚není absencí omezení, nýbrž – jak pěkně ukazuje fenomén hry – možnost i schopnost vtiskovat času, jehož se nám dostává, osobní ráz. To znamená tvořit, ovšem v tom nejširším možném smyslu slova, který zahrnuje i vděčné přijímání přicházejících možností či příležitostí, jež nás ustavičně zvou, abychom tvořili v co nejširším časovém dvorci, tradičně řečeno ‚pro věčnost‘“.²⁴⁶

Klíčovou roli v práci divadelního souboru *Slunovrat* zaujímá *hudba*. Hudba má moc modelovat sociální situace, navrhuje nové možnosti společného bytí – vždy existovala

²⁴² Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003]

²⁴³ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 27

²⁴⁴ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 30

²⁴⁵ Gadamer Hans-Georg: *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)* [Praha 2003] s. 31

²⁴⁶ Sokol J.: *Rytmus a čas* [Praha 1996]

v symbióze s mocí – nikdo jiný nemohl vytvořit odpovídající podmínky pro profesionalizaci hudebníků. Hudba je „i mimo jiné způsobem, jak být spolu“.²⁴⁷ Následující text polemizuje s nejrůznějšími názory nejenom na *hudbu* jako takovou, ale zmíníme i *schopnosti hudby silně působit: změnit – proměnit člověka*.

Hudba

*„Hudba je hádanka, nevysvětlitelný dar z jiného světa, řeč nevyslovitelného, jež je však leckterým posledním pravdám a tajuplným zážitkům blíže než mluva slov, s technikou precizností a logikou, se svým téměř vždy značným zjednodušováním a konsekvencí, až nelidskou jednoznačností a svým namnoze smrtícím Ano nebo Ne.“*²⁴⁸

*„Hudba je dána k tomu, aby byl vnesen řád do všeho existujícího, počítaje v to především vztahy mezi člověkem a časem.“*²⁴⁹

V hudbě se skrývá nesmírně silný emoční náboj, který může být spojený až s podprahovými tělesnými zážitky. American College Dictionary definuje hudbu jako „umění zvuku v čase, vyjadřující myšlenky a emoce v signifikantní formě prostřednictvím svých prvků, rytmu, melodie, harmonie a barvy“.

Vrátíme-li se k pojmu metafory, které byla věnována zmínka v předcházejících kapitolách, nebudeme účinek hudby vnímat pouze tím způsobem, „který zaujal naši pozornost, že hudba plodí metafory. Základní a výchozí částí problému je známá klíčová otázka hudby jako odrazu reality. Hudba především je metafora, a to všude tam, kde není zjevnou zvukomalbou, kde není obrazem s odkrytými významy“.²⁵⁰ Hudbu můžeme metaforicky označit jako *znějící obraz*. Poetická metafora komplexní zkušenosti světa

²⁴⁷ Šťastný J.: *Hudba ve službách svobody. A moci*. [Lidové noviny, III, 6. 10. 2007]

²⁴⁸ Harnoncourt Nikolaus: *O moci hudby*

²⁴⁹ Igor stravinskij: Igor Fjodorovič Stravinskij (rusky: Игорь Фёдорович Стравинский) byl ruský hudební skladatel 20. století. Těžiště jeho tvorby spočívá v baletech (Svěcení jara, Petruška, Pták Ohnivák). Jeho práce ovlivnila velké množství umělců a patří k základním vývojovým znakům hudby 20. století.

²⁵⁰ Burjanek J.: *Hudební myšlení* [Praha – Brno 1970]

je obsažena v rozmanitosti soudobého hudebního myšlení – „je vlastně rubem vědeckého poznání, které ve své intuici občas předbíhá“.²⁵¹

Obraz schopností vnímat, poslouchat a posuzovat hudbu je velmi složitý. Howard Earl Gardner²⁵² přichází s úvahou, že pro zpracování hudby máme v nervovém systému nejrůznější mechanismy, ale zatímco „jazyk všichni normální lidé poznávají tak, že poslouchají mluvenou řeč, s hudbou se setkáváme pomocí komunikačních kanálů, které jednotné nejsou“.²⁵³ Další zajímavost s sebou přináší lokalizace hudebních schopností v mozku – pro zvládnání hudebních výkonů používá hudební profesionál i levou hemisféru, zatímco laik pouze hemisféru pravou. V důsledku cvičení hudebních schopností (poslech, vnímání hudby, rytmizace) může dojít k přesouvání hudebních schopností z jedné hemisféry do druhé. Tento jev nepovažuje H. Gardner za dostatečně objasněný, nicméně před námi otevírá jednu z možností (byť vědecky nepodloženou), jak vysvětlit narůstající pensum hudební citlivosti u handicapovaných umělců v přímé souvislosti s prací v divadelním souboru.²⁵⁴

O schopnosti hudby změnit člověka se vědělo již odedávna. Synchronně harmonicko-melodickému dění se přizpůsobují dokonce i tělesné funkce, jako je puls, krevní tlak a dech. Svou hrou na harfu uklidnil David Saulův záchvat šílenství,²⁵⁵ Timotheus svou hrou na loutnu vydráždil Alexandra Velikého do nevědomé ničivosti, Orfeus kouzlem hudebního mistrovství dokonce vstoupil do říše stínů.

H. Gardner používá pro hudební vnímání výraz *figurální* a *formální* vnímání. Zdůrazňuje vnímání figurální, které „je intuitivní, založené pouze na poslechu a není vázáno na teoretické vědomosti o hudbě“.²⁵⁶ K této problematice se vyjadřuje i představitel

²⁵¹ Šťastný J.: *Hudba ve službách svobody. A moci.* [Lidové noviny, III, 6. 10. 2007]

²⁵² Gardner Howard Earl: (1941), americký psycholog; kognitivní psychol., teorie mnoha inteligencí, neuropsychol., vývoj a ped. psychol., reforma vzdělávání. Hartl P.; Hartlová H.: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 732

²⁵³ Gardner H.: *Dimenze myšlení, teorie rozmanitých inteligencí* [Praha 1999] s. 207

²⁵⁴ „V jedné své přednášce prof. Koukolík, zabývající se analýzou funkce mozku, upozornil na práci Francis Rauscherové z Kalifornie, která se dvěma spolupracovníky začala skupině tříletých dětí hrát na klavír klasické skladby. Kromě toho děti sborově zpívaly. Po osmi měsících prohloubené hudební výchovy děti řešily bez větších problémů úlohy vyžadující prostorovou orientaci mnohem lépe než děti, které podobnou výchovou neprošly. Současně byl u těchto dětí prokázán i výrazný rozvoj v matematice. Pelikán J.: *Hledání těžiště výchovy* [Praha 2007] s. 83

²⁵⁵ Bible: 1. Samuel 16, 14-23

²⁵⁶ Gardner H.: *Dimenze myšlení, teorie rozmanitých inteligencí* [Praha 1999] s. 144

české alternativní scény Vlastimil Marek²⁵⁷, který tvrdí, že právě proto, že evropský kulturní okruh udělal z hudby konstruovanou, s pojmy a levou hemisférou provázanou disciplínu, vzdálil nakonec hudbu onomu magickému a nepojmenovatelnému, které bylo vlastní našim předkům.²⁵⁸

„Zatímco my, běžní posluchači, pro oči nevidíme (vidíme to, co a jak nám řekli, abychom viděli, a proto nám tak často unikají souvislosti, a často i sama podstata viděného), a pro uši neslyšíme (od kolébky vnímáme naši obvyklou ‚rozladěnou‘ hudbu jako ladící, zatímco nad melodiemi primitivní hudby některých etnik se ošklíbáme, jak jsou

²⁵⁷ Marek Vlastimil: „Čtu si teď v tlusté knize *Musicophilia, příběhy o vlivu hudby na lidský mozek* (napsal lékař a spisovatel Oliver Sachs, vydal dybbuk 2009), ve které jsou sebrány stovky případů stovek lidí, postižených různými handicap, kteří vyřešili své problémy hudbou. Mně celé ty roky na přednáškách nevěřili, že hudba rozvíjí propojení mezi mozkovými hemisférami: vida, už v roce 1995 bylo prokázáno, že profesionální hudebníci mají více propojení mezi hemisférami (ti s absolutním sluchem mají rozdílnou strukturu a velikost příslušné části mozkové kůry), a anatomové dnes na první pohled rozliší mozek hudebníka. Dnes odborníci vědí, že cvičené opičky v našich hudebních školách nedosahují takových pokroků, jako ty děti, které se učí hrou a nemusí biflovat noty, a že zabývat se hudbou, dokonce na profesionální úrovni, dokáže i hluchá (Evelyn Glennie). Nevěřili mi, když jsem vyprávěl o námi vědomě neregistrovaných mikropohybech očí (a mimických svalů obličje a hlavy), dnes je to potvrzeno. Nevěřili mi citace o rozdílnosti mozkových hemisfér mužů a žen, dnes víme, že rozdílné hemisféry mají i další primáti a savci, a je to pozorovatelné dokonce i před narozením, a také že každé zdravé malé dítě je potenciální génius v mnoha oborech, ale záleží, v jakém prostředí se pak vyvíjí. Právě tak lékaři a psychologové nevěřili, když jim jejich pacienti klienti popisovali, že vidí hudbu nebo slyší barvy, nebo že malá tercié je slaná a velká sladká, a učitelé a spolužáci se vysmívali dětem, které měly jednotlivé dny v týdnu jinak barevné. Lékaři a rodiče nevěřili a stále nevěří dětem, které viděly a vidí auru, nebo které po každém slově zažívaly gejíry slasti a extatických zážitků. Všechny tyto a jiné „výmysly“ postižených a nesmyslné postupy „odborníků“ dnes potvrdila (nebo vyvrátila) např. funkční magnetická rezonance. Právě tak mi celé roky nevěřili, když jsem radil a radím zdravým rodičkám, aby rodily bez zásahů lékařů a navíc orgasmicky, nebo matkám koktajících potomků, aby s nimi zpívaly, a přemluvily i paní učitelky, aby jim dovolily odpovídat ve škole zpěvem, a že hudba a zpěv propojuje (zvláště mužům) mozkové hemisféry. Už se ví o prospěšnosti kolébání se při učení (viz židovské odříkávání modliteb) a výhodnosti a téměř nutnosti pohybů (třeba jen hlavou) při zpěvu, hře, nebo jen poslechu hudby. A také jak může hudba a bubenické dovednosti pomoci při Touretovu syndromu. Nevěřili mi a nevěřili, když radím, aby rušící zvuk ledničky nebo aut zvenčí člověk vnímal jako mantru, a tvrzení, že naše současná hudba nefunguje, přičemž pokud by se opět začala i hudba v kostelech hrát a provozovat jako rituál (nahradily nám je rockové megakoncerty), víra by dostala zcela jiný, původní rozměr. Oliver Sachs si dal velkou práci (seznam literatury je až vesmírný), samozřejmě zmiňuje i počátky západní muzikoterapie, a i on nemohl necitovat, i když trochu jinak, mého oblíbeného Novalise: Každá nemoc je jen špatná písnička. (str. 243). Ocenil jsem také vyprávění jednoho pianisty, který si po letitých potížích s jednou rukou uvědomil, že daleko nejdůležitější je hudba, ne hraní oběma rukama: od té doby koncertuje (a skládá) jen pro jednu ruku. Kniha Olivera Sachse je na první pohled (a pro laika) možná až příliš poctivě odborná, ale právě tak jako láska k hudbě (*musicophilia*) z ní trčí i láska k člověku (*homophilia*) a zázraku života. Měli by si ji pozorně pročíst nejen hudebníci a terapeuti, ale i rodiče (a to jsme prakticky všichni).“ Marek Vlastimil: celoživotní alternativní hudebník, publicista, spisovatel a duchovní učitel. *Neslyšící učí slyšet* [online]. © 2009, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-08-10]. Dostupné z: <<http://blog.baraka.cz/2009/11/neslysicuci-slyset/>>

²⁵⁸ Marek V.: *Hudba je lék budoucnosti* [Praha 1993]; *Tajné dějiny hudby* [Praha 2000]

rozladěné, přičemž z hlediska posvátné geometrie našich těl a také frekvencí okolního světa a vesmíru je to právě naopak).²⁵⁹

Podle Arthura Schopenhauera²⁶⁰ je hudba vyjádřením něčeho, co nelze znázornit – tzv. *noumenon*.²⁶¹ Zdá se, že k nám hudba promlouvá z prapůvodních hlubin, mnohem hlubších, než mají jiná umění – a přitom se vymyká rozumovému chápání a slovním vyjádřením. Hudba stojí „stranou všech ostatních umění jako cosi radikálně odlišného, nezměrně vyššího, je to *superumění*. Velcí skladatelé jsou velkými metafyziky pronikajícími do středu věcí a vyjadřujícími pravdy o existenci v jazyce, jemuž náš intelekt ani není schopen porozumět, natož aby si jej překládal do pojmů nebo slov“.²⁶² A. Schopenhauer přirovnává hudbu k touze, která v člověku rozprádá a rozvíjí emoční pramen, který bolestně touží po harmonii, stejně jako „srdce je stálým sledem většího či menšího neklidu skrze touhu nebo strach s klidem ve stejně rozmanité míře“.²⁶³

Polský filozof Adam Schaff²⁶⁴ interpretuje „znalce hudby“ jako ty, kteří „správně varují před jejím programovým vnímáním, tzn. před intelektualizací hudby, před jejím „převáděním“ na „jazyk“ pojmového myšlení či obrazů“.²⁶⁵

Nikolaus Harnoncourt varuje před postupnou ztrátou vlivu hudby v současném školství a uvažuje o vlivu lidí, „kteří již po desetiletí formulují a sestavují školní osnovy,

²⁵⁹ Marek V.: *Neslyšící učí slyšet* [online]. © 2009, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-08-10]. Dostupné z: <<http://blog.baraka.cz/2009/11/neslysicuci-slyset/>>

²⁶⁰ Schopenhauer A.: (1788 – 1860); německý filozof, představitel iracionalismu, jehož prostřednictvím se pokoušel překonat objektivní idealismus G. W. F. Hegela. V návaznosti na I. Kanta rozlišuje svět o sobě a svět tak, jak je pro nás, propojuje je však společným principem. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 367

²⁶¹ noumenon: myšlená věc, která nemá žádný vztah k čemukoli skutečnému. Důležitý pojem u Platóna a v novoplatónismu. Ve filozofii I. Kanta čistý pojem bez předmětu, myšlené cosi, jemuž věčně nic neodpovídá, podle jednoho z možných výkladů takto pojem, zastupující u Kanta sice myslitelnou, ale ve své skutečné povaze poznáním nedostižitelnou věc o sobě. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 292

²⁶² Magee B.: *Wagner a filosofie* [Brno 2004] s. 160

²⁶³ Schopenhauer A.: *Svět jako vůle a představa* [Praha 1996] s. 456

²⁶⁴ Schaff Adam: (1913); polský filozof původně marxistické orientace, představitel humanistické antropologie a sociální filozofie. Vychází z kategorie odcizení člověka, kterou pojímá jako základní sociální fenomén, a z tohoto hlediska vymezuje roli individua v teorii poznání a v sociální filozofii. Prostřednictvím „demytologizace marxismu“ nastiňuje též perspektivy moderního socialismu. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 363

²⁶⁵ Schaff A.: *Úvod do sémantiky* [Praha 1963]

kteří si možná uvědomují svou odpovědnost, ale v této oblasti zřejmě vůbec nevědí, co činí. Každíčký vzrůst nových poznatků, kvantitativně obohacujících lidské vědění současné doby, nachází okamžitě a horlivě své uplatnění v učebních osnovách. (...) Zdánlivě užitečnému a tzv. aktuálnímu vědění je obětován jazyk, umění, rozhled všeobecného vzdělání“.²⁶⁶

Zobecněním těchto poznatků docházíme ke zjištění, že přirozený *ne-rozum*, vyplývající z danosti handicapu, se může stát přirozeným klíčem ke vstupu do světa hudebního prožitku. Pakliže hudbě nasloucháme, nemůžeme se ubránit tomu, abychom z ní nepocíťovali naději a touhu – naše reakce nemají nic společného s našimi znalostmi, intelektem nebo chápáním. Hudební umění má pod svou správou mocnou řeč. Handicapovaní umělci nemají znalosti o technice hudby, nevědí, co je *‘doba v taktu’*, nebo *‘tónika’* – přesto je jejich vnímání hudby velmi silné a vyjádření emocí v tanečním pohybu neobyčejně působivé.

Hovoříme-li o hudbě, nelze pominout *rytmus*, který tvoří její přirozenou součást.

Rytmus

„V rytmu je obsaženo napětí očekávání, o kterém z jeho stálé pravidelnosti víme, že opět přijde a přijde v mnou odhadnutelném, dokonce celým tělem ve velmi silném tělesném zážitku prožitelném rytmu. Nejen že tomu rozumím, prožívám velmi silné emoční uspokojení. Rytmus je totiž jediná stálost v proudu neuchopitelného, v proudu vnímání. Návraty známého.“²⁶⁷

Rytmus spoluvytváří osobní tempo, které zasahuje celou naši tělesnost. Harmonický, rytmicky se opakující pravidelný proud je součástí nejen dětského kolébání, ale objevuje se i v pozdějším věku při překonávání bolestí, při usínání. Rytmus je velmi účinným komunikačním prostředkem pro lidi s poruchami mozku – spojení řeči a rytmu je historické povahy (např. tónová a bubnová řeč).²⁶⁸

²⁶⁶ Harnoncourt N.: *O moci hudby*

²⁶⁷ Dytrtová K.: *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění* [Ústí nad Labem 2006] s. 42

²⁶⁸ Řeč a hudba se vyvíjely současně. Důkazem toho jsou tónové a bubnové řeči, které dodnes používají kmeny v Africe, v jihovýchodní Asii, v Austrálii a Mexiku. Tónová řeč, například afrického kmene Eve, má jen několik slabik a jejich význam se mění podle toho, jak se zazpívá - na vysokém, středním, hlubokém tónu. Interkomunikační schopnost těchto tónů je tak velká, že si příslušníci kmene rozumějí i tehdy,

Vnímavost k rytmu je podle některých autorů nepřímě úměrná k úrovni intelektu. „E. Combarieu soudí, že intelektuál se jejímu působení vědomě vzpírá právě proto, že je pociťuje jako podvědomé a vymykající se jeho kontrole. S tím koreluje i neurologický náález, že rytmus – na rozdíl od řeči a melodie – vnímáme pravou hemisférou mozku, podobně jako symboly a tvary.“²⁶⁹

Rytmus člení plynutí času, „lze říci, že rytmický zážitek je jakýmsi vytržením z času“.²⁷⁰ J. Sokol se vyjadřuje k rytmu jako ke *změně* – i když člověk nevnímá žádnou vnější změnu, přece „vždy vnímá, že sám je změnou; dokonce změnou pravidelnou a opakující se, tj. rytmem. Členění ‚proudu vědomí‘ se jistě opírá o nejrůznější, zpravidla obsahové souvislosti a okolnosti, významnou úlohu tu však hraje fenomén pravidelného opakování“.²⁷¹

Hlubinnou strukturou toho, co můžeme pojmenovat jako ‚proud vědomí‘, je pravidelné střídání důrazu a odlehčení, napětí a uvolnění. Již v prenatalním období tak dítě vnímá tep matčina srdce i jejího dechu. Pravidelnost střídání dne a noci, jednotlivých ročních období apod. se stává součástí a základem časové koordinace i synchronizace s druhými. Již elementární rytmika, kterou realizujeme při tanci a zpěvu, je kromě silného prožitku a intenzivního sdílení s druhými také příležitostí a zdrojem expresivní komunikace.

Posledním aspektem divadelní práce, kterému je potřeba věnovat pozornost (především z důvodu nezastupitelného místa v umělecké činnosti divadelního souboru *Slunovrat*) je *tanec*.

když zpívají jen na jednu slabiku nebo když si melodii zahrají na hudebním nástroji. *VZNIK HUDBY A PRVNÍ HUDEBNÍ KULTURY* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010-08-15]. Dostupné

z: <http://translate.googleusercontent.com/translate_c?hl=cs&sl=sk&u=http://www.mediapresent.sk/history/composers/composers.htm&prev=/search%3Fq%3Dt%25C3%25B3nov%25C3%25A1%2B%25C5%2599e%25C4%258D%26hl%3Dcs%26rlz%3D1T4ACAW_cs___CZ363&rurl=translate.google.cz&usg=ALkJrhiS93MGBTNJvWCNSERdwiChuxR1QA>

²⁶⁹ Sokol J.: *Rytmus a čas* [Praha 2004] s. 42

²⁷⁰ Sokol J.: *Rytmus a čas* [Praha 2004] s. 42

²⁷¹ Sokol J.: *Rytmus a čas* [Praha 2004] s. 281

Tanec

„Niméně dílem šťastné náhody se čas od času objeví lidé, jejichž smysly či vědomí méně lpí na životě. Příroda u nich zapomněla spojit vnímavost se schopností jednat. Když pozorují nějakou věc, vodí ji pro ni samu, nikoli pro sebe. Už nevnímají jen proto, aby jednali. Vnímají, aby vnímali – vnímají pro nic za nic, pro radost. Rodí se už takoví, že jsou jednou ze svých stránek, ať už vědomím či jedním ze svých smyslů, ‚odpoutaní‘. A podle toho, zda se jedná o odpoutání vědomí, jsou z nich malíři či sochaři, skladatelé, tanečníci či básníci. V těchto různých uměních se opravdu setkáváme s přímějším pohledem na skutečnost. A protože umělec méně pomýšlí na využití svého vjemu, vnímá větší počet věcí.“²⁷²

Tanec můžeme označit jako gestické umění, znamená cestu, která vede ke skrytým poselstvím řeči těla. Je to druh umění, kde silně cítíme vlastní *tělesnost*. Když tančím, více se cítím, více *jsem sám sebou* – jsem jedinečný, jsem to *já*. Taneční zkušenost pomáhá růst mé vlastní hodnotě, přes tělo a v těle lze napomoci i k vytvoření vnitřního postoje. Lidské tělo je omezené – nejen v možnostech pohybu, ale i v prostoru. Časové a prostorové hranice lze překročit imaginací, umělecké pohybové ztvárnění dává možnost překročit horizont reality.

Anna Hogenová vnímá pohyb jako „to nehlubší, co funduje existenci, tj. bytí v čase. I sama apofantická²⁷³ syntéza subjektu s predikátem²⁷⁴ je vyjádřením pohybu“.²⁷⁵

Tanec vždy patřil mezi základní komunikační formy (liturgický tanec – člověk & Bůh). Pohyb harmonizuje, vyvolává pocit slavnostnosti a mimořádnosti. Henri Bergson²⁷⁶ se svým fenomenologickým pojetím přiklání k názoru, že tělo a tělesnost není

²⁷² Bergson H.: *Myšlení a pohyb* [Praha 2003] s. 148 - 149

²⁷³ apofantický – (řec. apofasis, úsudek, výrok, rozhodnutí); označení výpovědí, které jsou nebo nejsou pravdivé.

²⁷⁴ predikát – (lat. praedico, oznamuji, vyhlašuji), log. výpověď, to, co se o nějakém předmětu říká, co se mu přisuzuje nebo upírá.

²⁷⁵ Hogenová A.: *Problematika pohybu a těla* [Praha 1995] s. 22

²⁷⁶ Bergson Henri: (1859 – 1941); slavný francouzský filosof, nositel Nobelovy ceny za literaturu, brilantní stylist a řečník, na jehož pařížských přednáškách dámy omdlávaly. Jeho metafyzika konkrétní zkušenosti, v níž hraje ústřední roli prožitek plynoucího času, se stala inspirací pro celou jednu generaci literárního modernismu (V. Wolfová, D. H. Lawrence, T. S. Eliot). Bergson H.: *Myšlení a pohyb* [Praha 2003]

nic jiného, než pohyblivá hranice mezi minulostí a budoucností.²⁷⁷ Pohyb je prvním a posledním důvodem vši platnosti a existence, pohyb nese svět, je příčinou i účelem.²⁷⁸ Pohyb a tanec je tvarově nejzajímavější projev lidského těla, který se postupně kultivuje již od prvotních gest pravěkého člověka.

V tanečním umění je lidské tělo dominantním prvkem. Pohybové kreace se vytvářejí v prostoru a čase, tanec je „svébytný umělecký projev, schopný procházet vývojovými změnami, odráží také vnitřní stav lidské společnosti. Lidské tělo podněcované zvukem hudby nebo recitací veršů, hrou světél, barev a stínů tvoří rytmické a gestické proměny estetického pohybu člověka. Taneční projev se stává syntézou lidskosti, neboť zobrazuje rozličné estetické prvky. Jestliže tvůrčí proces výrazového tance vychází z analýzy jednotlivých skladebných a rytmických prvků, můžeme jejich prostřednictvím pěstovat výchovu rytmických pochodů. Výchova rytmem není závislá na intelektu, ani na vnějších okolnostech, ale na zážitku, čímž lze posilovat nenásilně vrozené rytmické dispozice. Jejich prostřednictvím proniká do našeho způsobu života, pohybově velmi chudého, síla vnitřního řádu umění.“²⁷⁹

Taneční technika „analyzuje pohyb po stránce anatomické zákonitosti i po stránce výrazové, tj. rytmické, dynamické a prostorové. Sloučením těchto hledisek odkrývá tanečníku výrazové možnosti pohybu“.²⁸⁰ Při tlumočení hudby pohybem potřebují tanečníci co nejjemněji diferencovanou tělesnou citlivost. Poslouchají a vnímají hudbu *tělem* – „to znamená sladit své tělo s hudbou podobně, jako hudebník ladí svůj nástroj“.²⁸¹

M. Foucault nazývá lidské tělo *tělem učenílivým*. Je schopné *měnit se* v závislosti na programu a zvládat projektované úlohy. Lidské tělo vede člověka k uvědomění si své *jedinečnosti, ceny a neopakovatelné individuality*.

Taneční umění je umění prchavé, nevratné, je *částí okamžiku*. Přesto se může emoční zásah okamžiku *ted' a tady* stát výrazem životní plnosti. V tanci se tělo *vyjadřuje* a stává se *příběhem* – myšlenka dostává *tvar*.

²⁷⁷ Bergson H.: *Myšlení a pohyb* [Praha 2003]

²⁷⁸ Hogenová A.: *Problematika pohybu a těla* [Praha 1995]

²⁷⁹ Hogenová A.: *Problematika pohybu a těla* [Praha 1995] s. 62

²⁸⁰ Kroschlová J.: *Výrazový tanec* [Praha 2002] s. 7 - 8

²⁸¹ Kroschlová J.: *Výrazový tanec* [Praha 2002] s. 177

Výrazový tanec se tak stává jedinečným prostředkem a cestou nejen pro větší srozumitelnost a přiblížení se dvou světů – *světa normality* a *světa handicapu* – ale je i stimulem k *uvolnění, sebevyjádření* a cestou k možné *proměně* pojmání vnitřního světa handicapovaného (nejen z pohledu handicapovaného směrem k sobě, ale i pohledu společnosti na něho).

Zrekapitulujme si doposud probraná témata filozofické části dizertační práce: analýzou filozofických úvah M. Foucaulta – *genealogie moci a subjektu jako nový pohled na identitu* – jsme se věnovali *umění* (podrobněji otázce *metafory, hry, hudby a tance*). Abychom došli k naplnění (a realizaci) hypotézy o možnosti reálné *proměny životní formy cestou tvůrčí aktivity a uměleckého ztvárnění*, obraťme pozornost k *umění* ve spojitosti s *handicapem*. Zamyšlením nad handicapem v kontextu s uměleckým pedagogickým působením přejdeme k ověřování dané problematiky v praxi.

UMĚNÍ A HANDICAP

„V čem spočívá podobnost dětství s géniem, snad ani již nepotřebuji říci: v převaze poznávacích sil nad potřebami vůle a ve vyplývající odtud nadvládě ryze poznávací činnosti. Vskutku je každé dítě do jisté míry géniem, a každý génius do jisté míry dítětem. Spřízněnost obou ukazuje se v naivitě a vznešené prostotě, základním to rysu pravého génia; vedle toho projevuje se i jinými rysy, takže jistá dětinskost patří k charakteru génia.“²⁸²

„Nikoliv rozumem, ale citem se dostáváme bezpečně přes hranice svého omezení.“²⁸³

Spojení čistoty a dětského vnímání světa, které zmiňuje A. Schopenhauer, vytváří podklad pro základní hypotézu předkládané práce – svět handicapovaných je svět *nekončícího dětství*, svět, kde bychom jen marně hledali postupnou vyzrálou danou věkovým vymezením. Handicapovaný jedinec se ztíženě – dle stupně postižení – orientuje

²⁸² Schopenhauer A.: *Génius, umění, láska, světec* [Olomouc 1994] s. 46

²⁸³ Vyskočil Albert: (1890 – 1966); Velký inspirátor a vykladač Albert Vyskočil ovlivnil řadu věkově mladších kritiků svou zaujatostí proti jakékoliv dogmatickosti při výkladu básnického díla prostředky stojícími mimo řád poezie. („Ideologie může být vybudována z preludu, ale umění nemůže být uchopeno leda za skutečnost, za realitu,“ - *Básníkovo slovo*, 1933.) In: Zdeněk Rotrekl, *Skrytá tvář české literatury*

v čase a prostoru, M. Foucault uvádí tzv. *zazdění v okamžiku*,²⁸⁴ vytváří se izolace, která jej na základě nesrozumitelnosti obou světů (svět *rozumu* a svět *ne-rozumu*) vymezuje a ohraničuje. Běžná komunikace předpokládá určitou dualitu, která tvoří podstatu sociálního chování. Při jejím narušení – jak je tomu u handicapovaného člověka – všechny zdánlivě prosté úkony (pozornost k přítomnosti a dialog) jsou namísto porozumění přehradou a způsobují tak stále větší izolovanost duševně nemocného jedince. Neschopnost dialogu jako nejvyšší formy vývoje řeči je doprovázena ztrátou její symboliky, mnohost „slov, znaků, ritů, krátce toho všeho, co v lidském světě představuje vztah, odkaz k něčemu, přestává zapadat do systému významových ekvivalencí; slova a gesta už nejsou onou společenskou oblastí, kde se intence jednoho setkávají s intencemi druhých, ale každé samo o sobě nabývá samostatného, naléhavého a zneklidňujícího významu; úsměv již není banální událost, kterou nelze redukovat na žádný ze symbolických ekvivalentů zdvořilosti; rýsuje se proto v zorném poli duševně nemocného jako symbol podivného tajemství, jako výraz mlčící, hrozivé ironie. Ze všech stran začíná vystupovat pronásledující svět“.²⁸⁵

Handicapovaný jedinec, zbavený předmětné pevnosti tím, že není schopen partnerského dialogu, je vystaven mnohdy úzkostným představám a strachu, jeho *čas* je bez minulosti i budoucnosti a je podnětem chaosu, ve kterém se není schopen orientovat. Vědomí postiženého není schopné uvést minulost a přítomnost do takové spojitosti, aby z ní logicky vyplývala budoucnost – handicap předznamenává odchýlení žitého času. Zasažen není pouze *časoprostor*²⁸⁶, ale také sociální a kulturní svět handicapovaného – ztrácí svou skutečnost jako ‚socius‘ a stává se v tomto vylidněném světě Cizincem“.²⁸⁷ Spletitý a nesrozumitelný propletenec lidských vztahů a emocí vedou přirozeně k úniku do světa vlastního (světu nečitelného) a bludný kruh vzájemného hledání a současně i ztrácení se pokračuje dál.

Vážnost, střízlivost a logický úsudek rozumu jsou jistými předpoklady úspěšnosti člověka. Je však paradox, že k poznání *vnitřního* světa nám nepomohou – naopak se zdá,

²⁸⁴ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 25

²⁸⁵ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 34

²⁸⁶ Časoprostor: v obecné teorii relativity ztrácí čas i prostor povahu tuhého rámce a stává se závislým na svém ‚obsahu‘: díky tomu se naopak gravitace stane čistě geometrickým důsledkem ‚zakřivení‘ časoprostoru v blízkosti velkých hmot. I když sama formulace této teorie není zvláště složitá, o to obtížnější je její interpretace. Sokol J.: *Rytmus a čas* [Praha 1996] s. 200

²⁸⁷ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 67

že vzdalují, vytěsňují a vytvářejí hranice. A. Schopenhauer zmiňuje jako průvodní znak k překračování těchto hranic, ke schopnosti *doteku duše a snu* „dokonalé zapomenutí své vlastní osoby i jejích vztahů (...); být schopen čistého nazírání, ztrácení se v tomto nazírání, být schopen poznání, určeného pouze službám vůle (...); své záměry pustit zcela ze zřetele, spustit se tak na čas své vlastní osoby a zůstat pouze čistým poznávacím subjektem“.²⁸⁸ M. Foucault v souvislosti s ohraničením a izolací handicapovaného zmiňuje pojem *organická totalita*, která „zdůrazňuje individualitu nemocného; dovoluje izolovat ho v originalitě jeho choroby a přesně vymezuje charakter jeho patologických reakcí“.²⁸⁹

Uspořádání společnosti vytváří přirozenou favorizaci těch, kteří se svým začleněním co nejvíce blíží chování běžného standardu – na straně druhé ti, jejichž reakce vybočují, jsou posuzováni vztahem k průměru a normě. M. Foucault zmiňuje Durkheimovu koncepci,²⁹⁰ která posuzuje chorobu ze dvou hledisek – negativního a virtuálního. Negativní aspekt postižení je definován vztahem k průměru (handicap se stává okrajovým jevem a k určité kultuře se vztahuje jako projev, který do ní nezapadá), virtuální hledisko se týká možností odchylek od průměru. M. Foucault zdůrazňuje, že tyto analýzy posuzují duševní odlišnost člověka jako „jednu z okrajových virtualit kulturní reality té či oné sociální skupiny“²⁹¹ a hledá cesty ke sblížení obou světů – *ne-rozumu* a *rozumu* – prosazováním názoru, že „choroba se může projevovat ve společnosti také pozitivně a reálně“.²⁹²

Svět handicapovaných vytváří trvalou a neléčitelnou odlišnost, přičemž míra *jinosti* je daná tolerancí (a způsobem jednání) společnosti, ve které se postižený pohybuje. Společně s M. Foucaultem si můžeme položit otázku, zda je možné porozumět světu duševně nemocného člověka – M. Foucault uvádí Karla Jasperse,²⁹³ který jako první

²⁸⁸ Schopenhauer A.: *Génius, umění, láska, světec* [Olomouc 1994] s. 15

²⁸⁹ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 20

²⁹⁰ Durkheim David Émile: (1858-1917) francouzský filosof a sociolog, zakladatel sociologie náboženství, ovlivněný zejména A. Comtem a filosofií pozitivismu, vydavatel sociologické ročenky *L'Anné sociologique* (od r. 1898). Cílem jeho práce bylo řešení problému předmětu a metody sociologie jako samostatné vědy, která by umožnila moderní společnosti, jež prochází krizovou fází svého vývoje, vytvořit nové kolektivní vědomí. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 96

²⁹¹ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 77

²⁹² Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 77

²⁹³ Jaspers Karl: (1883-1969) německý filozof, představitel existencialismu. Vyšel z psychologických a psychopatologických výzkumů; ovlivněn S. Kierkegaardem a částečně fenomenologií dospěl k zájmu o povahu lidské existence a o její vztah k transcendentnímu bytí. Z hlediska celkového členění své koncepce

ukázal, že naše porozumění může dalece překročit hranice *normálního* a pomocí *intersubjektivního rozumění*²⁹⁴ můžeme proniknout i do světa *ne-rozumu*. Intersubjektivní rozumění slučuje jednak alespoň částečné uchopení světa postiženého – to, jak vnímá jedinec sebe sama (hodnocení jeho projevů chování a jednání) – jednak svět *ne-rozumu*, ke kterému směřuje a současně jej vytváří vědomí handicapovaného. *Fenomenologii*²⁹⁵ duševní poruchy, uvádí M. Foucault, je možné „pochopit choré vědomí a rekonstruovat jeho patologický svět“.²⁹⁶ Apriorní rozlišení *normálního* a *patologického* fenomenologická analýza odmítá. Svět *ne-rozumu* je svět, který se svou imaginární formou vytváří svět *soukromý* – svět, ke kterému se učíme hledat cesty.

Vztah M. Foucaulta k ‚jinému‘ nebyl jen intelektuálním gestem, ale stal se základnou jeho filozofie, „na jejímž konci je ‚etika péče o sebe sama jako praxe svobody‘“.²⁹⁷ Více než kdokoli jiný z filozofů přispěl nejen k přehodnocení soudů, které staví *ne-rozumu* vymezující hranici, ale zejména ke zcela odlišnému hodnocení ‚jiného‘. Pakliže se stane ‚jiné‘ normálním, počestným, přestane být ‚podivným‘. Otázky, kterými se ve svých filozofických úvahách M. Foucault zabývá:

„Jak naše kultura dospěla k tomu, že vidí v chorobě odchylku a nemocnému uděluje statut, kterým je vyloučen ze společnosti? A v jakém smyslu jsou ony chorobné formy, ve kterých se naše společnost odmítá poznat, nicméně jejím vyjádřením?“²⁹⁸ jsou stěžejní pro navazující kapitoly předkládané práce.

chápe K. Jaspers filozofii jako tázání se po celku jsoucího, jehož jsou schopny jednotlivé vědy jen nepřímo (připravují pro filozofii půdu budováním dílčí orientace ve světě). *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 198-199

²⁹⁴ Intersubjektivita: metodický postulát empirických věd, to znamená, že v těchto vědách je možno připustit jen takové výroky o pozorováních, které mohou být přezkoumávány libovolnými zástupci těchto věd. Pozorování, na něž se vztahují, musejí být přístupná jako opakovatelná, nejen jednomu či málokterým zvl. způsobilým, a musejí být jazykově sdělitelná. Walter Brugger: *Filosofický slovník* [Praha 1994] s. 184

²⁹⁵ Fenomenologie: tzv. deskriptivní psychologie, věda o podstatách, která vychází ze zkušenosti a prožitků, z toho, že psych. fenomény, resp. jevy, nejsou vědomím tvořeny, nýbrž bezprostředně dány (jde o kritiku matematicky pojatého přírodovědeckého přístupu k člověku a světu, která se stala podnětem k novému pojetí antropologie, psychologie, psychoterapie, pedagogiky a dalších spol. disciplin). Hartl P.; Hartlová H.: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 163

²⁹⁶ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 60

²⁹⁷ Petříček M.: Michel Foucault, *Archeologie a genealogie jinakosti* (doslov) Tamsin Spargo, *Foucault a teorie podivného* [Praha 2001] s. 73

²⁹⁸ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 79

„Skutečnost je taková, že choroba sice určité věci stírá, ale jiné zdůrazňuje; na jedné straně ruší, ale proto, aby na druhé straně vystupňovala; podstata choroby nespočívá jen v prázdnu, jež choroba vyhloubí, ale také v pozitivní plnosti náhradních aktivit, které toto prázdno naplní.“²⁹⁹

Tímto výrokem dává M. Foucault naději o možném porozumění *odlišnosti*, která „není nějaká protipřírodní podstata, je to příroda sama, projevující se však v opačném procesu; k přírodopisu choroby stačí pouze vykonat cestu zpět proti proudu přírodopisného vývoje organismu zdravého“.³⁰⁰ Individuální formy duševní nemoci je třeba zkoumat nikoliv na základě specifického vývoje postižení, ale především „na základě osobní historie nemocného“.³⁰¹ Kritickou ontologii³⁰² člověka uvádí M. Foucault nikoli jako dogma, které se pouze rozšiřuje dalším vědeckým výzkumem, ale jako filozofický postoj, který jednak historicky analyzuje hranice, ale současně experimentuje s možnostmi je překročit.

A. Schopenhauer se zmiňuje i o tom, že „genialita a šílenství mají styčné body, ano, přecházejí v sebe“³⁰³ především z důvodu uvolnění intelektu od vůle – schopnost *vytvářet umění* jde tedy ruku v ruce se schopností *odpoutání se*. Václav Černý³⁰⁴ v tomto kontextu uvádí *údiv* a metodiku *úžasu* jako základní konstantu umění, umělec je ten, „jemuž je dáno znovu a znovu se divit, jako by byl právě poprvé prozřel a poprvé překvapen ustrnul nad světem, v němž co věc, to hádanka a nezřejmý význam“.³⁰⁵ Tvůrčí *vytržení* a odpoutání se od reality je možné srovnat s tím, co je pro svět handicapovaných přirozené: umělec je vytržen z pořádku a souvislosti daností, které jsou pro okolní svět běžné a nastavením sociálního systému i nutné pro začlenění se do lidské komunity. V tomto kontextu zmiňuje

²⁹⁹ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 26

³⁰⁰ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 28

³⁰¹ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 40

³⁰² Ontologie: nauka o jsoucnu a bytí; pojem ontologie se začal používat v 17. století, podobně jako příbuzné termíny *ontosofia* či *philosophia de ente*.

³⁰³ Schopenhauer A.: *Genius, umění, láska, světec* [Olomouc 1994] s. 23

³⁰⁴ Černý Václav: (1905-1987); český literární kritik a literární vědec, jehož koncepce umění vychází z filozofie H. Bergsona a francouzského personalismu. Po r. 1945 seznamoval českou veřejnost s myšlenkovým okruhem existencialismu a zasazoval se o demokratickou orientaci kulturní politiky. Z díla: *Ideové kořeny současného umění; Bergson a ideologie současného romantismu*, 1929; *První sešit o existencialismu*, 1948. *Filozofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 75

³⁰⁵ Černý V.: *Tvorba a osobnost I.* [Praha 1992] s. 239 - 240

M. Foucault i šamany – „člověk, který se stává kouzelníkem, je velkým zdrojem neklidu“.³⁰⁶ U šamanů vědomí choroby přináší požadovaný sociální statut – a je to statut právoplatný a uznávaný. V tomto kontextu je možné citovat i L. Lévy-Bruhla,³⁰⁷ který při popisování života primitivních domorodých národů uvádí, že „věří jen tomu, co vidí, jejich myšlenky neobsáhnou více nežli smysly, nemyslí na nic, co bezprostředně nevnímají“.³⁰⁸ Přesto však právě tito lidé žijí ideálně v okamžiku *ted'*, mají velké vlohy k pozorování a nápodobě.

Není možné zcela proniknout do světa, který je *zastřený* a pro nás nepochopitelný. Při umělecké práci s handicapovanými se objevuje udivující zjištění, jak dalece je možné *proměňovat* a *porozumět*. Umění se stává klíčem k překračování hranic, které vytváří jasně stanovená diagnóza – nelze ji opomenout, přehlížet, nebo dokonce neznávat – avšak právě reálná možnost jejího překročení je výrazný stimul pedagogické práce.

Přes omezení, které s sebou přináší mnoho bolestí nejen pro handicapovaného – a daleko více snad ještě pro jeho nejbližší okolí – se mohou najít přístupové cesty do světa, kam rozum a všeobecně předpokládaná zralost nemohou. Umění je jedna z nich - otevírá možnost, jak na základě imaginativního dialogu více porozumět handicapu – a to nejen ze strany člověka se stigmatem směrem ke světu, ale i na straně druhé – vnímání a přístup vnějšího okolí k handicapovanému.

Následující praktická část navazuje na genealogické zkoumání M. Foucaulta o praktickém přetváření přítomnosti (podle M. Foucaulta jde o přesunutí těžiště existence z naplňování předem dané podstaty lidského bytí k experimentaci všech jeho možných podob). Realizací uměleckého procesu je umělecké ztvárnění možnou cestou a východiskem k reálné proměně přítomného okamžiku, kdy se handicapovaný umělec svým tělem, gesty a chováním přímo podílí na proměně reality.

³⁰⁶ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1997] s. 78

³⁰⁷ Lévy-Bruhl Lucien: (1857-1939); francouzský sociolog a etnolog, jenž významně ovlivnil soudobou kulturní antropologii a filozofii náboženství; je považován za předchůdce strukturalismu. Ovlivněn A. Comtem a zejm. É. Durkheimem zabýval se zvláště „prelogickým myšlením“ přírodních národů. *Filosofický slovník (kolektiv autorů)* [Olomouc 2002] s. 238

³⁰⁸ Lévy-Bruhl L.: *Myšlení člověka primitivního* [Praha 1999] s. 18

AD PRACTICUM

V úvodu praktického ověřování si připomeňme stěžejní hypotetické otázky předkládané práce, na které hledal odpovědi i předchozí filozofický rozbor:

Lze prakticky ověřit zobecnění poznatků M. Foucaulta o tom, že se přirozený ne-rozum, vyplývající z danosti handicapu, může stát přirozeným klíčem ke vstupu do světa prožitku?

Může se stát umělecky zaměřený výchovně vzdělávací proces prostředkem k navyšování profesní kompetentnosti pedagoga možností vytváření prožitků důvěry, ochrany a bezpečí?

Je možné prostřednictvím imaginativního uměleckého dialogu překročit hranice, které vytvořila pevně stanovená diagnóza?

Může se stát překročení této hranice výrazným stimulem pedagogické práce?

Může etický imperativ pedagogické moci prostřednictvím umělecké práce snížit míru závislosti a sociální bezmoci handicapovaných dětí a naopak navýšit míru jejich sociální kompetentnosti?

Je umělecký vliv hudby a tance je na vnitřní svět handicapovaného dítěte natolik zásadní, že se může stát cestou ke stále větší srozumitelnosti mezi pedagogem a žákem

Zvolené prostředky praktického ověřování umělecky zaměřeného výchovně vzdělávacího procesu:

- poslech hudby
- práce s rytmem
- zpěv
- každodenní hudební rituál
- improvizovaný taneční projev
- práce s metaforou; příběhová linie tance
- výrazový tanec

Výsledky praktického ověřování:

- sblížení dětí a vytvoření pozitivního klimatu v třídním kolektivu
- rychlejší a bezproblémová adaptace nově vřazených dětí
- zklidnění a vyrovnání případných emočních poryvů, které jsou známkou a průvodním jevem dané diagnózy

- postupné odbourávání plachosti a zábran handicapovaných dětí
- překvapivé paměťové zpracování jednoduchých tanečních pohybů i u dětí s těžkou mentální retardací
- překvapivé zapojení se autistických dětí, kdy kontakt s hudbou dalece přecházel hranice strukturovaného učení, které tyto děti nutně (alespoň ke krátkodobému udržení pozornosti) potřebují
- překvapivé zapojení se dětí s těžkou poruchou sluchu (omezené vnímání hudby), dětí s těžkou poruchou řečového centra (i s omezeným verbálním projevem tyto děti zpívají)
- radost z prožitku *mimořádnosti* každodenních hudebních rituálů

Realizační vyústění praktického ověřování umělecky zaměřeného výchovně vzdělávacího procesu:

- realizace *školních besídek*
- handicapované děti zažívají první chvíle slávy za přítomnosti rodičů
- postupné zapojení ostatních pedagogů, spolupráce s vedením školy
- taneční soutěž *Orfeus*
- postupná proměna hudebních rituálů na zájmový kroužek *dramatické výchovy*
- narůstající počet dětí v dramatickém kroužku
- vystoupení kroužku *dramatické výchovy* ve školní tělocvičně
- realizace představení ve školní tělocvičně: *Příběh vánoční* (na motiv keltské hudby); *Broučci* (na motiv hudby Edvarda Griega)³⁰⁹; *Slunovrat* (na motiv poezie Jana Skácela³¹⁰ a hudby souboru *Hradišťan*)³¹¹; *Pomáda* (na motiv

³⁰⁹ Edvard Hagerup Grieg: (1843–1907); je považován za největšího norského skladatele. Grieg studoval na konzervatoři v německém Lipsku a později u dánského skladatele Nielse W. Gadeho. Založil spolek Euteripe pro pěstování skandinávské hudby. Byl velkým vlastencem a republikánem. Spolupracoval s Henrikem Ibsenem. *Edvard Grieg – Wikipedie* [online]. © 2010, datum poslední revize 4. 1. 2011 [cit. 2011-02-15]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Edvard_Grieg>

³¹⁰ Skácel Jan: (1922-1989); český básník. 1963 – 69 šéfredaktor měsíčníku *Host do domu*. Po roce 1969 byl komunisty vyňat z kulturního života a jeho básně byly vydávány jako samizdaty. V osobité poetice usiloval o hutnou konkrétnost projevu; přirozené hodnoty domova i jazyka stavěl do protikladu k modernímu světu. *Jan Skácel – básník* [online]. © 2010, datum poslední revize 4. 1. 2011 [cit. 2011-02-15]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Edvard_Grieg>

³¹¹ Hradišťan s uměleckým vedoucím Jiřím Pavlicou je ojedinělým hudebním tělesem s vysokou uměleckou interpretací úrovní, nezvykle širokým žánrovým záběrem a netradičním repertoárem, který v počátcích vycházel zejména z folklóru. Způsob práce, dramaturgie a umělecká úroveň řadí Hradišťan k ojedinělým tělesům nejen ve svém regionu. *Charakteristika Hradišťanu* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2011-02-15]. Dostupné z: <http://www.rotrekl.cz/i_skacel.htm>

hudby z filmu *Pomáda*³¹² a hudby skupiny *Beatles*³¹³; *Kejklíři* (na motiv hudby J. Nohavici)³¹⁴

- setkání rodičů – počátek jejich mimoškolního setkávání – založení občanského sdružení
- překonání strachu i obav dětí z většího prostoru tělocvičny
- setkání pedagogického sboru, který dětem upřímně přeje prožitek *výjimečnosti* a *mimořádnosti* slavnostní chvíle
- zahájení výzkumného projektu pro expertní šetření dané skupiny herců (odborná, umělecká, a laická skupina expertů)
- postupné přizvání rodičů k výzkumu
- růst pozitivních vazeb nejen rodičů ke škole, k ostatním dětem, ale i k pedagogovi – roste možnost spolupráce, vytváří se klima důvěry
- radostné očekávání dalších vystoupení posiluje pozitivní vztah ke školní práci jako takové
- potřeba realizace *posunu* – a *poskytnutí* – prostřednictvím divadelní práce – co možná nejsilnějšího pozitivního prožitku, který by si handicapovaní herci přinášeli do svých životů
- první myšlenka o spolupráci s profesionálními umělci – a s nimi realizovat společné vystoupení
- založení divadelního souboru *Slunovrat*

³¹² Americký muzikál *Pomáda* z roku 1978 patřil v době svého uvedení k nejnavštěvovanějším snímkům ve všech zemích. Vznikl podle úspěšné jevištní předlohy Jima Jacobse a Warrena Caseyho. V hlavní roli zpívá, hraje a tančí populární dvojice John Travolta a Olivia Newton-Johnová, kteří se tímto snímkem stali idoly mladé generace. (oficiální text distributora)

³¹³ The Beatles byla anglická rock'n'rollová kapela z Liverpoolu. Jejimi členy byli John Lennon (zpěv, doprovodná kytara), Paul McCartney (zpěv, basová kytara), George Harrison (sólová kytara, zpěv) a Ringo Starr (bicí, příležitostně zpěv). Patří mezi komerčně nejúspěšnější a kritiky nejuznávanější kapely v historii populární hudby. Když renomovaný hudební časopis Rolling Stone v roce 2003 sestavil žebříček nejlepších alb v dějinách populární hudby, Beatles se do první desítky dostali celkem čtyřikrát (včetně 1. místa za Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band)[1]. *The Beatles - Wikipedie* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2011-02-15]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/The_Beatles>

³¹⁴ Jaromír Nohavica (* 7. června 1953 Ostrava) je přední český folkový písničkář, textař, osobitý zpěvák, skladatel a kytarista.

Shrnutí

Praktické přetváření přítomnosti *uměleckým procesem* při divadelní práci handicapovaných dětí *je možné a je realizovatelné*. Etická citlivost vůči *jinému*, o kterou usiluje genealogie M. Foucaulta, je prakticky promítána v reálné proměně přítomného okamžiku. Spoluprací s profesionálními tělesy je otevřena možnost *proměny životní formy handicapu*.

Další část filozofického bloku – *alternativní subjektivace jako nová forma autonomie* – hledá cesty možného překročení hranic, vytvořených systémem i přesah hranic vlastní identity. Genealogie M. Foucaulta, která byla zmíněna v předcházejícím textu, otevírá na identitu člověka nový pohled – zamýšleli jsme se nad proměnou životní formy cestou tvůrčí aktivity a uměleckého ztvárnění. Byla tedy hledána (a v praktickém bloku i ověřována a realizována) odpověď na otázku:

- *je možná reálná proměna v pohledu na handicapovaného člověka?*

V následující kapitole se ptáme:

- *pokud je reálná proměna možná, jakým způsobem ji uskutečnit?*
- *je možné alternativní subjektivací docílit experimentace nové a nečekané formy identity handicapovaného?*

I tato kapitola vyústí do praktické části, kde budeme na danou problematiku hledat odpovědi přímou uměleckou činností s handicapovanými dětmi.

PROMĚNA SUBJEKTU – ALTERNATIVNÍ SUBJEKTIVACE JAKO NOVÁ FORMA AUTONOMIE A CESTA K PŘEKROČENÍ HRANIC SYSTÉMU I VLASTNÍ IDENTITY

„Dnes bezpochyby není hlavním cílem objevovat, nýbrž naopak odmítnout, co jsme. Musíme vynalézt a vytvořit, co bychom mohli být, abychom se vyhnuli tomuto druhu politického ‚double bind‘, kterým je souběžná individualizace a totalizace struktur moderní moci (...). Musíme prosadit nové formy subjektivity a odmítnout ten typ individuality, který nám byl po několik staletí vnucován.“³¹⁵

Každý člověk je prostřednictvím různých diskursivně-společenských mechanismů fixován k vlastní identitě, určené v jejích odlišnostech od ostatních. Hledáním toho, čím skutečně je, se stává věznem svého *já*, svého vlastního nitra. Moc, „která z jednotlivce činí subjekt“³¹⁶, nazývá M. Foucault *subjekce*.

Subjekce vytváří nezaměnitelnou osobní identitu člověka a zařazuje ji do velkých sociálních skupin, kde se proměňuje na anonymní a zaměnitelnou jednotku. Lékařskými, psychiatrickými i pedagogickými praktikami dochází následně k realizaci individuální disciplinace.³¹⁷

M. Foucault označuje subjekci jako zvláštní specifický modus *subjektivace* – proces sebe-vztahování a sebe-vytváření *já*. Odpor proti vnucené formě subjektivity popisuje M. Foucault na reformačních hnutích 15. a 16. století – ta „by měla být analyzována jako velká krize západní zkušenosti subjektivity a revolta proti onomu druhu náboženské a morální moci, která tuto subjektivitu v průběhu středověku zformovala. Potřeba účastnit se přímo duchovního života, díla spásy, pravdy, která leží v Knize – to všechno je svědectvím o boji za novou subjektivitu.“³¹⁸

Historie není podle M. Foucaulta historií realizace pravdy, ale historií různých režimů pravdivosti, nepravdivosti, a především historií různých modů subjektivace – tzn.

³¹⁵ Foucault M.: *Myšlení vnějšku; subjekt a moc* [Praha 2003] s. 209

³¹⁶ Foucault M.: *Myšlení vnějšku; subjekt a moc* [Praha 2003] s. 202

³¹⁷ „Moc pastýřů moderního stáda – filosofů, pedagogů, lékařů, psychologů, sexuologů – se v současné době vzájemně posiluje s mocí státní byrokracie i spotřební kultury a médií.“ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 98

³¹⁸ Foucault M.: *Myšlení vnějšku; subjekt a moc* [Praha 2003] s. 203

různých způsobů „jimiž člověk rozumí sám sobě v rámci praktického řízení svého života“.³¹⁹

Snaha o vytvoření *nové subjektivity* od 60. let 20. století je přítomná především v těch sociálních hnutích, která bojují proti mechanismům a praktikám moderní moci realizující se „na mikrosociální úrovni každodenních praktik“.³²⁰ Středem zájmu těchto hnutí je především otázka identity ve smyslu sebepojetí a životních hodnot jednotlivců i skupin, odpor je namířen proti „vědecké a administrativní inkvizici, která určuje, kým jsme“.³²¹

Subjekce izoluje, totalizuje, podílí se na anonymitě mas. Separace je ideálním nastavením pro možné zneužití byrokratickou a mediální mašinerií (*makromoci*), která se v konečném důsledku opírá o identitu jednotlivců – jejich hodnoty, tužby a plány (*mikromoce*).³²² Oba zmíněné typy moci staví člověka do předem daných životních drah – základem proměny subjekce je jejich překročení. M. Foucault odmítá podobu moci, která represivně brání uvolnit spontánní tvořivý potenciál člověka, jeho autenticitu a energii. Tuto představu nazývá *represivní hypotézou*. Identita člověka je vymezena sociálně-vztahovou sítí současně s tlakem formace hegemonní kultury.³²³

K naplnění pravé lidské podstaty dochází především v průběžné *činnosti* svobody, nikoliv v jejím výsledném *stavu*. Autonomie nedosahujeme jednorázovým osvobozením z vnějších zábran, ale „v okamžicích překračování sebe sama: když se člověk uvolňuje z vězení vlastního já a vykračuje směrem k ostatním. Tehdy se vysvobozuje z *double bind* subjekce: dostává se ven ze svého nitra, a navazuje s ostatními jiné vztahy, než jaké mu vnutila řízená socializace. Překračuje nejen hranice vlastního já, ale také hranice systému.“³²⁴

Alternativní subjektivace nahrazuje transcendentní cíl *vezdejším – pozemským* způsobem života a jeho identickou formou. Namísto popření morálních zábran z této

³¹⁹ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 96

³²⁰ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 67

³²¹ Foucault M.: *Myšlení vnějšku; subjekt a moc* [Praha 2003] s. 201

³²² Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005]

³²³ Hegemonie: vedoucí úloha a postavení určité společenské vrstvy, politické strany, státu aj. *Akademický slovník cizích slov* [Praha 2000] s. 284

³²⁴ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 73

formy subjektivace vyplývají daleko přísnější etické nároky: nelze již ospravedlňovat ‚zlé‘ prostředky k dosahování transcendentního dobra.

V ontologii přítomnosti M. Foucaulta jde o to, „co se právě děje a čím jsme my, kteří možná nejsme ničím jiným, než co se děje v této chvíli. Filozofická otázka je otázkou přítomné doby, kterou jsme my.“³²⁵

Alternativní subjektivace praktikuje *osvobozování*, rozvíjející se vždy v kontextu místa a času. K proměně subjektu a k experimentaci nové – mnohdy nečekané – formy života je třeba tento kontext místa a času (ontologii přítomnosti) doplnit genealogií a etikou sebetvorby.

³²⁵ Foucault M.: *The End of the Monarchy of Sex, Foucault Live, Interviews* [New York 1989] s. 151

AD PRACTICUM

Praktické ověřování navazuje *konkrétní uměleckou činností* na filozofické pojetí M. Foucaulta o alternativní subjektivaci jako nové formě autonomie i možné – a realizovatelné – cestě k překročení hranic handicapu. Dlouhodobou přípravu společného vystoupení divadelního souboru *Slunovrat* s profesionálními tělesy můžeme přirovnat k procesu *sebe-vytváření* nového já, k procesu postupného překračování hranic i k možnosti, jak uvolnit spontánní tvořivý potenciál handicapovaného umělce.

Stěžejní hypotetické otázky:

Může moc pedagoga, jakožto svrchovaná profesní kompetence, při umělecké pedagogické práci v rámci výchovně vzdělávacího procesu, významným způsobem pozitivně ovlivňovat a v rámci trvalého působení i předurčovat sociální rehabilitaci a prognostiku handicapovaných dětí?

Může se stát umění a umělecky zaměřený výchovně vzdělávací proces cestou k otevření srozumitelnějšímu dialogu mezi světem handicapovaných a světem ‚normality‘?

Lze uměleckou práci v divadelním souboru objevit u handicapovaných dětí daleko větší potenciál, než se v široké veřejnosti obecně předpokládá?

Může umělecká práce probíhající formou hudební metaforické komunikace prolomit autistickou izolaci handicapovaných dětí, které společnost dosud považovala za komunikačně nečitelné?

Může se stát umění cestou k sebevyjádření, plnosti prožitku vlastní hodnoty, seberealizaci a tudíž i moci a proměně handicapovaného jedince?

Zvolené prostředky praktického ověřování umělecky zaměřeného výchovně vzdělávacího procesu:

- poslech hudby
- práce s rytmem
- zpěv
- každodenní hudební rituál
- práce s metaforou
- příběhová taneční choreografie

Výsledky praktického ověřování:

- dlouhodobá příprava není brzdou nadšení a zájmu handicapovaných umělců

- stmelení dětí v souboru (posílení pozitivních vazeb mezi jednotlivými dětmi)
- překvapivé výsledky divadelní práce v průběhu příprav taneční choreografie
- překvapivá schopnost emočního prožitku a soustředění se na danou roli u jednotlivých handicapovaných umělců
- překvapivá schopnost handicapovaných umělců ve vyjádření dějové linie a dramatičnosti příběhu
- čitelnost a srozumitelnost postav, které děti vytvářejí
- překvapivě zvládnuté hromadné scény (všechny děti na jevišti)
- prostřednictvím imaginativního dialogu v divadelní práci se svět handicapovaných dětí stává pro pedagoga srozumitelnější a čitelnější
- divadelní práce se stává prostředkem ke sblížení dvou světů: pedagogů a rodičů
- uměleckou práci v divadelním souboru objevuje pedagog postupně u handicapovaných dětí daleko větší potenciál, než je předpokládáno danou diagnózou
- podpora rodičů, pedagogů i vedení školy
- práce občanského sdružení
- podporující spolupráce s psychologem, psychiatrem a zkušenými speciálními pedagogy (viz expertní šetření)
- vstřícný přístup vedení Filharmonie Hradec Králové
- zapojení se města Hradec Králové do projektu (sponzorské dary, granty, realizační přípravy)

Realizační vyústění praktického ověřování umělecky zaměřeného výchovně vzdělávacího procesu:

- příprava jednotlivých projektů společných vystoupení *Slunovratu* s profesionálními umělci:
- *Slunovrat & Hradišťan* – rok 2008
- *Broučci* (*Slunovrat* & Filharmonie Hradec Králové) – rok 2009
- *Příběh vánoční* (Filharmonie Hradec Králové, pěvecký smíšený sbor *Smetana* a pěvecký smíšený sbor *Jitro*) – rok 2010
- *Slunovrat & Spirituál kvintet* – rok 2011 (v současné době – rok 2011 – probíhají přípravy, spolupráce se *Spirituálem kvintetem* potvrzena)

Shrnutí

Praktickým ověřováním jsme se přesvědčili, že reálná proměna handicapovaného umělce je *možná a realizovatelná* v rámci dlouhodobě působícího umělecky zaměřeného výchovně vzdělávacího procesu. Alternativní subjektivací lze docílit *nové a nečekané formy identity* handicapovaného. V předchozích filozofických textech jsme hledali odpověď na otázku problematiky možností *realizace proměny handicapovaného člověka*. Nabízí se další otázka, kterou se bude zabývat následující kapitola:

- za jakých podmínek lze vytvořit novou konstelaci vztahu – *normalita a handicap?*

Vysvětlíme si pojem *absence díla*, kterým vytváří M. Foucault zcela nový způsob, jak hledat spojitost mezi *ne-rozumem* a tvorbou. Hledejme prostřednictvím Foucaultových filozofických úvah cesty k ‚normalizaci *ne-rozumu*‘ a nacházejme tak porozumění světu handicapovaných.

ABSENCE DÍLA – NOVÁ KONSTELACE VZTAHU NE-ROZUMU A UMĚNÍ

„Vztah rozumu a ne-rozumu je přes všechnu bídu psychologie přítomen a patrný v dílech Hölderlina, Nervalova, Roussela či Artauda a je příslibem, že se snad jednoho dne člověk vymaní z pout psychologie a ve velkém tragickém střetnutí stane konečně šílenství tváří v tvář.“³²⁶

První významné setkání M. Foucaulta s lidským výtvozem jako *dilem* se objevuje v závěru knihy *Dějiny šílenství*³²⁷ a to ve velmi specifické podobě. Je to ve všech ohledech jedinečná kniha, ohromující stylem a filozofickým pojetím.

Výraz *absence díla*, kterou M. Foucault vymezuje jako novou konstelaci vztahu mezi šílenstvím a uměním, vytváří zcela nové filozofické postavení pro *ne-rozum*, který je, jak nastiňuje M. Foucault, „rozhodujícím prvkem každého díla; totiž tím, co je v každém díle vražedné a zároveň nutkavé“.³²⁸ *Přítomnost* či *nepřítomnost* šílenství v uměleckém díle není základem pojmu absence díla – to, „co je vyznačeno údajným přeryvem ve vztahu šílenství a díla, je ovšem dvojí typ této *přítomnosti*“.³²⁹

M. Foucault uvádí na příkladu výtvarných děl F. Goyi³³⁰ např. *Disparates* a *Dům hluchého* to, že se přítomnost šílenství stává něčím nanejvýš naléhavým. M. Foucault se neztotožňuje s renesančními pokusy o rehabilitaci ‚bláznovství‘, ale šílenství spatřuje jako bezvýchodné, temné, jako „šílenství člověka uvrženého do své noci“.³³¹ Metafora noci je použita jako příměr pro uchopení šílenství jako něco neredukovatelného na rozum, ale také jako něco, čemu nelze připsat pouze stinné stránky. Noc je ztělesněním určité heterogenity, není pouhým protikladem dne (světlo rozumu), noc M. Foucaulta není

³²⁶ Foucault M.: *Psychologie a duševní nemoc* [Praha 1971] s. 258

³²⁷ Foucault M.: *Dějiny šílenství* [Praha 1994]

³²⁸ Foucault M.: *Dějiny šílenství* [Praha 1994] s. 203

³²⁹ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 121

³³⁰ Francisco Goya: (1746 ve Fuendetodos ve Španělsku - 1828 ve francouzském Boreaux); dvorní malíř španělské královské rodiny, stejně jako kronikář historie, ostrý společenský kritik i průkopník uměleckých přístupů. V tomto smyslu bývá s nadsázkou označován za posledního ze „starých mistrů“ a prvního moderního malíře. *Francisco Goya na Chodovské tvrzi - Praha 11* [online]. Úřad MČ Praha 11 © 2003-2008, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010 – 07 – 19]. Dostupné z: <<http://www.praha11.cz/cs/jizni-mesto/aktualne-z-jizniho-mesta/francisco-goya-na-chodovske-tvrzi.html>>

³³¹ Foucault M.: *Dějiny šílenství* [Praha 1994] s. 199

provizorní absencí jasnosti. Temno Goyových obrazů v tomto smyslu není odsouzeno k zápasu v předem ztracené bitvě se světlem, noc se stává *spánkem rozumu, který nelze probudit*, ale který je schopen *tvořit*. Spánkem rozumu nenaznačuje M. Foucault pouhou separaci od rozumu, jeho analýza zachycující stín v nejhlubším slova smyslu „již není noc, spánek rozumu, nejistá prázdnota otevřená tváří v tvář touze: je to naopak bdění, nepřestajná pozornost, erudovaná horlivost“.³³²

Větší pasáž věnuje M. Foucault v *Dějínách šílenství* i markýzi De Sade³³³, jehož dílu připisuje tytéž atributy jako Goyově malbě. Sadovy postavy ponořené do nedostupnosti šílenství stejně jako bytosti Goyových *černých maleb* naslouchají šepotu *ne-rozumu* a amplifikují jej podle M. Foucaulta v „řev a zuřivost“.³³⁴ Přelidněnost světa Sadových románů je iluzorní, ve skutečnosti vyplývá na povrch krajní osamocení, tzv. libertinova nepřekonatelná samota.³³⁵ O tomto druhu osamocení se zmiňuje Maurice Blanchot,³³⁶ jehož dílo M. Foucault znal a kterým se také při analýze ‚sadovské metafyziky‘ inspiroval. Společným znakem sadovského i goyovského *ne-rozumu* je nezakořeněnost, vypovězení ze ‚scény světa‘.

Podle M. Foucaulta v moderním světě narůstá počet děl, která mají přímou vazbu s *ne-rozumem* – rodí se mýtus šíleného básníka, spisovatele a umělce. První dojem vzbuzuje představu, že dochází ke *smíru* ve vztahu šílenství a díla – prostřednictvím

³³² Foucault M.: *Le postface a Flaubert, La Tentation de saint Antoine* [Dits et écrits] s. 297

³³³ Donatien Alphonse François de Sade [sad], známější jako markýz de Sade, francouzský šlechtic, prozaik, představitel libertinismu. Jeho rozsáhlé dílo má mnohé literárně-filozofické souvislosti, ve své době představovalo například protiklad k sentimentální citovosti a ctnostem vyzdvihovaným J.J. Rousseauem. *Markýz de Sade* [online]. © 2010, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2010 – 07 – 19]. Dostupné z: <<http://desade.wz.cz/>>

³³⁴ Foucault M.: *Dějiny šílenství* [Praha 1994] s. 201

³³⁵ „Libertin je ten, jehož existence je založena na nezczitelném právu získávat pro sebe slast jakýmkoli způsobem a za jakýchkoli okolností. Tato sebe-afirmace jde tak daleko, že si osobuje právo na negaci všeho kolem sebe. Výsledkem důsledně domyšleného ‚ducha negace‘, který oživuje myšlení velkých sadovských libertinů, je libertinova nepřekonatelná samota.“ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 118

³³⁶ Maurice Blanchot (1907–2003); byl francouzský spisovatel, filosof a literární vědec. Jak se píše v českém vydání Blanchotova Literárního prostoru (Herrmann & synové 1999), jeho romány a kritické eseje tvoří jednolitý celek, v jehož centru leží tázání po umění. Svým dílem položil umění, zejména literaturu, hranici, jeho „vyprávění“ – *Zastávka smrt* [L'Arrêt de mort, 1948]; *Ten, kdo mě nedoprovází* [Celui qui ne m'accompagne pas, 1953]; *Poslední člověk* [Le Dernier Homme, 1957] aj. – i romány – *Aminadab*, 1942; *Příliš vysoko* [Le Très-Haut, 1948] – se dají nazvat extrémem literatury. Pohybují se na horizontu, kdy naše řeč má ještě nějaký smysl a kdy už přestává být naší řečí. *Extrémní text, Maurice Blanchot; rubrika beletrie* [A2, 1, 2009, ISSN 1803 – 6635]

zmíněné mytizace se umělec vzdaluje své osamělosti a jedinečnosti a „začíná se z něho stávat (klinická, romantická) kategorie“.³³⁷ Základ pomyslné spojitosti šílenství a díla tkví nejenom ve znepokojení, které v nás umění – často nesrozumitelné a vymykající se našemu *rozumu* – vyvolává, ale také v afirmaci neuchopitelnosti, v určité souměřitelnosti šílenství a díla. Narůstající počet ‚šílených‘ umělců ‚není nějakým důkazem o rozumu tohoto světa či smyslu oněch děl, ani o vztazích, jež vznikají a zanikají mezi reálným světem a dotyčnými umělci‘.³³⁸ M. Foucault pojmem absence díla vytváří zcela nový způsob, jakým je možné dojít ke spojitosti šílenství a tvorby.

Protože lze zařadit umělecké dílo do kategorií *rozumu*, nemůže dojít k vyrovnání a smíru mezi ním a šílenstvím. M. Foucault přichází s novou dimenzí – absence díla je důsledně individuální forma přítomnosti šílenství v díle, „je to absence možnosti stanovit charakter přítomnosti šílenství v díle na obecnější rovině. Šílený filozof (Nietzsche), šílený básník (Artaud), šílený malíř (Van Gogh) – to jsou položky, které se nebezpečně blíží nemístné generalizaci, jejímž pojítkem by bylo právě to, že všichni stvořili jakési ‚dílo‘. Absence díla je odmítnutím této homogenizace, která by umožňovala vypovídat obecně o povaze vztahu mezi šílenstvím a tvorbou. Každý z nich je jediným absolutním svědkem svého šílenství, jeho zkušenost je pouze jeho vlastní nocí, do níž nikdo jiný nemůže vkročit.“³³⁹

Život z hlediska ne-rozumu je světem, kde se jedinečné stává měřítkem obecného: je nemožné zobecnit tuto jedinečnost (která je podle M. Foucaulta důsledně individuální) ve prospěch např. psychiatrické diagnózy a vytvořit tak hranici. Při zobecnění a homogenizaci šílenství nazývá M. Foucault tuto hranici *zničením*.

„Hranice, kterou by nebylo absolutně možné překročit, nemá existenci: transgrese, jež by překračovala pouze zdánlivou či stínovou hranici, by byla marností.“³⁴⁰

Umělecké dílo vytvořené ne-rozumem je třeba neoznačovat jako ‚dílo šílence‘, ale ne-rozum definovat absencí díla právě proto, že umělecké dílo se s ne-rozumem mívá a je s ním i nerozlučitelně spojeno na nedosažitelném místě.

„Byl jsem přesvědčen, že vidím na pustém nebi černé slunce a nad Tuileriemi krvavě rudou kouli. Řekl jsem si: Začíná se černá noc a bude strašná. Co bude, až lidé

³³⁷ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 122

³³⁸ Foucault M.: *Dějiny šílenství* [Praha 1994] s. 204 - 205

³³⁹ Barša P.; Fulka J.: *Michel Foucault, politika a estetika* [Praha 2005] s. 123

³⁴⁰ Foucault M.: *Předmluva k transgresi* s. 13

zpozorují, že není už slunce?“³⁴¹ Na příkladu G. Nerval³⁴² aplikuje M. Foucault svůj pojem absence díla – popření možnosti spojení šílenství a díla znamená stanovit tuto spojitost jako nehomogenizovatelnou a neurčitelnou. Rozumem nelze dospět k porozumění (vrátíme – li se k textu G. Nerval: jen málokomu z nás je možno zahlédnout alespoň část noci a světla v ní) – jediná možnost jak *pojmenovat nepojmenovatelné* je v přelomu vztahu rozumu k šílenství a uměleckému dílu (nikoliv ve vztahu šílenství a díla).

„Nový lesk a triumf šílenství: svět, který si osobuje měřit je, zkoumat a posuzovat pomocí psychologie, je jím naopak nucen posuzovat sama sebe, protože se ve svém úsilí a zápase musí poměřovat s bezmírou děl, jako je Nietzscheho, Goghovo, Artaudovo. A v tváři v tvář těmto dílům nenachází v sobě, a hlavně v tom, co je vůbec schopen poznat z šílenství, nic, co by ho usvědčovalo z nevin.“³⁴³

³⁴¹ Nerval G.: *Aurélie* [Praha 1997] s. 146

³⁴² Gérard de Nerval, vlastním jménem Gérard Labrunie (22. května 1808, Paříž – 26. ledna 1855, Paříž); byl francouzský romantický básník, prozaik, dramatik a divadelní kritik. Velká část jeho díla vznikla v období, kdy se pohyboval na hranici šílenství, kdy u něj došlo k tomu, co nazval „přelitím snu do života skutečného“. Z tohoto stavu čerpá i jeho vrcholná práce *Aurélie* nebo sbírka sonetů *Chiméry*, pro kterou je také považován za předchůdce symbolismu. Obdiv si získal u autorů jako byl Baudelaire či později surrealisté. Christov P.: *Gérard de Nerval – Romantický teoretik moderního divadla* [Disk – časopis pro studium dramatického umění, 9, 2004] s. 144-147

³⁴³ Foucault M.: *Dějiny šílenství* [Praha 1994] s. 206

AD PRACTICUM

Stěžejní hypotetické otázky:

Lze pedagogickou mocí zprostředkovat prožitek ochrany a bezpečí, který umožní handicapovaným dětem spolupráci s uměleckými profesionály?

Je možné zvýšit pravděpodobnost individuálně specifického uplatnění handicapovaných dětí na trhu práce vznikem umělecké chráněné dílny?

Může se opakovaný a potvrzovaný prožitek úspěchu stát faktorem akcelerace a sociálního zrání handicapovaných dětí?

Mohou i děti s diagnózou autismus za daných podmínek zvládnout kontakt s velkým hudebním tělesem i nedefinovatelným hledištem, vymykající se strukturovaným podmínkám řádu a následnosti, kterou autisté ke svému životu a klidu nutně potřebují?

Lze opakovaným prožitkem úspěchu zvýšit kvalitu – emoční komfort – života nejenom handicapovaným umělcům, ale i jejich rodinám?

Zvolené prostředky praktického ověřování umělecky zaměřeného výchovně vzdělávacího procesu:

- realizace vystoupení divadelního souboru *Slunovrat* s profesionálními umělci:
- *Slunovrat & Hradišťan* – rok 2008
- *Broučci* (*Slunovrat* & Filharmonie Hradec Králové) – rok 2009
- *Příběh vánoční* (Filharmonie Hradec Králové, pěvecký smíšený sbor *Smetana* a pěvecký smíšený sbor *Jitro*) – rok 2010
- *Slunovrat & Spirituál kvintet* – rok 2011 (v současné době – rok 2011 – probíhají přípravy, spolupráce se *Spirituálem kvintetem* potvrzena)

Výsledky praktického ověřování umělecky zaměřeného výchovně vzdělávacího procesu:

- ukázněnost a soustředěnost dětí v průběhu představení
- *proměna* handicapovaného umělce kostýmem, atmosférou výjimečnosti a prostředím Filharmonie
- řazení dětí, skupin, změna kostýmů – vše probíhalo bez sebemenších potíží
- emočně hluboké výkony dětí – svou rolí handicapovaní umělci skutečně *žili*
- silný a nenahraditelný pocit úspěchu handicapovaných umělců
- úspěšné zvládnutí handicapovaných dětí vystoupit s tak obrovským doprovodným tělesem
- realizace dvou představení v jediný den (v 16hod. a v 18hod. - *Příběh vánoční*)

- ocenění dětí diváky i profesionálními umělci, se kterými děti vystupovaly (Hradišťan, orchestr Filharmonie Hradec Králové, sbory)
- šťastní rodiče
- silný emoční prožitek dětí ani jednoho z herců nepřivedl k raptu, nebo negativní reakci
- nečekaně vřelé ocenění práce všech, kteří se na projektu podíleli
- upevnění vazeb mezi rodiči i pedagogy navzájem (den představení byl slavností celé školy)
- zahájení spolupráce s Filharmonií Hradec Králové
- ocenění sponzory i představitelů zastupitelstva, kteří přijali pozvání na představení

Realizační vyústění praktického ověřování umělecky zaměřeného výchovně vzdělávacího procesu:

- pro větší obeznámenost dětí se scénou v příštím roce navýšit počet zkoušek na reprodukovanou hudbu
- usilovat alespoň o dvě zkoušky s profesionálním tělesem (s *Hradišťanem* byla pouze jediná generální zkouška těsně před představením)
- umožnit dětem alespoň krátce muzikanty představit, nechat je zahrát jednu píseň (v průběhu představení jsou k muzikantům zády)
- předem domluvit s dirigentem rytmizaci a tempo skladeb – zajistit nahrávku spolupracujícího tělesa (při nácviu představení byl použit CD nosič, který se neshodoval tempem v následné zkoušce s orchestrem)
- po představení kvalitněji zajistit pro děti v zákulisí *intimní chvíli slávy*, která patří jen *Slunovratu*
- najít alespoň trochu času pro rozhovor s většinou rodičů, na které se přes emočně vypjatou atmosféru a organizační chaos po představení ‚nedostalo‘
- spojením profesionálů s handicapovanými dětmi na jedné scéně a ve společném vystoupení (i když jde o myšlenku zcela novátorskou, neprověřenou praxí a zkušeností jiného souboru) – může dojít k daleko většímu prožitku úspěchu handicapovaných herců
- spojením profesionálů s handicapovanými dětmi na jedné scéně výrazně posílí vědomí vlastní hodnoty, přinese pocit seberealizace

- možnost vystoupit na skutečné kulturní scéně (Filharmonie Hradec Králové) dodá vystoupení silný estetický náboj
- představení divadelního souboru *Slunovrat* široké veřejnosti (možnost změny pohledu společnosti na handicapovaného člověka)
- společné vystoupení *Slunovratu* a profesionálního tělesa otevírá překvapivé možnosti pro umělecké vyjádření v daleko větší míře, než tomu bylo u vystoupení na reprodukovanou hudbu v budově školy
- zamyšlení nad možnostmi vzniku *Umělecké chráněné dílny* – poskytnutí možnosti pracovní náplně a seberealizace

Závěrečné shrnutí:

Ve třech základních pojednáních filozofické části předkládané dizertační práce byla prostřednictvím filozofických rozborů vztahujících se k problematice vztahu, komunikace a porozumění dvou vzdálených světů – světa *normality* a světa *handicapu* – zkoumána a následně i prakticky ověřována:

- možnost reálné proměny handicapovaného člověka (genealogie moci a subjektu)
 „*Je možné realizovat proměnu handicapovaného člověka?*“
 (myšlenka vytvoření divadelního souboru *Slunovrat*)
- proměna samotná (alternativní subjektivace jako nová forma autonomie)
 „*Jakým způsobem realizovat proměnu handicapovaného člověka?*“
 (práce v divadelní dílně, nácvik představení, příprava realizace vystoupení ve Filharmonii Hradec Králové)
- nová konstelace vztahu *normalita* a *handicap* (absence díla)
 „*Je realizovatelná nová konstelace vztahu normality a handicapu?*“
 (realizace představení – uskutečnění myšlenky vystoupit v představení společně s profesionálními umělci)

Závěr, vyplývající z umělecké práce s handicapovanými dětmi na základě osmiletého praktického ověřování:

- pomocí uměleckého imaginativního dialogu prostřednictvím divadelní práce *lze realizovat proměnu* handicapovaného člověka;
- pomocí uměleckého imaginativního dialogu prostřednictvím divadelní práce *lze realizovat novou formu* autonomie handicapovaného člověka;
- pomocí uměleckého imaginativního dialogu prostřednictvím divadelní práce *lze vytvořit novou konstelaci vztahu normality a handicapu*.

Poslední část dizertační práce – expertní šetření – hledá prostřednictvím pětiletého výzkumného projektu potvrzení/vyvrácení předkládaných tezí a možné reálné zúročení umělecké činnosti handicapovaných dětí v divadelním souboru *Slunovrat* oslovením expertů z odborné, umělecké i laické branže.

EXPERTNÍ ŠETŘENÍ

Věnujeme-li se pedagogickému výzkumu, objevíme řadu jevů, které se nám nepodaří přesně změřit. Expertní šetření provádíme formou použití ratingů.³⁴⁴

„Společným jmenovatelem všech variant ratingů je skutečnost, že při jejich realizaci jde o posuzování jinak neměřitelných kvalit určitých jevů tak, že k posuzované hodnotě daného jevu přiřazujeme určitou kvantitativní hodnotu na škále. Při použití ratingů k výzkumným účelům tuto hodnotu přiřazuje odborník – expert.“³⁴⁵

Pro dané expertní šetření byly použity standardní posuzovací škály (hodnocení určitých vlastností je posuzovatelům obecně známé – v případě následujícího expertního šetření máme na mysli hodnocení z pozice odborné a umělecké kompetentnosti), s nimiž byly srovnávány posuzované osoby. Pro tento způsob použití škály se užívá termín „*man-to-man scale*“.³⁴⁶

Následující expertní šetření v rámci ratingového výzkumného projektu spočívá ve zjištění stanovisek vymezeného počtu expertů k dané problematice. Vytvořením daného počtu obsahových kategorií, které byly označeny kódy – nositeli významů – byly jednotlivé výpovědi podrobně posuzovány.

Byly stanoveny čtyři základní skupiny expertů, které byly považovány za kompetentní vyjádřit se k zadanému problému:

- expertní skupina *odborná* (psychiatr, psycholog, speciální pedagogové)
- expertní skupina *umělecká* (divadelní kritik, dramaturg, výtvarník, taneční umělkyně)
- expertní skupina *rodičů* handicapovaných umělců
- expertní skupina *diváků*

³⁴⁴ Rating (angl. hodnocení; vysl. [rejting]) odhad nebo hodnocení objektu, jevu nebo osoby včetně sebehodnocení; v sociální psychologii a personalistice ke zkoumání kvalit a charakteristik, které jsou subjektivní a pro něž neexistují objektivní techniky měření, např. popularity či prestiže jedince; pro rating se často používají poměrové škály. Hartl P.; Hartlová H.: *Psychologický slovník* [Praha 2000] s. 495

³⁴⁵ Pelikán J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* [Praha 2004] s. 127

³⁴⁶ Standardní posuzovací škály: základem je určitý vzor (standard), který je používán pro srovnávání dalších fenoménů. Pokud nechceme pracovat s konkrétními lidmi jako standardy, lze použít i imaginativní portrét, který sestavíme jako onen vzor nebo normu, s níž chceme srovnávat posuzované osoby. Podobně lze postupovat při hodnocení řady pedagogických jevů (kázeň, atmosféra ve třídě nebo škole, kooperace žáků a učitele apod.). Pelikán J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* [Praha 2004] s. 130

Byli vybráni experti, kteří jsou schopni zaujmout svá stanoviska na základě osobní a profesní zkušenosti.³⁴⁷

Účastníci výzkumného projektu byli seznámeni s danou problematikou počátkem roku 2006, byli průběžně dotazováni, měli možnost zúčastnit se nácviku představení (zkoušky v divadelní dílně) i finálních vystoupení ve Filharmonii Hradec Králové (r. 2008, 2009 a 2010).

Všem zúčastněným patří poděkování za svědomitý přístup, cenné připomínky a spolupráci.

Kódování obsahových kategorií (označení kódy)

Významy kódů:

- 1. (základní kódování) Nedochází ke zhoršení psychického, ani tělesného stavu, bez přítomnosti afektu či raptu
- 2. Snížení úrovně farmakologické clony
- 3. Identifikace s rolí
- 4. Navýšení prožitku sociální ceny handicapovaných dětí a pozitivního vnímání sebe sama
 - o 4/1 (vícenásobné kódování) Uspokojení potřeby seberealizace handicapovaných dětí
- 5. Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu
- 6. Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
- 7. Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
- 8. Intenzivní prožitek rodičů dětí, pocit hrdosti
 - o 8/1 Aktivní a spontánní zapojení se rodičů do příprav a nácviku představení
 - o 8/2 Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů
 - o 8/3 Ztráta pocitů viny a insuficience u rodičů
 - o 8/4 Pozitivní atmosféra v rodině

³⁴⁷ Pelikán J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* [Praha 2004]

- 8/5 Zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeného s další sociální prognózou handicapovaných dětí
- 9. Komunikace prostřednictvím umění
 - 9/1 Rozvoj komunikačních schopností
 - 9/2 Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce
- 10. Překvapivý přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
 - 10/1 Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu
 - 10/2 Změna pohledu společnosti na handicapovaného
- 11. Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem
- 12. Umělecky zaměřená chráněná dílna jako možnost ekonomické soběstačnosti i uplatnění handicapovaného člověka na trhu práce
- 13. Divadlo jako formující faktor pro reálnou možnost růstu sociální kompetence handicapovaného člověka
- 14. Negativní, dohenestující postoj společnosti k handicapovaným
- 15. Pohybové vyjádření pocitů – abreakce
 - 15/1 Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli u handicapovaného umělce
- 16. Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů – společná práce na kolektivním díle
- 17. Nastartování výkonové motivace handicapovaného umělce
 - 17/1 Pozorovatelný rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
- 18. Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
- 19. Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
- 20. Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
- 21. Rozšíření dosavadních představ o prostupnosti hranic mezi uměním a dětským uměním
- 22. Aktivace receptivního a producentského přístupu
- 23. Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace
- 24. Proměna dětí na jevišti
- 25. Počáteční pochybnosti o divadle
- 26. Využití skrytých a té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte prostřednictvím umění
- 27. Pochybnost o trvalém zlepšení sociální prognózy – pouze její zkvalitnění

VÝZKUMNÝ PROJEKT PĚTILETÉHO SLEDOVÁNÍ O DOSAŽENÍ (PŘÍPADNĚ ZMĚNĚ) SOCIALIZAČNÍCH DOVEDNOSTÍ A SCHOPNOSTÍ HANDICAPOVANÝCH UMĚLCŮ V PRŮBĚHU PŘÍPRAVY A REALIZACÍ VYSTOUPENÍ S PROFESIONÁLNÍMI UMĚLCI

Výzkumná otázka:

Je možné, a případně za splnění jakých podmínek, očekávat od umělecky zaměřeného pedagogického procesu s mentálně handicapovanými dětmi (divadelní soubor Slunovrat), že se stane rozhodujícím faktorem pro trvalé a podstatné zlepšení jejich sociální prognózy?

EXPERTNÍ SKUPINA ODBORNÁ

Zapojeni:

MUDr. Ivo Kunst:

dětský lékař a dorostový psychiatr; psychoterapeut; rodinný terapeut; soudní znalec v oboru dětské a dorostové psychiatrie; lektor; autor řady článků v psychoterapeutickém periodiku Konfrontace.

Ambulance dětské a dorostové psychiatrie v Hradci Králové, Jilemnici, Ústí nad Orlicí.

Institut intervenční a manipulativní terapie Hradec Králové.

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2006)

Řadu pacientů, zařazených do výše uvedeného projektu, mám možnost dlouhodobě sledovat v rámci mé pedopsychiatrické praxe od doby před jeho zahájením až do doby současné. Přicházím do styku také s jejich rodiči, protože součástí poskytované péče je rodinně terapeutická pomoc. Při vyhodnocování zachycených změn během výzkumného projektu jsem se zaměřil na dvě oblasti: - dosažený stupeň, případně změna socializačních dovedností sledovaných pacientů; - emoční klima, případně jeho změny uvnitř rodinných systémů sledovaných pacientů.

Dosažený stupeň, případně změna socializačních dovedností sledovaných pacientů: Ze skupiny 12 pacientů bylo 7 chlapců/ mužů a 5 dívek/žen. Věková struktura zahrnovala rozpětí od 12r. a 4m. do 48r. a 8m. Mentální výkonnost 1 pacienta se pohybovala v pásmu těžké mentální retardace (IQ 21-34); u 8 pacientů v pásmu středně těžké mentální retardace (IQ 35-49); u 3 pacientů v pásmu lehké mentální retardace (IQ 50-69). U 9 pacientů byla současně přítomna expresivní vývojová porucha řeči, u 5 pacientů

epileptické onemocnění, u 2 pacientů závažná porucha sluchu. U 5 pacientů byly přítomny známky pervazivní vývojové poruchy autistického spektra nízké až středně funkční. Během účasti na projektu nedošlo ani u jednoho z pacientů ke zhoršení psychického i tělesného stavu, ani nebyl pozorován nevladatelný afektivní záchvat nebo raptus. Nedošlo ani ke stresovému zhoršení inkontinence. U 3 pacientů bylo možné přikročit ke snížení úrovně regulativní farmakologické clony, ani u jednoho nebylo nutné úroveň dávkování zvýšit. U všech pacientů s lehkou mentální retardací došlo k jednoznačné identifikaci s rolí herců, která byla zdrojem navýšení prožitku jejich sociální ceny. Často o tom mluvili. Pozitivně své zapojení do projektu hodnotili i pacienti se středně těžkou mentální retardací. Navýšení prožitku vlastní sociální hodnoty bylo možné zaznamenat u pacientů s mentální úrovní v horním pásmu středně těžké mentální retardace. Pacienti s výkonností spíše v dolním pásmu středně těžké mentální retardace vnímali svou účast jako velmi příjemnou hru, na kterou se těšili.

Překvapivá byla především schopnost dětí s těžšími formami mentální retardace a autistickými rysy vnímat hudbu a pak ji vyjadřovat pohybem. Stejně překvapivě působila i schopnost vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností velkého hudebního tělesa spolu s dětmi na jevišti.

Emoční klima, případně jeho změny uvnitř rodinných systémů sledovaných pacientů:

Rodiče všech pacientů prožívali velmi intenzivně úspěch představení. Opakovaně mluvili o pocitu hrdosti. Velmi aktivně a iniciativně se zapojovali do příprav i nácviku představení. Spontánně vytvořili vzájemně se podporující skupinu, která aktivně pomáhala při organizaci vystoupení. Vytvářeli mezi sebou neformální a přátelské vztahy. Prožitek úspěchu představení všichni rodiče vnímali jako bezkonkurenční v příběhu jejich rodiny.

Shrnutí: Celkově musím zapojení pacientů a jejich rodičů do projektu hodnotit velmi pozitivně. Jak u pacientů samotných, tak u rodičů jsem pozoroval nárůst pozitivního vnímání sebe sama. U rodičů pak prolamování původní sociální izolace způsobené zraňující skutečností handicapu jejich dítěte. Zvláště to bylo patrné tam, kde rodinu zajišťovaly matky – samoživitelky. Ani v jedné rodině zapojených pacientů během účasti na projektu nedošlo k rozpadu rozvodem. Na základě uvedených zkušeností lze odpovědět na výchozí výzkumnou otázku jednoznačně pozitivně. Zapojení pacientů do specifického divadelního souboru jednoznačně vedlo ke zvýšení prožitku sociální kompetence nejen u pacientů samotných, ale i u jejich rodičů. Možnost pohybového vyjádření příběhu

i doprovodné hudby dává překonat jinak silně omezující komunikační handicapy. Velkým překvapením byla schopnost autistických pacientů vnímat hudbu jako metaforické sdělení. Mentálně handicapovaní herci mohli využít vlastní bezprostřednost ke sdělení, které bylo pro diváky velmi překvapivým přínosem. Mohli sdělit to, co by u mentálně nehandicapované většinové společnosti racionální kontroly nedovolovaly.

Jednoznačným předpokladem úspěchu celého výzkumného projektu byl ovšem prožitek bezpečí, který musel pedagog vytvořit. Musel být pro svěřené handicapované herce kompetentním a mocensky snadno čitelným a pro herce samotné snadno dostupným ochráncem. Jenom tak bylo možné překonat úzkost s neznámé a sociální toleranci náročné skutečnosti plného sálu a blízkosti velkého hudebního tělesa.

Myšlenka hudebního divadla mentálně handicapovaných herců je velmi přínosná. Kdyby našla vyjádření ve formě chráněné dílny, mohla by vést ke vzniku částečné profesionální scény. To by proces sociálního zkompetentňování posunulo ještě dále směrem ke zvýšení ekonomické soběstačnosti i uplatnění na trhu práce. Nehledě na zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeným s další sociální prognózou dětí.

Hudební divadlo v této podobě představuje velmi reálnou možnost pro určitou skupinu mentálně handicapovaných, jak se stát rozhodujícím a trvale formujícím faktorem jejich sociální kompetence.

V Hradci Králové, 15. února 2011

1. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi MUDr. Ivo Kunsta:

Obsahové kategorie	Význam kódu
1.	Nedochází ke zhoršení psychického, ani tělesného stavu, bez přítomnosti afektu či raptu
2.	Snížení úrovně farmakologické clony
3.	Identifikace s rolí
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
8.	Intenzivní prožitek rodičů
8/1	Zapojení se rodičů do příprav a nácvičku představení
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů
8/3	Ztráta pocitů viny a insuficience u rodičů

8/4	Pozitivní atmosféra v rodině
8/5	Zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeného s další sociální prognózou dětí
9.	Komunikace prostřednictvím umění
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/2	Změna pohledu na handicapovaného
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem
12.	Umělecky zaměřená chráněná dílna jako možnost ekonomické soběstačnosti
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
15.	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí
17.	Nastartování výkonové motivace
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
24.	Proměna dětí na jevišti
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte

PhDr. Lubor Burda:

dětský, rodinný a partnerský terapeut; autor, lektor a vedoucí akreditovaných (MŠMT, MPSV) sociálně psychologických výcviků pro pedagogické pracovníky a pracovníky v sociálních službách.

Institut intervenční a manipulativní terapie, Hradec Králové.

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2006)

Na výzkumnou otázku projektu lze odpovědět v několika rovinách, vždy s ohledem na míru, resp. stupeň mentálního handicapu. Lze však předpokládat, že umělecky pedagogický proces je a bude zaměřen na jedince v pásmu nižšího stupně až lehké mentální retardace. Toto postižení v rámci mentálně retardované populace je nejčastější. Pro tuto skupinu jedinců považuji umělecky zaměřený edukační proces za velmi přínosný pro jejich socializaci.

Úspěšná, přesněji v našem případě relativně úspěšná socializace je mimo jiné závislá na uspokojení některých potřeb. Uváděný umělecky zaměřený pedagogický proces realizovaný autorkou (v rámci sledovaného výzkumného projektu) část těchto potřeb uspokojuje, popř. výrazně napomáhá k jejich uspokojování.

Jedná se zejména o uspokojení:

Potřeby seberealizace:

Vzhledem k úrovni rozumových schopností tito jedinci nedovedou sami o sobě nalézt oblast seberealizace. Jsou výhradně závislí na okolí, na autoritách. V běžné praxi je patrné, že edukační systém není dostatečně zaměřen na uspokojování této potřeby, resp. oblast seberealizace u handicapovaných zůstává na značně simplexní úrovni. Implantace této oblasti potřeby seberealizace je pro tuto skupinu jedinců velmi šťastným řešením, neboť s sebou přináší uspokojení i v řadě dalších potřeb.

Potřeby pocitu vlastní hodnoty, od kterého se odvíjí základní a podstatná část celého socializačního procesu:

Jedinec v popisované formě edukace získává pozitivní zpětnou vazbu nejenom pedagogických pracovníků, ale i od širšího okolí. Získává tak jistou základnu pro pozitivní sebevnímání, které je oproštěno od bohužel dosud běžného (negativního, dehonestujícího) postoje společnosti. I přes to, že se primárně jedná o práci s mentálně handicapovanými jedinci, dovolím si zde zdůraznit i sekundární efekt – rodiče takového jedince při vystoupení a vnímané pozitivní zpětné vazbě ztrácí pocity viny, insuficience a zažívají radost z úspěchu svého dítěte. To se pak pozitivně odráží i v samotné atmosféře basální výchovné jednotky, která na základě uvedeného má jednak téma na účinnou komunikaci, jednak je schopna vytvořit více bezpečné a neohrožující prostředí, právě na základě pocitu akceptace dítěte širším okolím.

Potřeba stimulace v té jednodušší, srozumitelnější formě, navíc podpořené hudbou:

Tento proces vnímám jako specifickou formu taneční dramaterapie. Tyto terapie jsou vhodně využívány pro práci s emocemi a pro formování harmonického vztahu jedince ke svému tělu. Hudba jen podtrhuje příležitost k pohybovému vyjádření pocitů, k jisté abreakci, což v případě sledované cílové skupiny je, s ohledem na obtížnost verbálního projevu, zvláště podstatné.

Potřeby pozitivních interpersonálních vztahů:

Společná práce na „kolektivním“ díle je prostá důrazu na individuální výkon, a tím je eliminována nezdravá soutěživost a naopak výrazně podporována sounáležitost.

Potřeby pozitivní motivace:

Tento proces umožňuje nastartování jisté výkonové motivace, neboť jedinec poznává, že touto činností dosahuje uspokojení některých svých potřeb a tím větší má snahu se dále na této činnosti podílet.

Shrnutí: Z výše uvedeného a z praktické zkušenosti v rámci poradenské praxe s některými konkrétními jedinci této cílové skupiny v rámci daného výzkumného projektu si dovoluji konstatovat, že lze, na základě uvedeného umělecky zaměřeného pedagogického procesu,

konstatovat zlepšení jejich socializace, přesněji dosažení jistého vyššího stupně sociálního rozvoje. Na druhou stranu si však nejsem zcela jist, zda v případě přerušení tohoto procesu, můžeme uvažovat o trvalém zlepšení. K trvalému zlepšení by zřejmě bylo zapotřebí, aby proces nabízel trvalé zpětné vazby při „celoživotním“ způsobu seberealizace. Tu by mohla poskytovat například takto zaměřená chráněná dílna s určitou mírou profesionalizace role herců.

V Hradci Králové, 10. února 2011

2. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi PhDr. Lubora Burdy:

Obsahové kategorie	Význam kódu
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace
8.	Intenzivní prožitek rodičů
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
12.	Umělecky zaměřená chráněná dílna jako možnost ekonomické soběstačnosti
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
14.	Negativní, dohenestující postoj společnosti k handicapovaným
15.	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí
17.	Nastartování výkonové motivace
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte

Mgr. Libuše Kubová:

speciální pedagog - obor psychopedie

Praxe: učitelka na základní a později na zvláštní škole; speciální pedagog v SPC;

1990 - 1997 : samostatná odborná pracovnice ve Výzkumném ústavu pedagogickém, skupina speciální pedagogiky. Autorka učebnic pro zvláštní, nyní základní praktické školy, např. slabikář Od A do Z. Dále učebnice a metodické příručky pro alternativní a augmentativní komunikaci: *Piktogramy* a *Znak do řeči*. Lektorka vzdělávacích kurzů

na téma alternativní a augmentativní komunikace u dětí s mentálním a jiným postižením; alternativní způsoby výuky žáků s těžším mentálním postižením.

(do výzkumného projektu zařazena od r. 2006)

Na výzkumnou otázku projektu mohu hned na počátku zcela odpovědně prohlásit, že ano.

Lidé mají většinou reakce dvojitěho typu, když potkají člověka s mentálním postižením. Buď se snaží nedívat, nebo je odbudou slovem 'chudáčci'. Kdyby se ale zastavili a snažili se vidět, možná by se jim podařilo zahlédnout i jiné dary, kterými jsou lidé s mentálním postižením obdarováni.

Někteří z nás je jako jinak obdarované také vidí. Toto vidění se dá naučit při častém setkávání s těmito lidmi. Jedním takovýmto člověkem, který toto vidění má, je i paní učitelka Blanka Vávrová, kterou jsem poznala v roce 1999. V té době jsem působila jako speciální pedagog ve Speciálně pedagogickém centru pro děti s mentálním postižením v Hradci Králové. Měla jsem tak možnost průběžně sledovat její práci s dětmi s mentálním i jiným postižením, jak ve škole, tak i mimo školu.

Jedno z prvních vystoupení, které s dětmi nastudovala, se konalo na mezinárodním hudebním festivalu v Plumlově v roce 1999. Následovala další. Ovšem asi nejkrásnější a nejpůsobivější jsou ta, která jsou doprovázena živou hudbou. Při těchto vystoupeních se nadšení a odvaha dětí z divadelního souboru Slunovrat potkává s hudebním mistrovstvím Hradišťanu či Filharmonie Hradec Králové a při posledním vystoupení i s pěveckým sborem Smetana a Jitro Hradec Králové.

Veškerá činnost, kterou paní Blanka Vávrová s dětmi provádí, si klade za cíl přispět k jejich plnohodnotnému životu. V současné době se již dostává do podvědomí naší společnosti to, že každá činnost, ve které mohou být lidé s mentálním postižením úspěšní, se stává východiskem rozvoje mnoha dalších schopností a dovedností, utváří žádoucí volní vlastnosti, posiluje sebevědomí, rozšiřuje schopnost komunikace a připravuje tyto osoby k možné integraci.

Podmínkou skutečné integrace osob s mentálním postižením je uznání jejich společenské rovnocennosti a přijetí faktu, že tyto osobnosti prodělávají obdobný fyziologický i psychologický vývoj jako lidé bez mentálního postižení. Vývoj, který proběhne úspěšně pouze tehdy, jsou-li uspokojeny nejen jejich primární, ale i sekundární tj. psychologické a sociální potřeby.

Jedinci s mentálním postižením představují mezi lidmi se zdravotním postižením nejpočetnější skupinu a přesto zatím chybí mnoho informací o jejich sebepojetí a vnímání okolního světa. Není divu, že nám zatím schází přesnější představa o hloubce jejich citového života.

Osoby s MP totiž většinou nedovedou výstižně vyjádřit své postoje a pocity a aktivně hledat cestu k porozumění s okolním světem. Z tohoto důvodu nejsou u nich využitelné běžně používané psychoterapeutické techniky, které vyžadují schopnost verbálního vyjádření vnitřních pocitů. Při své práci pozorují, že i lidé s mentálním postižením jsou schopni při vhodné stimulaci například tancem následného sdělení svých představ, vzpomínek a prožitků.

Práce, kterou autorka předkládá, zachycuje její snahu přiblížit se pochopení potřeb a někdy i neobvyklých reakcí osob s mentálním postižením, což se jí velice daří. Její působení na žáky přináší značné zlepšení rozvoje jejich osobnosti.

V Praze 15. února 2011

3. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Mgr. Libuše Kubové:

Obsahové kategorie	Význam kódu
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace
9.	Komunikace prostřednictvím umění
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
15.	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
24.	Proměna dětí na jevišti
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte

Mgr. Jitka Záleská

Speciální pedagog – obor psychopedie

Praxe: učitelka na Speciální škole

(do výzkumného projektu zařazena od r. 2006)

S dětmi s mentálním postižením pracuji od roku 1973 jako učitelka ve Speciální škole v Hradci Králové - poté, co jsem vystudovala tehdy zcela nový obor - speciální pedagogiku se specializací psychopedie. Můj záměr pracovat s dětmi v tehdejší zvláštní škole byl tedy od počátku jasný a opravdový.

Práce s dětmi mě těší, s radostí i hrdostí sleduji jejich vývoj od vstupu do 1. třídy do doby, kdy školu opouštějí a odcházejí do života. Snahou všech učitelů je připravit děti s mentálním postižením na plnohodnotný, kvalitní, společensky rovnocenný život. K tomu se snažíme zvolit ty nejlepší metody a prostředky, kterými se k těmto vytčeným cílům budeme přibližovat.

Jednu z netradičních forem celistvého rozvoje osobnosti dítěte zvolila pro své žáky paní učitelka Blanka Vávrová. V roce 2005 nacvičila se středně a těžce mentálně postiženými žáky půvabný Příběh vánoční. První vystoupení, jako vánoční dárek pro ostatní školní děti, mělo nesmírný úspěch, a tak následovala další představení pro žáky, rodiče a hosty ve školní tělocvičně s reprodukovanou hudbou. Naši herci se předvedli v představeních Broučci, Slunovrat, Pomáda a Kejklíři. V každém novém vystoupení bylo zřejmé, jak se projev dětí zdokonaluje.

A pak přišel velký skok ze školní tělocvičny na prkna „velkého domu“, jak děti nazvaly budovu Filharmonie Hradec Králové. Naši herci vyprodali velký sál postupně s představením Hradišťan, Broučci a Příběh vánoční. V pořadí třetí vystoupení ve Filharmonii s velkým orchestrem a dvěma pěveckými sbory za zády mám stále před očima. Úspěch byl ohromný, aplaus neutuchající, štěstí dětí a dojetí rodičů, členů orchestru, členů pěveckých sborů a ostatních diváků nepopsatelné.

Při pohledu na uklánějící se herce je naprosto jednoznačné, jaký význam má umělecky zaměřený pedagogický proces s mentálně hendikepovanými dětmi pro život, pro zlepšení sociální prognózy: zdravé sebevědomí, zvýšená sebedůvěra, umění sebevyjádření, překonání obav, umění vyjádřit vnitřní pocity pohybem, tancem, rozvíjet myšlení a komunikaci, zvládat nástrahy, mít zodpovědnost za svoji roli a spolupracovat s ostatními, pomáhat si.

Hudební prožitek má pro mentálně postižené lidi a děti velkou moc.

A ještě jeden důležitý moment: v průběhu několika let, kdy Slunovrat vystupuje ve Filharmonii a divadle Jesličky, došlo spontánně k vytvoření přátelství a stmelení rodinných příslušníků našich herců. Rodiče se společně scházejí a pořádají kulturní a sportovní akce, pomáhají při realizaci velkých představení. Dospělí k sobě mají opravdu

blízko, mluví o svých radostech i starostech, vědí, že nejsou na problémy sami, vzájemně si pomáhají a podporují, jsou na své děti pyšní a společně prožívají jejich úspěchy.

Díky Slunovratu se v tolika srdcích rozsvítilo slunce.

V Hradci Králové, 24. 2. 2011

4. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Mgr. Jitky Záleské:

Obsahové kategorie	Význam kódu
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace
8.	Intenzivní prožitek rodičů
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů
9.	Komunikace prostřednictvím umění
9/1	Rozvoj komunikačních schopností
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
15.	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí
17.	Nastartování výkonové motivace
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte

Shrnutí - zastoupení obsahových kategorií v expertních výpovědích odborné skupiny:

Obsahové kategorie	Význam kódu	Četnost kódu
1.	Nedochází ke zhoršení psychického, ani tělesného stavu, bez přítomnosti afektu či raptu	1x
2.	Snížení úrovně farmakologické clony	1x
3.	Identifikace s rolí	1x
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama	4x (shoda u všech respondentů)
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace	3x

5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu	1x
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem	1x
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně	1x
8.	Intenzivní prožitek rodičů	3x
8/1	Zapojení se rodičů do příprav a nácvičku představení	1x
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů	2x
8/3	Ztráta pocitů viny a insuficience u rodičů	1x
8/4	Pozitivní atmosféra v rodině	1x
8/5	Zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeného s další sociální prognózou dětí	1x
9.	Komunikace prostřednictvím umění	3x
9/1	Rozvoj komunikačních schopností	1x
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce	1x
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba	4x (shoda u všech respondentů)
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu	1x
10/2	Změna pohledu na handicapovaného	1x
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem	1x
12.	Umělecky zaměřená chráněná dílna jako možnost ekonomické soběstačnosti	2x
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence	4x (shoda u všech respondentů)
14.	Negativní, dohenestující postoj společnosti k handicapovaným	1x
15.	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce	4x (shoda u všech respondentů)
15/1	Schopnost „emoční účasti“ v roli	2x
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí	3x
17.	Nastartování výkonové motivace	3x
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou	3x
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem	4x (shoda u všech respondentů)
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí	4x (shoda u všech respondentů)
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení	4x (shoda u všech respondentů)
24.	Proměna dětí na jevišti	2x
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte	4x (shoda u všech respondentů)

EXPERTNÍ SKUPINA UMĚLECKÁ

Zapojení:

Mgr. Alexandr Gregar:

Absolvent Pedagogické fakulty v Hradci Králové (1966); manažerské vzdělání na *Goethe institut Praha* a *Institutu veřejné správy* v Benešově u Prahy, divadelní u prof. Jana Císaře a prof. Františka Štěpánka v odborných kurzech a na Lidové konzervatoři. Po roce 1968 se nesměl věnovat učitelství, pracoval 17 let v propagaci průmyslového podniku. Od roku 1990 úředníkem ve státní správě a samosprávě na Okresním a poté Městském úřadě v Ústí nad Orlicí, v letech 1995 - 2005 vedoucím odboru kultury a cestovního ruchu Magistrátu města Hradec Králové. Od roku 1997 dodnes členem katedry rekreologie a cestovního ruchu Fakulty informatiky a managementu Univerzity Hradec Králové, učitelem marketingu a managementu neziskového sektoru a kulturních organizací, marketingu cestovního ruchu a komunikační dovednosti.

V letech 1994-2005 mluvčí celostátního Koordinačního sdružení místní kultury. Zabývá se problematikou transformace kulturních zařízení a ekonomikou kultury. Od roku 2000 ředitelem *Open Air Programu královéhradeckého divadelního festivalu*. Publikuje v oboru cestovního ruchu. Předseda *Volného sdružení východočeských divadelníků* a šéfredaktor časopisu *Hromada*, spolupracuje s řadou východočeských divadelních souborů. Se svými inscenacemi se zúčastnil mnoha českých národních divadelních přehlídek neprofesionálního divadla (Jiráskův Hronov, Šrámkův Písek, Wolkerův Prostějov, Loutkářská Chrudim) i festivalů v zahraničí (Rakousko, Belgie, Litva). V roce 2003 obdržel Cenu ministra kultury ČR za rozvoj divadelních a slovesných oborů. Členem grantových komisí ministerstva kultury, v letech 2004 - 2006 člen Rady Státního fondu kultury.

Z dopisu Blance Vávrové, 23. prosince 2011:

Vážená paní, rád bych Vám poděkoval za páteční, pro mě zcela nečekaný zážitek, který mi přineslo vystoupení Vašeho divadelního souboru Slunovrat v Příběhu Vánočním. Setkal jsem se v minulosti s řadou divadelních projektů, v nichž vystupují handicapovaní lidé, mj. v rámci královéhradeckého divadelního festivalu jsme spolupracovali se soubory tělesně i duševně postižených i s odborníky v oboru artterapie, např. s režisérkou Evou Tálskou, také s někdejší Bohnickou divadelní společností ad., ale Vaše práce mě dokonale

dostala. Oceňuji, jaké divadelní prostředky jste zvolila pro toto vystoupení, s jakým citem a scénickou představivostí jste dokázala, aby Vaši herci vyjádřili vztahy i situace srozumitelně, byť v elementárních prostředcích mimu, ale zcela přesvědčivě, s velkým vnitřním zaujetím a prožitkem. Patrná byla i obrovská radost účinkujících z toho, co vytvářejí a čím na jevišti jsou. Víím, že je za tím obrovská spousta práce, kterou si člověk mimo Váš obor ani nedovede představit, Dovolte mi proto, abych Vám i Vaším spolupracovnícím vyjádřil obdiv a poděkování za zcela výjimečný zážitek, který jste mi zprostředkovali. Přeji Vám i Vaším svěřencům krásné Vánoce a dobrý příští rok.

Nejsem psycholog

Nejsem psycholog, ale divadelník; divadlo se ovšem s psychologií snoubí jaksí přirozeně. Jeho podstata, totiž odraz lidských citů a postojů, navíc v interakci jeviště a hlediště, tedy herce na jedné a diváka na druhé straně, je v jeho komunikační schopnosti; divadlo je totiž komunikací samo o sobě. Divadelní teoretik Ivan Osolsobě říkal, že divadlo je „komunikace komunikací o komunikaci“. Tedy, že komunikují-li postavy na jevišti, řešily svůj vzájemný vztah, pak je to komunikace, kterou divák vnímá (svou, zdánlivě tichou, „neaktivní“) komunikací, ovšem komunikací jak s těmi postavami, tak s vnímáním jejich vzájemné komunikace. Herec vyjadřuje náladu a charakter, vztah, cit a postoj, dává to najevo sdělením, které je znakem nebo symbolem – divák si jeho prožitek vztahuje k sobě, reflektuje ho, vnímá. Řečeno s Otakarem Zichem, i on, vedle herce je účasten na této komunikaci vnitřně hmatovým vnímáním, o němž se v poslední době mluví i v souvislosti s funkcí zrcadlových neuronů. Tedy psychologie až nad hlavu.

Nejsem psycholog, a proto nevím, zda se umělecky zaměřený proces s mentálně handicapovanými může stát rozhodujícím faktorem pro trvalé a podstatné zlepšení jejich sociální prognózy. Ale domnívám se, že významným socializačním nástrojem může být. Na jedné straně rozvíjení stránek citových a emočních prostřednictvím zážitku (snad i rozvíjením schopnosti vnímat „vnitřně hmatově“), na druhé straně zajisté i rozvíjení komunikačních schopností. Když jsem viděl představení divadelního souboru Slunovrat, který (zřejmě) pracuje na principech blízkých artterapii spojené s divadelním uměním, uvědomil jsem si cestu od znaku k výrazu, od jednotlivosti k celku, k vnímání partnera, prostoru, souvislostí v jednání. „Navigace“ prostřednictvím pedagožek přítomných na jevišti vedla herce, mentálně postižené, k „jednání“, k neverbální významové komunikaci prostřednictvím archetypálního, až rituálního znaku, který nese a určuje

význam (pohyb rukou, otáčení hlavy nebo těla, způsob chůze). Vše se v průběhu „divadelního představení“, sjednotilo s dílčími situacemi v „hereckých“ etudách“, navíc s podporou hudební složky v provedení symfonického orchestru, se světlými a jednoduchými scénografickými prostředky, které mohou být pro podobný výkon rozptylující a rozčilující, přesto tito „herci“ působili soustředěně k úkolu, který měli uskutečnit. Protagonisté, mentálně postižení, sice prezentovali naučené, jistě náročným způsobem vzniklé situace a vztahy, dobírali se k nim jednoduchými hereckými prostředky, především gestikulací na bázi znaku (až jakési znakové abecedy, resp. „makatonského“ slovníku“), zároveň však bylo patrné, jak je zasažena jejich citová účast – ve vztahu k partnerovi i k publiku – tedy jaký je stav prožívání prostřednictvím takové komunikace. Zapojení divadelních principů (proces hry, tematické zkoušení, partnerská komunikace, kontrola emocí) do pedagogických činností s mentálně postiženými určitě je určitě významným prostředkem k dosažení lepšího výsledku v komunikačních schopnostech a zvládnání citového života. Tedy jejich kvalitnější sociální prognózy.

V Hradci Králové, 20. února 2011

1. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Mgr. Alexandra Gregara:

Obsahové kategorie	Význam kódu
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
9.	Komunikace prostřednictvím umění
9/1	Rozvoj komunikačních schopností
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
15.	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli
17.	Nastartování výkonové motivace
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
21.	Rozšíření dosavadních představ o prostupnosti hranic mezi uměním a dětským uměním
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace
24.	Proměna dětí na jevišti
27.	Pochybnost o trvalém zlepšení sociální prognózy

Mgr. Soňa Skočovská

Pedagožka na JAMU v ateliéru scénografie předmět *Technologie kostýmů*.

Od roku 1995 - živnost na návrhy a výrobu kostýmů a oděvů.

Účastnila se mnoha výtvarných realizací do různých divadel po celé České republice a také do Vídně do *Theater Brett*. Vytváří kostýmy pro různé taneční skupiny, aerobik, navrhuje svatební a společenské oděvy a v posledním čase i dobové kostýmy.

(do výzkumného projektu zařazena od r. 2008)

Do nedávné doby jsem se zblízka neměla možnost seznámit s handicapovanými dětmi. V roce 2008 jsem se jako realizátor podílela na tvorbě kostýmů, vlastně spíš stylizovaných krojů pro Slunovrat, při speciálních školách v Hradci Králové.

Bylo to pro mě otevření nového obzoru. Myslím to ve smyslu vnímání věcí. Setkání s dětmi pro mě bylo velmi intenzivní. Nejvíce pro mě znamená jejich otevřenost, ve smyslu projevení emocí, ať již jsou pozitivní či negativní.

V následujícím roce jsem měla možnost dalšího, byť pouze letmého setkání se s dětmi. Viděla jsem je zvládnout těžké situace, díky důvěře ve věc, na které pracovaly a samozřejmě díky skvělému vedení. V roce 2010 jsem dostala možnost pracovat na připravovaném vystoupení jako výtvarník i realizátor. Tato šance mě velmi potěšila a celá práce byla velmi krásná.

Nyní přejdu k otázce. Moje celoživotní zkušenost hovoří jednoznačně pro to, že lze podstatnou měrou ovlivnit handicapované děti v jejich sociálních postojích.

Na výše jmenovaných dětech jsem viděla za ty dva roky obrovské pokroky. Nejsem samozřejmě odborník na danou tematiku, ale míra soustředění a vzájemného soucítění a pomoci mě velmi mile překvapila.

Musím uvést příklad z vlastního života: moje mladší dcera byla velmi živé dítě od narození. Ve školce s ní byly tzv. "problémy". Po nástupu do školy začaly problémy, nic mi neřekla, nestěžovala si, jen jsem jasně viděla a cítila, že je úplně ztracená. Po čase navrhla její paní učitelka vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Byla jsem velmi ráda, že jsem se dozvěděla, co je možné pro ni udělat. Nakonec jí diagnostikovali: dyslexii, dysgrafii, dyskalkulii, dysortografii a zkrříženou laterálnítu.

Začala jsem s ní pracovat podle různých materiálů, které jsem si sehnala. A chodila tančit, malovat a tvořit a posléze začala hrát na zobcovou flétnu, aby si zvykla držet oči na řádku. Velmi jí to pomohlo ve čtení. Podařilo se jí zvládnout základní školu a nyní má

před maturitou na uměleckém gymnáziu. Hudební obor. Takže u ní umělecky zaměřené aktivity jednoznačně pomohly překonat mnoho handicapů. Myslím, že obecně je málo kladen důraz na umělecké aktivity ať již u handicapovaných dětí, či tzv. běžné populace.

Je to velká škoda a všem by nám prospělo zabývat se hudbou, tancem, malováním, kresbou a uměním vůbec. Je kladen neúměrný důraz na ekonomiku a prosperitu na úkor jemnějších esencí života, kterými je právě umění. Také se domnívám, že se můžeme mnohé naučit od našich handicapovaných, jejich upřímnost a otevřenost je pro mě příkladem.

Na položenou otázku tedy mohu odpovědět – ano.

V Brně, 20. února 2011

2. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Mgr. Soni Skočovské:

Obsahové kategorie	Význam kódu
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace
24.	Proměna dětí na jevišti
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte

Mgr. Marek Hrubecký

Dramaturg Filharmonie Hradec Králové; člen poroty (2008, 2009) a předseda poroty (2010) rozhlasové a televizní soutěže mladých souborů a orchestrů *Concerto Bohemia*; člen grantové komise MK ČR v oboru klasická hudba.

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2008)

Umělecky zaměřená práce s dětmi se opírá o existenci přechodů na ose umění a ne-umění. Výsledky umělecky orientovaného pedagogického procesu s mentálně hendikepovanými dětmi, kterých dosáhla autorka předkládané práce, rozšiřují dosavadní představy o prostupnosti hranice mezi uměním a dětským uměním. Prokazují mimořádnou elasticitu této hranice, resp. oprávněnost možnosti překlasifikování umění mentálně

hendikepovaných dětí za umění jako takové. Spojení pedagogického procesu s tvorbou přináší i výhodu současné aktivace receptivního a producentského přístupu, tedy současného osvojování skutečnosti a zkušenosti s ní zvnějšku dovnitř a rozvoje psychiky ve vnějších činnostech. Kromě toho, že hendikepovaný prohlubuje své porozumění životu, mění se také pohled okolí na něj. Možnost estetického hodnocení (sebe)představení dítěte modifikuje vnímání jeho hendikepu. Přisouzení estetické hodnoty vystoupení mentálně hendikepovaných dětí otevřelo cestu k přímé spolupráci těchto dětí s profesionálními uměleckými soubory. Není pochyb, že umělecky zaměřený pedagogický proces umožňuje mentálně hendikepovaným integraci do sfér společenského života, ze kterých by byli jinak vyloučeni.

V Hradci Králové, 20. února 2011

3. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Mgr. Marka Hrubeckého:

Obsahové kategorie	Význam kódu
10/2	Změna pohledu na handicapovaného
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
21.	Rozšíření dosavadních představ o prostupnosti hranic mezi uměním a dětským uměním
22.	Aktivace receptivního a producentského přístupu
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace

Mgr. Hana Hanušová

Speciální pedagožka, matka handicapované Martiny, studovala výrazový tanec na *Duncan konzervatoři* pod vedením paní Evy Blažíčkové.

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2008)

Celoroční práce v divadelním souboru je pro mou dceru velkým přínosem. Soustředěná, smysluplná, tvořivá práce s jasným cílem jednoznačně obohacuje její osobnost. Velmi prožívá kamarádské vztahy s ostatními dětmi. Na každou hodinu se moc těší. Děti pracují v atmosféře hluboké důvěry, pocitu bezpečí a pochopení. Pod kultivovaným a umělecky citlivým vedením se děti rozvíjí tvůrčí činností, poslechem, hlubším porozuměním hudby a pohybovým ztvárněním obsahu na vybranou skladbu.

Vyjadřují se pohybem podloženým emočním prožitkem a konkrétní představou. Jejich vnitřní usebrání při procesu tvoření je neuvěřitelné a podložené soustavnou mravenčí prací pedagoga.

Na jevišti pak děti prožívají opravdovost výjimečné chvíle, zodpovědnost, sounáležitost, velký výkon, radost ze společného úspěchu, prožitek slávy a pocit přijetí. V průběhu představení divák vnímá pozoruhodnou komunikaci mezi hudebníky, tančícími dětmi a publikem. V posledních letech, kdy se dcera účastní tohoto projektu, sledují postupnou proměnu jejího sebevědomí a důvěru ve své schopnosti.

Překvapuje mě estetický prožitek z pohybového projevu těchto dětí. Je neuvěřitelné, jak se děti s mentálním a pohybovým hendikepem, se špatnou pohybovou koordinací dokážou vyjadřovat tancem. Podpoření hodnotnou hudbou a pod kultivovaným, umělecky citlivým vedením dokážou vytvořit nádherné dílo. Toto dílo zaujme nejenom amatéry ale i profesionální umělce.

Ohromí čistotou, opravdovostí, nadšením, zaujetím, prožitkem, jednoduchým a čistým předáním obsahu. Mezi jevištěm a publikem probíhá strhující komunikace a předávání pozitivní energie. Hendikepované děti dokážou mnoho. Dokážou obohatit a obcerstvit vnímavou společnost. Je pro mě fascinující sledovat tuto dílnu lidskosti a být součástí této komunikace.

V Hradci Králové, 12. února 2011

4. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Mgr. Hany Hanušové:

Obsahové kategorie	Význam kódu
3.	Identifikace s rolí
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu
10/2	Změna pohledu na handicapovaného
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli

16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení

Shrnutí - zastoupení obsahových kategorií v expertních výpovědích umělecké skupiny:

Obsahové kategorie	Význam kódu	Četnost kódu
3.	Identifikace s rolí	1x
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama	1x
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace	1x
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem	2x
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně	2x
9.	Komunikace prostřednictvím umění	1x
9/1	Rozvoj komunikačních schopností	1x
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba	1x
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu	2x
10/2	Změna pohledu na handicapovaného	2x
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem	1x
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence	3x
15.	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce	1x
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli	2x
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí	1x
17.	Nastartování výkonové motivace	1x
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou	3x
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem	2x
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí	3x
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení	2x
21.	Rozšíření dosavadních představ o prostupnosti hranic mezi uměním a dětským uměním	2x
22.	Aktivace receptivního a producentského přístupu	1x
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace	3x
24.	Proměna dětí na jevišti	2x
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte	1x
27.	Pochybnost o trvalém zlepšení sociální prognózy	1x

EXPERTNÍ SKUPINA RODIČŮ

Zapojení:

Ing. Rudolf Chaloupka

Novinář, v současné době v důchodu. Otec handicapovaného Martina.

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2006)

Jsem otcem Martina, který se narodil s Downovým syndromem. Po absolvování tehdejší Zvláštní školy pracoval v pekárně, nyní je v invalidním důchodu. Svůj svět našel ve fandění hokeji na zápasech všech věkových kategorií, aktivním hraní stolního tenisu, se kterým se zúčastňuje speciálních olympiád a v dramatickém souboru Slunovrat, který už několik let funguje při Speciálních školách v Hradci Králové.

„Dramatický kroužek“, jak Martin říká, je pro něho vynikajícím prostorem pro seberealizaci, kterou podobně nemocné děti v běžném životě těžko nacházejí. Při veřejných vystoupeních, která jsem viděl, mne Martin překvapil klidem, suverenitou a žádnou trémou, když se pohyboval před diváky. Ti zprvu byli ve školní tělocvičně, pak ve velkém sále královéhradecké Filharmonie. Ten samý dojem měli o svých dětech i ostatní rodiče. Představení byla koncipována jako pantomimická s tanečními prvky. Mezi velmi zdařilá patřila společná vystoupení dětí se souborem Hradišťan. /viz jeho webové stránky/. Dalším silným zážitkem byl Příběh vánoční, což bylo společné vystoupení Slunovratu, Filharmonie Hradec Králové a pěveckého sboru Smetana a Jitro. Hlavní částí bylo provedení Rybovy České mše vánoční. V obou případech zcela zaplněný sál dlouze aplaudoval ve stoje nejen profesionálům na jevišti, ale především dětem, jejichž handicapy náhle na jevišti zmizely. Přítomní v sále viděli odvážný a nadšený projev dětí, plný citových zážitků. U diváků byly vidět i slzy dojetí.

Činnost v divadelním souboru Slunovrat je pro Martina, ale asi i pro ostatní, způsobem, jak získávat pocit úspěchu a spokojenosti, kterého se těmto handicapovaným dětem nedostává. Práce při přípravě a zkouškách i představeních zároveň děti vychovává ke společenskému životu, nutí je ke vzájemnému ohledu a k „vydolování“ všech často skrytých a do té doby nevyužitých schopností. Martin svoje účinkování bere velmi vážně a rád o něm vypravuje. Když jsem vyzvídal, co nového v souboru připravují, dostalo se mně odpovědi, že je to tajné a nic jsem se nedověděl. Práce v souboru je rozhodně znatelnou a možná i měřitelnou činností, která jeho členům s mentálním a kombinovaným postižením, rozšiřuje možnosti a schopnosti a smysluplně alespoň částečně naplňuje život.

1. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Ing. Rudolfa Chaloupky:

Obsahové kategorie	Význam kódu
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace
5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
8.	Intenzivní prožitek rodičů
8/5	Zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeného s další sociální prognózou dětí
9/1	Rozvoj komunikačních schopností
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/2	Změna pohledu na handicapovaného
17.	Nastartování výkonové motivace
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
24.	Proměna dětí na jevišti
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte

Ing. Pavel Zahálka

Předseda občanského sdružení rodičů, které působí na Speciální škole Hradec Králové.

Otec handicapovaného Filipa.

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2006)

Dnes končí jarní prázdniny a právě jsme se vrátili z týdenního lyžování na horách. Takže klasické jarní prázdniny stejné pro většinu školáků a jejich rodiče. I když pro nás by takovéhle „jarníčky“ úplně samozřejmě být nemusely. Protože náš syn Filip má DMO.

Když jsme se o Filipově postižení kdysi dozvěděli, vůbec jsme nevěděli, jaký vliv to bude mít na Filipův i náš život. Od lékařů jsme slyšeli prognózy typu "nebude mluvit" a "nebude chodit". Přesto jsme považovali za úplně samozřejmé, že s Filipem budeme dělat všechno bez ohledu na názory okolí a uvidíme, co Filip dokáže a co nedokáže. Dnes Filip nejen bez problémů mluví, ale také se domluví o všem, co potřebuje. Krom toho také nejen chodí, ale i běhá, lyžuje, plave, jezdí na kole, hraje stolní tenis, badminton, fotbal, a hraje divadlo. Samozřejmě mnohé z uvedeného dělá na úrovni, která je limitována jeho

postižením. Přesto je úžasné, co všechno Filip dokáže. A díky tomu, co dokáže, se může zapojit do komunikace a sportování s nehendikepovanými lidmi. A podobně jako verbální komunikace a sport i divadlo otevírá Filipovi možnost zapojit se do aktivit, při kterých se setkává s mnoha lidmi, se kterými by se bez divadla nemohl potkat a spolupracovat s nimi na společných akcích.

Filip se poprvé aktivně setkal s divadlem po přestupu do třídy, ve které je třídní učitelkou Blanka Vávrová. Tehdy, před 5 lety, jsem viděl divadlo jako obyčejný kroužek a myslel jsem si, že Filip stráví jednou týdně příjemné odpoledne na divadelním kroužku a jednou za rok vystoupí s ostatními dětmi ve školní tělocvičně před svými rodiči a sourozenci - a já že budu jedním z diváků. Dnes je jasné, jak moc jsem se mýlil.

Mýlil jsem se proto, že jsem tehdy nevěděl. Nevěděl jsem to, že Blanka Vávrová má s divadelním kroužkem ambice daleko přesahující hranice vymezující obyčejný školní kroužek. Teprve postupně jsem se při od Blanky dozvěděl o všem, co s divadlem plánuje a co jsme postupně společně s ostatními rodiči, učiteli a dalšími příznivci začali uskutečňovat. Dnes vím, že jsme s divadlem ušli velký kus cesty, ale přesto mám pocit, že jsme pořád ještě na počátku dlouhé cesty. I když nevím přesně, kam přesně a kdy na té cestě dojdeme, jsem si jistý, že to bude cesta zajímavá a že při našem putování potěšíme všechny, které na naší cestě potkáme.

Na naší dosavadní cestě jsme prošli zajímavá místa. Školní tělocvičnu jsme vyměnili za sál hradecké Filharmonie, která se pro nás stala domovskou scénou, kterou využíváme při každoročním velkém veřejném vystoupení. Druhou domovskou scénou je pro nás hradecké divadlo Jesličky, které využíváme dvakrát ročně. Zajímavou zastávkou bylo určitě i otevřené jeviště hradeckého Divadla evropských regionů. Při všech našich zastávkách jsme se setkali s mnoha zajímavými umělci a lidmi. Alespoň namátkou uvedu některé z nich - Jiří Pavlica a cimbálová muzika Hradišťan, dirigenti Jan Kukul a Andreas Sebastian Weiser a orchestr Filharmonie Hradec Králové, smíšený sbor Jitro, smíšený pěvecký sbor Smetana Hradec Králové, tanečník Štěpán Mach a Taneční divadlo Honzy Pokusila, herec divadla Drak Filip Huml, ředitel Filharmonie Vladimír Derner, Jana Portyková z divadla Jesličky; a uvědomuji si, že uvést by si zasloužili i mnozí jiní ...

Naší první mimoškolní zastávkou na naší cestě bylo vystoupení s cimbálovou muzikou Hradišťan v roce 2008. S odstupem času vidím, do jak riskantní akce jsme před 3 roky pustili - jak my, tak Hradišťan. Z naší strany bez jakýchkoliv předchozích zkušeností s vystoupením s „živým“ doprovodem a bez jakýchkoliv organizačních zkušeností. Dopadlo to tehdy nad očekávání dobře. Pro všechny přítomné to byl silný

emoční a umělecký zážitek - jak pro rodiče, příbuzné a kamarády, ale i pro "nezaujaté" diváky, kteří přišli na Hradišťan. Pro nás, kteří jsme vystoupení připravovali, byly největším oceněním všechny reakce, které jsme po vystoupení dostali. Emoce a zážitky se špatně popisují, zvláště pokud jde o emoce a zážitky jiných. Proto uvedu některé reakce tak, jak byli napsány:

- Společně s manželkou moc gratulujeme, bylo to úžasný a jsme moc rádi, že jsme to mohli vidět. Ještě jednou děkujeme. DG*
- Opravdu moc pěkné. MN*
- Gratuluju, super!!! MM*
- Díky a obdiv zúčastněným za úžasný večer. IH*
- Dnešní večer byl pro mě úžasným zážitkem, ve kterém se střetával úžas s obdivem, pokora s radostí, vděčnost s bázní... KK*
- Včera se Vám akce opravdu povedla, gratuluji. TN*
- S manželem a našimi pětiletými dětmi jsme viděli krásné představení. Nebylo jednoduché udržet se a netleskat v průběhu vystoupení. Obdivovali jsme soulad Slunovratu a Hradišťanu, soustředění dětí a bezprostřednost, s jakou vystupovaly před plným sálem. Byl to první "dospělácký" koncert, který navštívily naše děti. Nedovedu si představit vhodnější příležitost. Hezká hudba, kterou znaly z nahrávek, účinkování dětí, benefiční akce - podle jejich otázek a komentářů je toto všechno zaujalo. Moc gratuluji všem účinkujícím a organizátorům k povedené velké události ... RP*
- Tolik radosti, čistoty a lásky na nás z jeviště dýchalo, že se nám ani nechtělo nadechnout a znovu procitnout do všednodennosti a banalit našich životů. Nesmírně si vážíme práce všech, kterým se ten zázrak radostného spoluprožívání podařil zorganizovat. Obdivujeme se profesionalitě Hradišťanu a především neuvěřitelné houževnatosti paní učitelky Blanky Vávrové a jejích kolegyně a kolegů. Víme z vlastní praxe, co prožívá pedagog při představení svých žáků, ale dodávat dětem radost, klid a víru v to, co dělají přímo na jevišti, potlačit vlastní stres a trému, to dokáže opravdu málokdo! Děkujeme, že jsme s Vámi mohli prožít tak krásný večer a být Vámi obdarováni. Děkuji MJ, JT, ZT a JP*
- Děkuji za báječný a neopakovatelný zážitek! Po hodně dlouhé době jsem mohl přispět k něčemu, co mělo opravdu smysl a význam. Díky moc a kdykoli budete potřebovat, rád vám pomůžu!! DR*

- *Včerejší večer řadím mezi ty, na které nikdy nezapomenu. Strašně si vážím lidí, jako jste Vy, paní Vávrová, pan Zahálka, pan ředitel, prostě všichni, kteří pracujete s těmi úžasnými bytůstkami. Všichni jsou tak plni lásky. Prostě to byl včera energetický akumulátor. Jsem moc ráda, že jsem Vás všechny mohla poznat a být aspoň trochu nápomocna. Zároveň doufám, že to nebylo poslední setkání a moc se těším na to další. My jsme byli všichni naměkko. Kolegyně, které už tady leccos zažily a hlavně Hradišťan. Takhle jsem je ještě neviděla. Prostě to bylo celé nádherné a já ...moc děkuji, že jsme mohli být při tom. MJ*
- *Koncert byl pro nás strašně silným zážitkem, oba jsme byli hodně dojati. Neumím naše pocity správně vyjádřit - právě jsem napsal několik vět a zase je smazal. Určitě platí, že to bylo hrozně silné. Díky. RŠ.*
- *Včerejší den byl naprosto skvělý, všichni se vznášíme po úžasném zážitku, pořád tu událost s kantory probíráme a nemůžeme uvěřit, že to nebyl sen...Nabilo nás to na dlouho. JZ*
- *Jo a ten koncert - nemělo to chybu. JK*

Velkým oceněním pro nás byl i článek od profesionálního žurnalisty:

Hendikepované děti uhranuté Skácelem

Nezvyklé spojení představení hendikepovaných dětí a populárního cimbálového souboru Hradišťan Jiřího Pavlici ve středu doslova natřískalo publikem sál královéhradecké filharmonie. Děti z divadelního souboru Speciální školy v Hradci Králové se skvělými muzikanty v pozadí předvedly, co se jen tak nevidí.

V jednoduše spíchlých krojích, s jednoduchými rekvizitami, jako jsou džbánky, červené svítilny či věnce na hlavách dívek, dokázaly dodat lidovým songům Hradišťanu a poezii Jana Skácela další rozměr. Rozměr křehkého, zranitelného umění, které je daleko od šoubyznysu vycvičených dětských mažorettek. Hendikepované děti uhranuly diváky prostotou a přesto jakousi pompézností výstupů na známé hity Hradišťanu z cyklu O Slunovratu. Jejich taneční a pohybové etudy hovořily beze slov o lásce, o zemi, o vodě.

Tedy o tom, co vnímáme všichni bez rozdílu a navzdory svým různým hendikepům. Představení, jehož některé momenty vehnaly do očí některých diváků i slzy, sklidilo bouřlivé ovace sálu. Děti s cimbálovkou za zády nakonec zvedly diváky na několik minut ze sedadel. Dlouhý potlesk patřil hlavně jim.

Po úspěchu vystoupení jsme si uvědomili, že jsme udělali velký krok naší cestě a že by byla velká škoda a chyba nepokračovat dál. Po vystoupení jsme se usoudili, že už nejsme obyčejný divadelní kroužek, ale umělecký soubor, který si zaslouží mít své jméno – a tak vznikl Dětský divadelní soubor Slunovrat. Další zastávky Slunovratu ve Filharmonii a v Jesličkách byly podobně úspěšné jako "historické" vystoupení s Hradišťanem. Cesta Slunovratu od roku 2008 pokračuje stejným směrem. I když pro mnohé nepodstatnou, ale z hlediska budoucnosti důležitou a symbolickou, se stala drobná změna názvu - Slunovrat už není "dětský", ale pouze "divadelní" soubor. Znamená to, že Slunovrat není určen jen pro dětské herce, ale pro všechny hendikepované bez rozdílu věku. Čas běží, a jestli v roce 2008 bylo většině herců ze Slunovratu mezi 10 a 18 lety, dnes jsou o 2 roky starší a někteří brzy přestanou být žáky školy - ve Slunovratu dnes hrají nejen děti ale také mladé slečny a mladí pánové.

S tím, jak herci ve Slunovratu postupně začnou opouštět školu, bude muset Slunovrat na své cestě změnit směr. V současné době, kdy mají herci ze Slunovratu svůj denní program a své povinnosti určený pravidelným školním režimem, je Slunovrat zájmovou aktivitou, které většina herců ani nedokáže dát více času. Po odchodu ze školy se situace zásadně změní a bývalí školáci se ocitnou v situaci, kdy povinné a pravidelné chodění do školy odpadne a bude otázka, jak vyplnit "volný čas". Je jasné, že naprostá většina z dětí, které chodí do speciální pomocné školy, nemá šanci získat zaměstnání na volném trhu práce. Jednou z možností, jak smysluplně a přínosně naplnit svůj volný čas, je "práce" v divadelním souboru Slunovrat.

Naší ambicí a cílem je vytvořit pro Slunovrat takové podmínky, aby herci chodili do Slunovratu nejen na odpolední zkoušky "do školy", ale aby Slunovrat fungoval jako "profesionální" soubor, ve kterém budou herci každý den nejen zkoušet svá představení, ale ve kterém pro ně budou připraveny i další aktivity. Soubor, který bude pravidelně vystupovat několikrát v roce na veřejných vystoupeních a při kterém bude rozdávat stejně intenzivní zážitky, jako při všech dosavadních vystoupeních. Pokud se to podaří, stane se pro herce ze Slunovratu divadlo jejich "zaměstnáním" a především jednou z náplní jejich života.

K naplnění uvedeného cíle vede ještě dlouhá cesta, na které musíme získat mj. prostory pro Slunovrat a peníze na provoz. Finančně a organizačně bude další část cesty výrazně složitější než cesta dosavadní. Ale pevně věřím, že do cíle naší cesty dorazíme.

V Hradci Králové, 20. února 2011

2. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Ing. Pavla Zahálky:

Obsahové kategorie	Význam kódu
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
8.	Intenzivní prožitek rodičů
8/1	Zapojení se rodičů do příprav a nácviku představení
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů
8/3	Ztráta pocitů viny a insuficience u rodičů
8/4	Pozitivní atmosféra v rodině
8/5	Zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeného s další sociální prognózou dětí
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/2	Změna pohledu na handicapovaného
12.	Umělecky zaměřená chráněná dílna jako možnost ekonomické soběstačnosti
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace
24.	Proměna dětí na jevišti
25.	Počáteční pochybnosti o divadle

Jitka Pražáková

Dětská sestra, maminka čtyř dětí – v domácnosti. Maminka handicapované Jitky.

(do výzkumného projektu zařazena od roku 2006)

Vystoupení divadelního souboru Slunovrat je pro mne vždy opravdu velikým zážitkem. Vidět naši dceru na pódiu hradecké filharmonie je neuvěřitelné. Je jí 16 let a má mozkovou dysfázii, téměř nemluví, je těžko adaptabilní a přesto dokáže předvést na jevišti to, co pracně celý rok nacvičují. Vím, jak obtížné je naučit ji jednoduché věci a jak se tolik

věcí mnoho let nacvičit nedaří, proto je pro mě ohromující, co s nimi jejich paní učitelka dokáže!

Vánoční příběh, který cvičili celý loňský rok, byl velice duchovní. Z dětí byla cítit od samého začátku nacvičování úplně posvátná úcta k panence, která představovala Ježíška. Děti ve své čistotě mohly prožít, procítit a předat dál tuto úžasnou událost, která se stala před 2 tisíci lety a ovlivňuje celé lidstvo od jeho stvoření. Vím, že tyto děti jsou velice blízko Bohu a díky tomu je jejich ztvárnění velice duchovní. Naše dcera na pódiu zářila, stejně jako ostatní děti je při hraní divadla opravdu moc šťastná. Dobře si pamatuje jednotlivé výstupy, jak jdou za sebou. A my rodiče máme příležitost ji vidět v úplně jiném světle. Všechny děti se pod vedením paní učitelky mění v herce, kteří mají lidem co nabídnout, přestože je jejich postižení téměř vyřazuje z normálního života ve společnosti.

Někteří naši blízcí, přátelé a známí, kteří měli možnost vidět toto nevšední představení, ho hodnotili jako největší kulturní zážitek v jejich životě, někteří plakali dojetím, jiným prý naskočila husí kůže. Trochu jsem se bála, že moje nadšené pocity pramení z toho, že to jsou "naše" děti, ale reakce ostatních diváků byly jednoznačné. A všichni vzdávali hold nenápadné, velice talentované a skromné ženě, která s velikou láskou a důvěrou přivedla tyto výjimečné děti na jeviště a sklidila s nimi obrovský úspěch.

Slovy je těžké vyjádřit naši vděčnost za její práci!

V Hradci Králové, 21. února 2011

3. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Jitky Pražákové:

Obsahové kategorie	Význam kódu
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
8.	Intenzivní prožitek rodičů
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů
9.	Komunikace prostřednictvím umění
9/1	Rozvoj komunikačních schopností
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu
10/2	Změna pohledu na handicapovaného

11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli
17.	Nastartování výkonové motivace
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
24.	Proměna dětí na jevišti
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte

Viola Feixová

Pracuje v občanském sdružení Speciální školy Hradec Králové. Maminka handicapované Janičky.

(do výzkumného projektu zařazena od roku 2006)

Divadlo očima maminky divadelníka

Když za mnou poprvé přišla paní učitelka Blanka Vávrová s tím, aby Janička začala chodit do dramatického kroužku, řekla jsem si: „Proč ne, dobrý každý čas strávený v kolektivu dětí s podobným handicapem.“ Dostali jsme ale mnohem víc.

Janička mě samotnou velmi překvapila. Divadlo, pohyb při hudbě, kde do jisté míry vyjadřuje své pocity a na druhé straně se musí držet daného tématu, ji moc baví. Když může vystupovat na jevišti při plně obsazeném hledišti, je šťastná. Představení od představení a rok od roku vidím, jak roste, získává na sebevědomí a důležitosti. Našla si nové přátele nejen mezi dětmi, ale také mezi jejich rodiči.

Divadlo pod vedením paní Blanky Vávrové umožnilo přes veškerý handicap Janičce najít kousek sebe a předávat radost, sílu a energii dalším lidem.

Pocity, které zažívám během představení, jsou pro mě jako rodiče prostě k nezaplacení. Moje dcera je šťastná a svá. Díky divadlu si našla své místo na zemi.

V Hradci Králové, 20. února 2011

4. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Violy Feixové:

Obsahové kategorie	Význam kódu
3.	Identifikace s rolí
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama

5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu
8.	Intenzivní prožitek rodičů
8/1	Zapojení se rodičů do příprav a nácviku představení
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů
9.	Komunikace prostřednictvím umění
9/1	Rozvoj komunikačních schopností
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
17.	Nastartování výkonové motivace
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení
24.	Proměna dětí na jevišti
25.	Počáteční pochybnosti o divadle

Shrnutí - zastoupení obsahových kategorií v expertních výpovědích skupiny rodičů:

Obsahové kategorie	Význam kódu	Četnost kódu
3.	Identifikace s rolí	1x
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama	3x
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace	1x
5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu	2x
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem	2x
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně	2x
8.	Intenzivní prožitek rodičů	4x (shoda u všech respondentů)
8/1	Zapojení se rodičů do příprav a nácviku představení	2x
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů	3x
8/3	Ztráta pocitů viny a insuficience u rodičů	1x
8/4	Pozitivní atmosféra v rodině	1x
8/5	Zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeného s další sociální prognózou dětí	2x
9.	Komunikace prostřednictvím umění	2x
9/1	Rozvoj komunikačních schopností	3x
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce	2x
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba	4x (shoda u všech respondentů)

10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu	1x
10/2	Změna pohledu na handicapovaného	3x
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem	1x
12.	Umělecky zaměřená chráněná dílna jako možnost ekonomické soběstačnosti	1x
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence	1x
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli	1x
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí	1x
17.	Nastartování výkonové motivace	3x
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou	3x
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem	3x
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí	4x (shoda u všech respondentů)
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení	3x
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace	1x
24.	Proměna dětí na jevišti	4x (shoda u všech respondentů)
25.	Počáteční pochybnosti o divadle	2x
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte	2x

EXPERTNÍ SKUPINA DIVÁKŮ

Zapojení:

Zdeněk Halamka

podnikatel

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2006)

Slunovrat

Abych se přiznal, sám dobře nevím, čím jsem si zasloužil, abych byl osloven a vybrán do expertní skupiny diváků k prezentaci mého privátního názoru na sdělení dojmů mnohaleté divadelní činnosti Slunovratu. Možná proto, že jsem shlédl mimo jediného vystoupení (Pomáda) celý dosavadní šestiletý cyklus, jak v prostoru moderní tělocvičny Speciální školy, či komorním prostředí divadla Jesličky při ZUŠ Na Střezině, nebo konečně v honosné atmosféře hradeckého sálu Filharmonie.

Vzpomínám si na mé první rozpaky při požádání mé známé kdysi před lety, abych jí udělal laskavost a doprovodil ji na Příběh vánoční. Snad, že měla zaznít keltská hudba, jsem se uvolil na tu, v mých očích dopředu onálepkovanou „školní besídku“, ke všemu ještě do školy s postiženými dětmi, jít. Jako podnikatel jsem to vnímal jako jednu z mnoha charitativních akcí, které jsem předtím absolvoval.

Zde musím uvést své tehdejší zkušenosti s postiženými dětmi a názory na tento systém školství v době mé účasti na prvním vystoupení Slunovratu (vlastně tenkrát ještě souboru beze jména). Dětství jsem prožíval o prázdninách u svých prarodičů v zapadlé vesničce na rozhraní Vysočiny a Železných hor. Kouzelné přírodní prostředí umocněné zapadlostí této lokality předurčilo, aby zde byla zřízena a provozována ve znárodněném bývalém loveckém zámečku Zvláštní škola, kde byly handicapované děti dokonale izolovány od „zdravé“ socialistické společnosti.

My, děti tzv. normální, jsme byly v dennodenním kontaktu s dětmi ze školy, např. při lyžování a sáňkování na místním kopci, bruslení na rybníku, potkávali jsme je při jejich vycházkách apod. Jejich motorická omezenost při těchto činnostech nám sloužila mnohdy jako zdroj laciného pobavení. Dcery řídicího této školy nás jednou propašovaly na hodinu počtů a tam jsme byli svědky, jak zvládnout počítání na prstech jedné ruky je pro patnáctiletého žáka neřešitelným problémem.

Druhá zkušenost, kterou jsem v tomto systému negativně po r. 89 vnímal, byla, že do těchto škol byly umísťovány romské děti, jinak zcela mentálně zdravé, jen svými rodiči řečově nepřipravené, aby zvládly českou školu. Již po první třídě s nálepkou zaostalosti byly přeměrovány do tohoto systému a majoritní společnost toto dění, tuto sabotáž jejich rodičů, dotovala z našich daní.

S takovými předsudky jsem tehdy vstupoval na Příběh vánoční. Pokládám se za pragmatického člověka, ale ta neokázalá atmosféra, ta dojemně vyjadřovaná jednoduchost na stokrát zažívané předvánoční klišé o narození Jezulátka, vyjadřovaná mnohdy neumělými, nekoordinovanými pohyby představitelů jednotlivě přidělených rolí, ve mně toho večera zanechala dodnes rozumem nevysvětlitelný pocit. Tehdy, po Martinových děkovných piruetách, jsem si naplno uvědomil křehkost bytí a v duchu jsem se zamýšlel nad pojmem štěstí, které vyzařovalo z herců, jejich rodičů a přátel, ale i z nás, které život obdařil zdravými potomky, na které si mnohdy nenacházíme čas a bereme starosti spojené s jejich výchovou jako ne vždy příjemnou nutnost. V duchu jsem se hluboce těm šťastným rodičům, že jejich postižené dítě je konečně na veřejnosti oceněno jako každé jiné, omluvil!

Potom jsem nevynechal mimo Pomády ani jedno představení, vodil jsem na ně své studující děti, které sdílely mé nadšení, jak do Speciální školy, tak do Jesliček. Odcházel jsem vždy se stejným pocitem vnitřního obohacení po zhlédnutí kteréhokoliv z následujících vystoupení.

Mezi jednotlivými nadšenými herci byli i vyloženě pohybově nadaní jedinci, jako Milánek. Zajímal jsem se o rozsah individuálního postižení jednotlivých aktérů a i tady byly případy, kdy se za školní rok v počítání nedostal přes abstraktní pojem deset, ale zapamatoval si poměrně složité úkony, jež ho čekaly v hraném příběhu. Jako naprostý laik nejsem samozřejmě kompetentní vynášet závěry, ale jsem přesvědčen, že nosný pilíř stavby, která dovolí zapamatování si příběhu, je hudba. Proto jsem nesdílel dopředu předjímané obavy z toho, jak to dopadne ve Velkém domě – tak si děti ze souboru Filharmonii přejmenovaly – a upřímně se těšil na premiéru v této síni s Hradišťanem.

Zde je zapotřebí vidět, že po těchto pěti školských úspěších nastala otázka co dál? Autorku scénářů, režisérku a duchovního vůdce této série v jedné osobě Blanku Vávrovou předvedené výkony jejích svěřenců a hlavně pozitivní ohlas na uskutečněná vystoupení, který se šířil daleko za hranice budovy školy, opravňovaly k tehdy velice odvážně pojaté myšlence, že si jednotliví vystupující zaslouží ten pocit, kdy poznají, že mají stejná práva na důstojenství, vlastní hrdost ze sebe samých, jako každé jiné dítě, zopakovat na opravdovém jevišti s opravdovým profesionálním partnerem.

Vím, že když jsem se nabídl zajet s B. Vávrovou na živý koncert Hradišťanu do Skutče, o přestávce oslovit jejího vedoucího p. Pavlicu, byli jsme odkázáni na manažera p. Burdu a ten vyřkl profesionální podmínky, jako pro jakéhokoliv jiného zákazníka. Přesto sdružení okolo čerstvě pojmenovaného Slunovratu už ve své děti věřilo a zajistilo pomocí sponzorských darů realizaci na půdě hradecké Filharmonie, které od té doby patří dík za vstřícnost k dalším projektům Slunovratu.

Zmíněný koncert na téma Skácelovy nosné poezie, originálně zhudebněné Hradišťanem a vyjádřené neskutečně pravdivým výkonem herců Slunovratu, kteří si počínali skutečně tak, jako kdyby zde vystupovali odjakživa, zanechal nesmazatelný dojem ve vyprodaném hledišti, které je na závěr odměnilo frenetickým dlouhotrvajícím potleskem ve stoje. Ale tito herci si postupně získávali i samotný partnerský doprovod, který je před vystoupením necitlivě na svých internetových stránkách nazval postiženými dětmi. Jejich zpěvačka neskryvala slzy dojetí a i mužská část souboru nešetřila chválou.

Rok na to přišel Karafiátův příběh Broučků doplněný hudebními obrazy Griega, jež se ukázalo jako citlivá kombinace známé něžné české pohádky se snivými severskými

tóny. Toto představení hodnotím jako opravdu dosavadní vrchol, kterého Slunovrat dosáhl. Vše opět do nejmenších detailů, od scénáře až po nehořlavé svítilničky, bylo spolu s režii a nyní i spoluprací s velikým, navíc výtečně hrajícím, filharmonickým orchestrem, dílem Blanky Vávrové. Samotné provedení a emoční dopad na beznadějně vyprodané hlediště byl ale již jen v rukách samotných představitelů, kteří byli navíc pohádkově okostýmovaní. A opět ovace nebraly konce a z handicapovaných bytůstek se stala skupina nadšeně obdivovaných lidských osobností.

Loni před vánočními byl Slunovrat vyzván hradeckou Filharmonií, aby doprovodil volně provedení Rybovy mše vánoční. To je snad největší ocenění důstojnosti oněch dětí, které kdyby se kdysi nepokusily pod vedením své učitelky B. Vávrové, zkusit na parketách školní tělocvičny co v nich je, zůstali by nejen ony, ale my všichni ochuzeni o ten neuvěřitelný vzájemný dar emocí. A opět, nyní dokonce ve dvojnásobném provedení vyprodal Slunovrat hlediště do posledního místečka. A i když scénář mnoho experimentování nyní k danému dílu neumožnil, bylo to stejně dojemné, jako ono vystoupení Příběhu vánočního tam v tělocvičně kdysi na počátku této fantastické možnosti, které se všichni zúčastnění chopili.

Nezbývá, než se těšit na další slibované radosti, které si vzájemně budeme přinášet, herci nám divákům a my jim tím, že jim dáme pocítit, že si jich vážíme, že jsou pro nás rovnocennými partnery, jako každý jiný tzv. normální zdravý člověk. A já si myslím, že toto by mohla být cesta, jak smysluplně vyplnit vyučování a hlavně radost z něho. Vždyť ve většině případů bude jedno, jestli zmínění žáci budou počítat do dvaceti, či do sto dvaceti, ale jestli si odnesou vzpomínky v podobě prožitých úspěchů v souboru, kde byli mnohdy na vyšší úrovni, než mnohý z nás.

V Hradci Králové, 5. února 2011

1. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Zdeňka Halamky:

Obsahové kategorie	Význam kódu
3.	Identifikace s rolí
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně

8.	Intenzivní prožitek rodičů
9.	Komunikace prostřednictvím umění
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu
10/2	Změna pohledu na handicapovaného
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
14.	Negativní, dohenestující postoj společnosti k handicapovaným
15.	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
24.	Proměna dětí na jevišti

Ing. Vladimír Kšíkal:

ředitel občanského sdružení KPK; Hradec Králové

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2006)

Podivuhodný Slunovrat

V posledních letech jsem měl jako návštěvník a nezávislý pozorovatel možnost vícekrát navštívit vystoupení dětského divadelního souboru Slunovrat ze Speciálních škol Hradec Králové. Nezapomenutelné bylo především jejich první velké vystoupení v roce 2008. Tenkrát jsem přicházel se značnou nedůvěrou a možná jsem společně s dalšími lidmi uvažoval následovně:

co je to za zvláštní kombinaci – na jedné straně profesionální hudebníci z Hradišťanu, kteří koncertují jak doma, tak i v zahraničí a na druhé straně skupina těch nejryzejších amatérů, jaké si jen můžeme představit: děti s nejrůznějšími fyzickými a mentálními handicapy.

Děti se ale nenechaly ničím odradit a šly s radostí a s plným nasazením do představení na motivy lidové hudby v podání Hradišťanu a textů básníka Jana Skácela. Obavy a pochybnosti o tom, jak bude toto vystoupení fungovat a zda to nebude úplná ostuda, netrvaly moc dlouho. Já samotný a se mnou i plně obsazený sál královéhradecké Filharmonie jsme se rychle přesvědčili o tom, že jsme svědky něčeho mimořádného. Dětská tanečníci ve slušivých lidových krojích bez jakékoliv trémy a s nadšením sobě vlastním

doplňovali zpočátku chladné profesionály ze souboru Hradišťan, kteří ovšem postupně roztávali a v samém závěru již nepokrytě podléhali dojetí. Měnila se také atmosféra v hledišti, od počáteční zvědavosti až k hlubokému a jedinečnému emocionálnímu zážitku. K němu přispívalo i krásné prostředí sálu Filharmonie, nádherné moravské melodie i výborná organizace představení. Společný program vyvrcholil téměř nekončícím potleskem stojícího publika a předáváním květin a dárečků dětem i členům Hradišťanu. Z budovy Filharmonie jsme vycházeli s pocitem mimořádně krásného prožitku. Byli jsme totiž svědky toho, že se naplnil předtím těžko představitelný a uvěřitelný sen o společném vystoupení toho nejobyčejnějšího školního dětského souboru se špičkovými hudebními profesionály.

Tradice těchto vystoupení s profesionálními tělesy i nadále pokračuje a jednotlivá vystoupení jsou vždy mimořádným zážitkem. Jedna z posledních akcí Slunovratu, Česká mše vánoční, měla již velkolepé parametry, kdy se o hudební stránku staral nejen kompletní soubor královéhradecké Filharmonie ale také spojené nejvýznamnější pěvecké sbory dospělých z Hradce Králové (sbor Smetana a Jitro).

V těchto souvislostech jsem přemýšlel i o tom, jak je možné díky nadšení jednoho či několika lidí proměnit od základu život skupiny dětí a jejich rodičů, kterým nebylo dopřáno to, co je pro většinu ostatních lidí běžné – život bez zdravotních problémů a nejrůznějších postižení.

Postižené děti příliš nezapadají do schématu naší společnosti, která touží po úspěchu a uplatnění. V nejlepším případě jsou takové děti předmětem lítosti. V případě dětského souboru Slunovrat jsem pocítoval to, že úspěch a uznání mohou získat i postižené děti, když se najde vhodný způsob, jak se mohou realizovat a být představeny veřejnosti. A paní Blance Vávrové se to díky nezměrnému úsilí a dlouholeté přípravě podařilo. Skupina postižených dětí zažívá na jevišti ovace, které jinak patří pouze úzké skupině vyvolených umělců a návštěvníci odcházejí domů hluboce zasaženi pozitivními vjemy. Podobné pocity zažívají i rodiče těchto dětí, kteří si mnohé vytrpěli a určitě si často kladli otázku, proč právě jejich život se díky postižení jejich dětí takto zkomplikoval a jejich oprávněná představa byla taková, že je jim a jejich dětem jakýkoliv úspěch odepřen. A najednou jsou tyto rodiče svědky mimořádného úspěchu a uznání svých dětí, takových, které by jinak byly odsouzeny pouze k lítosti a k úvahám o tom, že jsou přítěží naší dravé společnosti toužící po slávě a bohatství. Zaznamenal jsem také, jak se v průběhu několika posledních let stmelil okruh rodičů, kteří doprovázejí své děti na zkoušky nebo vystoupení souboru. I to je jedním z velkých pozitiv odvážného kroku, který vedoucí souboru tímto projektem učinila.

Nejsem odborník v oboru pedagogiky, ale i jako běžný pozorovatel mohu vnímat, jak se upevnil kolektiv dětí, které jsou zapojeny do divadelní činnosti, s jakým nadšením a radostí prožívají zkoušky, vlastní vystoupení i následné ovace a další příjemné společenské záležitosti, kdy jsou především ony centrem pozornosti. Určitě to velice pozitivně přispívá k jejich citovému vývoji a vnímání sebe sama jako člověka, který má nějakou hodnotu.

Na samý závěr mohu zopakovat to, že příklad královéhradeckého Slunovratu je mimořádným a jedinečným svědectvím o tom, jak může odvážná vize a vytrvalé úsilí jednotlivce postupně proměnit nějaký sen ve skutečnost.

V Hradci Králové, 2. února 2011

2. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Ing. Vladimíra Kšíkala:

Obsahové kategorie	Význam kódu
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
8.	Intenzivní prožitek rodičů
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů
9.	Komunikace prostřednictvím umění
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu
10/2	Změna pohledu na handicapovaného
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence
14.	Negativní, dohenestující postoj společnosti k handicapovaným
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů ve skupině dětí
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace
24.	Proměna dětí na jevišti
25.	Počáteční pochybnosti o divadle

Jitka Stiburková

knihovnice

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2006)

S paní Vávrovou a její prací jsem se poprvé setkala v roce 2006. Kamarádka, která má postiženého syny, mě pozvala na divadelní představení Broučci, kde její syn vystupoval. Neměla jsem vůbec žádnou představu, jak může takové představení vypadat. Míla (syn kamarádky), ve mě postupně vzbuzoval větší a větší zájem. Při každém našem tehdejším setkání mi nadšeně předváděl, co zrovna nacvičují. A když jsem potom seděla s ostatními diváky v tělocvičně, tak jsem viděla, jak se děti, které mají různé handicapy, všechny mění v „Broučky“. S hudbou a pantomimou ožil známý příběh. Děti s lucerničkami v noci létaly svítit, ukládaly se ke spánku, společně jedly a do toho příběh Broučka a Berušky, který končil nádhernou svatbou. Děti byly báječné. Očima sledovaly paní učitelku a hlídaly každé její hnutí. A my diváci jsme zase sledovali je, každý z nás si „hlídal“ toho svého Broučka. Tenkrát to byl pro mě velký zážitek

Od té doby jsem se snažila vidět každé další představení, které paní Vávrová se svými dětmi přichystala. Každé bylo jiné a myslím si, že i rok od roku náročnější. Zvlášť ta představení, která byla ve Filharmonii. V tělocvičně to bylo známé prostředí a děti dobře vnímaly své rodiče a blízké, pro které hrály. Ale ve velkém sále to pro ně muselo být úplně jiné. Viděla jsem, jak očima hledají ty „svoje lidi“, ale současně se jako „profici“ drží své role. A při každém dalším představení jsou si jistější a sebevědomější a třeba u Míly si myslím, že si to víc a víc užívá. V tu chvíli, kdy hraje ten svůj kousek, mi Míla připadá jako ztělesněná radost a štěstí.

Každé představení pro mě jako pro diváka představuje očekávání a těšení a potom obrovský zážitek. Je úžasné vidět, co postižené děti dokáží. Vidět, že i ony se mohou realizovat a vyvíjet a dělat něco, co je baví. Pro lidi, jako já, kteří mají jen obecné znalosti o handicapovaných lidech, jsou tato představení něco jako otvírání dveří do jiného světa. A pro děti? Třeba o paralympiádě se hovoří často a lidé o ní vědí a tak já si myslím, že představení jsou pro tyto děti něco jako paralympiáda. A všechny jsou vítězové a paní Vávrová je trenér, který může být pyšný na svoje svěřence.

A ještě si myslím, že ta představení jsou důležitá i pro rodiče. Mohou být velmi hrdí na své děti, že tohle dokáží.

3. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Jitky Stiburkové:

Obsahové kategorie	Význam kódu
3.	Identifikace s rolí
5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
17.	Nastartování výkonové motivace
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
24.	Proměna dětí na jevišti

Jana Tuharská

učitelka mateřské školky

(do výzkumného projektu zařazen od r. 2006)

Byla jsem požádána Mgr. Blankou Vávrovou, abych se, coby zástupce expertní skupiny diváků, vyjádřila k její práci se souborem Slunovrat. Již od dětství je hudba a vše s ní spojeno paní Blance velice blízké. Práce s dětmi ji vždy obohacovala a ona druhým lidem dávala ze sebe co nejvíce.

Měla jsem možnost sledovat její práci již v počátcích, kdy s dětmi začínala nacvičovat, kdy děti začínaly vystupovat pro veřejnost nejprve v tělocvičně Speciálních škol. Děti sklidily velký úspěch.

S dětmi jsem se poté setkávala v divadle Jesličky, kde děti získávaly stále více odhodlání a odvahy vystupovat před veřejností, bylo vidět, že pro děti je to hluboký citový zážitek.

Nikdy by mě nenapadlo, že po jednom projektu začne vznikat série dalších a dalších scénářů a začne řetězec vystoupení, která budou mít takový úspěch, že se dostanou až na prkna Filharmonie a začne spolupráce s různými hudebními tělesy.

Až na první vánoční vystoupení v tělocvičně jsem měla možnost shlédnout všechna představení včetně Broučků, vystoupení s Hradišťanem, Rybovu mši vánoční, vystoupení s hradeckou Filharmonií. Každé z nich bylo jedinečné, zážitek z něj neopakovatelný.

S většinou dětí jsem měla možnost se setkávat osobně, jak ve škole či v zákulisí. Každé z dětí prožívá svou roli svým způsobem, dle svých možností, v očích dětí je však vidět štěstí, že to, co představují a vytvářejí, je opravdu naplňuje.

Z těch obyčejných, mentálně handicapovaných dětí se rázem stávají osobnosti. Na diváky působí jako profesionální herci, kteří procítěně ztvárňují roli, v sále nastává hrobové ticho, diváci zadržují slzy v očích, cítí to příjemné mravenčení po celém těle, se zaujetím sledují děj na jevišti.

Jsem přesvědčena, že tato práce s dětmi, která zasluhuje velkou poctu všem, kteří se na ní podílí, se stane rozhodujícím faktorem pro trvalé a podstatné zlepšení jejich sociální prognózy.

Tuto práci velice obdivuji a všem aktérům patří velký dík.

V Hradci Králové. 20. února 2011

4. Zastoupení obsahových kategorií v expertní výpovědi Jany Tuharské:

Obsahové kategorie	Význam kódu
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu
10/2	Změna pohledu na handicapovaného
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte ve spojitosti s uměleckou aktivitou
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí
24.	Proměna dětí na jevišti

Shrnutí - zastoupení obsahových kategorií v expertních výpovědích skupiny diváků:

Obsahové kategorie	Význam kódu	Četnost kódu
3.	Identifikace s rolí	2x
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama	2x
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace	1x
5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu	1x
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem	4x (shoda u všech respondentů)

7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně	4x (shoda u všech respondentů)
8.	Intenzivní prožitek rodičů	2x
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů	1x
9.	Komunikace prostřednictvím umění	2x
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce	2x
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba	4x (shoda u všech respondentů)
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu	3x
10/2	Změna pohledu na handicapovaného	3x
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem	1x
13.	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli	2x
14.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence	2x
15.	Negativní, dohenestující postoj společnosti k handicapovaným	1x
15/1	Pohybové vyjádření pocitů - abreakce	2x
16.	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli	1x
17.	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli	1x
17/1	Nastartování výkonové motivace	4x (shoda u všech respondentů)
19.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem	4x (shoda u všech respondentů)
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory	2x
24.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení	4x (shoda u všech respondentů)
25.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory jako nečekaná možnost výrazné sociální integrace	1x

Zastoupení obsahových kategorií v expertních výpovědích všech skupin (odborné, umělecké, rodičů a diváků) – tabulka 1.

Obsahové kategorie	Význam kódu	Četnost kódu
1.	Nedochází ke zhoršení psychického ani fyzického stavu, bez přítomnosti afektu či raptu	1x
2.	Snížení úrovně farmakologické clony	1x
3.	Identifikace s rolí	5x
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama	10x (čtvrtá nejvyšší četnost)
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace	6x
5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu	4x
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem	9x (pátá nejvyšší četnost)

7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně	9x (pátá nejvyšší četnost)
8.	Intenzivní prožitek rodičů	9x (pátá nejvyšší četnost)
8/1	Zapojení se rodičů do příprav a nácviku představení	3x
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů	6x
8/3	Ztráta pocitů viny a insuficience u rodičů	2x
8/4	Pozitivní atmosféra v rodině	2x
8/5	Zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeného s další sociální prognózou dětí	3x
9.	Komunikace prostřednictvím umění	8x
9/1	Rozvoj komunikačních schopností	5x
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce	5x
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba	13x (druhá nejvyšší četnost)
10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu	7x
10/2	Změna pohledu na handicapovaného	9x (pátá nejvyšší četnost)
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem	4x
12.	Umělecky zaměřená chráněná dílna jako možnost ekonomické soběstačnosti	3x
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence	10x (čtvrtá nejvyšší četnost)
14.	Negativní, dohenestující postoj společnosti k handicapovaným	3x
15.	Pohybové vyjádření pohybů - abreakce	6x
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli	7x
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů	6x
17.	Nastartování výkonové motivace	8x
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte v souvislosti s uměleckou aktivitou	13x (druhá nejvyšší četnost)
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem	9x (pátá nejvyšší četnost)
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí	15x (nejvyšší četnost)
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení	9x (pátá nejvyšší četnost)
21.	Rozšíření dosavadních představ o prostupnosti hranic mezi uměním a dětským uměním	2x
22.	Aktivace receptivního a producentského přístupu	1x
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory	6x
24.	Proměna dětí na jevišti	12x (třetí nejvyšší četnost)
25.	Počáteční pochybnosti o divadle	3x

26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte	7x
27.	Pochybnost o trvalém zlepšení sociální prognózy	1x

Zastoupení obsahových kategorií v expertních výpovědích všech skupin (odborné, umělecké, rodičů a diváků) – tabulka 2. – finální hodnocení

Obsahové kategorie	význam	Odborná skupina	Umělecká skupina	Skupina rodičů	Skupina diváků	celkem
1.	Nedochází ke zhoršení psychického ani fyzického stavu, bez přítomnosti afektu či raptu	1	0	0	0	1
2.	Snížení úrovně farmakologické clony	1	0	0	0	1
3.	Identifikace s rolí	1	1	1	2	5
4.	Navýšení prožitku sociální ceny a pozitivního vnímání sebe sama	4	1	3	2	10
4/1	Uspokojení potřeby seberealizace	3	1	1	1	6
5.	Slovní pozitivní hodnocení vlastního uměleckého výkonu	1	0	2	1	4
6.	Překvapivá schopnost pro děti s těžší formou mentální retardace a autismu vnímat hudbu a vyjádřit ji pohybem	1	2	2	4	9
7.	Překvapivá schopnost dětí vyrovnat se s naplněným hledištěm a přítomností profesionálních umělců na společné scéně	1	2	2	4	9
8.	Intenzivní prožitek rodičů	3	0	4	2	9
8/1	Zapojení se rodičů do příprav a nácviku představení	1	0	2	0	3
8/2	Vytvoření vzájemně se podporující skupiny rodičů a pedagogů	2	0	3	1	6
8/3	Ztráta pocitů viny a insuficience u rodičů	1	0	1	0	2
8/4	Pozitivní atmosféra v rodině	1	0	1	0	2
8/5	Zmírnění úzkostného očekávání rodičů spojeného s další sociální prognózou dětí	1	0	2	0	3
9.	Komunikace prostřednictvím umění	3	1	2	2	8
9/1	Rozvoj komunikačních schopností	1	1	3		5
9/2	Intenzivní prožitek štěstí handicapovaných umělců z divadelní práce	1	0	2	2	5
10.	Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba	4	1	4	4	13

10/1	Handicapovaný umělec jako vzor otevřenosti a upřímnosti projevu	1	2	1	3	7
10/2	Změna pohledu na handicapovaného	1	2	3	3	9
11.	Prožitek bezpečí, vytvořený pedagogem	1	1	1	1	4
12.	Umělecky zaměřená chráněná dílna jako možnost ekonomické soběstačnosti	2	0	1	0	3
13.	Divadlo jako formující faktor pro růst sociální kompetence	4	3	1	2	10
14.	Negativní, dohenestující postoj společnosti k handicapovaným	1	0	0	2	3
15.	Pohybové vyjádření pohybů - abreakce	4	1	0	1	6
15/1	Schopnost ‚emoční účasti‘ v roli	2	2	1	2	7
16.	Vytvoření pozitivních interpersonálních vztahů	3	1	1	1	6
17.	Nastartování výkonové motivace	3	1	3	1	8
17/1	Rozvoj handicapovaného dítěte v souvislosti s uměleckou aktivitou	3	3	3	4	13
18.	Osobní zkušenost s handicapovaným dítětem	4	2	3	0	9
19.	Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí	4	3	4	4	15
20.	Osobní zkušenost s mocí uměleckého působení	4	2	3	0	9
21.	Rozšíření dosavadních představ o prostupnosti hranic mezi uměním a dětským uměním	0	2	0	0	2
22.	Aktivace receptivního a producentského přístupu	0	1	0	0	1
23.	Přímá spolupráce handicapovaných dětí s profesionálními soubory	0	3	1	2	6
24.	Proměna dětí na jevišti	2	2	4	4	12
25.	Počáteční pochybnosti o divadle	0	0	2	1	3
26.	Využití skrytých a do té doby nevyužitých schopností handicapovaného dítěte	4	1	2	0	7
27.	Pochybnost o trvalém zlepšení sociální prognózy	0	1	0	0	1
	Počet hodnocených obsahových kategorií	34	26	31	24	

Nejvyšší dosažené shody:

- Estetický prožitek z pohybového projevu handicapovaných dětí – obsahová kategorie č. 19 (shoda v expertní skupině odborné, ve skupině rodičů a diváků, 3x zastoupení u umělců)
- Přínos pro diváky, pozitivní zpětná vazba – obsahová kategorie č. 10 (shoda v expertní skupině odborné, ve skupině rodičů a diváků, 1x zastoupení u umělců)
- Pozorovatelný rozvoj handicapovaného dítěte v souvislosti s uměleckou aktivitou – obsahová kategorie č. 17/1 (3x zastoupení v odborné a umělecké skupině, ve skupině rodičů, shoda ve skupině diváků)
- Proměna dětí na jevišti – obsahová kategorie č. 24 (shoda ve skupině diváků a rodičů, 2x zastoupení v odborné a umělecké expertní skupině)

Nejnižší dosažené shody:

- Nedochází ke zhoršení psychického ani fyzického stavu, bez přítomnosti afektu či raptu - obsahová kategorie č. 1 (1x zastoupení v expertní skupině odborné)
- Snížení úrovně farmakologické clony - obsahová kategorie č. 2 (1x zastoupení v expertní skupině odborné)
- Pochybnost o trvalém zlepšení sociální prognózy - obsahová kategorie č. 27 (1x zastoupení v umělecké expertní skupině)
- Ztráta pocitů viny a insuficience u rodičů - obsahová kategorie č. 8/3 (1x zastoupení v odborné expertní skupině, 1x zastoupení ve skupině rodičů)

Nejvíce shodných obsahových kategorií v jednotlivých expertních skupinách:

- 8x shoda (expertní skupina odborná - shoda v obsahových kategoriích č. 4, 10, 13, 15, 18, 19, 20, 26)
- 6x shoda (expertní skupina diváků – shoda v obsahových kategoriích č. 6, 7, 10, 17/1, 19, 24)
- 4x shoda (expertní skupina rodičů - shoda v obsahových kategoriích č. 8, 10, 19, 24)
- Žádná shoda (expertní skupina umělců – nejvyšší dosažená shoda 3x – obsahové kategorie č. 13, 17/1, 19, 23)

Statistické vyhodnocení

- Ze statistického vyhodnocení - počítání párových korelačních koeficientů pro všechny kombinace dvojic expertních skupin - (zaměřeno pouze na ty kategorie, které jsou hodnoceny všemi expertními skupinami - celkem jich je

17) – vyplývá, že nejméně koreluje skupina odborná s ostatními, podobně je tomu u korelace mezi rodiči a uměleckou skupinou.

Jako významné korelace se ukazují výsledky pro dvojice skupin umělecká – diváci a rodiče - diváci, oboje je patrné při hodnocení na 5% hladině statistické významnosti. K testování byla použita kritická hodnota $r_{krit} = 0,50$ pro stupeň volnosti 17 a hladina statistické významnosti 5%. Statistické zpracování je pouze orientační – k objektivnímu vyhodnocení by bylo zapotřebí daleko většího množství dotazovaných expertů. Přesto i u tak malého počtu respondentů jsou statistické výsledky velmi překvapující – objevuje se rozpor mezi odborníky a laiky, zatímco na straně druhé je shodný entuziasmus u diváků a rodičů. (Statické vyhodnocení expertních šetření předkládané práce realizoval Josef Eichler³⁴⁸)

Koeficienty korelace Pearson³⁴⁹

Skupina odborná - diváci	0, 24
Skupina odborná - umělecká	0, 14
Skupina umělecká - rodiče	0, 20
Skupina odborná - rodiče	0, 25
Rodiče - diváci	0, 56
Skupina umělecká - diváci	0, 59

³⁴⁸ RNDr. Josef Eichler, CSc. - specialista GIS - aplikace, správa databází, programování uživatelských aplikací, VÚMOP Praha - Výzkumný ústav, pracoviště Pardubice, B. Němcové 2625, 530 02

³⁴⁹ parametrický statistický test (předpokládající normální rozdělení) zjišťující, jak těsný je vztah proměnných (např. do 0,20 je vztah zanedbatelný, 0,20-0,40 je nepříliš těsný vztah, 0,40-0,70 je středně těsný vztah, 0,70 – 0,90 je velmi těsný vztah a více než 0,90 je extrémně těsný vztah) a jaký má směr (kladný nebo záporný); formulace definice: prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc. *Pearsonův korelační koeficient - ABZ.cz: slovník cizích slov* © 2005-2006, datum poslední revize neuvedeno [cit. 2011 – 05 – 30]. Dostupné z: <<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/pearsonuv-korelacni-koeficient>>

Shrnutí

Připomeňme si jednotlivé závěry daných expertních skupin:

- *expertní skupina odborná* (lékař, psycholog, speciální pedagog)

Na výzkumnou otázku odpovídají zúčastnění odborní experti *kladně*, psycholog zdůrazňuje očekáváním trvalého zlepšení sociální prognostiky a kvality života handicapovaných dětí potřebu kontinuálního uměleckého působení. Významným zjištěním odborné expertízy je snížení hladiny užívaných léků u tří handicapovaných dětí v průběhu pětiletého výzkumného šetření a překvapivé zjištění lékaře, jehož sledovaní respondenti dosahují uměleckou činností nečekaných překračování hranic vymezených diagnózou v průběhu realizovaných představení.

- *expertní skupina umělecká* (divadelní kritik, výtvarnice, dramaturg)

Na výzkumnou otázku odpovídají zúčastnění umělečtí experti *kladně*, divadelní kritik zpochybňuje trvalé zlepšení sociální prognózy, je přesvědčen pouze o jejím zkvalitnění. Členkou umělecké expertní skupiny je i maminka handicapované Martiny, která je nejen tanečnicí, ale i speciální pedagožkou. V nečekaně otevřené osobní výpovědi výtvarnice je obsažen důležitý aspekt výzkumu: *moc uměleckého působení*. Významným zjištěním je pohled dramaturga (jedna z nejvýznamnějších osobností královéhradecké Filharmonie) o *změně pohledu společnosti ve vnímání handicapovaného člověka* (možnost další spolupráce a potvrzení ‚domovské umělecké scény‘ ve Filharmonii).

- *expertní skupina rodičů* (otec Martina, otec Filipa, matka Jitky, matka Jany)

Na výzkumnou otázku odpovídají zúčastnění rodiče *kladně*. Přímou souvislost s hlavními tezemi předkládané práce koresponduje pohled otce Martina a matky Jitky o *proměně* svých dětí na jevišti. Maminka Jitky navíc zpochybňuje svůj názor jako subjektivně interesovaný – uvádí srovnání s ostatními diváky, s nimiž své prožitky konfrontovala. Velmi přínosný je obsáhlý příspěvek otce Filipa, který se významným způsobem podílí na spolupráci občanského sdružení a divadelní angažovanosti *Slunovratu* v různých projektech. Bez spolupráce výše zmíněných rodičů by se nemohla umělecká práce *Slunovratu* jedinečnou formou (spolupráce s profesionálními umělci) nikdy realizovat.

- *expertní skupina diváků* (pan Zdeněk, pan Vladimír, paní Jitka, paní Jana)

Na výzkumnou otázku odpovídají zúčastnění diváci *kladně*. Diváci se shodují v osobním zážitku *proměny* handicapovaných dětí na jevišti, jejichž umělecké výkony jsou (prožitkově) srovnatelné s výkony doprovázejících profesionálů. Přes počáteční nedůvěru (pan Zdeněk a pan Vladimír) jsou všichni zúčastnění *zasazeni mimořádností a čistotou* projevů všech členů divadelního souboru *Slunovrat*, bez ohledu na jejich diagnózu a mentální omezení.

Závěr expertního šetření

Vraťme se k počátku předkládané práce, a znovu si položíme otázky, ke kterým jsme hledali odpovědi – ať již studiem a analýzou filozofických textů, praktickou činností, nebo šetřením, na kterém se podíleli jednotliví experti:

- *Může moc pedagoga, jakožto svrchovaná profesní kompetence, při umělecké pedagogické práci v rámci výchovně vzdělávacího procesu, významným způsobem pozitivně ovlivňovat a v rámci trvalého působení i předurčovat sociální rehabilitaci a prognostiku handicapovaných dětí?*
- *Lze prakticky ověřit zobecnění poznatků M. Foucaulta o tom, že se přirozený ne-rozum, vyplývající z danosti handicapu, může stát klíčem ke vstupu do světa prožitku?*

Ve většině případů se dotázaní experti vyjadřují kladně k oběma otázkám – divadelní kritik zpochybňuje trvalé zlepšení sociální prognózy, je přesvědčen pouze o jejím zkvalitnění a psycholog zdůrazňuje očekáváním trvalého zlepšení sociální prognostiky a kvality života handicapovaných dětí potřebu kontinuálního uměleckého působení (vznik umělecké chráněné dílny). Stratifikací obsahových kategorií skupinami expertů byla získána větší plastičnost vyjádření a zjištění množství názorů a pohledů na danou problematiku.

Základní teze a stěžejní otázky předkládané práce, k nimž byly nacházeny odpovědi poměrně rozsáhlým studiem filozofické literatury, se prakticky ověřovaly v pedagogické praxi a byly doloženy expertním šetřením oslovením řady lékařů, psychologů, umělců, pedagogů, rodičů handicapovaných dětí i diváků. Na počátku byla pouze zkušenost,

prožitek a potřeba podělit se o *nesdělitelné, mimořádné, neočekávané* a touha vytvořit kontinuální představení, kde se stanou všichni *sobě rovnými*. To, že se jednotlivá představení skutečně realizovala, je zásluhou rodičů, vedení Speciální školy v Hradci Králové, expertů z umělecké i odborné branže, profesionálních umělců a mnoha dalších, kteří v této práci spatřují hlubší smysl. Všem patří poděkování.

ZÁVĚR

„*Budoucnost, do které se tvorbou boříme, se nepodobá vždy už omezené paměti minulosti: je neomezená a do široka otevřená. Nová, komplikovaná jak svou bezbřehostí, tak i svou neuchopitelností. Na tuto práci s intuicí čerpající z budoucnosti není každý vybaven. A to je právě, podle mého, i jedna z hlavních obtíží nejen při tvorbě nového, ale i při vnímání již vytvořeného ‚nového‘, tedy tvorby, která v sobě nese myšlenkové konstrukce autora. Je to průlom do neznámého, který vyžaduje přehodnocování mého soukromého, užitečně seřazeného. Je to velmi energeticky a psychicky náročná činnost na ‚vnitřních nastaveních‘.*“³⁵⁰

V závěru předkládané dizertační práce zrekapitulujme problematiku, která byla ústřední myšlenkou předcházejícího textu.

Na podkladě analýzy filozofických studií a následným praktickým ověřováním byla hledána odpověď na otázku *moci* a *kompetence* pedagoga v rámci *výchovně vzdělávacího procesu*: je možné dosáhnout *proměny* handicapu uměleckým pedagogickým působením? Je *moc* umění a *moc* pedagogického působení skutečně natolik zásadní, aby mohla ovlivnit život handicapovaného člověka i vně svého působení?

Připomeňme si závěry, které postupně vykrystalizovaly z nastíněných – a prakticky doložených – úvah, zmiňovaných v předkládané práci.

První část vymezila pojem *kompetence*, *moc* a *výchovně vzdělávací proces*. Dotkli jsme se i složité problematiky *institucí*, *autority* a *osobnosti pedagoga*. Vzhledem k zaměření práce byla věnována pozornost základní charakteristice *handicapu*. Z uvedených úhlů pohledu lze vyvodit závěr o oboustranně vzájemném vztahu *moci* a *kompetence*, kde *moc* na jedné straně vyplývá z kompetence pedagoga a na straně druhé vytváří prostor pro jeho profesní růst. Skutečná *moc* jednotlivce má svůj prvopočátek v jeho pravomoci, ale zdaleka není „darem“, který by mu instituce věnovala. Nositelem *moci* je konkrétní osobnost člověka, který tuto *moc* fakticky realizuje. Vhodná kombinace síly osobnosti a sociální kompetence s věcnými aspekty pozice hraje mimořádnou úlohu. Záleží na tom, jak je jedinec schopen skutečně naplňovat *mocenskou stránku* své sociální – pracovní role.

³⁵⁰ Dyrťová K.: *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění* [Ústí nad Labem 2006] s. 39

Rozkrytím problematiky *moci, kompetence, osobnosti pedagoga a autority* v úvodní části dizertační práce můžeme vyvodit konečný závěr, že *moc* pedagoga je svrchovanou profesní *kompetencí*, která – při pedagogické práci (v rámci *výchovně vzdělávacího procesu*) s *handicapovanými* – může významným způsobem pozitivně ovlivňovat a v rámci trvalého působení i předurčovat jejich sociální rehabilitaci a prognostiku. Výchovně vzdělávací proces týkající se handicapovaných je *proces celoživotní*. Opakování a prohlubování znalostí a dovedností společně se soustavným vedením ke stále komplexnějšímu poznávání okolní skutečnosti je pro handicapované nezbytné.

Stěžejní filozofický blok dizertační práce prakticky ověřoval možnosti a způsob realizace *proměny* v pohledu na handicapovaného člověka. Z filozofických úvah M. Foucaulta byl vyvozen závěr, opírající se o základní teze dané práce: nový pohled na identitu člověka umožňuje překračování specifických hranic a je cestou k proměně životních forem. Prakticky byly výše uvedené hypotézy ověřovány uměleckým imaginativním dialogem s handicapovanými dětmi. Bylo prokázáno, že *nová forma autonomie* handicapovaného člověka zároveň s *novou konstelací vztahu normality & handicapu* je možná a je *realizovatelná*.

V poslední části filozofického bloku – expertní šetření – byly prostřednictvím pětiletého výzkumného projektu hledány (potvrzovány/vyvraceny) základní teze předkládané práce oslovením expertů z odborné, umělecké i laické branže.

Utřídili jsme názory filozofů, získali jsme možnost průhledu danou problematikou prostřednictvím nepřímé spolupráce s odborníky a laiky, kteří se zúčastnili výzkumného projektu. Byl doložen mnohaletý výzkum praktickou činností, ve které se i nadále pokračuje. Jaký lze vyvodit závěr?

Pedagogická *moc*, kterou speciální pedagog zprostředkuje handicapovaným dětem prožitek ochrany a bezpečí, se může stát prostřednictvím umění (vzájemným posilováním pozitivních zpětných vazeb mezi učitelem, dětmi, rodiči a diváky) *mocí integrativní*: je to *moc*, která nezastírá užívání *moci* jako takové; není zaměřena na osobní zisk, ale na službu druhému. Integrativní *moc* nesnižuje zodpovědnost, je interaktivní a kooperativní – *moc* silného (mocného) podněcuje *moc* slabšího (ne-mocného, handicapovaného). Umělecky zaměřený výchovně vzdělávací proces se tak může stát prostředkem k navyšování profesní kompetentnosti pedagoga a mírou závislosti a sociální bezmoci handicapovaných dětí i zkvalitněním etického imperativu pedagogické *moci* (viz výsledky odborného expertního šetření).

Nelze nekomunikovat – tudíž nelze neovlivňovat. Umělecký vliv hudby a tance na vnitřní svět handicapovaného dítěte je natolik zásadní, že se může stát cestou ke stále větší srozumitelnosti mezi pedagogem a žákem. Umění a umělecky zaměřený výchovně vzdělávací proces je i cestou k otevření srozumitelnějšího dialogu mezi světem handicapovaných a světem ‚normality‘. Umělecká práce probíhající formou hudební metaforické komunikace může prolomit autistickou izolaci handicapovaných dětí, které společnost dosud považovala za komunikačně nečitelné. Mentální handicap v kontextu s uměleckou činností umožňuje sdělení obecně lidských prožitků, které jinak nehandicapované společnosti unikají (viz výsledky laického-diváckého expertního šetření).

Umění je cestou k sebevyjádření, k plnosti prožitku vlastní hodnoty, seberealizace a tudíž i k *moci* handicapovaného jedince - umění otevírá možnost *proměny*. Možnostem proměny – vytvoření nového dialogu prostřednictvím umělecké komunikace – odpovídá *rituál umělecké práce*, který se může stát prostředkem vnitřní *moci* v mnohdy *bezmocném* postavení handicapovaného člověka v těžko srozumitelném světě. Umělecký rituál pomáhá získávat *moc nad sebou samým*, učí schopnosti sebeutváření a žít ve vlastním projevu. Chut' tvořit je právě v *moci* spoluvytvářet tento svět, stát se jeho součástí, komunikovat a vést dialog – dotýká se velmi citelně právě těch oblastí, které jsou pro handicapované velmi důležité. Umělecké vyjádření v realizovaných projektech *Slunovratu* se stává jedinečným prostředkem a cestou nejen pro větší srozumitelnost a přiblížení se dvou světů – *světa normality* a *světa handicapu* – ale je i stimulem k *uvolnění*, *sebevyjádření* a cestou k možné *proměně* pojmání vnitřního světa handicapovaného (nejen z pohledu handicapovaného směrem k sobě, ale i z pohledu společnosti na něho). Prostřednictvím imaginativního uměleckého dialogu překračuje handicapovaný umělec hranice, které vytvořila pevně stanovená diagnóza, opakovaný a potvrzovaný prožitek úspěchu je faktor akcelerace sociálního zrání handicapovaných dětí (viz výsledky uměleckého expertního šetření).

Opakovaným prožitkem úspěchu lze zvýšit kvalitu – emoční komfort – života nejenom handicapovaným umělcům, ale i jejich rodinám. Je možné zvýšit pravděpodobnost individuálně specifického uplatnění handicapovaných dětí na trhu práce vznikem umělecké chráněné dílny (viz výsledky expertního šetření – rodiče).

Pozitivní přínos dizertační práce spatřujeme zejména ve zkvalitnění vlastní pedagogické praxe možností realizovaných zpětných vazeb všech zúčastněných – spolupracujících lékařů, umělců, pedagogů, rodičů i diváků podílejících se na výzkumném projektu, který byl součástí expertního šetření. Nebylo možné věnovat větší pozornost

individuální umělecké práci s handicapovanými dětmi – práce by byla příliš obsáhlá a problematika vlastního nácviku si zasluhuje samostatnou pozornost.

Umění v sobě nese sílu pojmu ‚stvořitelské gesto‘. Učí schopnosti empatie, tolerantnosti a pokoře. Přehodnocování uměleckého vnímání handicapovaných dětí je nesmírně důležitou stránkou výchovně vzdělávacího procesu – tvorba s sebou přináší prvek schopnosti odvážně pracovat s budoucností, učí širokou veřejnost nejen porozumět světu handicapu, ale také hlouběji chápat sebe a oba světy k sobě přibližovat. Není důležité, zda si handicapovaný umělec uvědomuje, co chce prostřednictvím svého umění sdělit a do jaké míry je to on sám, či něco v něm (touha po vyjádření, nevědomí). Umění se stává především víceznačnou symbolickou komunikací s okolím, prostředkem ke znovunastolení duševní rovnováhy, pomáhá nám „dostat se do kontaktu s našimi ozdravnými silami“.³⁵¹

³⁵¹ Redemanová Lucie: německá psychoterapeutka

ODBORNÁ LITERATURA K DANÉ PROBLEMATICE

- ADLER, Alfred. *Smysl života*. 1. vydání, Praha: Práh, 1995. 146 s. ISBN 80-858009-34-6
- ADLER, Alfred. *Umění rozumět*. 1. vydání, Praha: Práh, 1993. 131 s. ISBN 80-85809-04-4
- ADLER, Alfred. *Psychologie dětí – děti s výchovnými problémy*. 1. vydání, Praha: Práh, 1994. 155 s. ISBN 80-85809-22-2
- ALDER, Harry. *NLP pro manažery (osobnostní výkonnost dosáhnout cíle pomocí komunikace, stanovení cílů, tvůrčí řešení problémů)*. 1. vydání, Praha: Pragma, 1997. 216 s. ISBN 80-7205-473-2
- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do filosofie*. 2. vydání, Praha: Portál, 2004. 377 s. ISBN 80-7178-804-X
- ARENDTOVÁ, Hannach. *O násilí*. 1. vydání, Praha: Oikoymenh, 2004. 78 s. ISBN 80-7298-128-5
- ARENDTOVÁ, Hannach. *Krise kultury*. 1. vydání, Praha: Mladá fronta, 1994. 160 s. ISBN 80-204-0424-4
- BADEGRUBER, Bernd; PIRKL, Friedrich. *Příběhy pomáhají s problémy*. 2. vydání, Praha: Portál, 1995. 195 s. ISBN 80-7178-031-6
- BAKALÁŘ, Eduard. *Popouzení dítěte proti druhému rodiči: pohled na motivy, psychologie a patopsychologie dítěte*. 21, 1986, č. 6, s. 543-550
- BAKALÁŘ, Eduard. *Úvahy o motivu moci*. 1. vydání, Chrudim: Mach, 1992. 70 s.
- BARŠA, Pavel; FULKA, Josef. *Michel Foucault, politika a estetika*. 1. vydání, Praha: Dokořán, 2005. 198 s. ISBN 80-7363-020-6
- BEDRNOVÁ, Eva; NOVÝ, Ivan. *Moc, vliv a autorita*. 1. vydání, Praha: Management Press, 2001. 126 s. ISBN 80-7261-053-8
- BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení (východiska, metody, cvičení a hry)*. 1. vydání, Praha: Portál, 2001. 375 s. ISBN 80-7178-479-6
- BENESCH, Hellmuth. *Encyklopedický atlas psychologie*. 6. vydání, Praha: Lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-317-7
- BENTOVIM, Arnan. *Týrání a sexuální zneužívání v rodinách*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 1998. 120 s. ISBN 80-7169-629-3

- BENYOVSZKÝ, Ladislav. *K prostorovosti 3 (fenomenologické studie)*. 1. vydání, Praha: Univerzita Karlova, 2007. ISBN 80-903086-9-5
- BERGSON, Henri. *Myšlení a pohyb*. 1. vydání, Praha: Mladá fronta, 2003. 279 s. ISBN 80-204-1008-2
- BERNE, Eric. *Jak si lidé hrají*. 2. vydání, Most: Dialog, 1992. 194 s. ISBN 80-85194-52-X
- BETTINEROVÁ, Betty Lou; LEWOVÁ, Amy. *Odvaha žít svůj život*. 1. vydání, Hradec Králové: Konfrontace, 1992, 99 s. ISBN 80-9011773-2-8
- BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné (jak u dětí léčit ufnukanost, plachost, vztek umění naslouchat dětem, umění být otec)*. 2. vydání, Praha: Portál, 2000. 139 s. ISBN 80-7178-411-7
- BLECHA, Ivan; BRÁZDA, Radim a kol. *Filosofický slovník*. 2. vydání, Olomouc: Olomouc, 2002. 463 s. ISBN 80-7182-064-4
- BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. 1. vydání, Praha: Naše vojsko, 1994. 639 s. ISBN 80-206-0409-X
- BRUCHOVÁ, Hilde. *Základy psychoterapie*. 14. vydání, Praha: Triton, 1997. 123 s. ISBN 80-85875-45-4
- CAMBELL, Ross. *Potřebuji tvou lásku*. 1. vydání, Praha: Návrat, 1997. 124 s. ISBN 80-85495-11-2
- CAMBELL, Ross. *Hledám svou cestu*. 1. vydání, Praha: Návrat, 1993, 122 s. ISBN 80-85495-22-8
- CASEOVÁ, Caroline., DALLEYOVÁ, Tessa. *Arteterapie s dětmi*. 1. vydání, Praha: Portál, 1995. 175 s. ISBN 80-7178-065-0
- CASTANEDA, Carlos. *Cesta do Ixtlanu*. 1. vydání, Praha: Volvo Globator, 1996. 220 s. ISBN 80-7207-017-7
- COLLINSOVÁ, Bryn. *Emocionální nezpůsobnost*. 1. vydání, Praha: Triton, 2003. 247 s. ISBN 80-7254-324-5
- ČAKRT, Michal. *Typologie osobnosti (přátelé, milenci, dospělí a děti)*. 1. vydání, Praha: Management Press, 2004. 361 s. ISBN 80-7261-112-7
- ČERNÁ, Marie., NOVOTNÝ, Josef., XY, Bohumil., ZEMKOVÁ, Jaroslava. *Kapitoly z psychopedie*. 2. vydání, Praha: Univerzita Karlova, 1995. 82 s. ISBN 80-382-97-94
- ČERNÝ, Václav. *Tvorba a osobnost I*. 1. vydání, Praha: Odeon, 1992. 908 s. ISBN 80-207-0411-6

- DALÍ, Salvador. *Deník génia*. 1. vydání, Olomouc: Votobia, 1994. 211 s. 80-85619-60-1
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vydání, Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. 2. vydání, Praha: Herrmann & synové, 2003. 191 s.
- DÖRNER, Klaus; PLOG, Ursula. *Bláznit je lidské*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 1999. 356 s. ISBN 80-7169-628-5
- DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie (vybrané kapitoly)*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 1999. 284 s. ISBN 80-7169-254-9
- DUNOVSKÝ, Jiří., DYTRICH, Zdeněk., MATĚJČEK, Zdeněk. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 1995. 245 s. ISBN 80-7169-195-5
- DYTRTOVÁ, Kateřina. *Čas, prostor, hudba a výtvarné umění*. 1. vydání, Ústí nad Labem: 2006. 138 s. ISBN 80-7044-765-6
- ELLIOTOVÁ, Michele. *Jak ochránit své dítě*. 1. vydání, Praha: Portál, 1995. 173 s. ISBN 80-7178-034-0
- EMERSON, Eric. *Problémové chování lidí s mentální retardací a autismem*. 1. vydání, Praha: Portál, 2008. 166 s. ISBN 978-80-7367-390-1
- EUROPEAN CONGRES: *Mental Health in European Families*, Praha 5. – 8. Května 1991, Eduard Bakalář.
- EXUPÉRY, Antoine de Saint. *Citadela*. 1. úplné vydání, Praha: Vyšehrad, 2002. 438 s. ISBN 80-7021-576-3
- FILLA, Emil. *Myšlenky*. 1. vydání, Ústí nad Labem: Severočeské nakladatelství, 1990. 152 s. ISBN 80-7047-027-5
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se (praktický průvodce strategiemi vyučování)*. 1. vydání, Praha: Portál, 1997 172 s. ISBN 80-7178-120-7
- FOERSTER, Josef Bohuslav. *Umění a jeho etická moc*. Praha: Nakladatel Václav Pour, 1940. 25 s.
- FOUCAULT, Michel. *Sen a obraznost*. 1. vydání, Liberec: Dauphin, 1994. 75 s. ISBN 80-901842-1-9
- FOUCAULT, Michel. *Psychologie a duševní nemoc*. 1. vydání, Praha: Dauphin, 1997. 113 s. ISBN 80-86019-30-6
- FOUCAULT, Michel. *Myšlení vnějšku*. 2. vydání, Praha: Herrmann & synové, 2003. 303 s.

- FOUCAULT, Michel. *Je třeba bránit společnost*. 1. vydání, Praha: Filosofía, 2005. 284 s. ISBN 80-7007-221-0
- FRANKE-GRICKSCH, Marianne. *Patříš k nám – rodinné konstelace s dětmi*. 1. vydání, Praha: Shambhala, 2006. 163 s. ISBN 80-239-6954-4
- FRANKL, Viktor Emanuel. *...A přesto říci životu ano*. 5. vydání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1996. 127 s. ISBN 80-7192-095-9
- FRANKL, Viktor Emanuel. *Člověk hledá smysl (úvod do logoterapie)*. 1. vydání, Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1994. 88 s. ISBN 80-901601-4-X
- FURST, Maria. *Psychologie (včetně vývojové psychologie a teorie výchovy)*. 1. vydání, Olomouc: Votobia, 1987. 263 s. ISBN 80-7198-191-0
- GADAMER, Hans-Georg. *Aktualita krásného (umění jako hra, symbol a slavnost)*. 1. vydání, Praha: Triáda, 2003. 88 s. ISBN 80-86138-48-8
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Vydání, Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
- GENNEP, Arnold van. *Přechodové rituály*. 1. vydání, Praha: Lidové noviny, 1997. 178 s. ISBN 80-7106-178-6
- GJURIČOVÁ, Šárka., KUBIČKA, Jiří. *Rodinná terapie (systemické a narativní přístupy)*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0415-3
- GOODMAN, Nelson. *Jazyky umění – nástin teorie symbolů*. 1. vydání, Praha: Academia, 2007. 213 s. ISBN 978-80-200-1511-8
- GOFFMAN, Erving. *Stigma. Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity*. 1. vydání, Praha: Sociologické nakladatelství, 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0
- GRAHAM, Gordon. *Filosofie umění*. 1. vydání, Brno: Barrister & Principal, 2000. 252 s. ISBN 80-85947-53-6
- GRÜN, Anselm. *Moc nad bezmocí*. 1. vydání, Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. 125 s. ISBN 80-7192-346-X
- HAASOVÁ, Irmgard. *Ostatní děti směji všechno*. 1. vydání, Praha: Portál, 1991. 185 s. ISBN 80-85282-10-0
- HALEY, Jag. *Neobvyklá psychoterapie Moltona H. Ericksona*. 1. vydání, Praha: Triton, 2003 318 s. ISBN 80-7254-349-0
- HARTL, Pavel; HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vydání, Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
- HAVEL, Václav. *Projev na universitě v Kodani 28. 5. 1991 při příležitosti předání Sonningovy ceny (politika není špinavá)*.

- HAVEL, Václav. *Moc bezmocných*. 1. vydání, Praha: Lidové noviny, 1990. 64 s. ISBN 80-7106-005-5
- HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vydání, Praha: Portál, 2002. 174 s. ISBN 80-7178-635-7
- HAWTON, K., SALKOVSKIS, P. M., KIRK, J., CLARK, D. M. *The Cognitive Behavioral Therapy of Psychiatric Problems*. (Oxford, Oxford Medical Publications, 1989).
- HEDEGGER, Martin. *Bytí a čas*. 2. vydání, Praha: Oikoymenh, 2002. 487 s. ISBN 80-7298-048-3
- HENNIG, Claudius., KELLER, Gustav. *Antistresový program pro učitele*. 1. vydání, Praha: Portál, 1996, 99 s. ISBN 80-7118-093-6
- HELUS, Zdeněk., PELIKÁN, Jiří. *Preferenční postoje učitelů k žákům jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. 1. vydání, Praha: Výzkumný ústav odborného školství, 1984. 232 s. 06-127-84
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum – základní teorie, metody a aplikace*. 1. Vydání, Praha: Portál, 2008, 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4
- HINKIN, T. R., SHRIESHEIM, CH. A. „Development and Applications of New Scales to Measure the French and Raven – 1959, Base of Social Power“ – Journal of Applied Psychology, 1989, Vol. 74, No 4, 561-567
- HOBDAYOVÁ, Angela; OLLIEROVÁ, Kate. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. 1. vydání, Praha: Ermat, 2000. 149 s. ISBN 80-7178-378-1
- HOGENOVÁ, Anna. *K filosofii výkonu*. 1. vydání, Praha: Eurolex Bohemia s.r.o., 2005. 575 s. ISBN 80-86861-35-X
- HOGENOVÁ, Anna. *Pohyb a tělo*. 1. vydání, Praha: Univerzita Karlova, 2000. 236 s. ISBN 80-7184-580-9
- HOGENOVÁ, Anna., GAJDA, Vojtěch. *Problematika pohybu a těla*. 1. vydání, Ostrava: Ostravská univerzita (katedra TV PdF), 1995. 89 s. ISBN 80-7042-085-5
- HOGENOVÁ, Anna. *Společný prostor vzdělání, umění a sportu jako příspěvek ke „společné Evropě“*. *Prostory porozumění*. 1. vydání, Praha: UK – pedagogická fakulta, 2002. 167 s. ISBN 80-7290-124-9
- HORNÍČEK, Miroslav; HURNÍK, Ilja; PRECLÍK, Vladimír. *Trojhlas*. 1. vydání, Praha: Melantrich, 1986. 288 s.
- HOŠMAN, J. *V drápech bestie*. Praha: Nakladatelství Václav Neubert a synové, 1947 (str. 64 – 65).

- HORYNA, Břetislav., ŠTĚPÁN, Jan., BLECHA, Ivan., ŠARADÍN, Pavel. *Filosofický slovník*. 2. vydání, Olomouc: Studio nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4
- HUMAN, Charles. *World Human Rights Guide*, 1987. (*motiv moci versus lidské právo – analýza o kvalifikaci stavu dodržování lidských práv ve 120 zemích světa*).
- CHVÁLA, Vladislav; TRAPKOVÁ, Ludmila. *Rodinná terapie psychosomatických poruch*. 1. vydání, Praha: Portál, 2004. 227 s. ISBN 80-7178-889-9
- CHVATÍK, Květoslav. *Strukturální estetika*. 2. vydání, Brno: Host, 2001. 208 s. ISBN 80-7294-027-9
- JUNG, Gustav, Carl. *Duše moderního člověka*. 1. vydání, Brno: Spektrum, 1994. 380 s. ISBN 80-7108-087-X
- KANTOR, Jiří; LIPSKÝ, Matěj; WEBER, Jana a kol. *Základy muzikoterapie*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2009. 295 s. ISBN 978-80-247-2846-9
- KESNER, Ladislav. *Vizuální teorie*. 2. vydání, Praha: H & H, 2005. 372 s. ISBN 80-7319-054-0
- KOHOUT, Jaroslav. *Rétorika (umění mluvit a jednat s lidmi)*. 4. vydání, Praha: Management Press, 2003. 169 s. ISBN 80-7261-072-4
- KOUKOLÍK, František. *Já – o vztahu mozku, vědomí a sebeuvědomování*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2003. 382 s. ISBN 80-246-0736-0
- KRAUS, Wolfgang. *Kultura a moc*. 1. vydání, Olomouc: Votobia, 1993. 181 s. ISBN 80-85619-41-1
- KRET, Ernst. *Učíme (se) jinak*. 1. vydání, Praha: portál, 1995. 132 s. ISBN 80-7178-030-8
- KRUŽÍK, Josef. *Viva activa vita contemplativa – Janu Sokolovi k sedmdesátým narozeninám*. 1. vydání, Praha: UK – fakulta humanitních studií, 2006. 519 s. ISBN 80-239-6980-3
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako profese. Psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2. vydání, Praha: Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-150-9
- KROŠLOVÁ, Jarmila. *Výrazový tanec*. 1. Vydání, Praha: IPOS-ARTAMA, 2002. 194 s. ISBN 80-7068-106-3
- KUČERA, Zdeněk. *O výchově bez receptu*. 1. vydání, Praha: Aima institut, 1997. 76 s.

- LANG, Greg., BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1. vydání, Praha: Portál, 1998. 146 s. ISBN 80-7178-144-4
- LANGER, Stanislav. *Mentální retardace – etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. 2. vydání, Hradec Králové: Kotva, 1995. 250 s. ISBN 80-900254-6-3
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele (O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi)*. 1. vydání, Brno: Paido, 2005. 70 s. ISBN 80-7315-115-4
- LAZARUS, A. A. *Marital Myths*. Impact Publisher, San Luis Obispo, Kalifornie, 1985 (závěr publikace).
- LEPP, Ignác. *Psychoanalýza lásky*. 1. vydání, Nové Město nad Metují: Signum unitatis, 1991, 173 s.
- LUŽNÝ, Dušan. *Řád a moc (vybrané texty ze sociologie náboženství)*. 1. vydání, Brno: Masarykova univerzita, 2005. 375 s. ISBN 80-210-3045-7
- MAGEE, Bryan. *Wagner a filosofie*. 1. vydání, Brno: Centa, 2004. 351 s. ISBN 80-7341-337-X
- MACHIAVELI, Nicolo. *Vladař*. 3. vydání, Praha: Ivo Železný, 1997. 101 s. ISBN 80-237-3544-6
- MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*. 1. vydání, Praha: ÚDLUT, 1970. 63 s.
- MAŠATOVÁ, Milada. *Cesty k metafoře – náměty a úvahy o možnostech rozvíjení metaforického myšlení a sdělování v tvořivé dramatice*. 2. vydání, Praha: AMU, divadelní fakulta, 2004. 50 s. ISBN 80-7331-922-5
- MARTIN, Michal., WALTMANOVÁ – GREENWOODOVÁ, Cynthie. *Jak řešit problémy dítěte se školou*. 1. vydání, Praha: Portál, 1997. 322 s. ISBN 80-7178-125-8
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. 1. vydání, Praha: Avicenum, 1986. 336 s.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Svět vnímání*. 1. vydání, Praha: Oikoymenh, 2008. 79 s. ISBN 978-60-7298-287-5
- MÜLLEROVÁ, Alice. *Dětství je drama*. 1. vydání, Praha: Lidové noviny, 1995. 92 s. ISBN 80-7106-115-8
- MINDELL Arnold. *Snové tělo – úloha těla při objevování našeho Já*. 1. vydání, Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1993. 195 s. ISBN 80-900802-7-8
- MŇAČKO, Ladislav. *Jak chutná moc*. 2. vydání, Praha: Československý spisovatel, 1990. 181 s. ISBN 80-202-0204-8

- MOKREJŠ, Antonín. *Filosofie a život – život a umění*. 1. vydání, Praha: Nakladatelství Filosofia, 1995. 400 s. ISBN 80-7007-068-4
- MOKREJŠ, Antonín. *Umění – a k čemu?* 1. vydání, Praha: Triton, 2002. 167 s. ISBN 80-7254-199-4
- MORGANOVÁ, Norah; SAXTONOVÁ, Julia. *Vyučování dramatu – hlava plná nápadů*. 1. vydání, Praha: Ipos Artama, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4
- MÜLLER, Oldřich. *Lehké mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. 1. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 87 s. ISBN 80-244-0207-6
- MÜLLER, Oldřich. *Dramatika (nejen) pro speciální pedagogy*. 1. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. 76 s. ISBN 80-7067-572-1
- MÜLLEROVÁ, Else. *Příběhy z měsíční houpačky*. 1. vydání, Praha: Portál, 1998. 109 s. ISBN 80-7178-219-X
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 1. vydání, Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7
- NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra*. 1. vydání, Olomouc: Votobia, 1995. 367 s. ISBN 80-85885-79-4
- NIETZSCHE, Friedrich. *O životě a umění*. 1. vydání, Olomouc: Votobia, 1995. 102 s. ISBN 80-85885-54-9
- PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. 1. vydání, Praha: Oikoymenh, 1996. 505 s. ISBN 80-86005-24-0
- PATOČKA, Jan. *Umění a čas I*. 1. vydání, Praha: Oikoymenh, 2004. 543 s. ISBN 80-7298-113-7
- PATOČKA, Jan. *Umění a čas II*. 1. vydání, Praha: Oikoymenh, 2004. 541 s. ISBN 80-7298-114-5
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém* 1. vydání, A...sium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být*. 1. vydání, Praha: Karlova univerzita, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4
- PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. 2. vydání, Praha: ISV nakladatelství, 2004. 123 s. ISBN 80-86642-31-3
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2004. 270 s. ISBSN 80-7184-569-8

- PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2007. 175 s. ISBSN 978-80-246-1265-2
- PERNIOLA, Mario. *Estetika 20. Století* 1. vydání, Praha: Nakladatelství Karolinum, 2000. 169 s. ISBN 80-246-0213-X
- PESECHKIAN, Nossrat. *Kupec a papoušek (využití orientálních příběhů v psychoterapii, názorné příklady pro výchovu a sebeovlivňování)*. 1. vydání, Brno: Cesta, 1996. 126 s. ISBN 80-85319-60-8
- PETŘÍČEK, Miroslav. *Úvod do současné filosofie*. 4. vydání, Praha: Herrmann & synové, 1997. 178 s.
- PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací. Přístupy – dovednosti – poruchy*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2005. 146 s. ISBN 80-247-0858-2
- PONĚŠICKÝ, Jan. *Člověk a jeho postavení ve světě*. 1. vydání, Praha: Triton, 2006. 266 s. ISBN 80-7254-861-1
- PONĚŠICKÝ, Jan. *Agrese, násilí a psychologie moci*. 1. vydání, Praha: Triton, 2005. 226 s. ISBN 80-7254-593-0
- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Empatie (vcítění v každodenním životě)*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0672-5
- PŘIBÁŇ, Jiří. *Pod čarou umění*. 1. vydání, Praha: Kant, 2008. 143 s. ISBN 978-80-86970-59-2
- PREKOPOVÁ, Jiřina., SCGWEITZEROVÁ, Christel. *Děti jsou hosté, kteří hledají svou cestu*. 1. vydání, Praha: Portál, 1993. 151 s. ISBN 80-85282-77-1
- PSYCHOLOGICAL ABSTRACTS: srpen – prosinec 1989, leden – listopad 1990.
- PUESCHEL, Siegfried. *Downův syndrom pro lepší budoucnost – metodická příručka pro učitele*. 1. vydání, Praha: Tech-Market, 1997. 131 s. ISBN 80-86114-15-5
- ROGERS, Carl R. *Způsob bytí (klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele)*. 1. vydání, Praha: Portál, 1998. 292 s. ISBN 80-7178-233-5
- ROGERS, Carl R. *O osobnej moci*. 2. vydání, Bratislava, 1999. 231 s. ISBN 80-967980-1-4
- REYNOLD, Bean. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1. vydání, Praha: Portál, 1995. 86 s. ISBN 80-7178-035-9
- RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 1. vydání, Praha: Portál, 1999. 247 s. ISBN 80-7118-287-4
- RIGEL, Jiří. *Osobnost a emocionální problémy*. 2. vydání, Praha: Avicenum, 1981. 247 s. ISBN 80-08-051-81

- RIEGER, Zdeněk. *Ostrov rodiny. (integrující přístup pro práci s rodinou)*. 1. vydání, Hradec Králové: Konfrontace, 1996. 246 s. ISBN 80-901773-8-7
- ROGGE, Jan – Uwe. *Dětské strachy a úzkosti*. 1. vydání, Praha: Portál, 1998. 211 s. ISBN 80-7178-237-8
- RONENOVÁ, Tammic. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích (kognitivně behaviorální přístupy při práci s dětmi)*. 1. vydání, Praha: Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-370-6
- ROZENITZ, Klaus. *Znáš sám sebe?* 1. vydání, Brno: Gloria, 1992. 98 s.
- RUSHKOFF, Douglas. *Manipulativní nátlak (proč tak snadno uposlechneme druhé)*. 1. vydání, Hradec Králové: ATD, 2002. 265 s. ISBN 80-858009-34-6
- SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. 1. vydání, Praha: Portál, 1999. 149 s. ISBN 80-7178-315-3
- SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Syndrom pomocníka – podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích*. 1. vydání, Praha: Portál, 2008. 234 s. ISBN 978-80-7367-369-7
- SCHOPENHAUER, Arthur. *Génius, umění, láska, světec*. Olomouc: Votobia, 1994. 175 s. ISBN 80-85619-08-3
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. 1. vydání, Brno: Paido, 2004. 158 s. ISBN 80-7315-060-3
- SMITH, A. Charles. *Třída plná pohody*. 1. vydání, Praha: Portál, 1994. 226 s. ISBN 80-85282-82-8
- SOKOL, Jan. *Filosofická antropologie – člověk jako osoba*. 1. vydání, Praha: Portál, 2002. 222 s. ISBN 80-7178-627-6
- SOKOL, Jan. *Čas a rytmus*. 1. vydání, Praha: Oikoymenh, 1996. 332 s. ISBN 80-7298-123-
- SOLŽENICIN, Alexandr. *Souostroví Gulag. I. díl. (str. 97 – 101)*, 2. upravené vydání, Praha: OK Centrum 1990. 349 s. ISBN 80-900270-0-8
- SPARGO, Tamsin. *Foucault a teorie podivného*. 1. vydání, Praha: Triton, 2001. 73 s. ISBN 80-7254-210-9
- STANISZKIS, Jadwiga. *O moci a bezmoci*. 1. vydání, Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. 199 s. ISBN 978-80-7325-183-3
- STEINER Rudolf. *Metamorfózy duševního života, stezky duševních zážitků II*. 1. vydání, Písek: Studium Anthroposofické společnosti, 2002. 127 s. ISBN 80-5894-251-5

- STRUSKOVÁ, Olga. *Děti z planety D*. S. 1. vydání, Praha: G plus G, 2000. 165 s. ISBN 80-86103-31-5
- ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. 3. vydání, Praha: Portál, 2007. 246 s. ISBN 978-80-7367-339-0
- ŠIMEK, Jiří. *Lidské pudy a emoce (jak jim porozumět a jak s nimi žít)*. 1. vydání, Praha: Lidové noviny, 1995. ISBN 80-1706-121-2
- ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost (edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti)*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 2005. 100 s. ISBN 80-246-0992-4
- ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 1. vydání, Praha: portál, 2001. 178 s. ISBN 80-7178-506-7
- ŠVAŘÍČEK, Roman.; ŠEĐOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání, Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vydání, Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7
- ŠVEHLA, Jaroslav. *Tisícileté umění pantomimy*. 1. vydání, Praha: Mír, 1989. 210 s. ISBN 80-7023-024-X
- VACÍNOVÁ, Marie., LANGOVÁ, Marta. *Vybrané kapitoly z psychologie*. 1. vydání, Praha: Victoria Publishing a.s., 1995. 127 s. ISBN 80-7187-011-0
- VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole (kapitoly ze srovnávací pedagogiky)*. 1. vydání, Hradec Králové: Líp, 1997. 222 s. ISBN 80-902289-0-9
- VALENTA, Milan. *Dramaterapeutické projektování*. 1. vydání, Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 91 s. ISBN 80-224-0615-2
- VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 1998. 135 s. ISBN 80-7184-624-4
- VALIŠOVÁ, Jaroslava. *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu*. 1. vydání, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 174 s. 0-71-11/1
- VAŠÁTKOVÁ, Danuše. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. 1. vydání, Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 64 s. ISBN 80-7041-544-4
- VOCILKA, Miroslav. *Autismus*. Praha: Tech-Market, 1996. 116 s. ISBN 80-902134-3-X
- VOCILKA, Miroslav. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. Praha: Septima, 1994. 72 s. ISBN 80-85801-33-7
- VOJVODÍK, Josef. *Images corporis (teze o české mládeži a avantgardě)*. 1. vydání, Brno: HOST – vydavatelství s.r.o., 2006. 464 s. ISBN 80-7294-181-X

- VYMĚTAL, Jan. *Duševní krize a psychoterapie*. 1. vydání, Hradec Králové: Konfrontace, 1995. 88 s. ISBN 80-901773-4-4
- VYMĚTAL, Jan. *Úvod do psychoterapie*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2003. 262 s. ISBN 80-347-0353-3
- VYMĚTAL, Jan. *Úzkost a strach u dětí (jak jim předcházet a čelit)*. 1. vydání, Praha: Portál, 2004. 181 s. ISBN 80-7178-830-9
- WARD, Pete., ADAMS, Sam. *Jak se připravovat na práci s mládeží (subkultury mládeže, práce se skupinami, sociální dovednosti, téma identity v dospívání, mládež a media)*. 1. vydání, Praha: Portál, 1997. 143 s. ISBN 80-7117-044-8
- WARKHAK, Richard. *Rozvodové jevy*. 1. vydání, Praha: Triton, 2003. 389 s. ISBN 80-7254-439-X
- WEISS, Petr. *Sexuální zneužívání – pachatelé a oběti*. 1. vydání, Praha: Grada Publishing, 2000. 201 s. ISBN 80-7169-795-8
- WERFEL, Franz. *Čtyřicet dnů*. 5. vydání, Praha: Odeon, 1982. 700 s.
- WHITMORE, John. *Koučování (rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti)*. 2. vydání, Praha: Management Press, 2004. 185 s. ISBN 80-7261-101-1
- XENOFONTOV, Gavril. *Sibiřští šamani a jejich ústní tradice (s dodatkem šamanismus a křesťanství)*. 1. vydání, Praha: Argo, 2001. 181 s. ISBN 80-7203-334-4
- YALOM, Irwin D. *Chvála psychoterapie*. 1. vydání, Praha: Portál, 2003. 244 s. ISBN 80-7178-761-2
- YALOM, Irwin D. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. 1. vydání, Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 704 s. ISBN 80-86088-05-7

Internetové stránky

- Adbuster. <http://www.adbusters.org>
- Lankton. R. L., C. H. Behavioral Science Management, <http://www.lankton.com/market.htm>
- Terror Tactis Web. Site. <http://www.parascope.com>
- Rossi, E. L., A New Theory of Hypnotherapy, [http://home.earthlink.net/-](http://home.earthlink.net/)
- Rossi, E. L., Ericksonian Hypnotherapy, Stresand Heilig, [http://home.earthlink.net/-](http://home.earthlink.net/)
- Rossi, E. L., The Symptom of Path to Enlightenment, [http://home.earthlink.net/-](http://home.earthlink.net/)
- Rossi, E. L., The 20 Minute Ultradian Healing Response: A New Tudory od Hypnosis, [http://home.earthlink.net/-](http://home.earthlink.net/)

Film

- Besson Luc: Joan of Arc. 1999, France
- Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring
- Oliver Hirschbiegel: Der Untergang, 2005

PŘÍLOHY

Obrazová fotodokumentace z realizovaných vystoupení divadelního souboru *Slunovrat* ve spolupráci s uměleckými profesionálními tělesy:

- *Slunovrat & Hradišťan* (2009)
- *Slunovrat & Filharmonie Hradec Králové: Broučci* (2010)
- *Slunovrat & Filharmonie Hradec Králové; sbor Smetana; sbor Jitro: Jan Jakub Ryba Příběh vánoční* (2011)

(byl dán souhlas rodičů ke zveřejnění fotografií svých dětí)