

**ESTETICKÉ ASPEKTY ZÁJMOVÉ POHYBOVÉ ČINNOSTI OSOB  
S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM**

Olga Krejčířová

## **NEPRODEJNÉ**

Financováno z prostředků Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR

## OBSAH

<b>ÚVOD</b>	.....
<b>1 HISTORICKÁ VÝCHODISKA A SOUČASNÝ STAV ESTETICKÉ VÝCHOVY OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM</b>	
1.1 Otázky estetiky a estetické výchovy .....	
1.2 Současné pojetí estetické výchovy mládeže s mentálním postižením .....	
<b>2 SPECIFIČNOST ESTETICKÉ VÝCHOVY MLÁDEŽE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM PŘI REALIZACI ZÁJMOVÉ UMĚLECKÉ ČINNOSTI</b>	
2.1 Klasifikace speciálních forem estetickovýchovných činností .....	
2.2 Jedinec s mentálním postižením jako činitel estetické výchovy .....	
2.2.1 Vnímání .....	
2.2.2 Schopnosti .....	
2.2.3 Zájmy .....	
<b>3 PROCESNÍ STRÁNKA ESTETICKÉ VÝCHOVY MLÁDEŽE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM</b>	
3.1 Reedukační a kompenzační význam estetické výchovy mládeže s mentálním postižením	
3.2 Terapeutický význam estetické výchovy .....	
3.3 Tanec a hudebně pohybové aktivity	
<b>4 REALIZACE ZÁJMOVÉ POHYBOVÉ ČINNOSTI</b>	
4.1 Faktory realizace zájmové estetické činnosti	
4.2 Formy realizace zájmové pohybové činností .....	
4.2.1 Realizace zájmové umělecké pohybové činnosti ve volném času .....	
4.2.2 Faktory realizace zájmové estetické činnosti.....	
<b>ZÁVĚR</b>	.....

## LITERATURA

.....

## ÚVOD

Moderní péče o mentálně postižené má objektivní charakter, odpovídá zákonitostem rozvoje společnosti i zákonitostem rozvoje postiženého jedince a je charakterizovaná poskytováním pozitivních možností a perspektiv jejich vývoje a zdůrazněním hodnoty jejich osobnosti s cílem dosažení odpovídajícího stupně socializace.

Problémy estetické výchovy jako výchovy k estetickému osvojování skutečnosti ve vědomí člověka a k jejímu přetváření vedou z tohoto hlediska k potřebě permanentní estetické výchovy v průběhu celého života jako nedílné součásti výchovy každého jedince, který neustále zaujímá ke skutečnosti postoje, vynáší soudy, analyzuje své vztahy k umění, kultuře, ale i k pohybu. Musí být proto stále vybavován určitým přísunem informací, jež mu umožňují orientovat se, ujasnit si kriteria a aplikovat je.

Současně je jedinec stavěn do neustále nových, neopakovatelných situací, v nichž nemůže vystačit s poznatky získanými v průběhu dospívání. Požadavek estetického vzdělávání vyplývá z potřeb člověka připraveného podněty nových situací přijímat a tvořivě na ně reagovat.

Vztah dětí ke kráse a umění rozvíjíme jednak v poznávání, hodnocení a vytváření krásy v prostředí žáka, jednak v jednání, práci a chování, ale také ve vytváření podmínek pro zájem o umění a vlastní tvořivou činnost.

# 1 HISTORICKÁ VÝCHODISKA A SOUČASNÝ STAV ESTETICKÉ VÝCHOVY OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Termín estetická výchova naznačuje, že jde o činnost, jejíž teorie se opírá o dvě oblasti společenských věd - o estetiku a pedagogiku. Při srovnávání vývoje pedagogického úsilí lidské společnosti zjišťujeme, že se téměř v každé pedagogické soustavě objevují i zřetele estetické.

U kořenů nejrůznějších estetickovýchovných snah a názorů stojí v každé společnosti především dva významní činitelé: jednak obecné výchovné koncepce, jednak určitá koncepce estetická, závislá na faktorech filozofických i na stavu umělecké kultury, také estetického a uměnovědného bádání (Jůva, 1969).

## 1.1 Otázky estetiky a estetické výchovy

Z filozofického hlediska můžeme konstatovat, že estetika je souhrnným pojmem pro vědu a teorii o estetické činnosti člověka. Estetice dal v 18. století jméno A. G. Baumgarten a vyhlásil ji za relativně speciální oblast filozofie. Název odvodil od řeckého slova *aisthétikos*, tj. týkající se vnímání. Podle něho má estetika studovat především výtvořky krásných umění, které patří k nižšímu poznání. Svou tezi zdůvodňuje: „Lidé opačných názorů tvrdí, že zmatenost estetických zážitků je matkou omylu, já však odpovídám, že nikdo nemůže naráz skočit z temné noci do poledního světla. Proto si také musíme při přechodu z temné nevědomosti k jasnému myšlení vypomáhat zmatenou, ale živou obrazností básníků" (Gilbertová, & Kuhn, 1965, 286).

Ve 20. století je estetika nejčastěji definována jako nauka o estetičnu, případně estetických jevech. Což vede v podstatě ke dvěma koncepcím, podle toho, které aspekty jsou vyzvedány do popředí.

Objevují se ale také vymezení estetiky jako nauky o krásnu. Tato myšlenka přežívá jednak z dřívějších představ o nutnosti umění vytvářet jen krásu, jednak z předpokladu existence objektivní krásy nezávislé na nás: „Je ovšem nutné připustit i to, že v dnešní době někteří autoři definují estetiku jako vědu o kráse proto, aby se vyhnuli tautologii v definici oboru" (Jůzl & Prokop, 1989).

Pokud bychom se s výměrem estetiky jako nauky o krásnu spokojili, musíme si nutně položit otázku: „Co je krása?" Jde o základní filozofickou otázku a odpověď na ni je stále předmětem řešení. Pojem krásy je sice hluboce zakotven ve vědomí

člověka, ale jeho objektivní definice je nesnadná z mnoha příčin. Krásu totiž postihujeme především citem a její přítomnost nacházíme v nejrůznějších objektech a jevech, jejichž vlastnosti se někdy podstatně liší, a tudíž i jejich estetické působení je často nesouměřitelné. Nezávisí jen na nich samých, ale ve velké míře na individuálních rysech osobnosti.

Uvědomění krásna, jehož výsledkem je individuální estetický soud, je tedy závislé jak na vlastnostech předmětů a jevů, tak na činitelích psychické povahy, determinovaných např. stupněm senzibility individua, jeho estetickou vnímavostí, jeho vzděláním apod. Jde ve velké míře i o psychické zvláštnosti lidské osobnosti, o více či méně rozvité estetické cítění, o schopnosti a zájmy člověka, o jeho osobní sklony, o jeho větší či menší míru vztahu k určitým estetickým kvalitám obsažených např. v dílech umění.

Stejně jako se liší jednotliví lidé mezi sebou, jsou i jejich estetické prožitky různé, mají individuální charakter. Jejich hloubka je často podmíněna větší či menší měrou osobního vkusu, ale také i určitým duševním rozpoložením v dané chvíli a za dané situace (Urban, 1970).

Read (1964, 14) definuje krásu jako **„jednotu tvarových vztahů v našich smyslových percepcích“**.

Relativita pojmu krásna je dána individuálností estetického prožitku závislého na různosti interakce mezi esteticky vnímajícím subjektem s vnímaným objektem. Vždyť k pojmu krásný lze snadno vytvořit negativní opozitum ošklivý. Tato protipólność je častou podstatou argumentace zastánců názorů estetiky jako vědy o krásnu, kdy poukazují, že náhrada estetična za krásno vytváří opět protipólność estetično-neestetično. Odpovědět na tyto úvahy je možné tezí Reada (1964): „Avšak náš způsob myšlení je tak závislý na našem slovním vybavení, že usilujeme, často dost marně, aby to jediné slovo „krása“ platilo pro všechny tyto ideály, jak jsou v umění vyjádřeny. Jsme-li k sobě upřímní, budeme se dříve či později obviňovat ze slovního komolení. Řecká Venuše, byzantská Madona a divošský idol z Nové Guineje nebo z Pobřeží slonoviny nemohou společně patřit ke klasickému pojetí krásy. Mají-li mít slova přesný význam, musíme přiznat, že alespoň poslední z uvedených typů není krásný, že je ošklivý. A přece, ať krásné nebo ošklivé, všechny tyto předměty můžeme právem označit za vynikající umělecká díla.“

Problematiku estetiky nejvýstižněji podle našeho mínění řeší Jůzl & Prokop (1989, 11), kteří k jejímu definování dospěli jak na základě historických zkušeností, tak vlastní analýzou různých definic a vymezují ji jako obor takto: „Estetika je nauka o

povaze, příčinách, zákonitostech a významu estetických jevů jako výsledků (historicky, objektivně, společenskohistoricky podmíněného) estetického a uměleckého osvojování světa, tj. přírody, společnosti i člověka samého." Takto pojatou definicí chce autor zdůraznit široké pole estetiky bez pouhého zaměření jen na oblast umění.

Přesto zájem estetiky o umění byl a je zcela mimořádný. „Estetika se vždy tak intenzivně zajímala o oblast umění, že někdy byla považována pouze za jen jakousi filozofii krásných umění“ (Read, 1964). Současný pohled však ukazuje na nesprávnost postoje redukovat estetiku pouze na oblast umění a vyzdvihují nutnost zabývat se estetickými jevy mimouměleckými.

Estetické systémy se zabývají především otázkou zákonitostí vývoje estetických vztahů člověka ke skutečnosti a k umění. V tomto smyslu je hlavním předmětem zájmu estetiky jak oblast umění, tak oblast estetických jevů mimouměleckých. Můžeme tedy chápat estetiku současně jako teorii umění i jako teorii mimouměleckých estetických jevů.

V případě umění estetika sleduje i proces uměleckého tvoření, zabývá se slohovým rozбором uměleckých děl a jejich klasifikací i otázkami vztahu jednotlivých uměleckých druhů a jednotlivých složek uměleckého díla, jeho strukturou. Zajímají ji nejen i vztahy širší, ale i složitější. Hledá např. odpověď na otázku společenského uplatnění umění, opírá se především ve svém zkoumání o sociologii umění, řeší problémy odkazu estetických prožitků uměleckých děl v lidském vědomí v úzkém kontaktu s psychologii umění.

V případě mimouměleckých estetických jevů se soustřeďuje na jejich rozbor, klasifikaci v konkrétních podmínkách společenského života, lidských vztahů, poměrů člověka k práci, k přírodě, k věcem (Urban, 1970).

Z uvedeného vyplývá, že estetika je určitým historicky potvrzeným metodologickým východiskem pro samotnou estetickou výchovu. Často se setkáváme s hlediskem pro samostatnost estetické výchovy proti výchově umělecké. Důležitost umělecké stránky je nepochybná, ale estetický vztah člověka ke světu nemůže být redukován pouze na vztahu k umění, ale musí být rozšířen do dalších oblastí, a nesmí se opomíjet aspekt tvořivosti v rámci estetické výchovy.

Je ale zřejmé, že nelze esteticky vychovávat bez analýzy estetických a uměleckých objektů. Prostřednictvím estetické výchovy vedeme jedince ke kultivovanému, bohatému citovému životu, k chápání všech kulturních hodnot, které lidstvo ve svém vývoji nashromáždilo. Vychováváme jedince k uznání těch



estetických, kulturních hodnot, které zatím u něho nevyvolaly žádnou estetickou reakci.

„Smyslem estetické výchovy není pěstovat exkluzivní estézy. To ovšem neznamená, že odmítáme plnou a bohatou estetickou výchovu každého jednotlivce. K bohatému rozvoji společnosti patří i neopakovatelnost jednotlivců, tedy svým způsobem i jejich exkluzivnost. K ní však patří současně i přináležitost k lidskému rodu, spoluúčast na jeho osudech a progresivních snahách“ (Jůzl & Prokop, 1969).

#### **Otázky a úkoly k řešení:**

1. Na čem je závislé uvědomění „krásna“ ?
2. Pokuste se „krásno“ definovat.
3. Co je smyslem estetické výchovy?

## **1.2 Současné pojetí estetické výchovy mládeže s mentálním postižením**

Současná úroveň civilizace naplňuje člověka nadšením nad vymoženostmi techniky, ale také opojením ze schopnosti ovládat přírodu. Zároveň však vzbuzuje obavy skutečnost, že se lidé stanou bytostmi ovládanými technikou. Fyzické pohodlí, trávení volného času „pasivní“ zábavou má za následek nejen postupné odcizení člověka přírodě, ale projevuje se i v jeho citové, smyslové a intelektuální sféře. Tato skutečnost se pak promítá do mezilidských vztahů i do vztahu člověka k sobě samému. Eben (1993, 27) vystihuje tento stav slovy: „Zdálo by se, že si lidé nikdy nebyli tak na dosah, jako v tomto století dokonalé komunikace, že dosud nikdy jich tolik nežilo spolu, jako nyní v moderních velkoměstech, a přece bychom mohli uprostřed shluku lidí přechoř slyšet volání *Hominem non habeo*, nemám jediného, u kterého bych cítil lidskou blízkost.“

Proto je třeba včas hledat cestu k rovnováze mezi vyspělým světem techniky, lidskou podstatou jedince a celé společnosti. Jako jedna z mnoha východisek se nabízí nová profilace a průřezovost ve výchovně vzdělávacím procesu s estetickou výchovou jako jeho nedílnou součástí. Ta se podílí i na procesu změn ve vnějším světě, ale je zároveň také procesem individuálním, vnitřním, který se uskutečňuje ve vědomí každého jednotlivce.

Je tedy zřejmé, že šíře společenských problémů odrážející se v řešení estetické výchovy jak v praxi, tak i v teorii, její neustálý vývoj a hledání identity, nalezne odraz také v oblasti speciální pedagogiky, ale i v oblasti pohybových aktivit. Je ovšem poměrně obtížné podat systematickou charakteristiku řešící problematiku estetické výchovy z pozic péče o mentálně postižené, protože na základě dostupné

literatury nenacházíme žádnou komplexní práci, která by zachycovala estetickou výchovu osob s mentálním postižením vzhledem k odlišnosti rozumového opoždění, specifiky emocí a retardace motoriky od zdravé populace.

Výrazem pokrokových snah speciálních pedagogů různých zemí světa v zájmu speciální péče o osoby s mentálním postižením bylo doporučení vypracované na 23. mezinárodní konferenci o školství v Ženevě roku 1960. Na základě obecných principů konference doporučila 30 zásad, mezi kterými nalezneme i zásady dotýkající se estetické výchovy. Doslovně se uvádí:

- a/ Věnovat pozornost vytváření takových vlastností charakteru a výchovných návyků, které by kompenzovaly rozumové nedostatky a upevnily sebevědomí žáků.
- b/ Ve výchovně vzdělávací práci věnovat mnoho času hře, tělesné výchově, rytmice, hudební výchově a modelování, poněvadž tyto činnosti napomáhají harmonickému rozvoji osobnosti mentálně postiženého dítěte" (Kysučan, 1986, 130).

Na počátku 70. let se nepříznivou situací osob s mentálním postižením zabývala OSN. Na základě svých jednání schválila Deklaraci práv osob s mentálním postižením, kterou valné shromáždění OSN vyhlásilo 20. prosince 1971. Zveřejnění přijatých článků v členských zemích OSN a jejich dodržování se stalo důležitým přínosem pro péči o mentálně postižené na celém světě. Zásady jednotlivých článků mají svou obecnou platnost i v řešení otázek estetickovýchovných cílů práce s osobami s mentálním postižením. Příkladem je článek 2: „Mentálně postižená osoba má právo na odpovídající lékařskou péči a léčení, jakož i takové vzdělání, přípravu, rehabilitaci a vedení, které jí umožní maximálně rozvinout své schopnosti a možnosti" (Černá a kol., 1986, 4).

Tyto snahy vrcholí ve světovém programu činnosti týkajícího se osob s postižených vyhlášených OSN v rámci Dekády postižených osob na léta 1983–1992, kdy základním úkolem je pomoc v prosazení efektivních způsobů prevence postižení, jejich rehabilitace i realizace cílů „**plného zapojení**“ postižených osob do života.

U osob s mentálním postižením je nutné tento úkol posunout do roviny dosažení co nejvyšší míry socializace vzhledem k mentálnímu defektu. Estetická výchova svými kompenzačními a reedukačními účinky umožňuje mentálně postiženým dosáhnout co nejvyšší míry zapojení přibližující se k nejvyššímu socializačnímu stupni – k integraci.

Současný trend v estetické výchově zaměřený na tvořivost odhaluje vzájemné vztahy mezi výchovou estetickou a výchovou k tvořivosti jako vztahy doplňované nebo podmiňované. „Výchova k tvořivosti slouží k rozvoji celé osobnosti, motivuje jedince, podněcuje ho k vlastní tvořivosti, která se projeví buď v duchovním nebo materiálním produktu" (Hlavsa, 1977, 118).

Estetická výchova se zaměřuje na chápání estetické stránky vytvořených produktů, výchova k tvořivosti jedince přímo motivuje a podněcuje k vlastní tvořivé produkci. Produkty jsou v rámci estetické výchovy nositeli estetické hodnoty.

V naší speciálně pedagogické literatuře jsou tyto teze tvořivého aspektu estetické výchovy ve smyslu reedukačně kompenzačním zdůrazňovány jednak v dílčích kapitolách účelových textů zabývajících se teorií výchovy a vzdělávání osob s mentálním postižením, jednak v pracích, zabývajících se metodikou jednotlivých oblastí estetické výchovy. Hlavní myšlenky současného pojetí estetické výchovy osob s mentálním postižením shrnuje Kysučan (1990) slovy: „Estetická výchova osob s mentálním postižením je nedílnou součástí reedukačního procesu, který směřuje k rozvoji jejich osobnosti. Působením estetických prostředků se aktivizují poznávací procesy, zvyšuje se kvalita vnímání, rozšiřuje se okruh představ o okolním světě. Působením estetické výchovy se obohacuje citový život, dochází k rozvoji diferenciací emočního prožívání a rozšiřuje se okruh zájmů. Vlastní aktivní účast vede k rozvoji některých estetických dovedností a návyků, které přispívají k celkovému obohacení jejich života."

V posledním období se v naší speciální pedagogice řeší terapeutický význam estetické výchovy jak z terminologického hlediska, tak z hlediska obsahového v rozpracování pro základní formy. Současnost estetické výchovy spočívá ve své podstatě v procesu objevování, které spočívá v objevování jednotlivých výrazových prostředků a forem i skrytých tvořivých schopností dětí. V tomto smyslu současnost estetické výchovy vystihuje Zhoř (1989, 1): „Není umění bez fascinace, není tvorby bez zážitku, neučíme vytvářet díla, zprostředkujeme zážitky."

#### **Otázky a úkoly k řešení:**

1. Jaký je vztah mezi výchovou estetickou a výchovou k tvořivosti?
2. Jak pohybové aktivity nepomáhají rozvoji kreativity?

## **2 SPECIFIČNOST ESTETICKÉ VÝCHOVY MLÁDEŽE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM PŘI REALIZACI ZÁJMOVÉ UMĚLECKÉ ČINNOSTI**

### **2.1 Klasifikace speciálních forem estetickovýchovných činností**

Specifičnost estetické výchovy osob s mentálním postižením má svůj základ v obecných tezí platných v oblasti pedagogiky. Jestliže je naším záměrem otázka zájmových estetickovýchovných aktivit, je nutné zamyslet se nejdříve nad členěním jednotlivých druhů estetických činností, které v zobrazující formě ovlivňují vývoj společenského životního procesu.

Otázka klasifikace estetické výchovy je v literatuře řešena z různých hledisek. Jedno z prvních členění nalezneme u Aristotela, který určuje čtyři oblasti: „Mluvnici, tělocvik, hudbu a někde i kreslení.“

Read (1964) rozlišuje formy estetické výchovy s odkazem na dětskou hru v souhlasu se základními mentálními funkcemi. Stránku citovou lze rozvíjet ve směru dramatu, smyslové čítí je rozvíjeno ve směru vizuální nebo výtvarné kresby, stránku intuitivní rozvineme rytmickým cvičením v tanec a hudbu a stránku myšlenkovou pomocí konstruktivních činností rozvineme ve směru dovedností. Z toho vyplývá, že drama, kresba, tanec s hudbou a dovedností „tvoří čtveřici, v níž se přirozeně rozpadá elementární výchovná soustava, ale dohromady tvoří jednotu, která je jednotou harmonicky se rozvíjející osobnosti“ (Zhoř, 1989, 1).

Častým hlediskem pro třídění uměleckých druhů bývá typologie estetických objektů podle smyslového orgánu, jímž je přijímáme. Na základě této typologie rozlišujeme umělecké druhy vizuální, což je výtvarné umění, auditivní, představované hudbou, umění smíšené, audiovizuální, ke kterému řadíme divadlo (Jůzl & Prokop, 1989).

Užívaná bývá i klasifikace na základě časoprostorové dimenze. Toto dělení již v 18. století napomohlo k odtržení výtvarných umění od poezie G. E. Lessingovi, pro kterého „malířství užívá tvarů a barev v prostoru, poezie zvuků spojených navzájem v čase“ (Leasing, 1960, 133). Dělení z hlediska prostoru a času se jeví jako objektivní, protože vedle uplatnění na druhy prostorové - divadlo, film, tanec, lze poměrně bez problémů uplatnit toto dělení také na mimoumělecké estetické objekty.

Dalším hlediskem pro třídění je stupeň zobrazení vycházející ze složitosti či komplexnosti estetického objektu. Podstatou tohoto dělení je na jedné straně dílo

organizované podle estetických forem a nemající žádný význam kromě sebe samého, na straně druhé dílo, jež má navíc určitý smysl (Sourian, 1994).

Členění estetické výchovy vycházející z výše uvedených hledisek nejkompaktněji pro potřeby pedagogiky uvádí Jůva (1994, 65), který její klasifikaci směřuje do dvou okruhů:

- a/ Podle problémů estetickovýchovné činnosti, kde rozlišuje výchovu uměleckými prostředky, kam náleží výchova literární, výtvarná, hudební, divadelní, filmová, taneční.
- b/ Estetická výchova mimouměleckými prostředky, kam patří estetika prostředí, přírody, práce, hra a tělovýchovné činnosti.

Konkretizace jednotlivých oblastí tak, jak je uvádí Jůva (1994), může být z hlediska celého pojetí estetické výchovy zavádějící, protože každá konkretizace může opomenout další oblasti a nikdy nepostihne celou šíři estetickovýchovného působení.

Vedle Jůvových (1994) kritérií je výchozím členěním pro zájmově uměleckou činnost mládeže s mentálním postižením klasifikace B. S. Urbana (1970) a jeho dělení umění do dvou paralelních řad:

#### A/ První řada - **Základní oblasti umění**

- výtvarnictví
- mimika a tanec
- slovesnost
- hudba

#### B/ Druhá řada - **Asociativní umění**

- divadlo
- filmové a televizní umění
- rozhlasové umění

Při této uvedené klasifikaci neopomíjí autor ani estetické činnosti, kde dominuje utilitární zřetel. Uvědomujeme si, že klasifikace není plně vyčerpávající pro všechny druhy zájmových uměleckých činností, ale tyto jmenované základní oblasti umožňují i další členění s ohledem na specifiku práce s mládeží s mentálním postižením.

Pro zájmově uměleckou činnost je podstatné uvědomění si základních okruhů s tím, že existuje celá řada a škála jejich modifikací v rámci obecně uznávaného

základu. Potvrzení naší úvahy nalezneme u Souriana (1994) v Encyklopedii estetiky, kdy klasifikaci uměleckých žánrů nepatří žádné samostatné heslo, ale ve většině hesel nalezneme odkazy na různé druhy umění.

#### Úkoly k řešení:

1. Pokuste se o vlastní klasifikaci estetickovýchovných činností.
2. Pokuste se o klasifikaci pohybových činností v kontextu estetické výchovy.

## 2.2 Jedinec s mentálním postižením jako činitel estetické výchovy

Formování osobnosti jako složitého systému psychických, fyzických i sociálních kvalit je proces nesmírně složitý, determinovaný celou řadou činitelů. Sám termín osobnost má svou podmíněnost v označení člověka z psychologického hlediska. Čáp (1980) uvádí, že pod pojmem osobnost můžeme označit jednotlivce, ale také skupinu lidí s určitými společenskými znaky a odlišuje chápání osobnosti v běžně užívané řeči a v psychologii. V psychologii označuje jako osobnost kteréhokoliv člověka: „Psychologický význam pojmu osobnost nezahrnuje hodnotící hledisko“ (Čáp, 1980).

Estetika chápe osobnost jako strukturovaný celek obsahující všechny vlastnosti, které činí osobu osobou a ne někým jiným a vyzdvihuje na jedné straně osobnost umělce a na straně druhé osobní vlivy projevující se při interpretaci díla ve vztahu k posluchači, divákovi či čtenáři (Sourian, 1994, 638). V tomto pojetí estetiky je odvolání na pojem „**mýtického já**“ uvedeného Borisem Schloezerem v díle Introduction a Jean-Sébastien Baach. Gallimard 1949.

Při psychologické charakteristice osob s mentálním postižením je třeba zdůraznit, že jejich nižší mentální úroveň vytváří specifický psychologický obraz, který sice výrazně omezuje jejich kognitivní procesy, ale zpravidla jim umožňuje žít bohatý emociální život. Psychika osob s mentálním postižením v sobě skrývá řadu neodhalených možností zaměřených do oblastí specifických vloh, kreativity, intuice apod. Každý jedinec s mentálním postižením je svébytnou bytostí s vlastními problémy a s vlastními vývojovými možnostmi, které je možné a nutné rozvíjet.

#### Otázky a úkoly k řešení:

Jak budeme deficit vnímání prostoru a času eliminovat pomocí pohybových činností? Pokuste se uvést příklady.

### 2.2.1 Vnímání

Estetická výchova rozvíjí jedince v oblasti umění a krásy. Z hlediska rozvoje patří do jejích cílů i rozvoj adekvátního vnímání jako jeden z předpokladů pro estetický rozvoj jedince.

S odvoláním na Linharta (1981) definujeme vnímání jako proces poznávání předmětů a objektivní skutečnosti prostřednictvím smyslových orgánů. Dynamika percepčních procesů plní ve vnímání dvojí funkci:

- a) zajišťuje adekvátnost smyslového odrazu ve vztahu k objektu,
- b) je prostředkem přizpůsobení odrazu určitého předmětu potřebám subjektu.

Subjekt chápeme jako vnímavou lidskou bytost, jehož částečnou výbavou jsou jisté smysly, které lze zaměřovat k tomuto vnějšímu objektu. Estetický proces subjektu bývá někdy nazýván estetickým vnímáním. K tomu Jůzl (1989, 288) dodává: Psychologie a estetika zde užívají téhož odborného termínu „estetická percepce“, kterou se označuje smyslový stupeň. Uvažuje zde o smyslovém příjmu estetického objektu, jako nesporně důležité složce estetické reakce.

Ve vztahu k předpokladům jedince v procesu estetické výchovy zdůrazňuje Jůva (1987, 97) požadavky na rozvoj citlivosti smyslových orgánů, kdy jednotlivá umění si zpřesňují celé soubory biologicky podmíněných požadavků, „které zvlášť při vrcholných aspiracích v umělecké výchově nejsou zanedbatelné“.

Základem vnímání je vytvoření zásoby podmíněných reflexů. U zdravého dítěte je tento proces velmi rychlý, ale pomalost tohoto procesu u osob s mentálním postižením je příčinou výrazné specifikace jejich vnímání. Dokladem tohoto tvrzení je množství domácích i zahraničních psychologických výzkumů. Černá a kol. (1982, 24) k tomu podotýká: „Výsledky těchto průzkumů mluví o zpomalenosti a zúženém rozsahu vnímání těchto jedinců. Další podstatnou zvláštností počitků a vjemů osob s mentálním postižením je jejich výrazná nediferencovanost“.

Hlavní nedostatky vnímání osob s mentálním postižením spočívají v organicky podmíněné formě analyticko-syntetické činnosti. V důsledku toho se v estetických činnostech projevuje zúžená schopnost rozlišovat (např. v hudbě tóny, ve výrazovém projevu fonémy a pod.). Ve výtvarných činnostech se tento problém výrazně projevuje v rozlišení barev, také jejich odstínů. Normální děti již zařazují do jedné skupiny jenom stejné barvy, mentálně postižené děti spojují za stejných podmínek do jedné skupiny množství málo podobných odstínů (Šif, 1976, 122).

Deficitnost percepce se odráží především v příjmu estetických podnětů, protože jednou z forem zvláštností vnímání osob s mentálním postižením je jejich inaktivita. Spíše než aktuální význam je vnímání podnětů ovlivněno jejich nápadností, jako je barva, tvar, velikost.

Snížený rozsah vnímání a zpomalenost se projevují i ve vnímání prostoru, času, pohybu. Tato nedostatečnost se ukazuje v hudebně pohybových činnostech, ale také v prostorových pracích výtvarného umění. Dítě běžné populace vidí prostor globálně, dítě s mentálním postižením vnímá postupně, čímž se ztěžuje jeho orientace. Při vnímání obrazu není dítě schopno pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur, nerozlišuje polostíny. Porušena je i diskriminace figury a pozadí.

Východiskem pro zkvalitnění procesu vnímání do oblasti estetické výchovy je rozvoj smyslů jako základní fenomén pro získání informací z okolního světa. Smyslová výchova úzce souvisí s rozvojem estetického vnímání osob s mentálním postižením, má výrazně speciálně pedagogický charakter a nelze ji od estetické výchovy oddělit. Problematika smyslové výchovy souvisí s počátky odborného přístupu k výchově osob s mentálním postižením. Rozvoj jednotlivých smyslů zařadil do svého výchovného programu J. Itard při výchově s mentálním postižením chlapce, známého z literatury jako Divoch z Aveyronu. E. Seguin považoval smyslovou výchovu za východisko veškeré výchovy osob s mentálním postižením (Kysučan, 1990). Smyslová výchova je zaměřena především na rozvoj zrakového, sluchového, kinestetického analyzátoru. Jejich dobrá funkce je předpokladem i pro plnění cílů estetické výchovy mládeže, jak zdůrazňoval již uvedený Jůva, ale mládeže mentálně postižené především.

Percepci v obecně psychologickém i estetickém smyslu je možné a nutné chápat jako vstupní složku dalších procesů. Uvědomujeme si, že v estetické výchově nelze vyčlenit čisté smyslové vnímání bez odvolání na city, fantazii, vůli, ale i zkušenosti, potřeby, zájmy. Považujeme však za nutné podat specifickou charakteristiku osoby s mentálním postižením jako vnímajícího subjektu, protože v dalších kapitolách se opíráme o vztah estetické recepce a estetické produkce osob s mentálním postižením.

### **2.2.2 Schopnosti**



Předpoklady jedince pro úspěšnou estetickou výchovu jsou několikeré povahy. Zvláštní pozornost bývá věnována psychickým předpokladům, speciálně problémům schopností pro určitou činnost.

Z pojetí schopností „jako předpokladů nutných k úspěšnému vykonání určité činnosti“ (Hartl, 1993, 188) vyplývá i nutnost bližší specifikace pro estetickovýchovné aktivity osob s mentálním postižením. Na specifiku schopností u postižených upozorňuje Zazzo (1960, 335): „Psychická struktura se změní vcelku. V souhrnu specifických znaků utvoření osobitě soustavy je zjevná rozdílnost jednotlivých schopností a dovedností.“

Ke správnějšímu pochopení významu schopností pro estetickovýchovné působení na mentálně postižené je nutné si nejdříve objasnit otázky, které si kladou odborníci ve smyslu chápání schopností jako fenoménu pro estetickou aktivitu. Předmětem častých diskuzí v oblasti estetiky je „reálná existence schopností, míra jejich vrozenosti a stupeň jejich determinujících účinků“ (Sourian, 1984, 804). S odkazem na Jůvu (1987), můžeme konstatovat, že estetická výchova řeší obdobnou problematiku a shrnuje ji do dvou základních okruhů: Prvním je původ schopností s rozsahem podílu dědičnosti a životní zkušenosti jedince, druhý hledá odpověď na otázku schopností v různých oblastech uměleckých činností.

Uvedené okruhy ukazují směr analýzy problematiky uměleckých schopností i široký záběr možných výzkumných šetření. Výzkumu schopností osob s mentálním postižením se věnovali autoři hlavně ve směru profesionální výchovy. I když zde nenalezneme konkrétní závěry pro schopnosti v oblasti estetické a umělecké činnosti, vyplývá z nich, že struktura schopností osob s mentálním postižením je velmi rozdílná. Tuto skutečnost je nutné respektovat a nemůžeme se bez ní obejít ani při posuzování schopností uměleckých.

Při řešení otázky původu estetických schopností je nutné si uvědomit jejich vztah ke vlohám. Vlohy jsou pojímány jako (Hartl, 1993, 232): „vrozené, fyziologicko-anatomické zvláštnosti především nervové soustavy, častěji však vrozené skupiny dispozic či schopností umožňujících dosáhnout mimořádných a speciálních znalostí či dovedností“. Současná vědecká estetika respektuje tuto vrozenost, ale zdůrazňuje i význam estetické zkušenosti, dispozic získaných, tím zdůrazňuje význam estetické výchovy. „Zároveň však jsou tyto vlohy i výsledkem dlouhého společenského vývoje a hromaděním estetických zkušeností, produktem historické, sociální a kulturní výchovy biologických, psychologických a s nimi spjatých psychologických stránek člověka“ (Jůzl & Prokop, 1989, 268).

Jůzl a Prokop (1989, 268) chápou všechny předpoklady a schopnosti člověka k estetické činnosti jako estetické dispozice subjektu. Odlišnost obecně psychologických procesů od estetických dispozic se projevuje především v záměrnosti na estetickou činnost na jedné straně a estetické objekty na straně druhé.

U osob s mentálním postižením zaměřujeme schopnosti na intenzitu smyslové vnímavosti, citovost a fantazii. Jejich pozornost soustředíme na tvary, barvy, zvuky a pohyby. Vzhledem k tomu, že nám jde především o produktivní estetickou činnost, musí naše výchovné působení směřovat k tomu, aby zaměření a intenzita těchto estetických dispozic byla mimořádná. Zde se opíráme o obecnou tezi specifičnosti estetických dispozic uváděnou Novákem (1963, 42): „Zvláštní uspořádání zjišťujeme především v centrálním postavení smyslové, emocionální a fantazijní vrstvy ve struktuře estetického subjektu.“ O schopnostech tedy neuvažujeme jako o neměnných předpokladech umělecké činnosti, ale uvažujeme o nich jako o procesu, který se tvoří v průběhu života a který se rozvíjí do konkrétní umělecké činnosti.

Z hlediska estetiky a estetické výchovy dělíme schopnosti: na fyzické a psychické (Souriau, 1984, 804). Toto dělení je velmi obecné a vyžaduje určitou specifikaci, aby nebylo zavádějící vzhledem k obecnému obsahu vlastních pojmů. Ve vztahu k uměleckým schopnostem mládeže s mentálním postižením se nám jeví jako vhodné.

Fyzické (motorické) schopnosti je možné pojímat jako určité somatické uzpůsobení umožňující činnosti spojené s provozováním estetických aktivit. Celkový zdravotní stav je mnohdy důležitým kritériem pro určitou estetickou produkci - příkladem je celá široká škála estetických aktivit v oblasti tanečního umění. Výzkumy ukazují, že se u osob s mentálním postižením častěji vyskytují poruchy vnitřních orgánů /vrozené vady srdce, poruchy oběhového systému, poruchy trávicí soustavy/. Častěji než u běžné populace se také objevují onemocnění dýchacích orgánů (Ljapidevskij & Šostak, 1973). K fyzickým schopnostem musíme nutně přiřadit i schopnosti motorické. U osob s mentálním postižením upozorňuje Kábele (1972, 88) na souvislost poruch motoriky s poruchami intelektu, u pohybových schopností zdůrazňuje postižení ve všech složkách. Významnou roli mají také smyslové schopnosti hlavně pro hudební a výtvarné aktivity. Správná činnost smyslových orgánů je důležitým předpokladem pro schopnost estetických aktivit osob s mentálním postižením. O specifických zvláštностech jejich vnímání jsme se zmínili v předcházející kapitole. K fyzickým schopnostem můžeme zařadit i ty, které sice nejsou k určitému výkonu nezbytné, ale výkon usnadňují, např. dlouhé prsty jsou

výhodné pro hru na klavír. Tyto schopnosti nebudou u osob s mentálním postižením prioritní, ale mohou být určitým diagnostickým signálem pro motivaci k určité umělecké činnosti.

Psychické schopnosti zahrnují v první řadě schopnosti afektivní, ale do značné míry také i schopnosti intelektuální (Souriau, 1994).

V obecném chápání schopností ve vztahu k mentálně postiženým je potřeba si všimnout ještě jedné skutečnosti, která má výrazný význam motivačního aspektu pro produkci estetických aktivit osob s mentálním postižením. Jde o to, že samotná tvorba estetického díla nevyžaduje stejné schopnosti jako jeho interpretace. Např. autor básně může mít vadu řeči, u recitátora je vada nemyslitelná. Stejně tak omezená slovní zásoba nevádí samotnému výtvarnému projevu, ale naopak, výtvarný projev může posílit schopnost literárního zpracování. Opíráme se zde o klasické příklady v oblasti umění, kdy třeba ohluchlý Smetana a Beethoven nemohli dirigovat, ale mohli dál komponovat. Chápání schopností jako činitele, který se rozvíjí a vytváří v průběhu života, který umožňuje a urychluje osvojení uměleckých vědomostí, dovedností a návyků nás zavazuje, „abychom v maximální míře zajistili pro mládež odpovídající podmínky pro nejrozmanitější umělecké činnosti, za kterých se tyto schopnosti jedinců mohou utvářet a rozvíjet“ (Jůva, 1987, 98).

Otázka podstaty schopností v různých oblastech uměleckých činností je stále ve středu zájmu jak estetiků, tak psychologů a pedagogů a aktuálnost jejího řešení má své místo ve všech uměleckých oblastech. Schopnosti pro estetické činnosti osob s mentálním postižením jsou závislé na stupni defektu v jehož rozsahu mají svou specifičnost. Racionální schopnost není v práci s nimi prvořadá, ale je východiskem pro tvořivou invenci, což platí i pro ostatní oblasti umění. Kdybychom však omezili otázky výchovy jen na stránku vědomí a to ztotožňovali pouze s racionálními schopnostmi, odstranili bychom živou, bezprostředně prožitkovou, osobnostní, autentickou polohu estetického osvojení.

#### **Úkoly k řešení:**

1. Charakterizujte motorické schopnosti a jejich specifika u osob s mentálním postižením.
2. Vymezte příklady z praxe zaměřené na rozvoj motorických schopností pomocí pohybových činností.

### **2. 2. 3      Zájmy**

Je zřejmé, že bez určitých schopností a předpokladů by nemohly vznikat estetické aktivity. Dalšími důležitými složkami tvorby a recepcce estetických objektů je základní předpoklad estetického zájmu. „Celou estetickou činnost můžeme vlastně z určitého hlediska charakterizovat jako uspokojování estetických potřeb a zájmů, to je potřeby a zájmu vytvářet a vnímat estetické objekty" (Jůzl & Prokop, 1989, 281). Zájem vychází z potřeby jedince. Pokud tuto potřebu člověk uspokojuje častěji určitým, pro něho přijatelným způsobem, vzniká vazba, charakterizovaná jako zájem. Holinová (1979, 40) zájem vystihuje slovy: „Z psychologické stránky je zájem duševní stav, který podněcuje člověka, aby se věnoval určitému předmětu, nebo určité činnosti." Estetický zájem je ve svých definicích charakterizován jako „afektivní a aktivní stav ducha, orientovaný na nějaký předmět s pozorností, s radostí, s jistým duševním vzrušením" (Souriau, 1994, 911). Estetika se v oblasti zájmů obrací i k aktivitám, které silné emoce vyvolávají.

Uvedené definice platné pro běžnou populaci nelze v plném rozsahu aplikovat na vytváření zájmů osob s mentálním postižením. Zájmová činnost osob s mentálním postižením je charakterizována často nízkou úrovní zájmových aktivit. Údaje o této nízké úrovni zájmů tvoří také nejčastější závěry osobních charakteristik žáků, ale i různých výzkumů. Odborníci v oblasti speciální pedagogiky se shodují v tom, že zájmy osob s mentálním postižením jsou ve většině případů nedostatečně intenzivní, plytké a nestálé, jsou jednostranné a nedostatečně rozvinuté. Zájmy jsou charakterizovány pasivním vztahem k předmětům nebo činnostem u inertních dětí a neschopností soustředění u dětí vzrušivých. Autoři ale na druhé straně také zdůrazňují, že někteří žáci s mentálním postižením mohou dosáhnout i zájmů odpovídající síly a intenzity. Jeden z průkopníků výchovy dětí s mentálním postižením, Seguin, napsal, že mentálně zaostalé dítě, které neprošlo speciálním vyučováním a výchovou, „*nic nezná, nemůže a nechce*". Přitom připisoval hlavní význam poslednímu tvrzení, t.j. nedostatku jakéhokoli chtění, snah a potřeb. Domníval se, že mentálně postižené dítě by pravděpodobně hodně mohlo a poznalo, jen kdyby chtělo, ale všechno neštěstí je ve slabém působení pohnutek - v nedostatečnosti duchovních zájmů a potřeb, jak bychom řekli dnes. Z takto pojímaných charakteristik zájmů osob s mentálním postižením vyplývají specifické výchovné úkoly. Jedním z nich je i rozvoj takových zájmů, které by byly využity pro estetické aktivity osob s mentálním postižením. Pozitivně motivující zájmy eliminující negativní je možné vhodnými metodami a prostředky uvést již během školní

docházky do souladu se schopnostmi žáků i vzhledem k tomu, že ve speciální pedagogice je nutné volit škálu zájmů s přihlédnutím k typu postižení jedinců.

Osobnost výchovného pracovníka zde hraje významnou roli, on může být tím, kdo případně u žáka s mentálním postižením probudí zájem o určitou estetickou činnost a tím může napomoci i k trvalému vztahu, který přeroste v aktivní produkci. V tomto smyslu bude zájem i výrazným předpokladem pro zvýšení efektivity výchovně vzdělávacího procesu a v plné míře naplňuje i samotný význam pojmu, který vzhledem ke svému latinskému původu **z *intereset* značí "důležité"**.

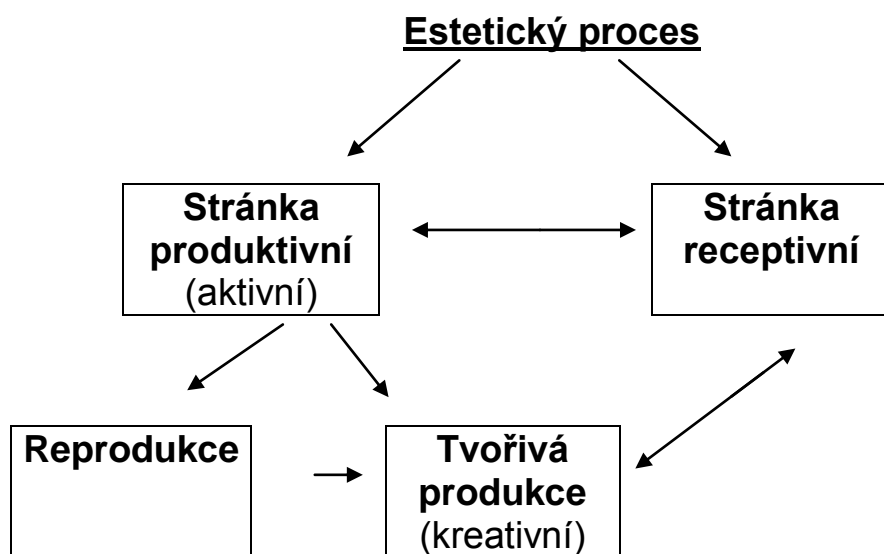
Úkoly pro rozvoj estetických zájmů osob s mentálním postižením můžeme zobecnit do několika okruhů. V první řadě je to úsilí o dosažení souladu mezi individuálním zájmem a schopností dítěte a neustálé prohlubování tohoto souladu. Je třeba vždy vycházet z úrovně schopností a rozvoje zájmů z hlediska přiměřenosti a individuálních zvláštností postižených dětí. Z toho vyplývá, že respektujeme individuální přístup k dětem, přihlížíme nejen k jejich věkovým a mentálním zvláštnostem i individuálním schopnostem, ale také k zájmům.

#### **Otázky a úkoly k řešení:**

1. Definujte podstatu zájmu a zájmu o estetické činnosti, najděte shodné znaky i znaky specifické.
2. Charakterizujte okruhy estetických zájmů.

### 3 PROCESNÍ STRÁNKA ESTETICKÉ VÝCHOVY MLÁDEŽE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Estetická výchova má umožnit dětem a mládeži chápání a prožívání krásna, porozumění estetické kultuře, radost z krásy a schopnost přiměřeně projevit uměleckou tvorbu a činnost. Vycházíme ze základní teze, že dítě „krásno“ nejen vnímá, nejen se z něj raduje, ale také jej tvoří. Vystupují zde dvě základní stránky estetického procesu: stránka receptivní a stránka aktivní. Tyto mají svou obecnou pedagogickou platnost jak pro výchovu běžné populace, tak pro výchovu osob s mentálním postižením. Obě dvě stránky estetickovýchovného procesu nejsou v protikladu, ale navzájem se podmiňují, ovlivňují a podporují tvořivý aspekt celého procesu. Jejich vztah bychom mohli znázornit grafickým vyjádřením:



Celý proces estetické výchovy se ve všech svých polohách odráží v zájmové umělecké činnosti, je proto nutné si jednotlivé komponenty tohoto procesu blíže objasnit. Základní vztah, spočívající v pojmech aktivní - receptivní vychází z estetické reakce jedince. Sám pojem aktivní ale není nositelem přesnosti. V práci používáme raději pojem produktivní, protože pojem aktivní evokuje opozitum pasivní. Pasivitu ale nelze přijmout, neboť receptor zahrnuje i aktivní vnímání, při němž člověk na základě složitého procesu získává estetické podněty, seznamuje se s uměleckými díly, přírodními i jinými krásami a prožívá případně emocionální vztahy k nim.

Výstižně tuto složitost charakterizuje Read (1964) při popisu, co se děje, díváme-li se na obraz: „Zkušený pozorovatel, pečlivě skrytý za zástěnou by si mohl povšimnout, že se divákovi oči rozšířily, že zadržel dech, snad i něco zabručel. Možná, že se zastaví na třicet vteřin, možná na pět minut a pak půjde dál svou cestou a později napíše dopis, v němž se nakonec otřesný náraz radosti, který se tak mimoděk dostavil, rozplyne v přívalu výstředních superlativů.“

Estetická recepce je specifická svou vnitřní svobodou. Nelze nikoho donutit k citlivosti a vnímavosti uměleckého díla, ale lze ho esteticky připravovat, informovat, v našem případě vychovávat vzhledem k specifice jeho vnímání. Výrazný odraz estetické recepce ve vztahu k produkci je v její zaměřenosti. Zaměřenost se vyvíjí u dítěte rychle, ať již vlivem určitých vrozených dispozic nebo vlivem výchovy. U osob s mentálním postižením vycházíme ze vcítění provázeným estetickou libostí. Empatie je nám prostředkem ke ztotožnění s estetickým objektem, s jeho realitou a napomáhá jeho osvojení. „Akt estetického aktivního osvojování je dovršen prožitkem, který syntetizuje spontánní a uvědomělou percepci“ (Cenek, 1997, 11).

V našem grafickém znázornění jsme produktivní stránku estetického procesu vyčlenili do dvou dalších atributů - v reprodukci a tvořivou produkci. Obě dvě tyto stránky jsou obsahově užším vyjádřením jedné, která je jim nadřazená, ale domníváme se, že vzhledem k realizaci procesní stránky osob s mentálním postižením je třeba obě tyto stránky blíže specifikovat.

U adolescentů s mentálním postižením se může mnohdy stát, že estetické vyjádření je pouze v určité formě repliky. Výrazně se uvedená situace projevuje ve výtvarném vyjadřování, kdy kresba a malba ztrácí svou dětskou spontánnost, chybí slohová jednota a mladý člověk si uvědomuje svou nedokonalost, čímž ztrácí zájem o výtvarnou činnost. Mládež v době puberty snadněji než dříve podléhá tlaku „hotových forem“ (Uždil, 1978, 126). Jedná se ale o jev charakteristický pro výtvarný projev celé populace dospívající mládeže. Nejinak s určitými modifikacemi je tomu v hudbě a ve vztahu k literatuře ve vztahu k hudebně pohybovým činnostem. Navíc mentálně postižení jedinci jsou v tomto období „omezování primární neschopností adekvátního posouzení situace a přílišnou subjektivní náročností i běžných životních situací, kterým nerozumí“ (Wágnerová, 1991, 113). Na základě jmenovaných skutečností můžeme snad vznést námitku na oprávněnost zařazení reprodukce jako východiska pro tvořivou produkci do estetického procesu. Domníváme se ale, že estetickovýchovná činnost osob s mentálním postižením v reprodukci své místo má a mít ho musí. Nesmí být však chápána ve smyslu repliky, ale ve smyslu vybavování,

oživování a aktualizace paměťových obsahů. Potom se reprodukce stává podmínkou pro vlastní tvořivou produkci.

**Produkce** označuje výsledek práce člověka. Požadavkem a vrcholným výstupem estetického procesu je produkce tvořivá, jako nejcennější způsob uplatnění estetické výchovy osob s mentálním postižením. Tvořivost nebo také kreativita je v estetice pojímána jako schopnost tvůrčím způsobem vytvářet. Princip tvořivosti má v oblasti estetické výchovy nesporný význam, ale jeho možnosti nejsou v této oblasti plně vyčerpány. V současné literatuře nenacházíme dostatečné vymezení obsahu tvorby ve vztahu zaměřeném k originalitě a inovaci, které vlastní tvoření předpokládá. Kreativita je estetickou výchovou často považována především za schopnost původnosti realizace a spontaneity (Lowenfeld, 1960, 38).

Pro práci s mentálně postiženými je potřeba si zdůraznit některé základní okolnosti objasňující tvořivost ve vztahu k estetické produkci.

- A/ Oblast tvořivosti a oblast estetické výchovy se do značné míry překrývají, nespádají však v jedno. S tvořivostí je třeba počítat při každém úkolu, jestliže ho dětem vytyčíme přirozeně, ale také promyšleně. Vysvětlení můžeme podat na příkladu z výtvarných činností. Vedle tvořivého momentu se ve výtvarné tvorbě uplatňují činnosti, které mají motoricko-automatický charakter a odvozují se z fyziopsychických zdrojů grafického, malířského nebo prostorového formování.
- B/ Tvořivost a spontánnost nejsou jedno a totéž. V celku tvořivé aktivity se uplatňuje celá řada nespontánních momentů jako je ohled na materiál nebo omezení doby výkonu. Uznáváme ale, že přítomnost spontánního momentu v tvořivém výkonu je téměř samozřejmá a pro mentálně postižené je spontánnost východiskem pro tvořivou aktivitu.
- C/ Tvořivost nemá být v rozporu s estetickou hodnotou. Často dochází k záměně kombinatorických schopností s tvořivým procesem.

Z uvedených skutečností nám vyplývá, že k tvořivosti v rámci estetické výchovy dochází při působení několika souběžných faktorů. Patří sem v první řadě novost, původnost díla, i když si uvědomujeme, že absolutní novost vlastně neexistuje, že podobnost v tvoření především u osob s mentálním postižením je zřejmá. Jde nám však především o původnost a ne o imitování. Výrazným momentem je také kreativní agens, který máme možnost ve výchovné práci s mentálně postiženými ovlivnit především motivačními činiteli. Také sama interpretace



v promítnutí osobního postoje může v sobě nést tvůrčí prvky. Rozvoj interpretačních schopností v závislosti na osobnostních postojích je jedním ze základních výchovných úkolů v oblasti realizace zájmové umělecké činnosti mládeže s mentálním postižením. Tvořivá produkce by nebyla možná bez předchozích zkušeností a znalostí, které děti získaly na základě receptivního odrazu. Tím se obraz našeho grafu uzavírá do jakéhosi imaginárního okruhu závislostí jednotlivých komponentů. V estetické výchově mládeže s mentálním postižením máme možnost a musíme tyto kompetenty ve vzájemné vazbě uplatňovat.

#### **Otázky a úkoly k řešení:**

1. Jak chápete estetickovýchovnou produkci?
2. Pokuste se vymezit procesní vztah mezi aktivní složkou estetické výchovy a složkou receptivní.
3. Proč odmítáme pojem pasivity v rámci estetické výchovy?

### **3.1 Reedukační a kompenzační význam estetické výchovy mládeže s mentálním postižením**

Proces výchovy je nemožné oddělit od osobnosti žáka, od jeho činnosti a života. Žák jako subjekt výchovy aktivně vystupuje ve výchovném procesu, aktivně se podílí na vlastním formování. Proto je potřebné účinněji zaměřit pedagogické působení na utváření estetické složky osobnosti žáka ve výchovném procesu. Psychické jevy u žáků je nemožné vyvozovat bezprostředně z vnějšího působení, ale ani ne jen z vnitřních vlastností nebo tendencí osobnosti. Aby se tento problém skutečně řešil, je třeba určitým způsobem uvést do vzájemného vztahu vnější působení s vnitřními podmínkami. Hlavní úlohou výchovy je proto zformovat v žákovi vnitřní snahy, souladné s výchovným působením. Z toho vyplývá velký význam procesu zvnitřňování výchovných vlivů, které se rozvíjí na základě správných výchovných postupů a estetických zkušeností.

Výrazně speciálně pedagogický charakter estetické výchovy se projevuje v jejím reedukačním a kompenzačním dopadu na mentálně postižené. Tato základní pravidla jsou Kábelem (1986) pojímána jako speciálně pedagogické zásahy a charakterizuje je následovně: „Reedukace je soustavné rozvíjení všech postižených, narušených či oslabených orgánů a funkcí v procesu vzdělávání, kompenzace je rozvíjení a nácvik náhradních činností všude tam, kde reedukace původní funkce do žádoucí míry není možná.“ Tyto dva principy zcela samozřejmě vyústí v rehabilitaci

spočívající na mnohostranném a soustavném působení na postiženého s cílem dosažení relativně plnohodnotného života. Estetická výchova osob s mentálním postižením tyto zásady respektuje a ve všech činnostech a aktivitách jsou pro ni východiskem i konečným cílem. Uvědomujeme si, že dobře promyšlená a metodicky přiměřeně organizovaná estetická výchova může mentálně postiženého příznivě ovlivnit v oblasti všech poznávacích procesů i motoriky. Uvedený reedukační moment byl vždy vyzdvihován odborníky v péči o mentálně postižené také v počátcích organizované péče. Jako příklad uvádíme Maurera (1917) při hodnocení aktivity dítěte: „Třeba mu zprvu působilo značné nesnáze udeřiti na jedinou a konečně na určitou, označenou destičku na metalofonu, bude přece ochotno zkouseti, vynaloží mnoho úsilí, bude nemálo hrdo, zdaří-li se mu to konečně. Zdar posílí jeho sebedůvěru a dodá chuti pro další cvičení v této i jiných dovednostech.“

Estetická výchova má vliv na rozvoj vnímání, představivosti, paměti, fantazie a myšlení, intenzivně působí na citovou oblast osobnosti. V estetické výchově máme možnost, jak píše Bajo a Vašek, celkového „zkulturnění“ postiženého (Bajo & Vašek, 1994). Ve výchově dětí s mentálním postižením zaujímá velmi důležité místo estetika chování spočívající v seznamování se soustavou estetických požadavků týkajících se jejich zevnějšku. Otázky kultury chování se neomezují na oblast čistě estetickou, jsou hlubší, širší a mají především morální základ. Úzká vazba s estetickou výchovou zde existuje, je předmětem plnění speciálně pedagogických zásad.

V neposlední řadě estetická výchova napomáhá při rozvoji řeči, která je důležitým fenoménem v celém rozsahu péče o postiženého jedince. Děti velmi rády reprodukují různá říkadla a texty. Aplikují i pohádky, kdy používají jednotlivých pohybových projevů, což jim napomáhá k rychlému zapamatování textu. Pokusy o dramatizaci rozvíjejí vedle řečového programu i fantazii a představivost. Těžiště práce ve speciálních zařízeních pro mentálně postižené v oblasti estetických aktivit spatřujeme v metodách tzv. sdruženého umění, kam patří různé typy divadel malých forem, slovesná a hudební pásma spojená s pohybem, ale také systém soutěží v těchto aktivitách. Reedukační a kompenzační působnost je zde zřejmá vzhledem k zapojení všech osobnostních složek jedince do činností.

Speciálně pedagogické působení estetické výchovy na osoby s mentálním postižením můžeme tedy shrnout do následující teze:

**Estetická výchova má v péči o osoby s mentálním postižením výrazný reedukační**

## **význam, který v konečném dopadu působí kompenzačně.**

### **Otázky a úkoly k řešení:**

1. Jak estetická výchova ovlivňuje rozvoj motoriky?
2. Pokuste se objasnit reedukační význam estetické výchovy v oblasti práce s jedinci s mentálním postižením.

### **3. 2 Terapeutický význam estetické výchovy**

„Estetické působení na mentálně postižené děti zůstává v podstatě celkem nedotknutou oblastí zkoumání reedukační a terapeutické platnosti vlivu výtvarného umění a výtvarné činnosti, hudebního umění a hudební činnosti a vlivu literatury. Zatím se systematicky neaplikovala arteterapie, muzikoterapie a biblioterapie do nápravně výchovného programu osob s mentálním postižením dětí rozličného věku a stupně postižení“ (Bajo & Vašek, 1994). Tento Vaškův skepticismus je oprávněný, když si navíc uvědomujeme, že právě při zlepšení celkového výkonu žáka v školních požadavcích a úpravě sociálních vztahů přebírá estetická výchova významnou terapeutickou úlohu. Musíme ale oponovat proti tvrzení celkového nezájmu, protože v problematice terapeutického významu estetické výchovy se v posledním období ve speciální pedagogice projevuje snaha o jeho řešení jak z terminologického hlediska tak z hlediska rozpracování pro základní formy (Mátejová, 1970).

Arteterapie je pojímána jednak v širším smyslu, kdy se jedná o uplatnění celé šíře uměleckých výtvarných prostředků v léčbě. V užším slova smyslu i z hlediska speciální pedagogiky arteterapií rozumíme „záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými a speciálně pedagogickými prvky, které jsou imanentní výtvarné činnosti“ (Zicha, 1988, 21). V analogii s vymezením arteterapie jako speciální estetické výchovy můžeme konstatovat, že v arteterapii jde o sociálně výchovné a terapeutické využití estetických činností ve výchově a léčbě osob s mentálním postižením. Z toho vyplývá poznatek, že v arteterapii půjde o integraci vědních oborů a disciplín jako je estetika, speciální pedagogika, psychologie a patopsychologie a lékařské vědy.

V procesu estetické výchovy je v první řadě potřebné zamyslet se nad uplatněním arteterapie v širším smyslu v kontextu s jednotlivými oblastmi estetických činností (Kučerová, 1966).

V hudbě se na úrovni arteterapie používá pojmu muzikoterapie. Samotnou muzikoterapii lze provádět dvěma základními způsoby: aktivně a receptivně.

Aktivní způsob spočívá v práci s písní, s rytmem a pohybem. Většinou jsou tyto tři prvky spojeny a probíhají současně. V receptivní muzikoterapii jde především o léčebně zaměřený poslech hudby. V mimice a tanci jde o sukcesivní, činnostní, v čase probíhající umění tělesného pohybu. Sem řadíme především techniky pantominické. Jedinec vyjadřuje situace a vztahy k lidem pouze pohybem. Využití tance v rovině terapie je nazýváno choreoterapií, využívá se i termín dáncterapie.

V slovesnosti jde o umělecké vyjádření pomocí slova a v rámci terapie se zavádí pojem biblioterapie. V analogii s muzikoterapií můžeme rozlišit biblioterapii receptivní, kdy předmětem zájmu je četba a poslech literárních děl a aktivní slovesnou literární výchovu, ve které se zaměřujeme na tvorbu jedinců.

Ve formách odvozených z výše uvedených základních estetických aktivit je nejtýpčtějším představitelem divadlo. Je tím myšlené divadlo připravené, zrežirované, přehrané samotnými narušenými jedinci. V souvislosti s terapií se používá termínu teatroterapie. Do oblasti asociativních forem, či sdružených nebo odvozených patří také televizní, filmové a rozhlasové umění, které postupně své místo v arteterapii nachází (Krejčířová, 1992).

Ve výčtu základních forem umění jsme záměrně vynechali výtvarnou tvorbu. Je to proto, že o výtvarnictví chceme pojednat samostatně jako o arteterapii v užším smyslu a ve vztahu k mentálně postiženým. Francouzský malíř Jean Revola navodil úzký vztah mezi výtvarným projevem osob s mentálním postižením a díly modernistů jako je Kandinski, Miró, Pollock, Klee. Tvrdí, že postižení pomocí výtvarné produkce rozkrývají svůj „obraz“ utajený ve svém nitru: „Hledáme-li terapii, nenalezneme nic, hledáme-li umění, nalezneme terapii“ (Valenta & Krejčířová, 1992).

Pro arteterapii ve smyslu speciální výtvarné výchovy není důležitý prokukt výtvarného úsilí žáka, ale sám vlastní proces tvorby navazuje vyhodnocení, které je jednak pro arteterapeuta významné z diagnostického hlediska, ale pro mentálně postiženého žáka je významné pro projekci vlastních problémů a k verbalizaci vlastní práce. Terapeutickou efektivnost můžeme sledovat ovšem za předpokladu, že pracujeme vždy s malou skupinou a žáci provádí interpretaci samostatně. Splnit tento požadavek nám napomáhá zásada individuálního přístupu důsledně uplatňovaná v práci s mentálně postiženými, projevující se také v užším počtu žáků na všech typech psychopedických zařízeních oproti běžným typům škol. Každá třída

nebo skupina mentálně postižených žáků může tedy fungovat jako terapeutická skupina se svojí specifickou dynamikou (Valenta & Krejčířová, 1992).

Ve speciální pedagogice by arteterapie měla zaujímat své místo souběžně s jinými metodami, formami nebo prostředky. Ať již ji zařadíme do kterékoliv z těchto kategorií, její dopad na psychiku, tedy část jednotného celku organismu, která je předmětem výchovného působení, je pozitivní. Míra úspěšnosti a kvalita arteterapeutického působení je závislá na mnoha faktorech, které by se daly shrnout do tří základních oblastí:

- a/ Objekt terapie, kterým je myšlen mentálně postižený jedinec, s různým stupněm postižení, který se projevuje různými syndromy své poruchy. Záměrně zdůrazňujeme slovo „různý“, protože se zde odráží vysoký stupeň individuality. Daná porucha má své typické příznaky a projevy, které můžeme obecně aplikovat při rozlišení, ale nesmíme zapomínat na jedinečnost osobnosti každého jedince, tedy i mentálně postiženého. Prožívání situací vyvolaných arteterapeutickým působením je subjektivní, vyvolává odlišné emoce, vzpomínky, asociace.
- b/ Subjekt terapie představovaný terapeutem. V našem případě je to pedagogický pracovník, který arteterapii aplikuje ve výchovném procesu s mentálně postiženými jedinci.
- c/ Podmínky pro arteterapii, které jsou nezanedbatelné. Materiálně technická základna a prostředí, kde je arteterapie prováděna, musí být předem připraveny a zváženy pro užití.

„Speciální výtvarné výchově a arteterapii přisuzujeme pevné místo v systému komplexní speciální výchovy a terapie se specifickými cíli a úkoly, které nemohou zajistit jiné aktivity“ (Zicha, 1988, 139). Arteterapie nám umožňuje poznat hloubku narušení osobnosti, je východiskem pro intenzivní speciálně výchovné a terapeutické působení, je procesem uvolňování seberealizačních a tvořivých schopností osob s mentálním postižením. Arteterapie má své pevné místo ve speciální pedagogice, není pouhým doplňkem nebo činností sloužící k vyplnění prostoru ve volném čase žáků.

#### **Otázky a úkoly k řešení:**

1. V jaké formě terapie vyjadřuje jedinec situace pouze pohybem?
2. Jak využijeme pohyb v rámci muzikoterapie?

### 3.3 Tanec a hudebně pohybové aktivity

Vztah k pohybovým aktivitám v kontextu estetické výchovy u osob s mentálním postižením je nejsilněji vyjádřen tancem.

Tanec představuje cílevědomé, harmonické a rytmické pohyby. Nejde o pohyb, který je prostředkem k dosažení cíle, ale o pohyb, jehož cílem je pohyb sám o sobě. Tanec je uměním, které oslovuje člověka v jeho podstatě bez ohledu na rasu, kulturu, náboženské citění a víru. Radost z pohybu, z tance, se projevuje u všech lidí od nejútlejšího věku a trvá do konce života.

Pohyb v rytmu a tanec patří také k motorickým hudebním dovednostem. Jeho kompenzační a reedukační význam pro mentálně postižené není zanedbatelný, jak jsme se již zmínili v předcházejících kapitolách. Proto je pro speciálního pedagoga pozitivním faktorem skutečnost, že žáci hudebně pohybové aktivity zařazují ke svým zájmovým činnostem a nalézají v nich prostředky pro vlastní seberealizaci. Musíme také vyzdvihnout, že ani komunikativní funkce tance zde nehraje zanedbatelnou roli.

Položili jsme si otázku, jaký je skutečný vztah osob s mentálním postižením k tanci. Odpověď jsme hledali v šetření, která probíhala v odborných učilištích. Pro zjištění vztahu výzkumného souboru k aktivnímu provozování tance jsme zvolili dotaz, který měl v respondentech evokovat představu účasti v taneční soutěži a nedával jim možnost se z této soutěže vyloučit. I přes naše upozornění na tuto skutečnost žáci si do dotazníku připsali výraz „*neúčastním se*“. Museli jsme tedy tento fakt dodatečně přijmout, i když je nám zřejmé, že mohl některé údaje zkreslit. Přesné znění úkolu bylo: „*Máš možnost účastnit se taneční soutěže. Který taneční obor budeš preferovat?*“ Předpokládali jsme, že většina respondentů se zaměří na diskotékový tanec. K tomu nás opravňoval jednak zjištěný vztah k samotné diskotékové hudbě, ale i znalost skutečnosti, že učni diskotéky pravidelně navštěvují, mají tedy nejkonkrétnější představu o tomto tanečním žánru. Zajímali nás spíše ostatní žánry, protože jsme chtěli srovnat naši zkušenost z celostátních přehlídek učňovské mládeže, kdy všechny taneční obory byly obsazeny a mentálně postižení žáci v nich byli zastoupeni 75 % účastí. Nabídku tvořily: lidový tanec, společenský tanec, diskotékový tanec, výrazový tanec. Vedle diskotékového tance, který výrazně ve výběru dominuje, jsou všechny ostatní žánry zastoupené. Projevuje se zde individuální zájem o lidové tance, výběr společenských tanců bude pravděpodobně ovlivněn účastí v tanečních kurzech. Zajímavé se ukazuje udávané vyšší číslo u

výrazového tance. Nepředpokládáme, že výrazový tanec si zde respondenti spojili s klasickým baletem, ale vliv tu mohou mít spíše jejich rockové idoly, které vlastní pěveckou produkci doprovázejí pohybovými kreacemi.

Na doplnění okruhu o žánrech tanečních aktivit jsme respondentům položili otázku, která v nich měla vyvolat vztah mezi tancem, fyzickou zátěží a soutěživostí. Týkala se případně účasti v tanečním maratónu.

Souhlas s touto činností u žáků SOU je o 10 % vyšší než u žáků OU. Tato skutečnost může být i odrazem specificky sebehodnocení osob s mentálním postižením, kdy nejsou schopni odhadnout vlastní možnosti a síly. Přesto je ale potěšující, že zájem o tanec mentálně postižení žáci OU mají a že je možné ho jako zájmovou aktivitu rozvíjet v rámci celé řady motivačních činitelů. Příkladem může být i využití stále více a více se rozvíjejícího vztahu žáků k různým bojovým uměním. Vždyť Sokrates prý řekl: „Nejlepší tanečník je i nejlepším bojovníkem“ (Souriau, 1994, 856).

**Otázka a úkol k řešení:**

Vymezte kompenzační a reedukační význam tance pro osoby s mentálním postižením.

## 4 REALIZACE ZÁJMOVÉ POHYBOVÉ ČINNOSTI

Nejčastější formou pohybových činností je jejich aktivní realizace v rámci zájmového kroužku.

Institucionálně zajišťovaná výchova mimo vyučování rozvíjí osobnost jedince prostřednictvím širokého spektra aktivit. S odvoláním na Jůvu (1994, 69) se pokusíme o klasifikaci oblastí výchovy mimo vyučování a jejich význam.

### A. V oblasti rozvoje osobnosti:

- podporují fyzický, psychický, morální a sociální rozvoj dětí a mládeže,
- podněcují vznik a rozvoj zájmů,
- podporují spontaneitu, rozvíjejí iniciativu, originalitu a samostatnost.

### B. V oblasti rozvoje sociálních vztahů účastníků:

- umožňují poznání a vyzkoušení širokého okruhu činností různých oborů, rozvíjení schopnosti a tvořivost,
- vedou mládež k účasti na společenském životě rozvojem a pochycením jejich zájmů,
- umožňují hledat a vyjadřovat vlastní identitu mládeže s cílem kultivovat specifiku osobnosti.

### C. V oblasti kompenzace:

- kladným hodnocením i sebehodnocením účastníků zájmové činnosti se kompenzují možné životní neúspěchy,
- dávají prostor pro přirozený přechod od hry k vědomé tvořivosti, neboť ve většině nejsou prvořadé výsledky, ale proces činností sám v něm mohou převažovat tvořivé prvky,
- integrují výchovně vzdělávací působení školy, školských zařízení a dalších institucí.

Z uvedeného vyplývá, že organizace zájmové umělecké činnosti má své opodstatnění ve výchovných záměrech školských zařízení. Současné pojetí základního školství dovoluje zařazení zájmových aktivit formou kroků estetické výchovy přímo do rámcových vzdělávacích plánů. Je ale zřejmé, že estetická zájmová pohybová činnost probíhá především v rámci výchovy mimo vyučování. Zájmová estetická činnost je jedinci s mentálním postižením přijímána hlavně z nabídky instituce, sami nejsou aktivní v hledání realizace uplatnění svého zájmu



mimo školní zařízení. Tohoto faktu může škola využít v nabídce systému zájmových aktivit, pomocí něhož by suplovala nabídku institucí.

#### **Úkol k řešení:**

V rámci klasifikace v oblasti výchovy mimo vyučování zařadte jednotlivé pohybové činnosti. Pokuste se uvést konkrétní příklady.

### **4. 1 Faktory realizace zájmové estetické činnosti**

Pedagogický proces spočívá v neustálé interakci mezi pedagogickým pracovníkem a vychovávaným jedincem nebo skupinou při působení nejrůznějších výchovných prostředků. Jedinec s mentálním postižením, jako činitel realizace zájmové činnosti byl předmětem našeho zájmu v předcházejících kapitolách. Nyní se zamysleme nad otázkou vlivu pedagoga při realizaci těchto činností. Pedagoga v souhlasu s Jůvou chápeme jako „rodiče, učitele, vychovatele, lektora, kulturního pracovníka, tedy činitele výchovně vzdělávacího procesu, který nese společenskou odpovědnost na jeho účasti a úspěšnosti" (Jůva, 1994).

Zaměříme se na dva faktory představované: a) rodiči a b) profesionálními pedagogy.

#### **Rodina**

Výsledky různých výzkumů (Krejčířová, 1998) ukazují, že žáci si uvědomují přítomnost rodiny při receptivním přijímání kultury a hodnotí ji. Je to důležitý poznatek pro současný životní styl rodiny, kdy převládá potřeba sociálního zabezpečení, která se odráží v nedostatku času na další výchovné aktivity v rodině. Na druhou stranu ale žáci často odmítají přiznat vliv rodiny nebo učitele, či vychovatele na formování jejich zájmu. Důležitou roli při zjištění faktoru pro vytvoření zájmu hraje i oblast umělecké činnosti.

#### **Škola**

Pedagogičtí pracovníci si uvědomují svůj vliv na aktivní produkci a tvořivost žáků v oblasti realizace zájmových, pohybových a estetických aktivit. Tento vliv je však podmíněn nároky na specifiku metodiky práce etiky amatérské tvorby v těchto zařízeních. Vliv umění v rozvoji dospívající mládeže a úlohu estetické výchovy lze vidět jako „sondáž", která umožní poznat skrytou duši mládeže. Základní podmínka pro splnění tohoto úkolu ale spočívá v lepší a hlubší přípravě všech učitelů na estetickovýchovnou práci.



## ZÁVĚR

Cíl práce v zájmové umělecké činnosti osob s mentálním postižením spočívá ve všestranném rozvíjení vloh, schopností, fantazie, kultury myšlení a řeči, pohybu a jednání prostřednictvím reprodukční i produkční estetické tvořivosti.

Jedinec s mentálním postižením potřebuje ve vysoké míře stálou motivaci ke své činnosti, kterou mu může mimo jiné dát i prezentace výsledků jeho práce jak ve školní, tak v široké veřejnosti, ať již mezi spolužáky nebo v konkurenci se svými vrstevníky běžné populace. Nejde o kvantitu veřejných vystoupení, ale o kvalitativní zhodnocení práce mentálně postižených, případně o konfrontaci úrovně jeho produkce se svými vrstevníky. V těchto vystoupeních neočekáváme dokonalost na hranici profesionality, ale spatřujeme v nich kompenzační a reedukační účinek, posílení jejich aspirace a snížení míry komplexu méněcennosti.

Při prezentaci zájmové umělecké činnosti osoby s mentálním postižením ukazují své tvůrčí možnosti, možnosti svého světa. Aurelius Augustinus napsal: „Někteří zvrácení lidé více milují báseň než samo umění tvořit básně, protože více pěstovali svůj sluch než rozum (De vera religione).“ A nám jde v práci s touto cílovou skupinou v oblasti estetiky o tvořivost, o aktivitu, ne o pouhou recepci, jejíž význam však nepopíráme, ale jde nám o to, abychom pomocí receptivního vnímání přešli v aktivní formy, které budou v přiměřených situacích prezentovány.

## LITERATURA

- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Academia.
- Bajo, I., & Vašek, Š. (1994). *Pedagogika mentálně postihnutých*. Bratislava: Sapientia.
- Cenek, S. (1979). *Úvod do teorie literární výchovy*. Praha: SPN.
- Čáp, J. (1980). *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN.
- Černá, M., Novotný, J., & Zemková, J. (1982). *Kapitoly z psychopedie*. Praha: UK.
- Černá, M. a kol. (1986). *Učitel mentálně postižených*. Praha: UK.
- Černoušková, V. (1989). *Sociální psychologie pro učitele*. Olomouc: UP.
- Eben, P. *Význam hudby v dnešní společnosti*. Hulín: Omega.
- Edelsberger, L. (1974). *Tzv. léčebná výchova a léčebná pedagogika*. Praha: UK.
- Gesell, A., Ilg, F. A., & Ames, L. B. (1965). *Zouth, the Zears from Ten to Sixteen*. London: Hamilton.
- Gilbertová, K. E., & Kuhn, H. (1965). *Dějiny estetiky*. Praha: SNKLU.
- Hartl, P. (1993). *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka.
- Helfort, K. Z mého života. *Otázky defektologie*, (6), 71-72.
- Hlavsa, J. (1977) *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN.
- Holinová, H. (1979). *Kapitoly o mládeži v jej volnom čase*. Bratislava: Smena.
- Holý, P. (1993). *Slovo jsoucí, nejsoucí, očekávané a Jiří Kolář*. Hulín:Omega.
- Jůva, V. (1969). *Dějiny estetické výchovy*. Brno: UJEP.
- Jůva, V. (1987). *Estetická výchova a všeobecný rozvoj osobnosti*. Praha: Academia.
- Jůva, V. (1994). *Úvod do pedagogiky*. Brno: PAIDO.
- Jůzl, M., & Prokop, D. (1969). *Úvod do estetiky*. Praha: Panorama.
- Jůzl, M., & Prokop, D. (1989). *Úvod do estetiky*. Praha: Panorama.
- Kábele, F. (1986). *Rehabilitační postupy*. II.část. Praha: MZ ČSR.
- Kábele, F. (1972). *Tělesná výchova defektní mládeže*. Praha: SPN.
- Kučerová, S. (1966). *Obecné základy estetické výchovy*. Olomouc: UP.
- Krejčířová, O. (1998). *Estetická výchova mentálně retardovaných*.
- Kysučan, J. (1990). *Psychopedie. Teorie výchovy mentálně retardovaných*. Olomouc: UP.
- Kysučan, J. (1986). *Úvod do psychopedie*. Olomouc: UP.
- Lessing, G. E. (1960). *Lookon čili o hranicích malířství a poezie*. Praha.
- Linhart, J. (1981). *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN.
- Ljapidevskij, S. S., & Šostak, B. I. (1973). *Klinika oligofrenie*. Moskva: Prosveščení.
- Lowenfeld, V. (1960). *Vom Wesen des schopferischen Gestaltens*. Frankfurt: a. M. AV.
- Mátejová, Z. (1970). *K niektorým problémom arteterapie v oblasti liečebnej špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: UK.
- Mauer, J. (1917). *Duševně uchylné děti*. Praha.

- Novák, M. (1963). *Otázky estetiky v přítomnosti i minulosti*. Praha: Academia.
- Odborná sekce ZUČ, vedoucí Krejčířová, O. (1990). *Metodický list*. Praha: RMSVU MVČSR.
- Read, H. (1964). *Osudy moderního umění*. Praha: SNKLU.
- Rubinšteinová, S. J. (1976). *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: SPN.
- Souriau, É. (1984). *Encyklopedie estetiky*. Praha: Victoria Publishing.
- Souriau, É. (1994). *Encyklopedie estetiky*. Praha: Victoria Publishing.
- Urban, B. S. (1970). *Úvod do teorie estetické výchovy*. Praha: UK.
- Uždil, J. (1979). *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN.
- Vágnerová, M. (1991). *Patopsychologie dítěte*. Praha: UK.
- Valenta, M., & Krejčířová, O. (1992). *Psychopedie-Didaktika mentálně retardovaných*. Olomouc: UP.
- Valenta, M., & Müller, O. (2004). *Psychopedie*. Olomouc: UP.
- World Programme of concening disabled persóna* (1983). Valné shromáždění OSN.
- Zankov, L. V. (1939). *Psychologia umstvenno ostanego školnika*. Moskva: Učpedgiz.
- Zazzo, R. (1960). *Une recherche déquipe sur ladebilité mentale*.
- Zhoř, I. (1989). *Škola výtvarného myšlení II*. Blansko: OKS.
- Zicha, Z. (1988). *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: UK.