



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Ateliér arteterapie

Využití arteterapeutických přístupů  
při výuce výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

Autor práce: Bc. Michaela Knězová

Studijní obor: Arteterapie

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 28.6.2019

Podpis

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Evženu Peroutovi za důvěru projevenou při prvotním zadávání práce a za zajímavé podněty a konzultace důležité pro sepsání této práce.

## **Anotace**

Práce pojednává o výtvarném vzdělávání na základní škole a o jeho propojení s arteterapií. Uvádí se požadavky na žáka a stanovení úspěšnosti, o fenoménu výtvarného projevu a jeho znacích v dětském projevu, komunikaci ve výtvarném projevu a ve výchově, imaginaci, vývoji výtvarného projevu a kognitivním vývoji dítěte a krizi ve výtvarném projevu. Dále pokračuje seznámením s východisky, přístupy a metodami arteterapie. Podrobně se zabývá projektivně intervenční arteterapií, která je založena na výtvarném ontogenetickém pojetí, její metodikou a metodikou používanou při vedení ve výtvarné výchově. Stručně pojednává o artefiletice, která je jedním z přístupů ve výtvarném vzdělávání. Dále v praktické části seznamuje s konkrétním využitím arteterapie s žáky během výuky výtvarné výchovy formou kazuistiky a popisu výtvarné činnosti. Popsána jsou témata zadávaná při výtvarném vedení a též různé alternativy metodického vedení a hodnocení posunu ve výtvarném vývoji.

## **Abstract**

The thesis deals with art education at primary school and its connection with art therapy. Requirements for the pupil and the determination of success, the phenomenon of artistic expression and its features in children's expression, communication in art expression and in education, imagination, development of artistic expression and cognitive development of the child and crisis in artistic expression are mentioned. It also continues with the introduction to the approaches, approaches and methods of art therapy. It deals in detail with the design-interventional art therapy, which is based on the art ontogenetic conception, its methodology and methodology used in leading in art education. It briefly discusses artefiletics, which is one of the approaches in art education. Furthermore, in the practical part introduces the specific use of art therapy with pupils during the education of art education in the form of case studies and description of art activities. Described are the topics given during the artistic leadership as well as various alternatives of methodological guidance and evaluation of the shift in visual development.

**Klíčová slova**

mladší školní věk, výtvarná výchova, vývoj zobrazování, výtvarný projev, projektivně intervenční arteterapie, arteterapie s dětmi

**Key words in English**

Younger school age, Art Education, developing of imaging, artistic expression, projective interpretative art therapy, art therapy with children

## Obsah

ÚVOD.....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>9</b>
<b>1 VÝTVARNÉ VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....</b>	<b>9</b>
1.1 Propojení výtvarné výchovy a arteterapie.....	9
1.2 Fenomén výtvarného projevu.....	11
1.2.1 Imaginace.....	12
1.2.2 Typologie.....	12
1.3 Očekávané výstupy.....	13
1.4 Vývoj výtvarného projevu.....	14
1.4.1 Logické versus tvořivé myšlení.....	15
1.4.2 Znaký výtvarného projevu.....	16
1.4.3 Motivace v mladším školním věku.....	17
1.5 Krize ve výtvarném projevu.....	17
<b>2 ARTETERAPEUTICKÉ PŘÍSTUPY.....</b>	<b>19</b>
2.1 Výtvarné pojetí ontogeneze.....	19
2.1.1 Období čáranic.....	20
2.1.2 Preschematické období.....	20
2.1.3 Schematické období.....	20
2.1.4 Kresebný realismus.....	21
2.1.5 Pseudonaturalistické období.....	21
2.1.6 Období rozhodování.....	22
2.2 Arteterapeutické přístupy.....	22
2.3 Arteterapeutické metody.....	23
2.3.1 Účinné faktory v arteterapii.....	25
2.4 Projektivně intervenční arteterapie.....	26
2.4.1 Témata a námět.....	27
<b>3 ARTEFILETIKA.....</b>	<b>28</b>
3.1 Východiska artefiletiky.....	28
3.2 Artefiletika a její metodika.....	29
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>30</b>
<b>4 VYUŽITÍ ARTETERAPIE VE VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ.....</b>	<b>30</b>

4.1	Témata a techniky použité v hodinách výtvarné výchovy .....	31
	Perníková chaloupka .....	31
	Červená Karkulka .....	32
	Můj portrét .....	32
	Hlína .....	33
	Moje zvíře .....	33
	Superhrdina .....	34
	Začarovaná rodina .....	34
	Temperová rezerva .....	35
<b>5</b>	<b>KAZUISTIKA .....</b>	<b>36</b>
5.1	Libor .....	36
	Rodinná anamnéza .....	36
	Popis výtvarné činnosti .....	37
5.2	Tonda .....	43
	Rodinná anamnéza .....	44
	Popis výtvarné činnosti .....	44
5.3	Radka .....	53
	Rodinná anamnéza .....	53
	Popis výtvarné činnosti .....	53
5.4	Lenka .....	62
	Rodinná anamnéza .....	62
	Popis výtvarné činnosti .....	62
5.5	Aleš .....	69
	Rodinná anamnéza .....	69
	Popis výtvarné činnosti .....	70
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>79</b>
	<b>SEZNAM LITERATURY .....</b>	<b>86</b>
	<b>POUŽITÉ ODKAZY .....</b>	<b>88</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>89</b>

## ÚVOD

Dnešní doba je výjimečná svou přetechnizovaností a z toho vyplývajícím konzumním způsobem života. To se odráží zejména na dětech, se kterými se učitel denně setkává. Hlavními možnostmi, jak tyto vlivy vyrovnávat a dětské prožívání doplňovat, je právě ve tvořivých, výtvarných a dalších expresivních činnostech. Malotřídní škola má své specifické klima, přichází sem děti spádově, děti rodičů, kteří chtějí pro děti to nejlepší v malém kolektivu a také děti, které přístup větších školních institucí neunesly. Téma této práce jsem si vybrala, abych ověřila arteterapeutické znalosti v prostředí, které je součástí mého současného života, v práci s dětmi na malotřídní škole.

V teoretické části budou nastíněny požadavky výtvarné výchovy, její struktura, východiska a to, co mají v dnešní době společné s terapií. Dále bude představena arteterapie a její východiska vhodná pro školní prostředí. Zmíněna bude artefiletika, jako spojnice mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. Slovy jednoho z tvůrců artefiletiky zmíním, že vzdělávání má socializační roli a terapie má za úkol socializovat jedince natolik, aby mohl na svůj stav nahlédnout z jiného úhlu a zmírnit tak příznak nebo prožívat život v širším kontextu se svým místem v něm. Také proto jsem si vybrala jako téma srovnání přístupů arteterapeuta a učitele ve výtvarné výchově a jejich východiska ve vztahu k žákovi a k jeho artefaktu.

Herbert Read rozvíjí myšlenky filosofa Martina Bubera o lidské tvořivosti a upozorňuje, že umělec sice tvoří sám, ve své svobodě může vytěžit či tvořit vnější svět, ale aby mohl tvořit, potřebuje také instinkt k vnitřnímu světu, něco, čím se sytí, co jde dovnitř. Bez subjektivních vnitřních osobních prožitků se neobejde a ty vznikají v sounáležitosti s někým, ve společenství. Stejně to připodobňuje k výchově, kdy autoritářská donucovací výchova oproti svobodné bezvztahové výchově jsou extrémy, které nevedou k životu ani tvorbě neprospívají. Žít ve svobodě je osobní odpovědností a ne lhostejností. Učitel má směřovat žáka. Sjednocení extrémů ve výchově, mezi učitelem a žákem je jedinou možností, jak dospět k jednotě. Je to schopnost člověka být otevřen a koldokola ohrazen (Read, 1967). To vnímají i děti a mohou to napodobovat. I ony potřebují vyjadřovat, čím se vnitřně sytí, a to je oblastí zájmu arteterapie, kterou lze použít ve výtvarné výchově. K tomuto praktickému záměru se podařilo získat dobré podmínky pomocí příležitosti vyučovat výtvarnou výchovu skupinu dětí spojené první a druhé třídy.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Výtvarné vzdělávání na základní škole

Hlavním obecným požadavkem výtvarného vzdělávání na prvním stupni základního vzdělávání je záměrné rozvíjející působení na žáka skrze fenomén výtvarného projevu a výtvarné kultury.

Dalšími zkušenostmi, kterými by měl žák ve výtvarné výchově projít, tak jak se můžeme dozvědět v motivačních materiálech Rámcového vzdělávacího programu, jsou: „*Uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života. Zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě*“ (RVP ZV, MSMT 2017, s. 83). Tato citace se v mnohém překrývá i s potřebami a požadavky v oblasti arteterapie.

### 1.1 Propojení výtvarné výchovy a arteterapie

Na konci devatenáctého století, kdy školství stálo výrazně proti jakékoliv podpoře autentičnosti dítěte a dítě se vnímalo jako zmenšený dospělý, se začaly zveřejňovat myšlenky pokrokových badatelů, kteří apelovali na přesný opak přístupu k dítěti.

Mínilo se, že dítě je autentickým umělcem a že bychom ho neměli ovlivňovat a vzdělávat. Jedna z prvních publikací italského vědce C. Ricciho se jmenovala Dětské umění. Zabývala se kresbami a název se stal tématem pro dalších padesát let. Dvacáté století trefně nazvala Ellen Keyová stoletím dítěte. Ve své knize *Století dítěte* došla k podobným myšlenkám. Tedy se začalo obdivovat dětské umění a nezasahující přístup k dětem. Chybělo však uvědomění, že umělec i dětský umělec je vždy chápán a pochopen ve svém kulturním a sociálním kontextu. Na to se postupem druhé poloviny tohoto století nahlédlo a dnes je umění vnímáno jako postupný proces mezi přírodním a kulturním prostředím a stejně tak dítě prochází postupným procesem v tomto prostředí.

Terapeuticky zaměřenou výchovu lze spatřovat v odkazu Herberta Reada. Objevy v experimentální psychologii docenily vedle vizuálních podnětů také taktilní a kinetické. Na to navazuje pedagogická reforma, kterou rozvíjí v knize *Výchova uměním* Herbert Read. Upozornil, že zrakové sdělování napomáhá k napodobování tvarů a posuzuje se dle věrnosti zpodobení. S tím byl spojen v té době i formalismus výchovy a civilizační dopady naší doby.

Avšak lidstvo umí vytvářet znaky a symboly, které jsou spojeny se starší intuitivní a emoční složkou osobnosti. Terapeutická funkce umění by měla vyvažovat vědomé vnímající funkce a nevědomé obrazotvorné funkce a k tomu jí má pomoci výchova (Perout, 2005).

Stejné názory na prominenci jazyka na úkor upozadění smyslů zastával psycholog umění Rudolf Arnheim. Vytvořil pojem tvarová psychologie. Zabýval se tím, co děti vidí a pomocí jaké struktury to převádějí do tvaru. Zabýval se také vynalézavostí mechanismů u dětí ve smyslu prolínání myšlení a vnímání a vytvořil pojem vizuální gramotnost (Hazuková, Šamšula, 2005).

Na počátku dvacátého století ovlivňovalo československé školství filosofické a idealistické hnutí za uměleckou výchovu. Zaměřovalo se na souvislosti mezi uměním a výchovou a usilovalo i o vytvoření učebních textů a metodiky práce. Otakar Hostinský publikoval studii *O socializaci umění* a tím bylo míněno zpřístupnění umění širším vrstvám obyvatelstva. V roce 1967 vzniká Mezinárodní hnutí pro edukaci výtvarným uměním INSEA. Kategorie tvořivost a výchova uměním jsou definovány jako základní potřeby společné všem lidem a umění jako jedna z nejvyšších forem vyjádření a komunikace. Výchova uměním je přirozený prostředek učení s cílem kultivovat intelektuální, emocionální a sociální vývoj osobnosti. Ve světě se výtvarná pedagogika posunula od řemeslných záměrů ke kreativnímu a komunikačnímu pojetí, to znamenalo i k arteterapeutickému (Sochor, 2015).

Tyto skutečnosti měly vliv i na českou koncepci speciální výtvarné výchovy, kterou veřejně uvedl v roce 1981 Z. Zicha. Vycházel také z poznatků Viktora Löwenfelda a z poznatků ve světě se rozvíjející arteterapie. Speciální výtvarná výchova se dříve ve světě vyučovala podle medicínského modelu pouze ve speciálním školství pro handicapované. Rakouský psycholog a pedagog V. Löwenfeld se zabýval terapeutickými aspekty ve výtvarné výchově. Také stanovil výtvarné pojetí ontogenetického vývoje, které je uplatnitelné pro všechny výchovné a terapeutické disciplíny. Vlivem tvořivého potenciálu dítěte se měla propojovat výtvarná, vědní a technická oblast v praxi školního vzdělávání. Zmiňoval traumata v emoční sféře s důsledkem izolace či fyzických handicapů a nevhodné výchovy, která mohou omezovat přirozený rozvoj žáka, který se pak musí smířovat s neúspěšností. Nastalými změnami v myšlení společnosti se začal ve speciální pedagogice prosazovat antropologický model. Speciální výtvarná výchova, která se setkává s traumaty ztvárněnými ve výtvarné metafoře, se překrývá s působností arteterapie. Koncept speciální výtvarné výchovy se rozvíjí jako obor na Katedře výtvarné výchovy Masarykovy univerzity v Brně a je dnes značně ovlivněn a inovován v důsledku dynamického rozvoje široce pojeté arteterapie a artefiletiky (Sochor, 2015).

Vývojové momenty, během kterých se dítě učí organizovat umělý i přirozený svět, byly a jsou hojně diskutovány. Názory se lišily, byl dáván důraz např. na umělecko-estetické hodnoty oproti původnosti v tvorbě, nebo zda se osvobodit od uměleckého tvarosloví či ho pěstovat. V porovnání s dobou plnou kulturních a sociálních změn, ve které pár uvedených a plno dalších didaktických a filosofických myšlenek vznikalo, to není vůbec překvapující. Umělec reaguje na svou dobu, umí překročit svou dobu, omezení té doby nabourávat, ale přesto je součástí své doby. To je jeho doménou. Současná doba je plná změn v mnoha oblastech, a ani dítě jich není ušetřeno. Provázet žáka pochopením a vyjádřením výtvarného projevu je pro jeho orientaci v dnešním světě určitě velkým přínosem a způsobem, na který je v dnešní době nahlíženo spíše širším než zúženým pohledem. Teoretik Jaromír Uždil uvádí, že výtvarná výchova by měla být spojena s uměním v tom, co je před vznikem uměleckého díla, v tom ještě nerozlišeném a nevyjeveném v hotových formách.

## 1.2 Fenomén výtvarného projevu

Podívejme se blíže na pojem výtvarný projev. Všechny teorie výchovy a umění se zabývají příčinou jeho vzniku od prvních čaranic. Existují důvody: hravé zaměstnání svalstva (in Uždil, 1988, Britsch, 1924), důvod komunikovat aneb „nenechat si to pro sebe“, srovnání řeči a kresby, tzv. grafická řeč (Uždil, 1976). Pro pochopení jeho důležitosti v životě a jeho léčebného potenciálu je zajímavé zamyšlení teoretika Jaromíra Uždila, v jeho knize Výtvarný projev a výchova. Jednu z příčin, proč vznikají první kresby, nachází v sebeuvědomění. *„Toto hledání a nalézání „opozice mezi světem a sebou samým“ má spontánní ráz a přináší sebeuspokojení. Ve svých důsledcích vede k rozčlenění, utřídění a ovládnutí vnitřní zkušenosti.“* (Uždil, 1976, s.105). Podle Britsche byly první dětské kresby prvním poznávacím zpracováním zrakových zážitků. Tedy obrazné myšlení viděl jako předpoklad pojmových a světonázorových teorií. Výtvarné umění nazval záležitostí lidského ducha, samo jádro výtvarnosti spočívalo v duchovním zpracování zrakových zážitků. (Uždil, 1976).

Přesto, že je Britschovi vytknuto povyšování zrakového principu a absence sociálního aspektu pro význam sdělení výtvarného projevu (Uždil 1976), je jeho výchozí pozorování a jeho teorie v souladu s výchozím bodem, na kterém stojí arteterapie. Jestliže je výtvarné ztvárňování jakési duchovní zpracování zrakových zážitků, tak v arteterapii si toto zpracování důkladně prohlédneme a uvědomujeme si ty obsahy, které jsou a mohou být v obraze viděny. Specifikem projektivně-intervenční arteterapie je metodicky citlivě zasáhnout do díla, za účelem kultivace výtvarného projevu, abychom výtvarné schéma narušili a tím dílo doplnili a ucelili.

### 1.2.1 Imaginace

Nezbytnou součástí tvořivosti je imaginace, která zahrnuje obraznost, představivost, fantazii, k tomu lze přidat denní snění, schopnost domýšlet a vymýšlet příběhy apod. V imaginaci se setkává více druhů umění najednou: výtvarný projev, poetické slovní vyjádření, dramatický příběh apod. Imaginace přivádí k nečekaným a rozmanitým významům a tím vznikají přenesené významy, které známe jako metafory (Slavík, 2010). Práci s imaginací využívá artefiletika, viz kap. 3.

Zkušený pedagog výtvarné výchovy Zdeněk Hosman ve své metodologické příručce Didaktický skicář upozorňuje, že v praxi učitelů zejména na základních školách ve výtvarné výchově zcela převažuje zadávat žákům činnost z představy, dříve také pojmenované jako volné kreslení. Způsob rozvíjení imaginace pouhým zadáváním volného kreslení hodnotí jako nezodpovědnost vůči jejich vývoji. Tento jev připomíná dobu dvacátých let 20. století, kdy byla pedagogika ovlivněná pedocentristem a vlivem avantgardy byl pedagogicky dáván důraz výhradně na spontaneitu a vitální energii dítěte, aby se dosáhlo autentičnosti dětského výtvarného vyjádření. Tedy namísto tohoto zjednodušování uvádí jako jednu z hlavních nezbytností ve výtvarné výchově rozvíjet vyjadřování imaginace. Tímto fenoménem se podrobně věnuje Gestaltpsychologie neboli tvarová psychologie, která přináší poznatky z intenzivního procesu vnímání, tvoření a tvořivého myšlení, tedy je dobré z ní čerpat (Hosman, 2007).

Děti prvních a druhých ročníků při hře ještě výrazně používají imaginaci a dokáží se lépe emocionálně vyjádřit, tací pak mají lepší výsledky v testech divergentního myšlení, mají mnoho nápadů k daným tématům a úspěšněji řeší problémy ve stresových situacích, (Koukolík, 2003 in Hosman, 2007).

Arteterapeuta dovádí imaginativní schopnost ke skrytým významům, které pomocí reflexe napomáhají orientaci v jeho terapeutickém záměru.

### 1.2.2 Typologie

Výtvarné vnímání se specificky projevuje ve výtvarné tvorbě a tyto činnosti byly a jsou tříděny. „Dle didaktiky výtvarné výchovy je obeznámenost s typologiemi estetického vnímání podnětná, jak pro přípravu a vedení receptivních forem výtvarné výchovy (vnímání uměleckých děl), tak pro náhled učitele na vlastní vnímání výtvarných děl a hodnotícího přístupu k nim.“ (Hazuková, Šamšula, s. 114, 2005). Psychologovi nebo arteterapeutovi to může být nápomocno v orientaci, kde mohou být krajní meze tvůrce a kudy směřovat další rozvoj. K tomu pomáhá i orientace v typologiích osobnosti, které jsou dodnes rozvíjeny. Jedno ze zásadních

rozdělení, které se stále uplatňuje, je Jungovo (C.G. Jung (1921) švýcarský psychiatr) dělení na dva základní vztahy člověka: dovnitř nebo ven neboli se zaměřením introvertním či extrovertním. Tyto vztahy se kombinují s mentálními činnostmi nebo také psychickými funkcemi člověka: jsou to myšlení, cítění, čítí a intuice. Na poč. 80 let náš psycholog Jiří Kulka navrhl vlastní typologii estetického vnímání, která vyhovuje i potřebám praxe výtvarné výchovy a její didaktiky (Hazuková, Šamšula, 2005). Je koncipována v souladu s Jungovým dělením typů osobnosti. Typologie výtvarného neboli estetického vnímání je jedním z východisek i pro výtvarnou tvorbu. Ve výtvarné tvorbě základní orientace při posuzování individuálních rozdílů také často odpovídá základním typům: introvertní a extrovertní s variacemi čtyř typů mentálních činností (Jung, 1921). Jejich zkoumáním a dělením se u nás zabývali autoři: J. Uždil (1974, 1978), který zmiňuje extrovertní typ s převahou objektivního vystižení vzhledu, tzv. vizuální typ a introvertní typ se silně emotivním popudem k tvorbě, tzv. haptický typ. Ty se ještě konkretizují členěním dle schopnosti vyjádřit syntézu ve věcné či formální rovině či naopak vůbec nesyntetizovat neboli nekomponovat, nezobrazovat do celku. R. Trojan (in Hazuková, 1977, Šamšula, 2005) dělí typy dle způsobu provedení výtvaru a volby prostředků v tvorbě, J. Slavík dle způsobu zacházení s výtvarnými prostředky. Věra Roeselová rozlišuje dle přístupu k výtvarnému projevu a charakteristiky výtvarného projevu. U ní se opět objevuje třídění na extrovertní (vizuální), introvertní (haptický) a dekorativní typ. Dekorativní typ z hlediska arteterapeutické diagnostiky vnímám spíše jako symptomatický. Také syntetizující Uždilovo hledisko třídění v projevu nezobrazování do celku by mohlo být posuzováno jako symptomatické pro pochopení kontextu určitého vývojového období tvůrce.

### **1.3 Očekávané výstupy**

Dle rámcového vzdělávacího programu má žák trénovat tvůrčí činnosti, vnímání a interpretaci. Výtvarná výchova má rozvíjet smyslovou citlivost, uplatňovat subjektivitu a ověřovat komunikační účinky. Tvořivé aktivity mají být založené na experimentování a tím mohou žáci zažít osobně jedinečné pocity, uplatnit fantazii, intuici, představivost, myšlení, cítění i invenci. Pojmy představivost a fantazie zmiňované již v RVP, jsou užívány často s pojmem imaginace. Dalšími činnostmi ve výtvarné výchově jsou poznávání zákonitosti tvorby, seznamování se s díly a uměleckými výpověďmi. Zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace. Její pojetí se rozšiřuje o interpretaci a komunikační využití, např. tedy i nová média a reklamu.

V rámci 1. stupně základního vzdělávání je od žáka očekáváno, že rozpozná, pojmenuje a porovná linie, barvy, tvary, objekty ve své tvorbě, u spolužáků, či v běžném životě a vyjadřuje rozdíly: třídí, volí vhodné prostředky. Ve tvorbě své, upravené či vybrané hledá obsahy a umí o nich komunikovat, umí interpretovat vybranou vizuální tvorbu a umí ji porovnat se svými zkušenostmi. Seznamuje se s výrazovými prostředky a s jazykem výtvarného umění a užívá je jako prostředky k sebevyjádření.

U žáka s podpůrným opatřením je očekáváno, že s dopomocí učitele rozpozná, pojmenuje a porovná linie, barvy, tvary, objekty ve své tvorbě a u spolužáků. Uplatňuje vlastní zkušenosti při tvorbě a je schopen výsledky sdělit ostatním spolužákům.

I když jsme se již seznámili s očekávanými výstupy, je dobré si ještě jednou ujasnit, co je přezíté. Cíle, kterých se má dosáhnout, nejsou jen zobrazovací dovednosti, jak to bývalo dříve. Tedy požadavek na výkon je ve výtvarné oblasti zastaralý. Praktik výtvarného vychovávání se k tomu přidává tvrzením, že prioritou ve výtvarných činnostech není technika, ale obsah. Hledání tématu je klíčové a vede k výsledkům. Téma a námět motivace k imaginaci se řídí zejména u zkušených učitelů vývojovým hlediskem (Hosman, 2007).

Vývojové hledisko podrobně rozebírám v jiné kapitole. „*Pojetí úspěšnosti žáka ve výtvarné výchově má stát hlavně na kladném postoji žáka k oblasti výtvarných činností, více než na oceňování skrze známky. Jinou připomínkou ke kompetencím učitele je nabízet širší výběr činností.*“ (Hazuková, Šamšula, 2005, s. 31) Výtvarná výchova se podílí na estetické výchově, takže její specificky vzdělávací potenciál ji navíc řadí mezi expresivní či tvořivě výrazové výchovy. Expresivnosti se podrobně věnuje artefiletika.

#### **1.4 Vývoj výtvarného projevu**

Ontogenetické hledisko je ve vývoji výtvarného projevu zásadní znalostí. Piagetova koncepce (Piaget, 1997 in Perout, 2018) propojuje vývoj dětské kresby s kognitivním vývojem, vývojem percepce a prostorové představivosti. Přesto jsou specifika ve vývojovém pojetí kresebného projevu rozporně viděná umělci, kteří je vidí osobitě a pozitivně, a psychology, kteří je vnímají nedostatečně. Jisté vysvětlení je v koncepci, která viděla postup ve vývoji dětské kresby skrze napodobování kresebného realismu (Lhotová, Perout, 2018). Kritickým upozorněním je otázka, zda vývojově nejstarší výtvarná aktivita je lineární kresba oproti malbě či prostorové tvorbě, kterou v Didaktice výtvarné výchovy pokládají autoři Hazuková a Šamšula. Uvádějí, že díky výzkumům psychologů a pedagogů se ztotožňuje vývoj výtvarného projevu s dětskou kresbou, ovšem kresba bývá tím hlavním předmětem zkoumání. Tedy se

přiklání k názoru, že vývoj probíhá stadiálně, ale nerovnoměrně a střídají se rychlejší a pomalejší fáze vývoje, které navíc mohou mít vliv vývojové akcelerace (Hazuková, Šamšula, 2005).

Piaget uvádí dvě hlavní tendence, neustále se dějící, kterými je utvářen kognitivní vývoj. Teoretikové výtvarného projevu je uvádějí v souladu s dětským výtvarným vývojem. Je to asimilace, činnost, kdy je nový spoj integrován do dřívějšího schématu. Ve tvorbě bychom to mohli přirovnat ke grafickému typu (struktura nebo stereotypu grafického tvaru). Druhou tendencí je akomodace, kdy se smysly a myšlení přizpůsobují vnější skutečnosti. Z hlediska tvorby by se to dalo vidět v přizpůsobení formy, např. postava versus výtvarné médium, materiál, formát a požadavky na pozadí artefaktu (Hazuková, Šamšula, 2005).

Stadia vývoje myšlenkových operací dělí Piaget na období senzomotorické do dvou let dítěte, kdy se vytváří schémata, jak se chovat v prostoru a manipulovat s předměty, souvisí s obdobím čáranic. Další období určil od dvou let věku dítěte do sedmi až osmi, nazývá se obdobím předoperačního myšlení. V první fázi je rozpoznatelný rozvoj představivosti a symbolického značení a trvá do čtyř let dítěte. Ve druhé fázi je zřejmé názorné myšlení. Ve výtvarném projevu u první fáze odchází ze stadia čáranic do stadia prvotního obrazu a v druhé fázi se vytváří první grafické typy a probíhá kreslířský rozvoj. Od osmi do dvanácti let probíhá období konkrétních operací, dítě dokáže myšlenkové operace provést do konkrétních činností, operovat s předměty, a to i v představě. Ve výtvarném projevu dochází k napodobování viděné podoby objektů a předmětů. Následuje poslední období formálních operací od dvanácti let do dospělosti. Nastává vývoj abstraktního myšlení až tak, že může být nezávislé na manipulaci s konkrétními objekty. Ve výtvarném projevu může nastat krize dětského výtvarného projevu (Hazuková, Šamšula, 2005).

Přechod od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací předpokládá Piaget ve své koncepci na začátku školního věku. Pro tvořivou činnost je výjimečný věk před nástupem stadia konkrétních operací myšlení, tzv. doba názorného intuitivního myšlení, v té době ještě tolik neposuzuje a tvoří bez zábran.

#### **1.4.1 Logické versus tvořivé myšlení**

Vznik a podmínky skutečného logického myšlení vysvětluje na příkladu s korálky. „*Dítě vidí, že objem korálek po přesypání do jiného tvaru nádoby zůstává stejný a dokáže zhodnotit, že je koráleků všude stejně. Logické usuzování se týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 87) Teprve v pozdějším věku

nástupu adolescence, kdy mají děti již pevněji stanovená myšlenková schémata, mohou abstraktně myslet a logicky usuzovat, mohou chápat symbol a jeho obsah. Novější pokusy dokázaly, že projevy konkrétních logických operací u předškolních a školních dětí nastupují průběžně a často se překrývají. Mnohé schopnosti získá dítě učením. Tedy případ s korálky pochopí dítě už v pátém roce. Tedy neschopnost usuzovat může být podmíněna neporozuměním slovům např. více – méně – stejně, když se slova opíší názorným předvedením, dosahují výsledků již mnohem mladší děti, než předpokládal Piaget. Tedy ve vývojové psychologii cituji: „*V každém případě je dnes zřejmé, že rodina a mateřská škola v předškolním věku a škola na samém začátku vzdělávání mohou cílenými postupy podstatně podpořit výstavbu logického myšlení dítěte, tedy přispět k jeho přechodu od naivně názorného myšlení k myšlení logických operací.*“ K tomu můžeme vznést dnes snad už známý argument, zda je nutno neustále zvětšovat výkon levé hemisféry od dětského věku, zda nemáme další strategická pole ke zvládnutí nároků v životě. Právě tvořivé myšlení je to, co napomáhá i tvořivé činnosti. Tvořivé neboli divergentní myšlení, kdy se nesměřuje pouze k jedinému cíli, ale postupuje se různými směry a mění se směr, je-li to žádoucí a hledají se různé odpovědi, které mohou všechny být správné. (Langmeier, Krejčířová, s.128).

#### **1.4.2 Znaky výtvarného projevu**

Vývojové znaky výtvarného projevu v českém kontextu zmiňuje Jaromír Uždil ve své knize Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Plošné uspořádání objemu v kresbě lze pochopit na příkladu cívky, která je zobrazena z nadhledu, podhledu i z boku. Zobrazení vnitřního objemu lze pozorovat na domu, kterému chybí zeď, která by skryla jednotlivé místnosti, tzv. transparentnost. V prostoru se staví děj na základní dolní linku nebo se linka otočí okolo papíru nebo se v pruhu postaví druhá nad ní, tzv. zobrazení do pásů. Plošné uspořádání prostoru je ekvivalentem cívky, tzv. sklápění do půdorysu, např. voda, rybník je z nadhledu, stromy z boku. Obrácená perspektiva ukáže objekty, co jsou na dolní lince, menší než ty, co jsou vprostřed, odkud se dívá tvůrce. Simultaneita je znak vyjádřit významné dějové okamžiky v jedné ploše. Znaky, které by měly vymizet v mladším školním věku, potkáváme v dílech předškolních dětí. Patří mezi ně pravidlo pravého úhlu, tzv. R-princip, kdy dítě chce odlišit jeden směr od druhého, vyjádřit setkání svislého a vodorovného směru. Další je grafoidismus, kde se kresba naklání ve směru písma, mohou se zakulacovat ostré hrany a tvary mohou být propojeny v grafickém pohybu. Grafický automatismus opakuje osvojené tvary, jako tráva, vlasy, knoflíky pomocí čárek. Může se překrývat i s nepravým ornamentem, který dekoruje tak intenziv-



ně, že může poškodit věcný ráz kresby. Má za úkol zakrýt mezeru v představivosti nebo místo, kde dítě nepochopilo funkci složitého tvaru. Rytmus, opakování a symetrie jsou žádoucí v kompozici, v jednotě obrázku a způsobují harmonii a rovnováhu. Jsou dítěti vrozeny skrze tep, dech a vnímání lidské postavy (Uždil, 2002).

### **1.4.3 Motivace v mladším školním věku**

Vývojové pojetí je třeba si uvědomovat při motivovanosti žáků k výtvarné činnosti. K tématu a námětu pro mladší školní věk inspiruje Waldorfská pedagogika. Pro první a druhý ročník doporučuje pohádky a bajky, pro 3. ročník příběhy z Bible. Děti v tomto věku potřebují příběhy dobra a zla, o putování hrdiny, o příslibech a vítězství, víru v nadpřirozené bytosti (Hosman, 2007).

Výtvarná pedagožka Zdislava Holomíčková představuje ve svém studijním programu několik oddílů, z nichž jeden se jmenuje Znak. Vysvětluje, že skrze pohádky a mýty se dostáváme k paměti lidstva, kterou lze číst ve znacích a symbolech kultur světa. „*Dekódovat symbolickou řeč v pohádkách a mýtech znamená přicházet sám k sobě.*“ (Holomíčková in Roeselová, 2000). Projektivně intervenční arteterapie používá také témata pohádek ke zkoumání struktur rodinných a jiných vztahů a zároveň zde působí léčivě řád, který v příbězích vždy zůstává a dovádí nás uspokojivě k sobě samým.

## **1.5 Krize ve výtvarném projevu**

Krize výtvarného projevu může nastat se vstupem do školy, kdy ubývá původní spontánnosti předškolního zlatého věku kresby a malby. Jedním z důvodů by mohl být větší důraz na trénink kognitivních funkcí. Další výraznou výtvarnou krizí je míněno období, které začíná okolo desíti let, kdy je snížení zájmu o výtvarnou výchovu zdůvodňováno osobnostním rozvojem. Vzniká napětí mezi grafickými znaky, které dítě do té doby používalo a objektivním pozorováním. V této době v dítěti narůstá rozhled, racionální uvažování a technologické a výtvarné zkušenosti, schopnost sebereflexe a sebehodnocení, ale i ztráta sebedůvěry a tím vnitřní rozpor.

Pro žáky staršího školního věku, kterých se krize týká, je frustrující zadání výtvarné práce z představy především skrze kresbu a malbu. Protože jsou velmi kritičtí, unikají do obkreslování. Řešení není tak těžké jako je nepoužívané, můžeme lépe vybírat témata, zaměřit se na motivaci k imaginaci odpovídající jejich myšlení (Hosman, 2007). Jednou z technik, která kultivuje a vyjadřuje imaginaci je frosáž básníka a výtvarníka Ladislava Nováka (1964).

Kresba zmuchlaného a následně uhlazeného listu papíru jako východisko, v níž je ukrytý prvek náhody a překvapení, se postupně dokreslí a dobarví. Svůj postup nazývá tvořivá destrukce.

Věra Roeselová nabízí didaktický postup, tzv. přemostění období, kdy psychologické zábrany předčasně ukončují výtvarný vývoj dítěte. Metodu mostu uplatňuje ve čtyřech oblastech, kterými jsou výtvarná výpověď, setkávání se skutečností, poznávání výtvarného řádu a výtvarná kultura.

Motivace by měla vyvolat emocionální odezvu, díky které během tvorby žák prožívá, vnímá a objevuje svůj názor i názor ostatních. Dílo má být považováno z hlediska hodnocení za více či méně zaujaté. Tvorba podle skutečnosti by měla uplatnit objevování nezvyklých pohledů, spojit s dalšími formáty, pozorovat proměny v čase, asociování, uplatňovat prožitkové akce, vytvářet sbírky vzorků z našeho světa atd. Používá se výtvarná hra, výtvarná etuda, která uvažuje nad výtvarným řešením a tím rozvíjí tvořivé myšlení. Výchova uměním vede děti do galerií, kde mohou také tvořit a tím reagovat na výtvarná díla umělců (Roeselová, 2003).

## 2 Arteterapeutické přístupy

Dokázat a mít chuť se výtvarně vyjádřit je dovedností, která má pro dítě a dospělého preventivní účinek před všemi nejistotami a nejasnostmi, které se mohou uvnitř jeho samého odehrávat. Hlavní předpoklad v arteterapii je, že člověk má schopnost své vnitřní konflikty přenést do vizuální formy, často aniž by to byl schopen rozumově rozpoznat. Jedna z hlavních činností, několikrát již zmíněná, která orientaci v nás samých napomáhá, je imaginace. „Mít imaginaci znamená vidět svět v jeho celistvosti, neboť mocí a posláním obrazů je ukazovat vše, co se nadále vzpírá pojmu. Odtud si můžeme vysvětlit neštěstí a zkázu člověka, jemuž chybí imaginace: je odříznut od hluboké skutečnosti svého života a své vlastní duše“ (Eliade, 2004 in Hosman, 2007). Ve výtvarném projevu se setkáme s imaginací a také s přístupem, vnímáním a uchopováním okolního světa. Rozeznat, přijmout či rozvinout tento náš výtvarně ztvárněný vnitřní svět nás léčí a připívá k tomu právě arteterapie.

Nápad využít výtvarnou produkci v terapii se objevuje na konci devatenáctého století v souvislosti s výtvarnou produkcí schizofreniků. Jako terapeutická metoda se objevuje ve dvacátých letech 20. století. Po dalších letech se arteterapie dá členit do dvou názorových proudů, jedním je Umění jako terapie, anglicky Art as Therapy. Tento proud si nečiní nárok na interpretaci a diagnózu. Druhým názorem je, že umění pomáhá terapii neboli Výtvarná psychoterapie, anglicky Artpsychoterapy, jeho východiskem je psychoanalytický přístup a dynamická psychologie. Existuje ještě propojení těchto dvou názorů v integrativním směru, který dává důraz na specifické vlastnosti jedince a jeho potenciál (Šicková-Fabrice, 2002).

### 2.1 Výtvarné pojetí ontogeneze

Znalost vývojových procesů vytváří základní rámec pro pedagogickou i arteterapeutickou činnost. Pro koncepci výtvarného vývoje jsou praxí ověřeny dva přístupy – M. Kyzoura a V. Löwenfelda (Perout, 2018).

Kyzour výtvarnou ontogenezi člení ve třech obdobích: egocentrické (4-8 let), objektivní (8-13 let) a reflexivní (3-18 let). Konkrétněji se jimi zabývám v praktické části. Löwenfeldovo sekvenční pojetí je dodnes aktuální a výjimečné i autorovým vztahem k terapeutickému pojetí a názorným popisem výtvarného znakování (Löwenfeld, 1947 in Lhotová, Perout, 2018). Období 1. a 2. třídy základní školy, kterým se podrobněji zabývám v praktické části, je orientačně vymezené jako schematické období (6-8 let), kterému předchází zhruba dvouletá

období: preschematické a období čáranic. Schematické období je přípravou na fázi kresebného realismu.

### **2.1.1 Období čáranic**

Období čáranic je v rozmezí asi 2 až 4 let prvním stanoveným obdobím ve výtvarných začátcích dítěte. Začíná na konci senzomotorického období, které stanovil Piaget v rámci kognitivního vývoje. Jednotlivé etapy začínají u chaotické, bezobsažné čáranice, kdy u dítěte často chybí vizuální kontrola, například může kreslit prstem v tekutině, kterou má zrovna k dispozici a pohyb ruky je veden z ramene. Zvládnutá čáranice je další etapou, kdy dítě po půl roce zjišťuje souvislost mezi pohyby, které dělá a znaky, které zůstávají na papíře. Kolem tří let dítě tužku dospěle uchopí a dokáže napodobit předkreslený tvar. Pojmenovaná čáranice je poslední etapou asi okolo 3,5 let dítěte, ve které, jak z názvu vyplývá, dokáže pojmenovat, co nakreslilo. Není pro něj důležité použití barev, ale je důležitý kontrast pro rozlišování objektů.

### **2.1.2 Preschematické období**

V této etapě od 4 do 6 let je dominující v dětské psychice emoční složka. Důležitým vývojovým momentem je vznikající schopnost vnímat vlastní výtvar jako symbol. Tedy okamžik, kdy dítě při pohledu na svůj obrázek něco nebo někoho zmíní nebo pojmenuje. Prvním zobrazovacím symbolem bývá zachycení člověka jako hlavonožce. Ze začátku vytváří znaky, které nejsou rozpoznatelné, později lze zachytit pokusy o tvary člověka, domu či stromu. Na konci období je již rozpoznatelná kresba. První grafické podoby jsou založeny více na doteku, pohybu, pocitu než na zraku. V kresbě lze pozorovat prvky antropomorfismu. Výraznější či větší je to, co je emočně důležitější. V sociální oblasti ještě nespolupracuje při hrách, a tedy i objekty v tvorbě jsou izolované. Barvy nejsou používány reálně. Rozhoduje spíše momentální nálada nebo obliba, hustota či jiné vlastnosti barvy (Perout, 2018).

### **2.1.3 Schematické období**

Toto období od 4 do 6 let přináší rozvíjení schémat. Někdy je díky tomuto rozvíjení grafických typů ubíráno spontánnosti a originalitě ve tvorbě. Lze to vidět v kompoziční tvorbě, kdy dítě používá základní linku, čáru země, kde řadí objekty vedle sebe. V pozdějším vývoji používá pásy nad sebou a vytváří tak iluzivně prostorové řešení. Sklápění do půdorysu vzniká buď pohybem tvůrce okolo papíru nebo jeho pozorovatelským nadhledem. Můžeme vidět

více pozorovatelských stanovišť. Transparentnost neboli rentgenové vidění dětem umožňuje vyjádřit, co o věcech vědí a nikoliv, jak je vidí. Například břicho vlka: zvenku je vidět i jeho obsah. Barva se méně používá na základě emočního prožitku a více odpovídá vztahu mezi objektem a jeho barvou a tyto poznatky se užívají schematicky. Pro dítě v tomto období bývá zapíjení vodových barev spíše neúspěšným dílem a je lepší volit barvy pevnější, třeba temperové (Perout, 2018).

#### **2.1.4 Kresebný realismus**

V období 8 až 12 let se dítě přesouvá z oblasti fantazie a emočního vnímání k vizuálnímu vnímání. Děti objevují sebe sami jako součást skupiny vrstevníků. Nezobrazuje se z několika úhlů a mizí transparentnost. Rozvíjí se konkrétní myšlení a pracuje s názorem a později s konkrétní představou. Proto je třeba začít pracovat s trojrozměrným ztvárněním. Rozvíjí se smysl pro detail, pohyb bývá ještě loutkovitý a postavy mohou být ztvárněny i jednou linií – siluetou. Třetí rozměr na ploše bývá objeven překrýváním objektů. Základní linka země a nebe je opouštěna, vzniká několik plánů v prostoru. Rozvíjí se cit pro intervaly, délky, řezy a lineární perspektivu, která vyžaduje návodné poučení. Barvu dítě používá k identifikaci objektů, rozlišuje odstíny a jejich představitele. Protože je kresebný realismus zástupným prostorem pro oblast vztahu a socializace, je třeba ho rozvinout a nevynechávat jeho výtvarné problémy a provést děti výtvarnými řešeními (Lhotová, Perout, 2018).

Konkrétní postupy uvádí Kyzour (1969) v článku O krizových jevech. Dítě se snaží o jednorázový vjem a přepis z konkrétního stanoviště. Ale zásadních transpozic vjemů není ještě schopno neboli perspektiva se ještě řeší jen barevností, ale již by měla reagovat na potřebu iluzivního ztvárnění reality. Toho je možné dosahovat barevnými lazurami spíše než vynecháním barev pomocí šednouceho tónování. Barevné tuše a inkousty dovolí ponechat barevnost, a ještě vytváří prostor pro světelnou dominantu, na rozdíl od těžkých temper, které by se měly použít u bližších hmotných objektů.

#### **2.1.5 Pseudonaturalistické období**

Do 12 let krystalizují preference, které charakterizuje vizuální a haptický typ. Vizuální typ se zajímá o lineární perspektivu a je jí schopen vidět, haptický typ řeší perspektivu plošnou barevností a lineární je mu cizí. V tomto období pubescence a preadolescence v rozmezí 12 až 15 let narůstá kritičnost vůči autoritám, sobě, a tedy i vlastní výtvarné tvorbě. Proto je ve výtvarné tvorbě mnoho rozdílů a k výtvarné krizi, která u dětí nastává, je třeba přistupovat

metodicky. Nabízet techniky, které výtvarný problém zjednoduší, nebo nedostatky obejdou. Vzrůstá zájem o znázornění lidské figury související s jejich tělesnými vývojovými změnami. Je rozvíjen zájem znázorňovat atmosférické jevy, působení světla a stínu např. na draperiích. Hledání sebeidentifikace vytváří potřebu portrétování, kritičnost potřebu karikatury, objevuje se neúplné zobrazení figury, např. v předním plánu. Znázornění prostoru není jen věcí lineární perspektivy, ale je to dovednost souvisící s kognitivními a emocionálními strukturami projevující se v typologii, např. u haptického typu není v oblibě vnímání a znázornění lineární perspektivy.

### **2.1.6 Období rozhodování**

Dospívající od 15 do 18 let již mohou na konci tohoto období reflektovat krizi puberty. Výtvarné dílo je výsledkem estetického rozhodování a poučenosti. Témata mohou být volná, tvůrce dokáže využít přednosti nabídnutého výtvarného materiálu a pracuje imaginativně, s metafyzickou vrstvou, výtvarnou hrou, náhodou snových či nevědomých asociací a analogií. Může tvořit i racionálně, využít geometrickou abstrakci, kubismus, inspirovat se pop-artem. Naturalistický popis pomocí studií lze střídat s autentickou výpovědí ve volné tvorbě.

## **2.2 Arteterapeutické přístupy**

Základní východisko pro vedení arteterapie uvedla průkopnice arteterapie americká arteterapeutka M. Naumburgová svými slovy: „*Filosofie arteterapie je založena na přesvědčení, že každé individuum, ať už bude, či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu projektovat svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů*“ (Naumburgová, 1947, in Šicková-Fabrice, 2002, s. 26). To je východiskem produktivního přístupu, kdy klient sám je účasten procesu tvorby. Opakem je přístup receptivní, kdy klient vnímá pasivně vybrané dílo. Pokud je vnímání spojeno s vnitřním zážitkem nebo s verbalizováním či s interpretací, tak je to arteterapeutické (Sochor, 2015). Miroslav Huptych, umělec a arteterapeut, vytvořil tematické obrazové koláže, které se vztahují k zásadním momentům v lidském životě každého z nás. Jak krizovým, tak těm, co v nás vyvolávají změny emocí pozitivním způsobem. Obrazy mohou používat jako východisko pro navození terapeutické komunikace nebo pro ujasnění duševního stavu, ve kterém se klient nachází.

V arteterapeutické praxi se v současné době akcentují dva přístupy s odlišným způsobem dosahování cíle. Přístup procesuální a přístup obsahový (Lhotová, 2010 in Lhotová, Perout, 2018). Procesem v prvně zmíněném přístupu rozumíme zážitek z tvorby a postoj

k významům, které z procesu vyrůstají. Zaměřujeme se na bezprostřední krátké okamžiky a směřujeme ke změnám v prožívání identity v průběhu celého života. Vše, co se v procesu děje, přispívá k angažovanosti jedince, a to je potřebné k řešení problémů. Jde o uvědomování si všech částí procesu, ty rušivé i souladné, i terapeutovy, i naše i cizí. Počátky tohoto přístupu jsou spojeny s myšlenkami C.G.Junga, taoismu, fenomenologie, komunikační a systémové teorie, experienciálního přístupu (Lhotová, Perout, 2018).

V obsahovém přístupu projektivně intervenční arteterapie je zaměřen výtvarný proces na zdokonalování jeho výstupů neboli v procesu tvorby harmonizovat artefakt. Intervencí terapeuta do rozpracovaného díla lze ovlivnit výtvarné řešení nebo konečnou podobu díla a změnit náhled tvůrce na jeho problém, příznak a jeho významnost.

## **2.3 Arteterapeutické metody**

### **Obsahová analýza**

Obsahová analýza se zaměřuje na popis díla jako celku i dílčích věcí, jeho topografie, na faktickou rovinu ztvárnění v díle. Je funkční ve spojení s interpretací, zabývá se popisem fází, postupů a myšlenkových procesů a na ně se lze ptát. To už je zároveň připomínkou další techniky dotazování. Terapeutova otázka by měla sloužit k vytvoření náhledu na souvislosti, které se nabízejí, případně náhledu na řešení.

### **Interpretace**

Interpretace se zaměřuje na symbolickou rovinu ztvárnění v díle, kde můžeme nalézt to, co náš vnitřní cenzor nepustí do jasného uvědomování si. Interpretovat znamená poznávat víceznačnost díla, propojit to, co autor vědomě stvořil s dalšími motivy, které se mohou objevit v reflexi, analýze, v dotazování a v asociacích. Interpretace by měly mít podobu hypotéz a v jejím průběhu by měla být správnost ověřována či zpřesňována skrze autora díla. Interpretací šíře výpovědí a důvodů se týká jak autora, tak arteterapeuta. (Lhotová, Perout, 2018)

### **Animace**

Tato technika se využívá během rozhovoru nad dílem. Používá se třetí osoba, skrze kterou se doptáváme nebo nabízíme myšlenky, odpovídáme. Arteterapeut nebo tvůrce díla se identifikuje s něčím na obrázku a dokáže sdílet obsahy, které by sám za sebe z různých důvodů neřekl. Například věc či zvíře řekne, co se děje. Nebo co slyšel ten stůl, co je na obrázku?

## **Imaginace**

O imaginaci už bylo psáno výše v souvislosti s výtvarným projevem. Používá se ve všech terapiích při vzpomínkách na minulost či očekávání budoucnosti. Denní snění je také forma imaginace, je to podobné vjemu, který si promítám vnitřním zrakem. Metodu aktivní imaginace navrhl a používal pro psychoterapii C.G.Jung. Terapeut podněcuje mou imaginaci se zavřenýma očima, může to být pomocí řízeného příběhu, který může obsahovat korekci. Je vhodná pro sebepochopení, vyjasnění si postojů a uvolnění emocí (Šicková –Fabrici, 2008). Imaginované obsahy pak mohu namalovat. Další možností je vycházet z díla, do kterého pomocí imaginace vstoupím. To, co je důležité, mohu pak dotvořit přímo do díla nebo prostorem kolem namalovaného dolepením papíru (Lhotová, Perout, 2018).

## **Koncentrace**

Koncentrace pomáhá zmenšit neklid a dosahuje se jí tvorbou mandal nebo opakujících se tvarů, ornamentů či omalováváním šablon (Šicková-Fabrici, 2008; Lhotová, Perout, 2019).

## **Restrukturalizace**

Je technikou, kde se hledá aktivní řešení, nový náhled, pomocí rozdělení díla na části a jeho znovu sestavení, vzniká nová struktura. Případně překrytí průhledným papírem, který problém zbaví nejhoršího nebo zharmonizuje celek. Zároveň sem patří i vymývání a dotváření akčních akvarelů.

## **Dekonstrukce**

Poukazuje na slepá místa, nepřiznané předpoklady na základě, kterých dílo vzniklo. Zvýrazňuje napětí mezi tím, co tvůrce měl záměr sdělit a tím, co nesdělil.

## **Konstrukce**

Konstrukce případně rekonstrukce je snahou vybídnout tvůrce ke zpracování úseku z jeho historie či jednotlivého zážitku, který by mohl být příčinou jeho současného stavu bytí. Je to hypotetická rekonstrukce, ve chvílích, kdy nelze obvyklými způsoby vyjádřit traumatické události nebo si je tvůrce nemůže vybatvit. Cílem je zjistit, že problémy jsou přirozené a kauzální konstrukcí lze chápat průběh historie. Prázdná či bílá místa jsou takovou možností,



kteřá volá po výtvarném zaplnění, které může přinést nový náhled a zbavit původní bezmoci či úzkosti. (Lhotová, Perout, 2018)

### **2.3.1 Účinné faktory v arteterapii**

Jedním z důležitých prožitků v terapii je korektivní zkušenost. Je zkušeností, která upravuje nepříjemné prožitky z minulosti nebo chybná přesvědčení. Ve skupinové terapii si klient najde zástupce, který mu symbolizuje konkrétního člověka a vlivem předchozí terapie s ním dokáže komunikovat o pocitech či problému a zástupce mu může korektivně odpovídat a mohou společně zažít vzájemnou empatii a porozumění. Nakonečný (2013) uvádí pojem resocializační zkušenost. Při výtvarném vedení je třeba citlivě korigovat tvůrce.

Základní korektivní instrukce stanovila a používá speciální výtvarná výchova, ale měla by být závazná pro všechny pedagogy a arteterapeuty. První je tzv. aktivní rezistence, kdy učitel či terapeut si svými otázkami vymění s klientem či žákem role a nechá se od tvůrce vést a informovat o tom, jak by to mělo v díle být. Zejména proto, aby se žák či klient cítil stále jako tvůrce, který si o svém díle rozhoduje sám, a přesto je přiveden k optimálnímu výtvarnému řešení. Další instrukcí je vizuální a hapticko-kinestetické zpřítomnění, a nakonec i přímá participace na artefaktu. Lze jí dosáhnout ve tvorbě zásahem arteterapeuta, např. změnou barevnosti, ale je třeba brát zřetel na aktuální fázi výtvarného vývoje zejména u dětí a lidí s mentálním postižením (Sochor, 2015).

Abreaktivní prožitek pomůže uvolnit emoční blok a získat náhled nad situací nebo aspoň úlevu od ní. Abreakce často stačí sama o sobě bez interpretační dohry. Účinnou technikou je práce s hlínou. Abreakci pomáhá fantazijní práce s barevnou skvrnou, tam kde spoléháme na účinek náhody.

Akční akvarel je jednou z abreaktivních technik. Akvarelem nebo vodovkami náhodně dělám barevné skvrny po celé ploše čtvrtky, po neznatelném zaschnutí nějakých částí se pod vodou vymyjí zlehka barvy a po zaschnutí se začne znovu malovat. Po několika nánosech tvůrce hledá ve tvarech a jejich lazurním překrytí nové a netušené tvary, které lze lehce barevně či graficky naznačit.

Výtvarný posun je způsoben učením a výtvarným vedením pomocí metodických instrukcí a měl by dovést tvůrce jeho věku do vývojově odpovídající kognitivně emoční fáze. U rozpracovaného artefaktu lze ovlivnit konečnou podobu, rozšířit úhel pohledu a ovlivnit celkový náhled na příznak a jeho významnost. To si lze uvědomit zejména u dospělých tvůrců a tím může dojít ke korektivní zkušenosti.

Relaxace se používá tam, kde je třeba, aby se klient uvolnil a cítil bezpečně. Zmírňuje psychickou zátěž. Může se použít jako příprava pro vnímání tělesných a emočních pocitů k uchopení a projevení sebe sama. Dále se používá jako předehra před aktivní imaginací. Lze jí použít i ke zklidnění skupiny před jakoukoliv terapeutickou prací nebo výtvarnou prací. Relaxace může být součástí korektivního záměru a prožitku. Účinných faktorů může být více, tyto jsem vybrala pro jejich aplikovatelnost v hodinách výtvarné výchovy.

## **2.4 Projektivně intervenční arteterapie**

Tato koncepce terapie aplikuje kognitivní přístup na dětský výtvarný vývoj a vychází z myšlenek Piageta a Löwenfelda. Piagetova ontogenetická kognitivní teorie je řazena mezi reduktivní ontogenetické přístupy, neboť se zabývá předně strukturou a vývojem dětským myšlením a méně nejistou fantazií a obrazotvorností dětského výtvarného projevu. Použití vývojových stadií do výtvarně výchovné roviny předpokládá v dětském výtvarném vývoji absolvování všech uvedených fází vývoje. Patologicky se vnímá ustrnutí nebo vynechání nějaké vývojové etapy, ke které se lze vrátit a výtvarný projev kultivovat. Hlavním představitelem a tvůrcem této metody v českém prostředí byl PhDr. Milan Kyzour, dlouholetý pedagog, jehož úspěšná práce s dětmi různých věkových kategorií ho přivedla k této arteterapeutické teorii. Svůj přístup aplikoval v rámci klinické terapie v Léčebně závislostí v Červeném Dvoře a na neurologickém oddělení v Českých Budějovicích. Vyústěním jeho snah bylo založení oboru Arteterapie na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích v době porevoluční, kdy se měnilo jak pedagogické paradigma, tak se i uvolnila školská byrokracie. Tato koncepce se vyučuje v bakalářském kombinovaném programu i se skupinovým sebezkušenostním výcvikem.

Projektivní arteterapie vychází z předpokladu, že projekce není jen obranným mechanismem, ale při tvorbě díla se vnitřní psychické obsahy dostávají do vnějších výrazových forem, v arteterapii do výtvarného výrazu. Tvůrčí a adaptivní je tvorba klienta, která zpracovává výtvarná témata konkrétním způsobem znázornění. Mapuje napětí mezi objektivní a psychickou realitou, mezi záměrem a výtvarným provedením. Vytvořené prostředí konkrétně zpracovaného díla je prostorem pro výtvarně symbolickou verbální i neverbální komunikaci.

Intervenční část projektivně intervenční arteterapie je zaměřena na výtvarný proces, na zdokonalování jeho výstupů neboli v procesu tvorby harmonizovat artefakt. Výtvarně metodické intervence mají posunout výtvarné vyjadřování a tím korigovat tvůrcovo vnímání vnějšího světa a stereotypy ve vztazích. Intervence arteterapeuta není cílem, ale prostředkem k posunu.

Změna (často odlehčení) ve tvorbě napomáhá ke změně náhledu na příznak a jeho významnost.

Technika a postupy v projektivně intervenční terapii jsou kombinovaný akvarel, akční vymývaný akvarel (tzv. smejevák), koláž a uhlová rezerva, další kombinované techniky jsou tuš, vosk, tempera a křída. Tvůrce zpracovává arteterapeutem zadané téma dle své představy, může být veden ke konkrétní formě znázornění určitého tématu spojeného s terapií a k dalším metodickým vstupům. Předpokládá se, že kultivace výtvarného projevu paralelně doprovází změnu v osobnostní struktuře pacienta. Metodické připomínky by se měli týkat výlučně formálních náležitostí, jako je proporčnost figur, kompozice, obsazenost zlatého řezu, rozměr kresby a malby, ovlivnění tvrdosti kontur a použití celé palety barev včetně doplňkových. Tedy, že výtvarný posun je účinným terapeutickým faktorem a měl by směřovat ke kompozičně a barevně vyváženému celku, jenž by prolínal konkrétní a abstraktní obsahovou složku díla. (Lhotová, Perout, 2018)

#### **2.4.1 Témata a námět**

Projektivně intervenční arteterapie vidí jako zásadní období konkrétního myšlení, kdy je ve vývoji dítěte třeba uchopit konkrétní realitu a propojit ji s emocemi. Dalším podstatným znakem tohoto období je subjektivnost. Proto se témata také vztahují k pohádkám, které v symbolické rovině mapují rodinné a další vztahy nebo k zážitkům, které mohou navozovat, asociovat toto období. Přítomný duševní a emoční stav nemusí být pacientovi či tvůrci vždy vědomý, a proto jeho zjišťování je účinnější hledat v tvorbě v přenesených významech než přímo zadávat „namaluj, jak se dnes cítíš?“ (Lhotová, Perout, 2018). Mezi pohádková a archetypální témata, které metaforicky obsahují vývojově náročná období od raného dětství, patří Perníková chaloupka, Červená Karkulka, Šípková Růženka, Sněhová královna, Sněhurka, Jesličky, Loutkové divadlo, Adam a Eva. Témata, která se vážou k individuální historii jsou Rodinná koláž, Zážitek z dětství, Matka a dítě, Já, partner a jeden z rodičů, Otcův či matčin svět, Profesní koláž. Mezi asociačně volné náměty patří koláže: Já za deset let, Studená koláž, Volná koláž, Mé koníčky.

### 3 Artefiletika

Artefiletika je jiné pojetí výtvarné či v širším smyslu expresivní výchovy, do které patří poezie, dramatické a taneční ztvárnění atd. Nachází se mezi výchovou a arteterapií, nemá za cíl léčit, ale její významná dílčí část pro pedagogiku a terapii je exprese a navazující reflexe. Úspěch a přitažlivost expresivní výchovy bychom mohli spatřovat v hlubším pochopení slova exprese, která je formou komunikace, ale odlišná od řeči. Expresivní projevy na nás emočně působí, ale nejsou tak jednoznačné jako jazykové projevy. Některé studie vycházející z dětské kresby se zabývají předpokladem, že tyto dva přístupy jsou na sobě nezávislé a vznikaly ve fylogenetickém vývoji odděleně. Později hlavně vlivem školního vzdělávání u dětí převáží jazykový výraz nad obrazovým (Perout, 2005). Tedy rozvíjení expresivity u dětí i dospělých má opodstatnění a terapeuticky přispívá k harmonizaci člověka jako komunikující osobnosti. Reflexe vzniká během dialogu okolo výtvarného díla, směřuje k sebepoznání v dané situaci, skupině a v individuálním prožívání života jednotlivce. Zároveň se dá reflektovat umění a jeho projevy, které jsou symbolickým znázorněním různých projevů lidských životů. (Slavík, 1997)

#### 3.1 Východiska artefiletiky

Vychází z myšlenek fenomenologie, tvarové estetiky a tvarové psychologie a sémiotiky. Všechny tyto směry napomáhají k chápání obsahů imaginace. Nezbytnou součástí tvořivosti je imaginace, která může přinést porozumění našemu nitru, které není zcela čitelné a jeho poselství vnímáme často skrze sny a také skrze vlastní tvorbu. Fenomenologie vychovává k nazírání, k esenci toho, co vidím, tvar vede k celistvosti, ke vnímání širokého záběru a zároveň k podstatě toho, proč jsou detaily shromážděny. „*Sémiotika nám otevírá oči pro poznávání znaků, symbolů a metafor, nejdůležitějším nástrojům duchovní kultury.*“ (Slavík in Roeselová, 2000, s. 194).

Artefiletika je součástí ještě širší pedagogické koncepce, která se jmenuje pedagogický konstruktivismus. Znamená to, že žák má dostat příležitost konstruovat své poznání během řešení problémů. Žák přichází do školy, aby své poznatky organizoval, prohloubil a rozvinul, učitel k tomu má dopomoci za přispění všech. Úroveň sociálních a poznávacích kompetencí, kterou lze nazvat inteligencí, se proměňuje a obohacuje restrukturováním za pomoci sociokognitivního konfliktu. Tolik k pedagogickému konstruktivismu. Oproti tomu jiné, tzv. transmisivní pojetí, vidí inteligenci jako prázdnou nádobu a žák ji ve škole naplňuje pomocí učitele, který ví, čím ji naplnit.

Sociokognitivní konflikt vzniká díky rozdílnosti mezi individuálními zkušenostmi jednotlivých lidí. A to je základem pro pedagogické působení ve výchově uměním. Výtvarný projev poskytuje příležitost k vyjádření jedinečných osobních zážitků, přání a citů. Tento zdroj sebepoznání lze zpracovat pomocí dialogu. Dialog se rozvíjí kolem výtvarných projevů a nalézá v nich motivaci. Reflexe směřuje ke dvěma cílům: poznávání širších kulturních a společenských souvislostí a orientování v nynější sociokulturní situaci pomocí sebepoznání. Druhým cílem je chápat umění jako symbolický prostor, do něhož se na mnoho způsobů promítá lidský život (Slavík, 1997).

Koncept je v artefiletice s podobným významem jako je významově označený archetyp u C.G. Junga. Tedy koncept je to, co je nám všem společné, na čem se shodneme, např. koncept lásky či nenávisti. Prekoncept je naopak to, co je ukryté v paměti každého z nás individuálně. Lidé hledají způsoby, jak koncepty opětovně vyjadřovat a ty se v umění opakují jako věčná témata. Artefiletika má za cíl překonávat obtíže z rozporů mezi vědomím a nevědomím, a tak plní úlohu psychosociální prevence proti pocitům, např. citové vyprahlosti či ztrátě sociální identity.

### **3.2 Artefiletika a její metodika**

*„Artefiletika je založena na třech bodech: výrazové hře, výtvarném zážitku a reflexivním dialogu. Výrazová hra je aktivní imaginativní proces, v němž se rodí estetické zážitky.“* (Slavík, 2010, s. 156) Skupina, kde se může rozvíjet sociokognitivní konflikt spolu s dynamikou sociálních vztahů, je ideální v počtu okolo dvanácti až patnácti žáků. Pokud je skupina početnější, je nepřehledná, a mohla by se rozdrobit na více menších skupin. V případě větší skupiny, což je ve školách i na prvním stupni běžné, lze třídu rozdělit do dílčích skupin, kde mají intimnější prostor ke tvorbě. *„Na reflexivní dialog se dílčí skupiny slučují. Otázky, které si během reflexe žáci pokládají: „Jaký to má smysl, k čemu to je, jak to na mne působí?“* Poslání artefiletiky je výchovné a kulturní, na rozdíl od arteterapie, kde je poslání léčebně klinické.“ (Slavík, 2010, s. 166) Výtvarná hra neboli zkoumavá činnost (explorace) má za cíl dobře si zahrát a prožít. Výsledek tvorby není tak důležitý jako proces hry. Je pokusem řešení výtvarných problémů a často se realizuje jako hravé experimentování.

Důležitým principem je, že umělecký projev je pojítkem mezi jedincem a kulturou lidské společnosti. Důraz je dáván na autentičnost, vzájemné obohacování a individualitu výrazového projevu. Hledají se rozdílnosti, ale i vzájemné souvislosti.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Využití arteterapie ve výtvarné výchově

V této části představím využití projektivně-intervenční arteterapie ve výtvarné výchově. Prvním rokem učím spojenou první a druhou třídu výtvarnou výchovu a pracovní činnosti. Tyto hodiny mám v rozvrhu za sebou, což mi umožňuje připravit dvouhodinovou časovou rezervu jen k výtvarným nebo pracovním činnostem. Běžná 45minutová hodina je pro vedení kvalitní výchovy příliš krátká, nelze najednou uplatnit společnou reflexi a dát všem dostatek času ke zpracování, a ještě v úvodu hodiny žáky dobře namotivovat. Naše skupina by patřila do tzv. schematického období od 7 do 9 let. S tím, že na začátku školního roku ještě někteří prvňáčci mohli přecházet z období preschematického do sedmi let. Ovšem věkové dělení nelze brát jinak než přibližně a mohou mezi nimi být i roční rozdíly. Menší počet dětí, kterým už je devět let, může přecházet už do etapy kresebného realismu. Vizuálně reálné období by se nemělo zanedbávat a děti by si jím měly projít, aby dokázaly objektivně výtvarně uchopit okolní svět. Ke konci osmého roku končí období egocentrické a začíná období objektivní, stanovené M. Kyzourem a určené dělením dětského věku dle způsobu výtvarného vyjádření.

V tomto egocentrickém období od 4 do 8 let bychom neměli vnucovat naturalistické zobrazování barevnosti a opravovat proporce. Dítě člení skutečnost na jednotlivé části a vnímá ji z více pohledů. Mění stanoviště, vyjadřuje trvalé praktické znalosti a řadí vedle sebe - nepřekrývá. Tvůrce si pomocí symbolů viděný svět přivlastňuje a adaptuje. „*Na konci tohoto období doporučuje navést děti k opouštění základní linky neboli dolní osy pro zvládnutější vyjádření vztahů: nižší – bližší, vyšší – vzdálenější. Děti mohou zkoušet kompozici plochy i pomocí překrývání temperami či vrstvení ploch nad a za sebe v koláži*“ (Kyzour in Perout, Lhotová, 2018, s. 61-62).

V následujícím objektivním období od 8 do 13 let dítě začíná vnímat a vytvářet symboly, kterými svět zobecňuje. Skutečnost nevypravuje jako dříve, ale vnímá, snaží se tvořit skrze jednorázový vjem a přepis skutečnosti z pevného stanoviště. „*Ještě není schopno zásadních transpozic vjemů a může tedy jedině respektovat skutečnou iluzivně vnímanou realitu. Proto se doporučuje dosahovat barevné perspektivy lazurním tónováním barevnými inkousty či tušemi (namísto šednoucím prostorováním). K tomu dát k dispozici třetí rozměr skrze modelování, objekty, práci s materiálem.*“ (Kyzour, 1969)

## 4.1 Témata a techniky použité v hodinách výtvarné výchovy

Na výtvarném díle si všímáme barev, jejich odstínů, způsobu vybarvování, rozmístění na ploše, velikosti figur a jejich rozmístění, oblíbenosti výtvarného média, výběru používání technik, formátu, topografie obrázku, vývojových grafických znaků, prostorovosti - otázky pozadí, rychlosti provedení, postupu provedení, celkového dojmu atd. Během hodiny individuálně s dětmi řešíme otázky, po skončení děti chodí za mnou a individuálně probíráme, co stvořily, dělám jim poznámky na zadní stranu papíru.

Témata pohádek jsou inspirována projektivně-intervenční arteterapií, která v příběhu Perníkové chaloupky využívá archetypů a všímá si postoje tvůrce k elementárním vztahovým situacím a pozoruje varianty jejich možného řešení, v tomto případě sourozenecké problematice. Hledají se symbolické struktury mezi sourozenci a rodiči a zároveň způsoby řešení problému (tma v lese, nebezpečí u pece). V tématu mě zajímalo, na co děti v ději dávají důraz, co je pro ně důležité a jak to odpovídá chování, které znám ve škole, případně pokud znám rodinnou anamnézu. Na závěr tohoto úvodu bych ráda upozornila, že výtvarný projev zprostředkovává emoce svého tvůrce a dítě může ve výtvarném projevu prožívat traumatické zkušenosti, které zůstaly nezpracovány (Lhotová, Perout, 2018).

Vývojové období této skupiny dětí patří do objektivního nebo také konkrétního období vizuálního realismu (7–14 let), jak jsem již výše zmínila. Protože dítě začíná vnímat objektivně, to znamená, že přenáší trojrozměrný svět do dvojrozměrné plochy, vytváří tím iluzi. Schopnost reflexe této činnosti, nahlížení na fiktivnost svých výtvarných záměrů ve vztahu k realitě je účinný faktor terapie (Perout, 2018). Proto je důležité toto období nevynechat a připravit dětem podmínky ke zvládnutí iluzivního zpracování jejich pohledu konkrétní reality. Tedy je dobré vést děti ke kombinaci technik, pro objekty země, figura, strom, auto použít hutné barvy, např. temperu, pro pozadí použít lazurní techniku, rozmývané tuše nebo vodovky. Dále je dobré začít nabízet techniky vytvářející trojrozměrný prostor, na kterých jsme také často pracovali, ale nejsou zde všechny uvedeny pro jejich méně podstatnou interpretační výpověď. Byly to domečky z odpadových krabiček, asambláže z přírodnin nasbíraných v lese, koláže z listů na podzim, ze semen na jaře, aj.

### **Perníková chaloupka**

Formát: A4

Výtvarné médium: pastelky, voskovky a vodovky

Na začátku si poslechneme pohádku Perníková chaloupka. Nastává diskuze o tom, co koho zaujalo, u starších dětí se dotazují, co by dělali v takové situaci. Zadávám práci namalovat cokoliv z pohádky. Některé děti jsou rychle hotové, a tak malují další téma z pohádky nebo postavu z pohádky. Některé děti nabádám k používání více barev, jiné k vyplnění prázdných míst, k domalování pozadí. Přestávku si dělá každý individuálně za podmínek nerušení ostatních. Na konci se sejdeme v kroužku a své obrázky představíme s tím, jak mě to bavilo nebo co jsem namaloval.

### **Červená Karkulka**

Formát: A3

Výtvarné médium: tempéry a pastelky

Další z pohádkových témat byla Červená Karkulka, která symbolicky rozvíjí téma rané sexuality a vztahu s mužskou autoritou, ať už zápornou (vlk) nebo kladnou (myslivec). K technice jsem přidala další výtvarné médium a zvětšila formát, každý pracoval pouze na jednom díle. Na konci proběhla reflexe, každý své dílo představil a pak jsme obrazy složili chronologicky a dějem prošli jako galerií. Skupina byla aktivní a zážitek chronologického děje pohádky jim měl dát pocit sounáležitosti ve skupině.

### **Můj portrét**

Formát: A2 až A1

Výtvarné médium: tempéry, tuš, barevný papír

Úkolem zadání bylo ve dvojicích se vleže obkreslit na papírovém podkladu a pak svůj portrét, plakát dodělat: vybrat barvy, které by se ke mně hodily, jaký jsem nebo jaký bych chtěl být nebo jak se barevně cítím. Zajímavý byl moment, kdy mne druhý obkreslí a pak jeho kresbu dostanu k dotvoření. Někdy jsem musela pomoci obkreslení poopravit. V další hodině jsme individuálně nedodělaným portrétům přidělávali pozadí tuší na vlhkém podkladu. Papír byl příliš tenký na mokrou techniku a občas se dílo trhalo. Na jednom portrétu jsem popsala možnost dotvoření bílého pruhu ve střední třetině pozadí. S tím, že buď použiji zelenou a zvětší se mi krajina nebo modrou anebo jinou barvu. Tuto techniku jsem zvolila v druhé polovině roku, kdy většina dětí by věkově byla na rozhraní dalšího období kresebného realismu. Chtěla jsem tím zjistit, kdo používá barvu expresivně a kdo reálně popisně. Zároveň některým dětem technika pomohla k lepšímu pochopení, jak vypadají proporce těla, pro některé děti byla technika ještě předčasná a projevil se to hlavně ve velikosti formátu.



## **Hlína**

Hlína je nejstarší tvořivý materiál. Stvoření člověka z hlíny je zmíněno v Bibli a v našem prostředí známe židovskou legendu O Golemovi, který byl také vyroben z hlíny a následně magickými formulemi oživen. Hlína se také používá k léčení kožních, střečních, kloubních a jiných onemocnění, absorbuje jedy z těla. V ruském léčitelství používali směs jílu a dalších bylin k léčení rakoviny pomocí zábalů. Kůže je největším orgánem v těle a bez dotyků nelze žít, děti a mláďata savců bez dotyku umírají.

Jedněmi z mnoha účinků, které uvádí Šicková-Fabricei, a které napomáhají v arteterapii, jsou prolomení bariér úzkosti, nahrazení komunikace a kompenzace zraku, odbourání agresivního chování, rozvíjení prostorové představivosti a vytváření prostoru pro nadhled.

Práce s hlínou je dynamický proces, který posiluje i méně zdatné žáky, mohou ihned uplatnit korekci, upravení díla. Navíc se učitel může lépe přesvědčit o typologii výtvarné tvorby žáků. Pro hmatově zaměřený typ žáka by měl hliněný materiál přinášet velké tvůrčí uspokojení. Začíná se jednoduššími tvary, jako jsou třeba misky, pak lze zkusit nízký a vysoký reliéf a nakonec postavy. V úvodu první hodiny s hlínou se s ní některé děti seznamovaly poprvé, tak jsme začali jednoduchými tvary. Hlínu jsme zpracovali mačkáním, válením a házením. Poté jsme zkusili zpracovávat a proměňovat tvary: kouli, čtverec, jehlan neboli věžičku zámku či kostela a postupem jsme došli ke stavbě z malých dílků. Někteří měli zkušenosti z kroužků. Pokračovali jsme válením válečků a tvorby kuliček a jejich postupným stavěním a lepením. Tvořily se misky, hnízda s vajíčky, ptáčky, jiné výškové útvary, postavy či plné kostky jako křesla. Pak si děti chtěly modelovat dle svých přání.

Na poslední hodině s hlínou jsme si pustili hudební doprovod švitoření ptáčků a obrazy ptáčků z přírody. Děti si zkusily stavět a malovat hlínou, vytvořit ptáčka jako reliéf.

## **Moje zvíře**

Typ: koláž

Formát: A4

Výtvarné médium: textilní látky, podklad čtvrtka.

Koláž s pomocí fotografií z novin a časopisů je vhodná až pro starší děti, které už dávají zcela přednost vizuálnímu realismu a ten se projevuje v jejich tvorbě, nebo pro ty, které je potřeba podpořit při výtvarné krizi. My jsme více využívali fantazijní prostor, sestavovali jsme barevné plochy z látek. Téma bylo Moje zvíře, námět si děti nakreslily dle své představy, k tomu měli zážitek z výletu. Motivací pro koláž byla návštěva zooparku, kde jsme měli příležitost

prohlížet si zvířata v pohybu, na některá sahat. Práce byly zadány ve škole asi po týdnu této návštěvy, děti si měli vybrat zvíře, které je jim blízké, které by je ochránilo, nebo o které by se chtěly starat. Materiál byly zbytky látek, kůže, kožešiny. Látky mají děti rády a často je využívají k různému zdobení. Postup s předkreslením na látku a vystřihováním z menšího kousku látky jsem vysvětlovala, u někoho technicky pomohla se střížením. Práce s textilem také rozvíjí jemnou motoriku a je příjemná pro haptické typy, které při tvorbě upřednostňují ostatní smysly namísto zraku. Někteří vytvářeli prostorové objekty, třeba míček pro kočku nebo středy květin. Tímto už tvořily asambláže, které se v umění začaly vyskytovat u tvorby dadaistů.

### **Superhrdina**

Formát: A4, A3, A2

Výtvarné médium: pastelky, křídly mastné a suché, vodovky, voskovky

Téma superhrdiny vzniklo zásluhou práce v arteterapeutickém ateliéru, kde jsme jako abreaktivní techniku použili téma hrdiny z komiksu. Další hodinou výtvarné výchovy po delší pauze (prázdniny a jiné školní akce) uvozují téma superhrdiny, povídám o svém hrdinovi a synovi, který obdivuje pejsky ze seriálu Tlapková patrola a ptám se, jaké znají superhrdiny, co na nich mají rády a nakonec, jak by chtěly vypadat, kdyby byly superhrdinou, jak by se pojmenovaly a co by uměly nebo jaké vlastnosti či schopnosti by chtěly mít. Zde se dají hledat významy, po čem dítě touží nebo jaké má sny a vzory, zda je kladný, záporný nebo jak je jeho chování kompatibilní s vlastnostmi superhrdiny. Pomocí tvorby má možnost se vypořádat se svými domnělými či skutečnými nedostatky. Pokud je zjevně záporný, dá se ptát, zda dělá nebo umí něco dobrého nebo čím by mohl jeho hrdina pomoci ve chvíli, kdy by to někdo potřeboval.

### **Začarovaná rodina**

Formát: A4

Výtvarné médium: pastelky, mastné křídly, voskovky

Je oblíbeným tématem arteterapeutů. Děti si představí, že jejich rodina byla kouzlem začarovaná do zvířat a takovou zvířecí skupinu ztvární. Pozorují velikost zvířat v kontextu, druhovost, vlastnosti, umístění, barevnost atd. Děti rodinu popsaly detailně ve společné reflexi v kroužku, nejvíce je zaujala zmutovaná zvířata dvojice dětí, co seděla vedle sebe.

## **Temperová rezerva**

Formát: A4

Výtvarné médium: tempery, tuš, voskovky

Tato činnost vyžaduje přípravu, takže jsme s ní strávili dva vyučovací bloky. Podklad si děti vybarvily barevnými voskovkami, často v pruzích a hodně barev, pak překryli černou tuší či temperou, nechali zaschnout a vyškrabávali dřívkem. Při tomto druhu práce není jasné, jaký bude výsledek, protože už nevíme přesně, kde se jaká barva skrývá. Uplatňuje se tam prvek náhody a vzniká prostor pro barevnou nadsázku. Během přípravy děti poslouchaly pohádku o mluvícím hadovi, kde se opakovalo hodně přeměn a kouzel. Poté jsem je motivovala, co se z takové tmy může zjevit, děti vyškrobovaly hada, kouzla, princezny. Některým to nešlo dobře vyškrobovat, rozhodovala síla nánosu voskovky, pak byly zklamané. Některé bavilo hlavně plochu navoskovat a k vyškrobování už se nehlásily a práci nedodělaly.

## **5 Kazuistika**

Ve spojené třídě jsou děti věkově od 6 let do 9 let. Přestože se jedná o dva ročníky první a druhé třídy, některé děti nastoupí školní docházku s odkladem. Protože jsme součástí celkem malé obce a v této obci žiji a pracuji jako vychovatelka šestý rok, tak některé rodiče a jejich děti znám od začátku jejich docházky. Děti, jejichž díla jsem vybrala jako ukázky, jsou zároveň i výraznými osobnostmi ve třídě nebo jsou to děti, o jejichž rodinné situaci vím díky osobním vztahům s rodiči. Pak byly vybrány děti, které neměly časté absence. S těmito dětmi jsem se ve většině případů setkala ve výuce v září poprvé, neboť jsem byla na mateřské. Navíc jsem měla možnost být s nimi ve vztahu a pozorovat je i v družině, ve které se pravidelně setkáváme. Navíc děti první třídy ještě učím prvouku. Dále k nám přibyly na podzim dvě romské sestry ze speciální školy a po třech měsících se zase odstěhovaly zpět do původního bydliště. V první třídě je 6 dětí, ve druhé 12 dětí.

### **5.1 Libor**

2. třída, 8,1 let

Jednou z nejvýrazněji problematickou osobností ve třídě je chlapec L., který rád porušuje pravidla, čímž na sebe pravidelně upozorňuje. Také se snaží ukázat, že je nejstarší a že si může dělat, co chce. Často zdůrazňuje, že šel o rok později a mladší spolužáky vede k podřízenosti. Nesnese jakoukoliv kritiku od spolužáků, ihned ji oplácí i fyzicky. K učitelce má vstřícnější postoj, ale také neustále porušuje hranice, jak slovně, hledáním úniku ze zadané práce, kladením podmínek. Když má nést odpovědnost za své jednání, hledá viníka jinde nebo se obhájí upozorňováním na chyby druhých. Ve vzteku odchází, matka to shledává rysem povahy, který má po ní.

#### **Rodinná anamnéza**

Původně se narodil jako prostřední ze tří sourozenců, kdy nejmladší dítě tragicky zahynulo ve věku jeho 4 let, rodina se později rozpadla. Nyní žije v úplné rodině s otčímem a dalšími dvěma sourozenci v batolecím období. K otci má kladný vztah, ale stýkají se nepravidelně, matka vidí otce spolu se starším synem jako nespolehlivého a bez zájmu. Starší bratr mentoreje jeho i matku.

### Popis výtvarné činnosti

Práci ve výtvarné výchově začíná často tím, že neví, co má dělat, potřebuje individuálně motivovat. Kreslí malé postavy na základní lince, používá často tmavé barvy, zejména když je bez zájmu nebo v odporu vůči činnosti. Snaží se vyhýbat výtvarným problémům, např. u pohádek maloval vždy dům, ve kterém se vše odehrává, ale je to ukryté.

První obrázek byl zážitek z divadelního představení, které děti viděly těsně před tvorbou. Celý čas se věnoval kresbě mříže pomocí dřívka a tuše. Když jsem se ptala, zda tam byli také nějakí herci, domaloval hlavního hrdinu na základní lince. Navrhla jsem mu dobarvit pozadí a použít více barev. Barvy jsou pomocí teček zašpiněné, mohla to způsobit i práce s vodovými barvami.



**Obr. č. 1:** Zážitek z divadelního představení  
**Zdroj:** vlastní

U tématu Perníkové chaloupky, obr. č. 2, si vybral voskovky. Jako jedinou postavu namaloval tatínka, na identifikačním místě, co seká dříví. Na ztvárnění se vždy doptávám: okolo jsou borůvky, ale bez dětí, ty už šly. Postava malá, kde není možné rozeznat výraz. Jedna větev roste do pravého úhlu. Schéma dolní a horní linky doplnil později pozadím.



**Obr. č. 2:** Perníková chaloupka, tatínek seká  
**Zdroj:** vlastní

Obrázek č. 3 na téma Perníková chaloupka ve stejné hodině je malován vodovkou a modrou temperou, centrálně pojatý dramatický červenohnědý dům v noci a vpravo na identifikačním místě strom, v okně se nesvítí, z komína kouří. Okno je jen jedno a zhasnuté. Barevnost červenooranžová střecha původně hnědá, hnědě šrafovaná fasáda, černé dveře, tmavě modré pozadí, dům je našikmo po mateřské úhlopříčce, atypicky zvolená barevnost, středová kompozice, šrafování štětcem. Strom na identifikačním místě, málo olistěný.



**Obr. č. 3:** Perníková chaloupka  
**Zdroj:** vlastní

V další hodině v tématu o Červené Karkulce, obr. č. 4, opět maluje hnědý dům a vlevo strom, Barevnost žluté zašpiněná zelenou, stejně jako u stromu olistěného barevně zelené se žlutou, horní a dolní linka, dveře světlý odstín, žluté okno. Náznak komínu. Vlk uvnitř domu vše sežral. Na svůj nápad, jak obrázek popsat v kontextu pohádky, byl pyšný. Nabízí se hypotézy k domům, proč jen jedno okno, okno jako oko z domu ven, které se dívá a druhé je zavřené. Nabízí se, že se někdo nechce či nemůže dívat, přivírá oko, je kriticky nahlížen nebo tak i sám nahlíží na okolní svět. Mohla by se položit otázka, odkud přijde myslivec, zda už je myslivec na cestě atd.



**Obr. č. 4:** Červená karkulka, vlk je uvnitř  
**Zdroj:** vlastní

U tématu Plakát, kdy mohl použít, jaké barvy chtěl, podle toho, jak se cítil, svou obkreslenou siluetu vybarvoval hutnými nánosy až odpudivým zbarvením, tím, že smíchal barvy na paletě dohromady. Napadlo mne, že hlavní důvod byl, aby byl rychle hotov a co nejvíce destruktivně pracoval. Polofigura byla hutně temperou vybarvena směsí tmavých barev s preferencí hnědočervené, v oblasti břicha zelené, v obličejí chyběly detaily. Další hodinu jsme dodělali pozadí, technikou lazurní tuše na mokřém podkladu. Také jsem mu navrhla pomocí barevného papíru dodělat oči, ústa, nos. S tím souhlasil a jeho přístup už nebyl tak destruktivní, práce s lazurou ho bavila, ale papír se mu při práci hodně rozmáčel. Přínosem bylo, že jsme společně s ním jeho agresivní přístup neodmítli a při této další hodině dokázal pokračovat a vznikl člověk s obličejem. Navíc se po obou stranách hlavní postavy vyjevily náhodné tvary, které tvůrce nečeká, a které by mohly být dalšími postavami, které mohou našeptávat, či přikazovat a provokovat vzdor či vztek. Z terapeutického i didaktického hlediska jde o to, začít vnímat možnosti prostoru a kontextu, propojit techniky hutné tempéry a lehké lazury, dílo odlehčit a kontext (pozadí) nevynechat, ale vzdálit. Portréty byly vystaveny společně na zdi.





**Obr. č. 5:** Portrét Libor

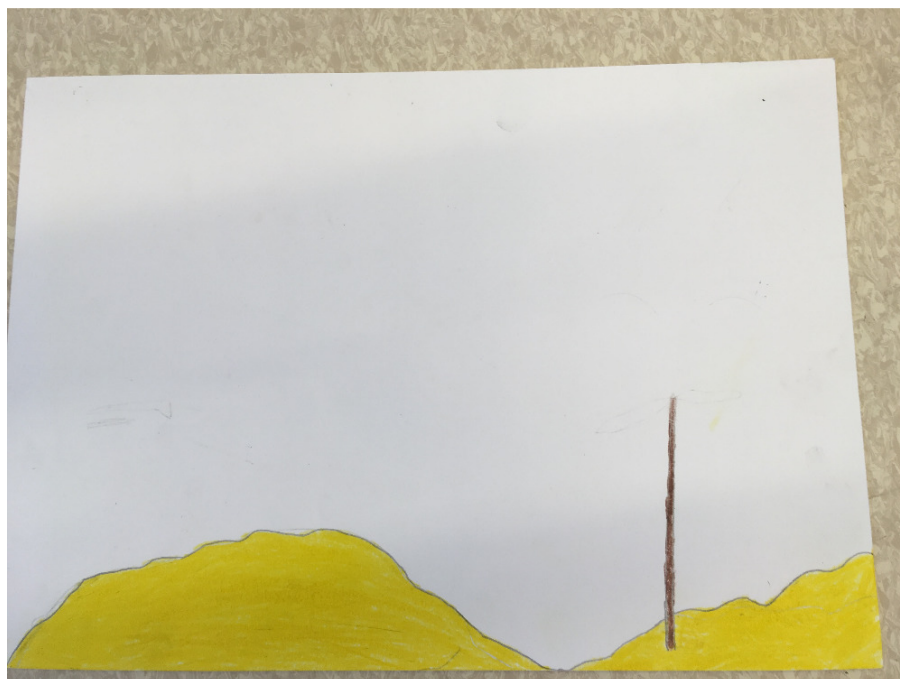
**Zdroj:** vlastní

U tematické koláže z látek, na téma *Moje zvíře*, mi ukázal nit z látky s otázkou, zda by to stačilo. Podobně destruktivně komunikuje často. Zeptala jsem se, co by to mohlo být za zvíře, dohodli jsme se na hadovi, jen třeba větší, aby byl v ploše vidět. Pustil se tedy do koláže a výjimečně pracoval až do konce hodiny samostatně. Ve výsledku koláž působí poeticky.



**Obr. č. 6:** Koláž, had  
**Zdroj:** vlastní

Téma - Já jako superhrdina - bylo pro něj náročné. Nabízelo se, že chtěl, aby jeho kladný hrdina byl tak dokonalý, že se neodvážil v práci pokračovat. Zároveň jsem si všimla, že chtěl rušit ostatní, ale ti se nenechali od práce odradit. Měli jsme čas kratší než obvykle. Během hodiny se ptal, že neví, jak se dělá koruna palmy, ukázala jsem mu pohybem ruky tvar listů, ale obrázek odevzdal bez pokusu. Doptala jsem se, že měl v úmyslu ztvárnit Gandalfa, hrdinu z knih Tolkiena. Ptala jsem se, co je to za zemi, kde ten hrdina bude, v jaké krajině, zda ta žlutá měla být písek. Na obrázku měl pracovat při další příležitosti. Navrhla jsem přidat techniku nalepování listů palmy, použít jinou techniku tempery, křídly. Při poslední příležitosti to odmítl.



**Obr. č. 7: Superhrdina, nedokončený**  
**Zdroj: vlastní**

Zkoušel také techniku temperové rezervy, kdy se soustředil na dekorativní zaplňování papíru voskovkami, výsledek se mu zalíbil a už nechtěl pokračovat začerněním a vyškrabováním, dílo odnesl ihned do tašky.

### **Závěr**

Nedokončenost artefaktu Superhrdiny v této podobě a barevnost ukazuje na jeho nepřiměřeně náročnou situaci v rodině, volání o pozornost, postavení v rodině prostředního dítěte, traumatickou událost. Výrazné použití hnědé - komplikace s postavením otce v rodině, identifikace s mužskou autoritou. Vývojový deficit může souviset s jeho způsobem destruktivní komunikace. Ve tvorbě zvolená atypická barevnost hnědočerné, červenohnědá, by mohla odpovídat chování, které jsem prve popsala, tj. naštvaný, bouřící se, upozorňující, obranný postoj a komunikační blok v podobě odporu. Malé černé figury bez osobní charakteristiky by mohly upozornit na ztracenost, malé sebevědomí, deprivanční symptom. Do budoucna využiji více abreaktivní techniky jako trhání, mačkání atd. Jeho autoportrét byl vystaven u vchodu do učebny spolu s ostatními v prostředí.

## **5.2 Tonda**

2. třída, 8,3 let

Další výraznou osobností ve třídě, jehož tvorbu bych ráda představila, je klidný až flegmatický chlapec. V kolektivu rád hraje kašpárka. T. rád tvoří, pracuje dobře s vodovkami i s grafickou linkou, tvorba ho těší.

### **Rodinná anamnéza**

Rodina je neúplná, má staršího bratra, o oba se stará nevlastní otec, pracující, navíc hudebník. Jeho bratra jsem učila v první třídě. Nyní je před nástupem do puberty, věnuje se hrám akčních hrdinů. Matka je psychicky labilní, odmítá se léčit a s dětmi není ve společné domácnosti, žije poblíž, jsou v kontaktu. Děti se s nástupem do školy musely hodně socializovat, jsou zvyklé být samostatné.

### **Popis výtvarné činnosti**

Na téma Perníková chaloupka vybral motiv dětí s tatínkem v lese. Obr. č. 8 obrovské stromy s malými korunami, by se mohly interpretovat pomocí Baumtestu (ukázka dostupná viz online odkaz). Ukazují na odolnost a stabilitu, ale méně sebehodnoty. Drobné postavy jsou schematické, linkou kreslené bez objemu, figura piktogramová. Kresba je vývojově mladší, než by měla být. Chudá barevnost může značit emoční úspornost, může to být kompenzace v souvislosti s matkou.



**Obr. č. 8:** Perníková chaloupka, V lese  
**Zdroj:** vlastní

Poté vyobrazil detaily sekyry a špalku. Opakování stejných barev. Zaujme nás malý kus k rozštípnutí oproti velké sekyře, změna barevnosti černé násady na sekyře. Vyjmenováním předmětů skončil s tím, že už to stačí.



**Obr. č. 9:** Perníková chaloupka, Detail špalku  
**Zdroj:** vlastní

Chronologicky třetím obrázkem na téma Perníková chaloupka je figura, metodicky zadaná. Jeníček za mřížemi, obr. č. 10. Tělo už je vyplněno, možná pomohla figura na velké ploše, didakticky dostal zadáno vybrat si z pohádky postavu na celou čtvrtku. Postava padá šikmo po mateřské úhlopříčce, opět temná barevnost, převažuje černá a modrá, hnědá, snad je ovlivněn bratrem, jeho agresivními superhrdiny a jeho nástupem puberty. Černá se vyskytuje ve všech obrázcích, téměř se nevyskytuje červená.



**Obr. č. 10:** Perníková chaloupka, Jeníček za mřížemi  
**Zdroj:** vlastní

V Červené Karkulce, obr. č. 11, využil rozpíjení vodovek a propojil koruny stromů, pozadí dle doporučení dodělal, spojil horní a dolní linku. Pomohl asi i větší formát. Masa spojených korun dělá dojem jednoho létajícího objektu nebo dalšího prostoru, dům je malý spíš jako chlívěk pro vlka, černý s hnědou bez oken. Oproti předchozím dílům je toto barevně podstatně lepší, byť barevně stále úsporné, zvládá lazurní techniky, v tvorbě je originalnost, málo grafických schémat.



**Obr. č. 11: Červená Karkulka**  
**Zdroj: vlastní**

U koláže oblíbeného zvířete chtěl rovnou ztvárnit akvárium s rybičkami. S tím, že se na ně rád dívá. Nabízí se ptát, zda tyhle ryby mlčí, proplouvání je příjemné, nebo zda akvárium je chráněný prostor, nebo zda má rybičky či měl, jak by se o ně staral či jaké to je se o ně starat. Pečlivě kreslil na látku i s detaily a vystříhoval. S uchopením prostoru akvária si nevěděl rady a už byl vyčerpaný, tedy udělal spíš rybníček a na mé otázky, jak by to akvárium postavil, aby nebylo ve vzduchu, dodělal dolní linku. Použití modré a oranžové a béžové, i v další tvorbě, ukazuje na použití doplňkových barev. Kompozičně nedodělaná prázdná plocha na straně by mohla znamenat i jeho flegmatický přístup a jeho častou nevšímavost vůči okolí, na pravé straně s rybami identifikuje. Mohlo by to odkazovat k jejich dětství, kde na matku není spolehnutí a děti jsou často odkázáni sami na sebe. Dílo už nechtěl dokončit, ještě ho zkusím motivovat.



**Obr. č. 12:** Koláž, rybičky v akváriu  
**Zdroj:** vlastní

Hutné nánosy barev použil u těla na plakátu, obr. č. 13. Pozadí je barevně lehce namodralé pomocí tuše s převážně bílou barvou, pracoval dle metodické instrukce rozpíjením inkoustu, do prostoru namaloval ryby. Plují mu k uším. Černá ruka odkazuje opět k nějakým revoltujícím postojům, které mohou být odkazem na jeho bratra. Ovládá dobře selektivní hluchotu, opakovaný symbol ryby by mohl odkazovat, že je dobré neslyšet, co se děje ve vzduchu, být pod hladinou. Převažující barevná preference do bílé by mohla být znakem jeho snivého projevu a jeho častému nepamatování si.





**Obr. č. 13: Portrét**  
**Zdroj: vlastní**

Zpracování Začarované rodiny, obr. č. 14, bylo velmi nestandartní a z jeho komentáře vyplývá, že si hodně uvědomuje kontext své rodiny a ostatních lidí v okolí. Toto téma se hodí k hypotetickému zpracování jejich rodinné konstelace. Jejich rodina dříve bydlela společně s jinými rodinami v komunitní domácnosti, ale byla často kritizovaná za malou nebo téměř žádnou péči o své děti a neúčast na společných aktivitách. Teď zůstala v komunitě jen matka a je stále vnímaná jako nespolehlivá a nestarající se. Nevlastní otec se pak s dětmi odstěhoval nedaleko. Dílo může reflektovat zážitky z této společné doby, ze současných návštěv, kdy děti k matce chodí. Ztvárnil černou horu slizu, ve které umístil černé tečky konkrétních členů rodiny. Nad tečku svého staršího bratra, která se nejvíce přibližuje k okrajům jejich hory-rodiny, umístil kulomet, člověk, který ho drží, se nevešel do formátu. Ke svému dílu podal toto

vysvětlení: toho člověka, co není vidět a drží kulomet, ohrožuje nepochopitelný útvar jejich rodiny – slizu, a hlavně odlišné chování bratra, a protože mu nerozumí, tak útočí. Vypadá to také jako černá skála, ve které se schovají a nejsou vidět. Černá barva slizu by mohla znamenat agresivitu, ale také ochranu nebo zapouzdření se v hoře před ostatními. I tvůrcovo vysvětlení napovídá, že vina za nepochopení jejich rodiny leží spíš na straně druhých. Otec i matka jsou uprostřed hory, matka nejnižší, děti jsou na okrajích hory, mohlo by to signalizovat i nejkrajnější pozici směrem ven z hory slizu. Starší bratr se nejvíce vymezuje vůči rodině i díky nastávající pubertě.



**Obr. č. 14:** Začarovaná rodina  
**Zdroj:** vlastní

U Superhrdiny, obr. č. 15, představil sebe jako šedoumena, který hýbe živly, dokáže hýbat kameny, vpravo je kostka ledu, vlevo oheň, vprostřed vír s kamenem, živel je oranžový, šedý a modrý a svítivé blesky. Práci dělal samostatně a obrázek se mu líbil. Na identifikačním místě je modrá zmrzlá voda, což harmonizuje s jeho častým námětem ryb. Ten, co ovládá živly je sám šedý neutrální, nechce se přidat na žádnou stranu a je také složen z částí ohně a vody, z protikladů, navíc jsou barvy doplňkové, mohly by symbolizovat otce a matku. Na pravé

straně je modrá až do zelena, barevně symbolizuje denní snění, kterým je autor známý. Šedá by mohla symbolizovat jeho neutrální postoj, nebo někoho dalšího v rodině, oranžová i sourozeneckou rivalitu a ochotu vše řešit s odstupem. Neónové blesky by mohly znázorňovat autoritu, které se neprotiví, v tomto případě asi matku. Hlavní postava je v obklíčení, přesto je tou, co ovládá, snad je to projev přání.



**Obr. č. 15:** Superhrdina  
**Zdroj:** vlastní

K tématu superhrdiny se vracel při další příležitosti za dva týdny, obr. č. 16. Ze začátku o obrázku nechtěl mluvit, pak se na popud spolužáka rozmluvil. Chtěl stvořit dalšího hrdinu. Všude hořelo. Obrázek byl jen celý červený a na něm kdosi, metající červené hořící meteority a červené slunce. Také se červenému hrdinovi „sama“ udělala sukně a změnil se mu na hrdinku, to nečekal. Navrhla jsem mu fix, aby tvary temperou dělané figury konturoval a tím upevnil a jasně vymežil, zda půjde o sukni nebo kalhoty. To ho nezaujalo. Obrázek byl čistě s červenými objekty na bílém pozadí, tak jsem se ptala, zda by tu nebezpečnou situaci hořícího slunce, které by nás všechny mohlo spálit, někdo nebo něco mohlo zvrátit. Co by to bylo

a jakou barvu by tam přidal na vyrovnání sil, to byly další úvahy. Na základě našeho hovoru začal hledat svůj předešlý obrázek superhrdiny Šedoumena, kterého chtěl do obrázku dokreslit. Obrázek dopracoval s modrou hmotou na identifikačním místě pomocí tempere, která žár červené hasí, pak dodělal druhého hrdinu Šedoumena, dle své předchozí kresby. Ptala jsem se, proč je další dokreslený hrdina Šedoumen menší oproti ženské postavě, pochlubil se, že ho přesto udělal většího než na původní kresbě Superhrdiny. Nabízí se zjistit, pomocí jiného výtvarného tématu, jak to bude výtvarně se symbolem matky. Během rozhovoru nad převažující červenou a tím, kdo je ten hrdina se sukní, bylo vidět, že se nad něčím dlouze zamýšlí. Obrázek jsem mu doporučila popsat na druhé straně čtvrtky, ale název hrdinky ho nenapadal a nestačil ho vymyslet.



**Obr. č. 16:** Superhrdinové  
**Zdroj:** vlastní

Z hlíny tvoří rád, vytvořil misku, obličej ve tvaru kostky, rolničku. Rolnička byla určena pro zkušenější modeláře, dělala se ze dvou misek a lepila se prsty bez pomůcek. Zkoušel i výško-

vé tvary, ale v tak velké skupině nelze dětem dávat individuálně řemeslné instrukce, bylo by potřeba pracovat s materiálem delší čas a opakovaně.

### **Závěr**

Jeho dobrý odhad či intuice a pozorovatelský talent se ukazuje ve výtvarném uchopení rodinných nebo vztahy mapujících témat. Na identifikačním místě v posledních dvou obrázcích je led či voda, to by ozřejmovalo důvod jeho sociální role klid'ase, která je pravděpodobně nutná a účinná v jeho vztahových rodinných situacích.

## **5.3 Radka**

2.třída, 7 let

### **Rodinná anamnéza**

Dívka R. je z rodiny nejmladší, má dva bratry, je cílevědomá, samostatná, pečlivá, tělesně zdatná, tvořivá. Matka se rozvedla i z důvodu silného katolicismu z otcovy strany. Společně provozují střídavou péči, děti migrují mezi dvěma bydlišti. Oba jsou vzornými rodiči, vztahy mají uspokojivé. Matka podruhé přivedla do rodiny dětem nového partnera, v novém vztahu čeká dalšího potomka. Nynější otčím se stará o víkendech o dvě děti z předchozího vztahu. Bratři ji podceňují jako mladší holku, což je pravděpodobně převzatý vzorec od matky.

### **Popis výtvarné činnosti**

Výtvarnou činnost zvládá dobře, je pečlivá, kreslí si doma, chodila na výtvarný kroužek. Mezi ostatními je její výtvarný projev nejrozvinutější a odpovídající věku.

U Perníkové chaloupky, obr. č. 17, nejdříve ve dvojici dělaly děvčata složený obrázek, kde lze u střechy pozorovat ještě R-princip, v pozadí postavy je již znázorněná perspektiva, barevnost je ve většině podobná reálnému zobrazení, pokus o znázornění světla a tmy, zobrazuje více grafických typů stromů, což je zřejmé i na dalších obrázcích.



**Obr. č. 17:** Perníková chaloupka  
**Zdroj:** vlastní

V dalším obrázku, obr. č. 18, znovu zkusila tmou temperou, namalovala Jeníčka v prostorově ztvárněném lese, stromy nejsou na jedné lince, dokonce je znát překrytí stromů, v černé tmě s měsícem, černou pokryla celé pozadí.



**Obr. č. 18:** Perníková chaloupka, Jeníček v lese  
**Zdroj:** vlastní

V Červené Karkulce namalovala vlka, jak jde za Karkulkou do domu. Ve chvíli, kdy jsem se jí zeptala, co se teď v ději bude dít, tak bez rozpaků rozhodla, že chce namalovat druhý pokus, kde to bude správně. Vlka přemístila do domu, kde už ležel nažraný. Obrázky jsou si velmi podobné, první obraz měl horní a dolní linku, země a nebe a druhý už nestihla dobarvit vůbec. Obrázky dodělávala v dalším bloku.



**Obr. č. 19: Červená Karkulka 1**  
**Zdroj: vlastní**



**Obr. č. 20:** Červená Karkulka 2  
**Zdroj:** vlastní

Stromy jsou rozmístěny v prostoru, koruny listnáčů jsou vzdálené a už neukazují větve. Tedy vytváří dojem vzdálené perspektivy, velmi dobré na její věk. Pozadí dodělala v další hodině s metodickou instrukcí na mokré podklad barevnými tušemi, stejně tak modrou a zelenou udělala lazurní pozadí u druhého pokusu. Obr. č. 21, 22. Bylo by dobré u těžké země zůstat u tempéry, ale technika rozpíjení se jí líbila a zůstala u ní. Tmavší modrá v technice rozpíjení vyváží zimní efekty. U výše namalovaných stromů si nebyla jistá, jakou barvu použít, v jakém místě se setkají ty dvě barvy. Doporučila jsem jí, že by stromy měly růst ze země. Jako jediná ve skupině udělala postavu z poloprofilu a dům v mírné perspektivě. Na svůj věk zdařilý výsledek a vývojově směřuje již do rozvíjení vizuálního realismu.





**Obr. č. 21:** Červená Karkulka, dodělané v dalším bloku  
**Zdroj:** vlastní



**Obr. č. 22:** Červená Karkulka, dodělané v dalším bloku  
**Zdroj:** vlastní

U koláže ztvárnila zajíčka a strom, který připomíná ruku. Ruka by nebyla asi moc příjemná, je na levé straně a mohla by určovat normy. To napovídá udržování víry v boha a křesťanských zvyků z otcovy strany. Zajíček je z kožešinky.



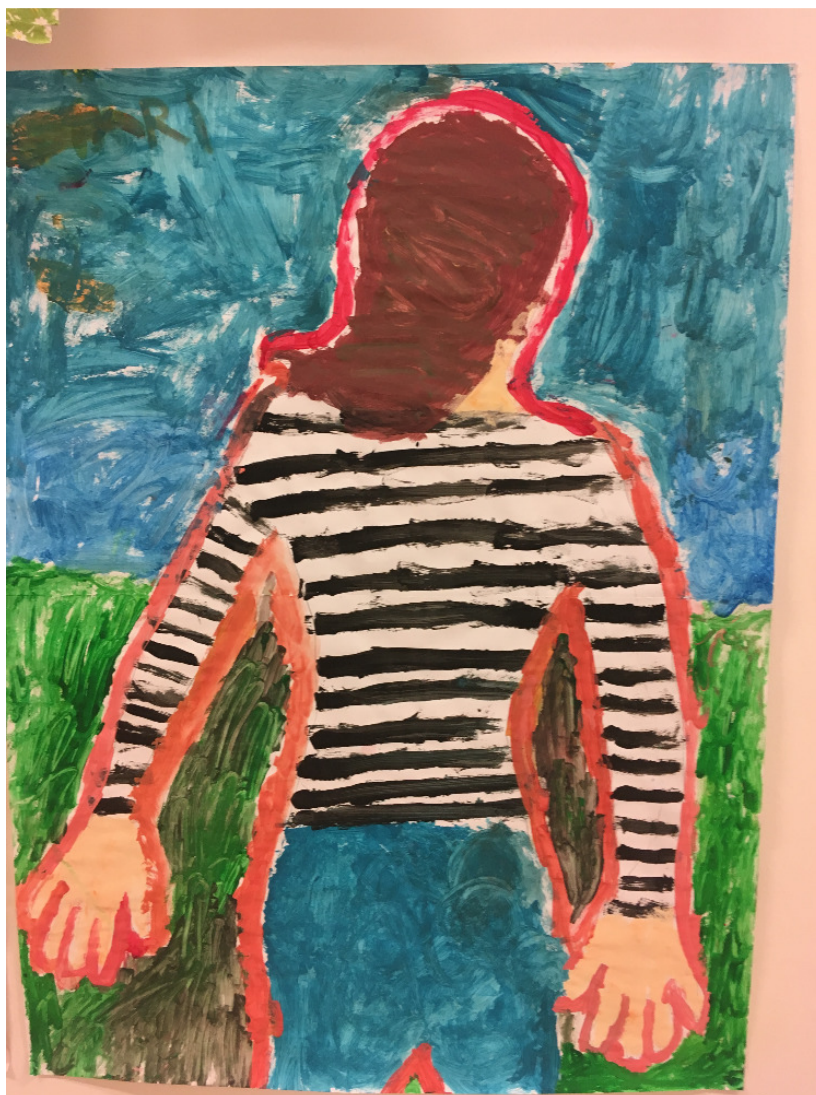
**Obr. č. 23:** Koláž, Můj zajíček  
**Zdroj:** vlastní

V začarované rodině vidíme také celou skupinu zajíčků. Nejstarší bratr má mobil a rodiče jsou si podobní, jen ztvárnění očí je liší. Zajímavé je, že se na obrázku neprojeví jejich situace života ve dvou domácnostech. Buď autorka nechce vidět mezi členy rodiny rozdíl a takto zpracovaný obrázek je výrazem přání, nebo je v rodině důležité, aby zachovali dojem rodiny i skrze střídavou péči.



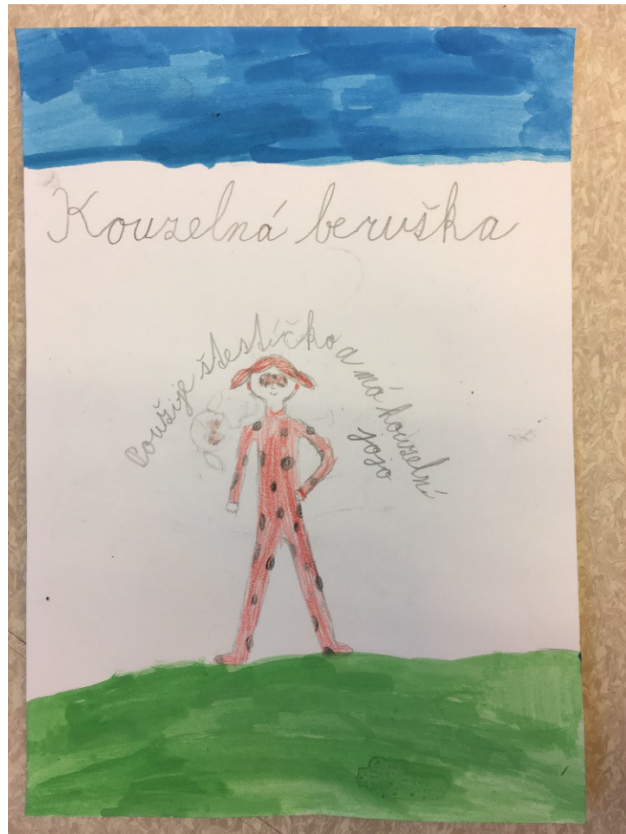
**Obr. č. 24:** Začarovaná rodina – zajíčci  
**Zdroj:** vlastní

Malování svého portréru plakátu vyřešila tím, že znázornila přesně to, co měla na sobě a sebe udělala jako jediná zády, tedy výtvarně vyřešila problém kreslení obličeje. Nabízí se otázky, proč je odvrácená zády, přestože ruce volají po dotyku, orámování růžovou může také symbolizovat nastávající princeznovský věk, figura je lehce v úhlopříčce otcovské, doprava. Velikost formátu by pro ni mohla být nepříjemná, k tomu lze pozorovat, že inklinuje k drobnému provedení figury a hliněných výrobků.



**Obr. č. 25:** Portrét Radky  
**Zdroj:** vlastní

U Superhrdinky si vybrala nejmenší čtvrtku a ztvárnila se jako Beruška z filmu. Pozadí bylo zase formou horního a dolního pásu temperou, postavu nejdříve umístila na šířku, po gumování na výšku. Obrázek dodělávala při další hodině pomocí pastelů Progressa, tempery ani lazurní techniku již nechtěla použít. Nabízí se uvažování nad jejím sebepojetím, drobností figury, orámování písmem, patrný regres v dolní a horní lince a v domech pouze kulisově ztvárněných, může vyjadřovat její nejistou pozici nejmladší dívky, ve střídání domovů. V barevnosti lze najít oranžovou sourozeneckou otázku, fialovou mateřskou a ambivalentní náruč, černé vlasy, ač je nemá, jako druh revolty vůči stávajícím situacím. Hrdinský postoj s rukou v bok.



**Obr. č. 26:** Superhrdinka Beruška, v první fázi  
**Zdroj:** vlastní



**Obr. č. 27:** Superhrdinka Beruška, dodělaná  
**Zdroj:** vlastní

S hlínou pracovala také velmi ráda. Měla již zkušenosti, její matka vedla keramický kroužek. Vytvářela velmi drobné tvary, hnízdo, vajíčka, ptáčka, hrnek, kostku, uzavřené nádoby s pokličkou, rolničku a naposled i malé letadlo.

### **Závěr**

Důraz na detail je patrný i v kresbě, pouze Jeníček byl proporčně větší. To by vysvětlovalo i její postavení mezi staršími sourozenci a v rodině. Pracuje promyšleně, nenechává nic náhodě. Pokud se jí něco nedaří nebo není dle jejích představ, začne plakat. To nastalo, když jsme ve skupině malovali na rozcvičení putující obrázek, mrzelo ji, že její záměr a otisk byl ponechán ostatním a nebyl rozvíjen dle jejích představ.

## **5.4 Lenka**

2. třída, 7,9 let

Temperamentní dívka, komunikativní, ve třídě stmeluje dívčí skupinu, nebojí se žádných konfrontací. Někdy je příliš přísná na spolužačky nebo pichlavá, zesměšňuje, kritizuje nahlas, umí obchodovat, aby získala vztahy zpět.

### **Rodinná anamnéza**

V rodině je pět sourozenců, nejstarší už žije mimo rodinu, Lenka je čtvrtá nejmladší. Nejmladší dítě má jiného otce, který se s rodinou nestýká. V rodině je krátce matčin nový partner, s otcem Lenky a ostatních dětí udržuje rodina dobré vztahy a pravidelně se stýkají. Matka se se svými rodiči nestýká, jen zřídka velmi formálně.

### **Popis výtvarné činnosti**

Lenka pracuje pečlivě, ale odbíhá do okolí, nemá výdrž nebo se obává svých výsledků.

Téma Perníkové chaloupky, obr. č. 28, vyzdobila mraky otisky prstů, u střechy je R-princip a celkově používá dekorativní prvky k zaplnění prázdného prostoru, malba je vývojově mladší.



**Obr. č. 28:** Perníková chaloupka  
**Zdroj:** vlastní

Postava maminky, obr. č. 29, další obrázek na téma Perníkové chaloupky je ještě v zasetí schématu, používá geometrické tvary ke zvládnutí figury, má disproporční ruce, funkčně používané ke kontaktu. Mohu se pro sebe ptát, na co nedosáhne nebo zda je lepší nedotýkat se, nebo že ruce nechtějí dorůst, aby se chránily nebo nedotýkaly. Obrázek s nedodělaným pozadím, schéma lustru v pohybu.



**Obr. č. 29:** Perníková chaloupka – maminka  
**Zdroj:** vlastní

V Červené Karkulce, obr. č. 30, má na posteli ležet babička, ale nevidíte ji, autorce se nechtělo do výtvarného problému, a tak představu pouze oznámila. Mohla bych se ptát, proč není vidět, zda má Karkulka babičku. Ve všech domech nejsou komíny, netopí se tam, nemá kudy vycházet kouř, metaforicky se netopí i emočně. Dalo by se uvažovat o emoční nerovnováze nebo chladu. Zajímavá barevnost zdi, převažující tmavá růžová. V místnosti je hutný vzduch a nedýchatelno. Mohla by signalizovat nějakou specifickou hutnou situaci v rodině spojenou s manipulací či díváním se přes růžové brýle nebo mohu vnímat barvu jako symptomatickou ve vztahu k někomu konkrétnímu nebo k nějakému onemocnění. Jejich otčím trpí civilizační nemocí. Barevnost by mohla také odkazovat k homoerotické fázi. Plošné kladení barevných ploch na základě exprese používali fauvisté, bylo by vhodné ukázat dětem tento způsob výtvarného vyjádření.





**Obr. č. 30: Červená Karkulka**  
**Zdroj: vlastní**

Posun v postavě nastal během Portrétu-plakátu, kdy se děti vzájemně obkreslily a vznikla postava v jejich měřítku. Pozadí zůstalo s bílým pruhem uprostřed, dole byl silný pruh země, postava se nevešla celá na formát, zeshora byl proporčně podobný pruh nebe. Uprostřed zůstal bílý pruh, se kterým si nevěděla rady. Při další hodině plakáty dodělávala, mohla si zvolit dle instrukce, jak lazurně bílý pruh ztvární, aby se linka nebe a země potkaly a vznikla krajina. Použila modrou a oblohu zvětšila. Se svým dílem byla spokojená a byla ráda, že se objevilo na výstavce.



**Obr. č. 31:** Portrét Lenka  
**Zdroj:** vlastní

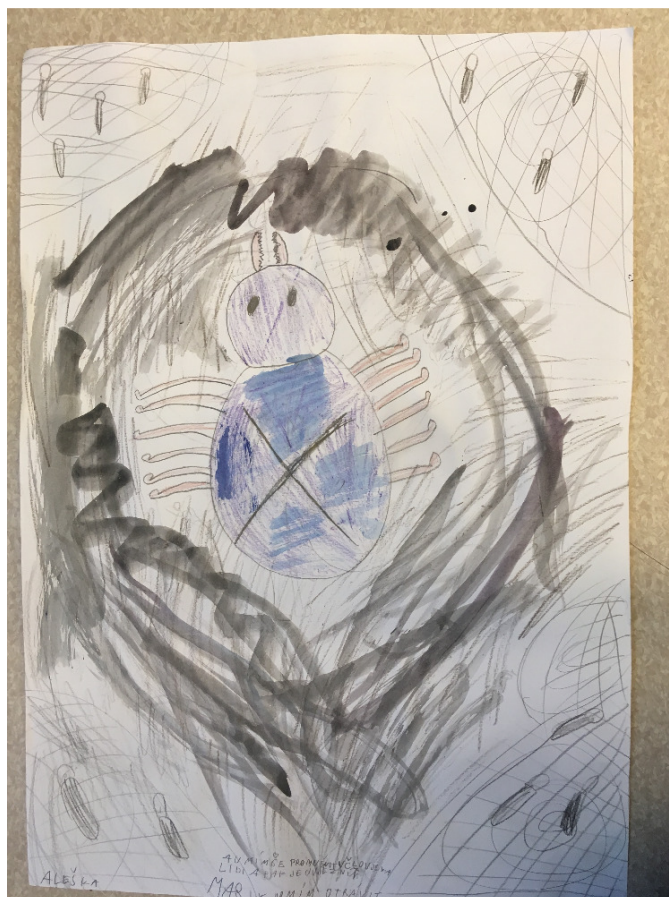
Další je Oslava narozenin, volné téma, zážitek z rodinné oslavy jejich nejstarší sestry. Dva štíty přispěly k rozvoji architektury domu a prostorové řešení zajímavé cesty s náznakem perspektivy, ovšem transparentní dům, postavy nejsou na základní lince, ale mají podobné schéma jako u matky, nohy jsou v profilu a hlava zepředu. Schodiště do patra je schematicky vyjádřeno, stejně i schéma lustru jako u Červené Karkulky.



**Obr. č. 32:** Oslava narozenin

**Zdroj:** vlastní

Dalším obrázkem bylo téma Superhrdinky viz obr. č. 33. Vybrala si největší formát A2 a ztvárnila Pavoučici, u které píše: „Umím se proměnit v člověka lidi a pak je uvěznit, Mari je umím otrávit“. Mohlo jít o konkrétní nedorozumění v kolektivu, kdy se na ní ostatní děvčata zlobila. Což se jí občas stalo. Neměla jsem čas, abych si tento předpoklad ověřila nějakým konkrétnějším doptáváním. Pavouk je fialový, překrytý lazurou modré, kombinace tužky, pastelek a vodovek. Mohu se sebe ptát proč negativní hrdinka, jak to má se sebedpřijetím či nepřijetím a ověřit si, zda se to netýká matky.



**Obr. č. 33:** Superhrdinka Pavoučice  
**Zdroj:** vlastní

Poslední ukázkou je obr. č. 34 Pohled z hřiště, kde si zkusila kreslit v plenéru něco z přírody, vosí hnízdo vzniklo z představy, pohled na protější stráň je reálný. Nedodělané pozadí, již nestihla. Pokus o perspektivní zpracování krajiny, více druhů stromů, symbolika vosího hnízda by mohla symbolizovat sourozence nebo skupinu školních dětí. Dělení stromů druhově by mohlo znamenat třídění rodin na otcovu novou rodinu, kde jsou tři děti a na rodinu s matkou, kde je pět dětí a otčím. Poté otčímovu rodinu. Vpravo nahoře by mohlo být pět ovcí, které jsou také z představy.



**Obr. č. 34:** Pohled ze hřiště  
**Zdroj:** vlastní

### **Závěr**

V barevnosti všech obrázků chybí použití doplňkovosti žluté barvy, to by napovídalo charakteristice hrdinky. Napadá mi možnost do budoucna nabídnout příběh či pohádku na téma paralely s matkou. Případně dodělat Začarovanou rodinu, na které chyběla.

### **5.5 Aleš**

1.třída, 7,2 let

#### **Rodinná anamnéza**

Aleš měl rok odklad. Známe se teprve od září. S maminkou často komunikuji, je vstřícná a pozorná. O rodině toho konkrétně moc nevím. Pravděpodobně rodina intelektuálů. Žijí

v úplné rodině, matka pracuje jako učitelka, má staršího bratra, který je často na mobilu, bratři na sebe žárlí a jsou zvyklí, že tím přitahují pozornost rodičů. Otec bude náročný, již si stěžoval nadřizovaným ve škole, že jeho syn měl ze školy modřiny. Aleš je inteligentní, tvořivý, ve známém prostředí upovídaný, neposedný. Často popichuje a provokuje i dospělé, je zvyklý na partnerský vztah s dospělým, na starší děti rád žaluje, v rodině je víc maminčin.

### **Popis výtvarné činnosti**

V jedné z prvních kreseb si dokázal poradit s prostorem, který členil na křižovatku a figury umístil doprostřed. Zvládl zacházení s tuší, která mu pomohla udržet tvar s kombinací vodovek. Motivací byl zážitek z divadla, obr. č. 35, pohled je z nadhledu a seshora. Mohlo by se zjišťovat, kdo a proč stojí na křižovatce. Přejít od symbolického ke konkrétnímu ztvárnění by mohl dokládat pohled z více úhlů.



**Obr. č. 35:** Zážitek z divadla  
**Zdroj:** vlastní

Ve volné tvorbě, obr. č. 36, formát A3, pastelkami, ztvárnil centrálně pojatý, barevně velmi podobný dům jako u Perníkové chaloupky, ale kresba je klidnější, prostorovost daná vyvýšeným horizontem, hnědý plot, použitá doplňkovost barev.



**Obr. č. 36:** Volná tvorba  
**Zdroj:** vlastní

V Perníkové chaloupce, obr. č. 37, první kresba voskovkou je velmi rozjetými tahy, velmi barevně podobný dům již ztvárnil při volné tvorbě, obr. č. 36, ale kresba je klidnější. Zde je dům antropomorfní, má oči a ústa, Jeníček je na střeše. Obraz je na výšku, což také signalizuje větší labilitu.



**Obr. č. 37:** Perníková chaloupka

**Zdroj:** vlastní

V dalším obrázku č. 38 Jeníček hází babu do pece. Je znázorněn zepředu, obličej řešen schématicky, jako v případě hlavonožců. Obrázek je přehřátý, atmosféra otevřené pece, s doplňkovou fialovou. Při použití pastelek nebo voskovek vyplňuje často velké prostory oranžově, může to souviset se sourozeneckou rivalitou a s upovídaností. Rozjetost kresby by mohla souviset s atmosférou ve spojené třídě, kde byl s novými, staršími spolužáky. U dalších maleb vodovkami na stejné téma převažovala zelená.





**Obr. č. 38:** Perníková chaloupka-Jeníček hází babu do pece  
**Zdroj:** vlastní

V tématu Červená Karkulka, obr. č. 39, je zase středová kompozice. V ději se setkává Karkulka s vlkem. Často si vybírá konfrontační témata v ději, opakuje se oranžové slunce. Mlhavost díky vodovkám by mohla stabilizovat grafická linka pastelkou, tuší atd. Je potřeba, abych mu nedávala na výběr vodovky. Používá hodně vody a detaily se mu rozpíjí. Vodovky by měl užívat jen k doplnění grafického znázornění.

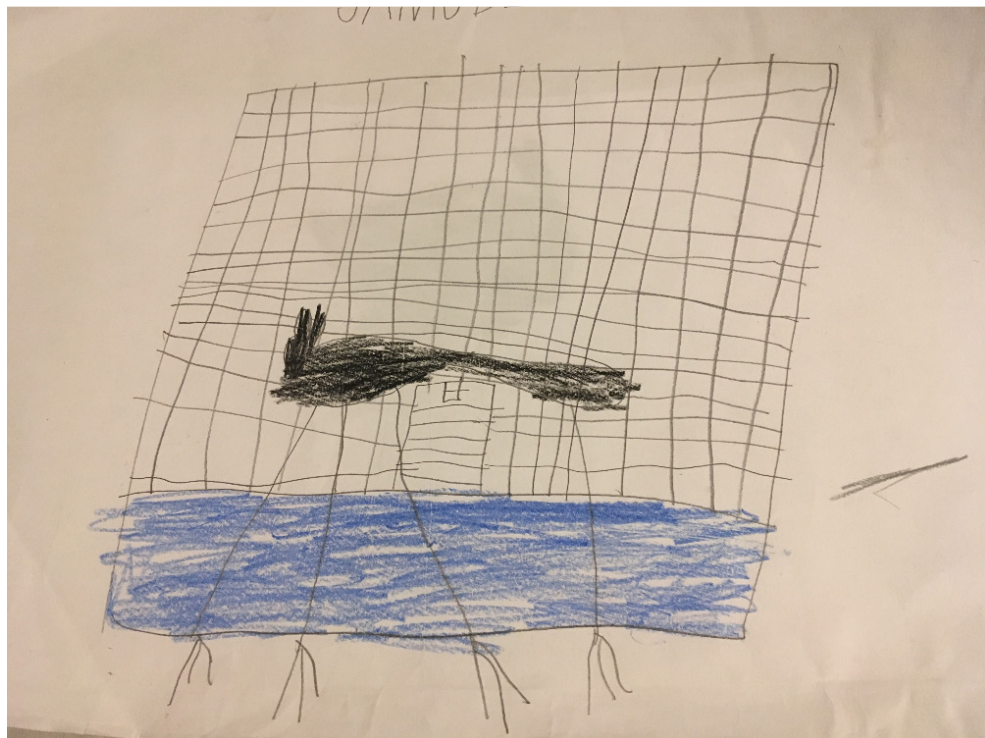


**Obr. č. 39: Červená Karkulka**  
**Zdroj: vlastní**

Na téma Moje zvíře si vybral prasátko, obr. č. 40 a instrukci předkreslit si zvíře na látku asi přeslechnul, takže ho namaloval na čtvrtku. Barevné stereotypy se objevily i při použití textilu. Slunce má oranžové, jako i na některé malbě a žlutá se objevuje v zelené, jak to často najdeme i jinde. Patrná je horní linka, i když u dolní linky už je náznak prostoru. S materiálem a s technikou si věděl rady, i když takto pracoval poprvé. Protože byl brzy hotov, kreslil ještě morče, obr. č.41, které mají doma a které kreslí asi od mladšího věku stále stejným výrazně grafickým znakem. Děti se smály, co má za divné nohy, děti mají morče denně v družině.



**Obr. č. 40:** Koláž – prasátko  
**Zdroj:** vlastní



**Obr. č. 41:** Morče  
**Zdroj:** vlastní

Další výrazné použití zelené je na autoportrétu, obr. č. 42, zelenou používal i dříve v lesních scénách v Perníkové chaloupce. Jako jediný chtěl a udělal dva, možná aby byl se starším bratrem, ale barevnost zelené, žluté a černé se opakovala. Přidělal ufoní trychtýřovité anténky a velké uši. Zelenožlutá barevnost s černou převažující ve tvorbě by mohla odkazovat k neurotickým tendencím. Ve tvorbě je velmi rychlý, tomu odpovídají i ty velké tahy, výběr velkého štětce. Může to být zapříčiněno tím, že je ve výtvarné výuce ve větším kolektivu starších dětí, se kterými se chce kontaktovat. Nebývá bezradný a často použije originální ztvárnění. Když je rychle hotov, bývá ochoten se k práci vrátit a případně jí dodělat.



**Obr. č. 42:** Portrét první  
**Zdroj:** vlastní



**Obr. č. 43:** Portrét druhý  
**Zdroj:** vlastní

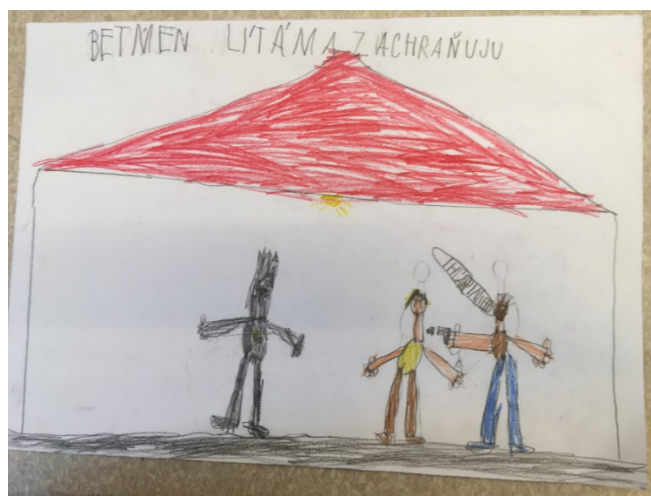
Další prostorové uspořádání do pásu bylo při ztvárnění Začarované rodiny na obr. č. 44. Začal v horním pásu vlevo a končil na základní lince vpravo a výčet končil ztvárněním dvaceti členů rodiny včetně tet, strýců, hodně kamarádů a každé bylo jiným zvířetem, ryba byla složena z geometrických znaků. Mohlo by to znamenat, že nedokáže rozlišovat mezi užší a širší rodinou, podle rozmístění sebe a rodičů, kompozici si připravil na velký výčet. Největší objekt se zdá být jeho bratr kůň a kámoš v roli zeleného kačera, sám se ztvárnil jako žirafa a matka byla menší pes, otec menší vlk. Role hlavních a výrazných členů rodiny by šly hypoteticky interpretovat, první je matka v roli psa, za kterou všichni míří. Pes jako oddaný, věrný a poslušný. On jako hlavní postava se dívá na matku seshora svým žirafím krkem, otec za ním je sice vlk postavený na roveň, ale drobný a šedý, snad neutrální a neví se, co od vlka lze čekat. Bratr má stejné proporce, snad je i mohutnější (taky starší), oba jsou s bratrem býložravci, proporčně

mají vážné postavení. Rodiče jsou sice drobní, ale šelmy. Bratr s matkou mají stejnou barevnost, mohou udávat řád. Další pro tvůrce výrazné postavy hlavně velikostí jsou kámoši, kteří tvoří mohutnou trojici uprostřed dolní řady, kačer, vydra a prase. Jsou vyjmenovány rodiče rodičů a jejich děti, bratřanci, sestřenice.



**Obr. č. 44: Začarovaná rodina**  
**Zdroj: vlastní**

Jako Superhrdina, obr.č.43, se ztvárnil v roli Batmana. Je to netopýří muž znázorňovaný celý černý s ušima, detektiv v komiksově předloze. Na obrázku zachraňuje člověka před lupičem, který chce peníze. Postavy lidí jsou předělány, zmenšeny. Transparentnost. Objevuje se stejné schéma ve figuře, dlouhé silné krky, malé hlavy, prsty jako okvětní lístky. Vícerostereotypů ve tvorbě by mohlo znamenat emoční opožďenost. Obrázek je nedodělaný, už nechtěl.



**Obr. č. 45: Super hrdina Batman**  
**Zdroj: vlastní**

## Závěr

Arteterapeutická práce ve výtvarné výchově je vhodná zejména v dnešní době, kde je mnoho dětí vystavováno složitým rodinným situacím nebo si prošlo a prochází nečitelnými událostmi v životě. Ve výběru kazuistik dětí, které byly do práce zahrnuté, je takových situací většina a nebyly vybrány za tímto účelem. Výběr byl daný náhodně dle výmluvnosti produkce, ale přispěla k tomu bezesporu i jejich účast na hodinách, častost naší vzájemné komunikace a také má informovanost o konkrétních dětech. Čas věnovaný výtvarné výchově se nepravidelně střídal s jinak tematizovanými hodinami pracovních činností nebo jinými aktivitami školy. Během hodin se děti měly možnost na cokoliv ptát a s čímkoliv žádat o pomoc. Atmosféra se během roku při těchto hodinách zlepšila. Ze začátku byly děti zvyklé práci co nejdříve odevzdat a často se inspirovaly námětově vzájemně ve dvojicích nebo podle toho, kam ze svého místa dohlédly. Také jim trvalo, než si zvykly, že není třeba nikam spěchat, že odevzdáním jim hodina nekončí. Po půl roce již dokázaly kombinovat techniky a pohybovat se po učebně a najít si samy potřebné výtvarné médium, aniž by to se mnou vždy řešily dopředu. Práce jsem neznámkovala, ani jsem je k tomu motivačně nevedla, šlo mi především o to, aby se naučily tvořit s radostí, byť se zadaným tématem to ne všem připadalo snadné. Když někomu nešlo vůbec se naladit na dané téma, výjimečně jsme společně hledali i jiné téma výtvarné práce (cákání barevných skvrn), které by konkrétního žáka na určený čas zaujalo. Hlavně jsem dbala na to, aby tvůrčí zkušenost děti braly jako hlavní část výuky a eliminovali jsme nudu, pocity prohry nebo nepříjemného porovnávání. Přestávky jsme dělali až ke konci celého devadesátiminutového bloku, takže prostřední tvůrčí část jsme nepřerušovali. Práce arteterapeutická a práce výtvarně výchovná se setkávají nad dětskou tvorbou neboli expresí. Metodické vstupy jsou pro dítě dostatečné namísto interpretace, která je nevhodná u dětí a naprosto nevhodná ve školním prostředí, kde ani nevzniká žádný vnější popud k interpretaci. Navíc bylo v některém případě zřejmé, že skrytý obsah na ně působí stejně silně, jako jsem si ho byla vědoma v dané chvíli já. Metodické vstupy je zajímaly, zejména se vzrůstajícím věkem a s přibývajícimi zkušenostmi z tvorby. Někteří mladší žáci ze začátku bojovali s nechutí zaplnit prázdný prostor, jindy byli rádi, že přišli na další pro ně lákavý motiv. Také mladší děti, co nejsou zvyklé na delší soustředění, dělaly tvůrčí přestávky, aby nabraly sílu k dokončení. Dokončování je v arteterapii důležité, a i pro ně byl výsledný efekt dodělávání z předchozích hodin, i přes prvotní odpor ke starým obrázkům, pozitivní. Některé děti bylo třeba pozitivně pobízet a hledat v jejich kritickém přístupu ke své práci další východiska.

Jedno ze zásadních oblastí výuky téměř všech dětí se mi zdálo rozvíjení fantazie a další bylo dokončování pozadí v souladu s kontextem obrázku, které má i terapeutický rozměr. Děti se učí pracovat s iluzí ve viděném a objektivně nazíraném světě. U dětí, jejichž kazuistiku jsem nastínila, se také řešily konkrétní metodické instrukce s latentním terapeutickým obsahem. Poslední částí arterapeutického procesu je responze a ta byla vyzorována z celkové tvůrčí atmosféry, která se postupem času více prosazovala a také z konkrétních výsledků dokončených děl. Ve školském prostředí nelze interpretovat a u dětí obecně nelze interpretovat. Zejména proto, že berou naši autoritu se vším, co říkáme totalitně a nemají potřebný nadhled nad sebou ani nad námi. První vyčleňování se od autorit se vytváří až ve třetí třídě, tedy právě ve věku okolo devíti let, kdy také nastává etapa kresebného realismu. Pak nelze vést ve školní skupině terapeutický rozhovor, lze se doptávat symbolicky pomocí obrázku. Vlastní tvořivá činnost je sama o sobě léčivá, a když jí dítě umí zažívat, získává i přirozený náhled nad svými situacemi a zároveň i metodické připomínky dítěti zprostředkovávají latentní obsah, který má za úkol kultivovat jejich ztvárnění.

U některých témat jsem dělala reflexe nad tvorbou, ale často se objevila i kritika mezi dětmi a smích nad nějakým zpracováním. Mnohem lépe se osvědčilo, ptát se, jak se jim ta hodina líbila a na jejich nápady ke konkrétnímu tématu než na jejich výsledky. Také jsme museli určit pravidlo, že mluvíme o své práci, a ne o práci druhých. Takže jsem později vedla zejména u starších dětí raději individuální metodické rozhovory podle toho, jak byl kdo rychle hotov nebo potřeboval dodat nějakou další motivaci. Díky těmto rozhovorům nebo sbíráním informací o jejich záměrech často nezbyl čas na konci bloku na společné reflexe. Zjistila jsem, že k samostatné práci pomohlo i vedení dokončovacích hodin, kdy metodické zadávání práce probíhalo individuálně nebo ve skupinkách. Pokud je nějaké téma nebo technika lákala nebo na ní chyběly, mohly se vrátit k tématu, které jsme již dělaly. Dokončování má také terapeutický cíl, jedním je získat nový náhled na situaci konkrétně výtvarnou, která nebyla dořešena. I když mohly být i časové důvody k nedokončení, pozitivně působí po odstupu znovu dílo prohlédnout a zkusit ho ukončit či doplnit. Myslím si, že se u některých dětí podařilo získat zájem o výtvarnou činnost, oproti začátkům kdy měly vůči výtvarné výchově předsudky.

Arteterapeutická činnost nebyla vedena s konkrétním zadáním problému ani za konkrétním účelem léčby. Byla vedena proto, aby se zjistilo, zda je taková činnost během výtvarné výchovy přínosem a zda metodika a náměty jsou pro děti dostatečně obohacující. Dále se sledovalo ontogenetické hledisko a vycházelo se z vývojového modelu. Sledoval se výtvarný



posun, zejména byl výrazný u trojrozměrného vnímání a u propracovanosti figur a dalších objektů, v širším používání výtvarných technik. Doufám, že pokud se mi podaří mít v příštím školním roce podobný rozvrh, budu moci v této činnosti pokračovat. Příště bych se rozhodla pro méně známé pohádky nebo jejich méně známé verze, aby zaujala více i starší věkovou skupinu. Téma portréty v uvedené podobě by bylo vhodné pro příště změnit, protože někteří na tento způsob zpracování figury nebyli vývojově připravení. Také pro nejmladší věkovou skupinu byl formát velký. Pro konkrétnější a ověřenější závěry by bylo dobré mít menší skupinu nebo žáky znát déle a vést s nimi takto zaměřenou výuku pravidelněji. Také prospívá mít stále stejnou učebnu, kde si každý najde své místo. Naše skupina byla nucena se dle technik a počtu žáků často stěhovat, neměli jsme trvale dostatečný počet lavic. Při jedné příležitosti byly děti ve dvou učebnách a přispělo to k jejich větší soustředěnosti a také většímu zaujetí. Takže bych zkusila kolektiv strukturovat i z těchto důvodů.

Tím bych chtěla upozornit, že to, co je před vznikem díla, je uchopené a interpretované v arteterapii a pomocí různých metod lze komunikovat s tvůrcem a jeho psychikou.

Výtvarné umění se snaží specifický výtvarný projev zachovat - oproti arteterapii, která se snaží případný symptom zachytit a terapeuticky zpracovat. K tomu se vyjadřoval zakladatel projektivně intervenční arteterapie PhDr. Kyzour, když řešil, zda vystavovat díla výtvarně poučeného pacienta. V jeho dílech se upevňuje projev nemoci a ten je sice poutavě zpracovatel, ale situaci konzervuje. Z hlediska srovnání artefaktu ve výtvarné výchově a v projektivně-intervenční terapii, terapeut hodnotí existenci výtvarných znaků skrze lineární vývoj. Pokud již měl být tvůrce v následném období (úměrně svému věku) a skutečnost měla být uchopená proměnou grafického znaku, vrací se k období, kde je grafický znak statický a snaží se tvůrce inspirovat ke změně. Dle informací se v anglosaských zemích ve výtvarné výchově používají a diskutují tzv. „mapy výtvarného vývoje“, s ohledem na takto použitý typ metodického přístupu nemusí být preferována fáze vizuálního realismu. Vzhledem k tomu, že v terapeutickém kontextu je kresebný realismus vnímán jako metafora zástupného prostoru pro oblast vztahu a socializace, je této fázi věnována pozornost, v terapii se zpravidla řeší vztah k realitě, i realitě vztahové. Proto je důležité pro výtvarného pedagoga znát také tuto arteterapeutickou rovinu a umět jí využít právě v době, kdy děti období vizuálního realismu zažívají ve svém ontogenetickém vývoji.

Pro vedení arteterapie ve vyučování jsem připravila souhrnné informace o technikách, materiálech, médiích v arteterapeutickém ateliéru. O výtvarných technikách jsem čerpala z knih Věry Roeselové, dlouholeté pedagožky, výtvarnice a teoretičky výtvarné výchovy.

K terapeutické práci jsem si vybrala na pomoc výbornou knihu Marie Liebmannové o skupinové terapii.

### **Techniky, materiály, média v arteterapeutickém ateliéru**

Grafickému typu vyhovuje více **kresba**. Kresba dává jasnou hranici, dovoluje jakýkoliv detail, lze opravit gumou, pokud je to tužka. Kresba může být tužkou, pastelkou, křídou mastnou, suchou, uhlem, rudkou.

Mastné křídly jsou vhodné pro děti, protože mají syté barvy a hodně odstínů. Nevýhoda, že se lámou na rozdíl od pastelek. Kreslit se dá i gumou u uhlové rezervy, kdy odkrýváme nánosy uhlí a objevujeme tím prostor světla a stínu.

Kresba fixou je tvrdá, dá se použít na konturování. Pro vybarvování ploch se moc nehodí, dělá tenkou linku a je každá zvlášť vidět. Viditelné tahy fixou mohou vyjadřovat grafický záměr. Rychle se spotřebovává barva ve fixu. Propiska bývá klouzavá a může způsobit nechtěný pohyb. Obě média nelze opravit ani překrýt.

Kresbu tuší - pomocí dřívka, štětce, pera - lze použít do mokrého podkladu nebo rozmýt, pro děti je náročné udržet tuš nerozlitou. Procvičuje se jemná motorika při neustálém namáčení do tuše.

Kresba voskem, voskovkou, dobrá pro děti, barevnost bývá nepravidelná podle tlaku. Dobrou technikou je kombinace s vodovkami, kdy se linky voskovky nepřekryjí. Používáme kvalitní voskovky či vosk s vyšší schopností roztíratelnosti u temperové rezervy.

Kresba tužkou a pastelkami rozvíjí jemnou motoriku autora. Vede k detailní kresbě a přesnosti, která vybízí ke koncentraci tvůrce, díky tomu je technika vhodná například pro děti s poruchou pozornosti a ADHD. Svědčit může i dětem s PAS.

### **Malba**

Malbou se vyjadřují expresivní emoční pocity. Rozlišujeme malbu temperou, vodovkami, akvarelem, akrylem.

Tempery se používají, když chceme dát objektu větší hmotnost, kryjí a mají syté odstíny. Tempery se prodávají v kelímku, tzv. plakátovací barvy mají hodně odstínů, levná verze jsou Remakol barvy, jsou to tónovací barvy do Primalexu (krycí barva na zeď). Pak jsou tempery v plastových lahvích, ty se využívají ve školách, vyžadují plastovou paletu, do které se barvy rozlévají. Další jsou tempery v tubách, jejich nevýhoda je, že dětem při nedostatečném zašroubování v tubě zasychají.

Vodové barvy se nedají překrývat, pouze jdou odstínově ztmavovat překrýváním a vymývat. Používají se na vzdálené objekty nebo ty co mají vyjádřit lehkost. V projektivně intervenční arteterapii se používají na tzv. akční smejkák, viz popsání výše. Vodovky jsou obyčejné i kvalitnější německé, pak jsou anilinové, které mají výrazné až agresivní odstíny. Akvarelová barva je kvalitní lazurní barva, je veliký výběr odstínů a výrobců. Do sad se někdy přidává běloba zvlášť.

Akrylové barvy jsou barvy syntetické, vymývat se nedají, po zaschnutí nepropouští vodu, krycí jsou zase jen akrylem. Mají jasné a kontrastní, často lesklé odstíny. Dají se dobře tónovat do lomených odstínů, kvalitnější barvy jsou označeny, zda se jedná o čistý pigment nebo míchanou barvu, čistý pigment lze barevně tónovat. Rychle zasychají, pro děti spíše méně vhodné, nedají se vyprat z oblečení. Používáme je na natírání prostorových domečků, které jsou tvořeny odpadovým a dalším materiálem. Mají veliký výběr odstínů, vhodné pro venkovní prostor, na plastový podklad.

### **Grafika**

Do grafické techniky bychom mohli zařadit také odkrývací techniku tušové rezervy na voskovém podkladu, kterou jsem popisovala výše.

Linoryt může být vhodný jako abreaktivní technika. Při tisku temperami na papír lze vyzkoušet více barevných kombinací.

### **Koláž či asambláž**

Může se dělat z novin a časopisů, nebo z látek, kůže, barevných papírů, ale i z přírodnin: semen, obilovin, uměle nabarvené rýže (mandala), z odpadních materiálů (korek, karton, ruličky, krabičky). Asambláž je obdoba koláže obohacená předmětem či materiálem o třetí rozměr.

**Hlína** je jemná točírenská asi tři odstínů, z červeného jílu, z bílého jílu nebo černá, s přísadou burelu. Na rozměrnější a prostorovější tvary je vhodnější šamotová hlína, míchaná se šamotem, což je rozdrčená vypálená hlína, má lepší schnoucí vlastnosti a tolik se nebortí, ale obsahuje ostré drobné kousky.

Prostorová tvorba zahrnuje práci s hlínou, se sláným těstem, modelovat můžeme mačkaný papír, papírovou kaši smíchanou se škrobem nebo lepidlem, používá se na masky nebo na modelování krajiny, ale i otisky těla.

Z hlediska arteterapie by měl být materiál příjemný a měl by nás dostávat k tělu, k našemu prožívání skrze hmat, tedy umělé nebo chemické materiály by neměly toto prožívání rušit.

Nakonec bych připomněla, že výchova a terapie se vzájemně doplňují a každá učitelka přirozeně používá i své vnitřně nastavené terapeutické přístupy k dětem v běžném životě, pokud si

to situace vyžádá. Tato výtvarnou činností obohacená výchova a terapie má právě i ve svém výrazovém projevu obrovský léčivý potenciál a není třeba doplňovat ho ve školním prostředí verbální interpretací ani diagnostikou. Ta je však pro takto poučeného učitele pomůckou při rozeznání vážnějších patologických jevů a jejich včasnému ověření a řešení ve spolupráci s dalšími odborníky, např. pedagogicko-psychologické poradny.

Po zkušenostech z aplikací arteterapeutických metod ve vyučování jsem přesvědčena, že podobné obohacení výtvarné výchovy má smysl, vzdělání pedagoga v tomto oboru je ve více oblastech přínosem. A arteterapeutický přístup přinesl i žákům větší jistotu a samozřejmost v prožívání tvůrčí činnosti. Každý učitel i terapeut by měl zjistit, že tvůrčí činnost je samoléčebná a měla by být součástí současného životního stylu stejně jako pohyb.



## SEZNAM LITERATURY

- GELDARD, K., GELDARD, G., *Dětská psychoterapie a poradenství*. Portál, Praha 2008.
- HARTL, P., *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA P., *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005
- HOSMAN, Z., *Didaktický skicář*, České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2007
- JUNG, C.G., *Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*, Holar: 2017
- KYZOUR, M., *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě*. Estetická výchova, č.2, s. 35-37, 1969.
- KYZOUR, M., *Prostor pro práci s příznakem v arteterapii*. s. 1 (z nevydaných textů PhDr. Milana Kyzoura)
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998
- LHOTOVÁ, M., PEROUT, E., *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018
- LIEBMANN, M., *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2005
- NAKONEČNÝ, M., *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 2013
- OAKLANDER, V., *Třinácté komnaty dětské duše*. Drvoštěp: Dobříš 2010.
- PEROUT, E., *Arteterapie se zrakově postiženým*. Praha: Okamžik, 2005.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B., *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007.
- READ, H., *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967
- ROESELOVÁ, V., *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000
- ROESELOVÁ, V., *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2003
- ROESELOVÁ, V., *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995

RUBIN, J. A. (ed.), *Přístupy v arteterapii*. Praha: Triton, 2008.

SLAVÍK, J., *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997

SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H, SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly: Albra, s.r.o.  
2010

SOCHOR, P., *Člověk s postižením a výtvarná tvorba*, Brno: Masarykova univerzita, 2015

ŠICKOVÁ –FABRICI, J., *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: SPN, 1978

UŽDIL, J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002

## **POUŽITÉ ODKAZY**

PSYCHOLOGICKÁ INTERPRETACE UMĚNÍ. [online 1.6. 2019] Dostupné z:  
<http://fast10.vsb.cz/studijni-materialy/taea/psychologicke-interpretace-umeni.html>

RVP PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ. [online 1.6. 2019] Dostupné z:  
<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>, download: <http://www.msmt.cz/file/43792/>



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1	str. 37
Obr. č. 2	str. 38
Obr. č. 3	str. 39
Obr. č. 4	str. 40
Obr. č. 5	str. 41
Obr. č. 6	str. 42
Obr. č. 7	str. 43
Obr. č. 8	str. 44
Obr. č. 9	str. 45
Obr. č. 10	str. 46
Obr. č. 11	str. 47
Obr. č. 12	str. 48
Obr. č. 13	str. 49
Obr. č. 14	str. 50
Obr. č. 15	str. 51
Obr. č. 16	str. 52
Obr. č. 17	str. 54
Obr. č. 18	str. 54
Obr. č. 19	str. 55
Obr. č. 20	str. 56
Obr. č. 21	str. 57
Obr. č. 22	str. 57
Obr. č. 23	str. 58
Obr. č. 24	str. 59
Obr. č. 25	str. 60
Obr. č. 26	str. 61
Obr. č. 27	str. 61
Obr. č. 28	str. 63
Obr. č. 29	str. 64
Obr. č. 30	str. 65
Obr. č. 31	str. 66
Obr. č. 32	str. 67

Obr. č. 33	str. 68
Obr. č. 34	str. 69
Obr. č. 35	str. 70
Obr. č. 36	str. 71
Obr. č. 37	str. 72
Obr. č. 38	str. 73
Obr. č. 39	str. 74
Obr. č. 40	str. 75
Obr. č. 41	str. 75
Obr. č. 42	str. 76
Obr. č. 43	str. 77
Obr. č. 44	str. 78
Obr. č. 45	str. 78