

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ČESKÉ BUDĚJOVICE

**Výtvarná metafora zvýšené tendence k agresivitě a sklonů
k násilí u klientů Dětského domova se školou v Šindlových
Dvorech**

bakalářská práce

Vypracovala: Mgr. Zuzana Veselá
Vedoucí práce: PaedDr. Milan Kyzour

2008

Anotace:

Teoretická část je věnována problematice současné teorie poruch učení a chování, jejich příčinám a dopadu na celkový vývoj dítěte. V této souvislosti se zaměřuji na ontogenezi výtvarného projevu a porovnám pohled PhDr. Milana Kyzoura a Victora Lowenfelda. Dále bude pozornost věnována typům agrese, jejímu dělení, významu a zdrojům v lidském psychickém aparátu. V další kapitole jsou předkládána teoretická východiska arteterapie.

Obsahem praktické části bude popis arteterapeutického přístupu v dětském domově a budou zde uvedeny kazuistiky tří klientů. V nich se budu věnovat charakteristikám výtvarného projevu klientů, resp. specifickým znakům daného projevu. Přestože v arteterapeutickém procesu půjde především o posun v zobrazování jako cílového efektu výtvarně metodického vedení, obsahem praktické části budou i interpretační hypotézy.

Annotation:

In theoretical part I write about questions of present learning and behaviour difficulties theory, about the causes of these difficulties and about their impacts on the whole child's development in general. I target here the ontogeny of graphic displaying and I compare the viewpoints of PhDr. Milan Kyzour and Victor Lowenfeld. I also concentrate on aggression types, aggression classification, aggression significance and aggression sources in a human psychic apparatus. In the next chapter are given theoretical resources of artetherapy.

In practical part is description of artetherapeutical approach in training-school. I mention here casuistries of three inmates. I concentrate there on characteristics of graphic displaying, or more precisely on specific pupils with the mentioned displaying. In artetherapeutical process is mostly viewed displaying advancement as the objective action of graphical-methodical guidance. Nevertheless, interpretative hypotheses are also included in practical part.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem *Výtvarná metafora zvýšené tendence k agresivitě a sklonů k násilí u klientů Dětského domova se školou v Šindlových Dvorech* vypracovala samostatně pouze s užitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1997 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě.

V Českých Budějovicích

Mgr. Zuzana Veselá

7. 10. 2008

Poděkování:

Děkuji všem zúčastněným za trpělivost a systematickou spolupráci, především pak PaedDr. Milanu Kyzourovi, knihovnicím a vždy připravenému proviantu z domova, díky němuž bylo možno vše přežít.

Obsah:

Úvod	6
-------------------	----------

I. TEORETICKÁ ČÁST

1) Současné teorie poruch učení a chování

Poruchy učení	7
Poruchy chování	9

2) Ontogeneze výtvarného projevu

H. Read	17
V. Lowenfeld	19

3) Srovnání ontogenetického modelu PhDr. Milana Kyzoura a Victora Lowenfelda

24

4) Teorie agrese

Lorenz	29
Freud	29
Gruen	30
Kohut	30
Veigel	30
Streek-Fischer	31
Dahlke	31
Fromm	32
Koukolík, Drtilová	33
Matějček	35

5) Teoretická východiska rožnovské arteterapie

39

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod do praktické části	41
Produkce klienta „A“	44
Produkce klienta „B“	53
Produkce klienta „C“	65
 Závěr	 77
 Seznam použité literatury	 80

ÚVOD

Úvodní teoretická část bakalářské práce zahrnuje několik pohledů na současné poruchy chování a učení, ontogenezi výtvarného projevu v podání H. Reada a V. Lowenfelda a porovnání ontogeneze výtvarného projevu M. Kyzoura a již zmiňovaného V. Lowenfelda. Další samostatnou kapitolu tvoří agrese jakožto přirozená součást člověka, její dělení, teorie a pohled různých autorů.

Všechny zmiňované kapitoly jsou podstatné pro praktickou část bakalářské práce, která zahrnuje výtvarnou metaforu agrese u klientů DDŠ a jsou zde výsledovatelné poznatky z ontogeneze, resp. např. fixace v určitém stádiu.

Autoři produkce jsou klienti DDŠ, pouze chlapci ve věku od 13 do 15 let. Smyslem práce je také mimo jiné možnost a smysl aplikování klasické rožnovské terapie, resp. její úprava „na míru“ právě na tuto charakteristickou skupinu dětí, kde se ve většině případů jedná o deprivanty. Tuto otázku nastiňuje i kapitola, ve které se věnuji teoretickým východiskům arteterapie.

Praktická část zahrnuje poznatky z praxe výtvarné výchovy v DDŠ a výtvarnou produkci tří klientů romského původu. Jedná se o několik témat, kde zároveň sleduji výtvarný posun a označuji výtvarnou metaforu agrese v této produkci, pokud je zde nahledatelná. Zároveň zde nastiňuji systém a způsob práce dětí, chování při výtvarné výchově, která témata jsou pro ně obtížně zpracovatelná a v neposlední řadě také reakce na dané materiály se kterými děti pracovaly, resp. oblíbenost a neoblíbenost použitých materiálů.

Závěrem práce je shrnutí poznatků do celku a možnosti posunu, které poskytuje na míru upravená arteterapie uvedená do praxe v tomto zařízení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. SOUČASNÉ TEORIE PORUCH UČENÍ A CHOVÁNÍ

Teorií poruch učení a chování je v dnešní době několik. Poruchy učení a chování jsou v současné době ožehavým tématem, neboť se s nimi setkáváme v běžné praxi čím dál tím častěji. Jelikož jsem zaměstnána jako učitelka v Dětském domově se školou, kde jsou děti s těmito poruchami internovány, mohu tuto skutečnost z vlastní praxe potvrdit.

Poruchy učení a chování mají silný dopad na celkový vývoj osobnosti dítěte a negativně osobnost dítěte formují. Ve své praxi se setkávám s kombinací tohoto postižení fyziologicky daným, ke kterému se připojuje psychický vývoj dítěte v patologickém rodinném prostředí. Pracuji tedy s deprivanty, jejichž rodiče mají ve většině případů zkušenosti s výkonem trestu, prostitucí, alkoholem, drogami, krádežemi a dalšími sociálně patologickými jevy.

Dítě, které se narodí takovýmto rodičům, je tedy fyziologicky ovlivňováno již v prenatálním období, kdy ve většině případů matky kouří nebo pijí alkohol. Ze spisů, které jsem měla k dispozici k závěrečné kazuistice, bylo patrné, že všichni tři klienti měli od raného dětství například velmi časté katary horních cest dýchacích, zápaly plic a záněty průdušek.

1A) Dělení poruch učení

Poruchy učení jsou velice častým jevem i na běžných základních školách. Označují se latinskou předponou dys-, která v cizích slovech označuje zeslabení, vadnost, poruchu, nedostatečný a nesprávný vývoj.

Nejznámějším pojmem z celé řady poruch učení je **dyslexie, tedy porucha osvojování čtenářských dovedností**. O ní se začalo hovořit nejdříve, neboť nejnápadněji ovlivňovala školní úspěšnost dítěte. Úroveň čtení dítěte je tedy nepoměrně nižší, než by se dalo očekávat, vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte.¹⁾

Dysgrafie - porucha osvojování psaní, postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost, úpravu písma.²⁾

Dysortografie značí osvojování pravopisu. Porucha se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně.³⁾

Dyskalkulie - porucha osvojování matematických operací a dovedností se projevuje výraznými obtížemi v chápání číselných pojmů a provádění, byť jen jednoduchých, matematických operací.⁴⁾

Dyspraxie je porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů. V zahraniční literatuře je pro tuto poruchu užívána řada jiných označení, např. vývojová verbální dyspraxie, vývojová artikulační dyspraxie, cereberální deficit, minimální mozková dysfunkce atd.⁵⁾

Poslední poruchou učení, se kterou se běžně setkáme v praxi je **dysmúzie, tedy porucha osvojování hudebních dovedností**.⁶⁾

Se všemi poruchami se ve své praxi běžně setkávám. Nejčastější poruchou je dyslexie, dysgrafie ve velmi silné míře dysortografie. Jelikož pracuji povětšinou s romskou menšinou, setkávám se s mnoha formami dys-, kromě jedné, a tou je dysmúzie. Romské děti jsou velice muzikálně nadané, ať už ve hře na hudební nástroj nebo ve zpěvu.

1B) Poruchy chování

Do dětských domovů se školou, slangově nazývaných „pastřáky“, jsou internovány děti, které tvoří jakousi směsici poruch chování vrozených (ADHD, ADD), a získaných v patologickém rodinném prostředí v primárních rodinách.

Zařízení tohoto typu, by tedy mělo suplovat „zdravou rodinu“. V současném systému je tento fakt podle mého názoru obtížně uskutečnitelný a to ze dvou důvodů:

1) zařízení, ve kterém pracuji, je určeno pouze pro chlapce, kteří jsou rozděleni do tzv. „rodinných skupin“. Každá skupina čítá v průměru osm chlapců. Počet chlapců je proměnlivý. Vzhledem k tomu, že se jedná o chlapce v pubertálním věku, je tato skutečnost poměrně problematická.

2) na skupinách sice slouží dva střídající se kmenoví vychovatelé - ženy i muži, ale neslouží společně, čili by se dalo v přeneseném slova smyslu říci, že skupiny suplují jakési rozvedené manželství střídající se o výchovu mnoha pubertálních chlapců.

Děti tedy znají vlastní model patologického chování svých rodičů z domova a v nápravném zařízení nemají možnost srovnání se zdravým „vztahem“ mezi mužem a ženou v podobě vychovatelů. Ke zmiňované problematice se přidává ještě zdravý kontakt s opačným pohlavím.

Vraťme se ale k poruchám chování, které se u těchto dětí vyskytují. Nejdříve tedy k dvojímu typu vrozené poruchy chování, a tou je ADHD a ADD.

a) ADHD

V originále je porucha nazývána Attention deficit hyperactivity disorder - porucha pozornosti provázená hyperaktivitou. Je to termín, který se používá k označení takového dítěte, u něhož se kromě níže uvedených znaků objevují i četné rysy spojené právě s hyperaktivitou.⁷⁾

Typické projevy chování dítěte s touto poruchou je:

- vysoká míra aktivity, čili vypadá, že je v neustálém pohybu, nenechá v klidu ruce ani nohy, vrtí se, padá ze židle, vyhledává blízké předměty, s nimiž si hraje, nedokáže setrvat na místě, pobíhá, vstává, kdy ho napadne atd.

- impulzivita a malé sebeovládání, tedy často něco vyhrkne, mnohdy nepřípadně, nemůže se dočkat, až na něj přijde řada, často skáče do řeči ostatním nebo je ruší, nadměrně mluví, dostává se do nesnází tím, že věci nedokáže předem promyslet, tzn., že nejdříve jedná, potom myslí. Velmi často se zapojuje do fyzicky nebezpečných situací, aniž by předem uvážil možné následky a dopady. Má také potíže s přechodem k jiné činnosti, časté jsou projevy agresivního chování a nepřiměřeně silná reakce i na drobné podněty. Je sociálně nevyzrálý, má malou sebeúctu a bývá značně frustrovaný.⁸⁾

b) ADD

ADD se v originále nazývá Attention deficit disorder - tedy porucha pozornosti, ale bez hyperaktivity. Dítě se syndromem ADD tím pádem aktivní není. Tyto děti ve třídě většinou nevyrušují, ani jinak na sebe neupozorňují. Pro učitele se tak stávají nenápadnými. Pro takové dítě však může ADD představovat vážný problém co se týče fungování ve skupině - třídě, protože značně zhoršuje prospěch a je příčinou malé sebeúcty.⁹⁾

Charakteristické projevy chování dětí s poruchou ADD jsou:

- snadná rozptýlitelnost vnějšími podněty, problémy s nasloucháním a plněním pokynů, potíže se zaměřením a udržením pozornosti, potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončením

- nevyrovnaný výkon v práci ve škole (jednou je schopen úkol splnit, podruhé ne - jeho výkon neustále kolísá), „vypínání“ pozornosti vypadající jako zasněnost

- nepořádnost (žák ztrácí nebo nemůže najít své věci jako sešity, tužky, knihy), na svém stole má nepořádek. Má nedostatečné studijní dovednosti a potíže se samostatnou prací.¹⁰⁾

S poruchami obojího typu se ve své praxi pracuji denně. Třídy jsou koncipovány podle toho, zda děti před nástupem do DDŠ navštěvovaly klasickou

základní školu nebo školu zvláštní. Jsou rozděleny do tří tříd s maximálním počtem osmi až deseti chlapců.

Práce s dětmi, které chodily do základní školy, je o něco snazší. Přes velkou frekvenci zmiňovaných poruch je v rámci možností výuka o něco snadnější.

V přístupu učitele k dětem musí být brán zřetel jednak na zmiňované poruchy chování vrozené, na jejich inteligenční kvocient a v neposlední řadě na poruchy chování získané v primárním rodinném prostředí. Učitel tedy musí naučit děti respektovat přirozenou autoritu, musí umět vytýčit hranice, kam zkrátka dítě nesmí. Akci dítěte odměňuje či trestá náležitou reakcí, v posledním zmiňovaném případě velmi důraznou.

Vzhledem k poruchám chování je samotná práce v hodině velmi omezena, neboť trvá poměrně dlouho, než učitel žáky k práci navede a „donutí“ je soustředit se na danou činnost.

Získané poruchy chování jsou v případě mé práce daleko výraznější, projevují se ve fungování skupiny - třídy a výuku v mnoha případech doslova bortí. Jedná se o výboje agrese slovní, velice často i fyzické, náznaky šikany, velice vulgární mluvu, primitivní chování, záměrné „zveřejňování“ přirozených fyziologických procesů, vzájemné vyhrožování fyzickou likvidací s veškerými úděsnými podrobnostmi jejího provedení atd.

Ze získaných poruch chování se nejčastěji setkávám se dvěma, které jsou velice markantní. Zmiňuje se o nich F. Koukolík ve své knize Život s deprivanty I. Uvádí, že nápadná agresivita a násilné chování mohou doprovázet zejména (**antisociální**) poruchu chování v dětství a dospívání, jejímž předchůdcem může, ale nemusí být, **opoziční porucha** (narušený vztah k autoritám, neschopnost chovat se podle norem, podrážděnost, labilita, snížená frustrační tolerance, zlostné reakce. Zahnuje předškolní věk). Oba tyto stavy souvisí s často se vyskytující poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Závažnými příznaky antisociální poruchy chování, které předpovídají možnost vývoje nejtěžší podoby antisociální poruchy osobnosti dospělých lidí, jsou zejména krutost ke zvířatům, nápadná bezcitnost, surovost, citový chlad a otrlost. Příčiny poruchy chování v dětství a dospělosti jsou buďto dané geneticky nebo jsou způsobeny vlivy prostředí, obě skupiny příčin se často kombinují. Jednou ze závažných, odstranitelných příčin antisociálního násilného chování je kouření matek v těhotenství v případě, že čekají chlapce.

Pravděpodobnost, že se chlapci budou chovat antisociálně, je možné předpovědět již z jejich chování ve školce. Přibližně polovina dětí a dospívajících s antisociální poruchou chování je v dospělosti nějak narušená: chová se kriminálně, je závislá na drogách.¹¹⁾

Ve většině případů se jedná o kombinaci obojího. Drogy pro tyto deprivanty znamenají mimo jiné únik od neúnosné reality, kdy v podstatě touží po tom dostat se zpátky i do nefungující primární rodiny, a to i přesto, že o ně rodiče nejeví právě z důvodu jejich vlastního kriminálního a závislého chování zájem. Děti se chtějí vrátit do iluze, kterou si o původní rodině vytvořily. V bludném kruhu se ocitáme v momentě, kdy si uvědomíme, že kriminální chování, deprivaci a závislosti způsobili právě rodiče sami. Dalším důvodem užívání pro tuto skupinu finančně dostupných drog (marihuana, toluen, plyn ze zapalovače, ředidlo atd.) bývá touha vyniknout ve své skupině alespoň negativně a stát se tak „jednookým králem mezi slepými“, jednoduše hrdinou.

Nyní bych se chtěla podrobněji věnovat oběma zmiňovaným poruchám.

c) Opoziční porucha, vzdorovité chování

S projevy této poruchy se setkávám prakticky denně. V případě mé práce jde např. o časté odmítání a bojkot výuky, likvidaci a záměrnou devastaci školních potřeb, vztek a ignoraci. Děti školu, jakožto instituci, freudovsky bychom mohli říci „matku“, odmítají.

Opoziční poruchu charakterizuje negativistické, vzdorovité, neposlušné a nepřátelské chování vůči autoritě (instituci), které trvá déle než šest měsíců. Často se připojují ještě další příznaky jako jsou: výbuchy špatné nálady, časté hádky a srážky s dospělými lidmi, odmítání pravidel chování nebo požadavků dospělých lidí, svévolné dráždění a napadání lidí, přesouvání viny za vlastní chyby nebo nekázeň na jiné, podrážděnost, zlostnost a mstivost.¹²⁾

Jak jsem již zmínila na začátku práce, jedná se o chování naučené nebo dědičné, čili u takto postižených dětí se podobné chování najde mezi rodiči, prarodiči, kde se objeví i antisociální porucha chování (osobnosti), porucha osobnosti s hyperaktivitou, závislost na drogách, alkoholu či jiných omamných látkách a většinou samozřejmě i kriminální chování.

Porucha se častěji vyskytuje u chlapců, kteří byli již od raného dětství neklidní, obtížně zvládnutelní. Ve škole tuto poruchu doprovázejí časté srážky se spolužáky a učiteli, kouření, pití alkoholu a užívání drog. V primárních rodinách se rozvíjí bludný kruh opozičního chování tím, že jeho projevy jsou často velice tvrdě trestány, čímž je docíleno dalšího, ještě prohloubenějšího opozičního chování.¹³⁾

d) Antisociální porucha chování

Tuto poruchu charakterizuje přetrvávající a opakované chování porušující základní práva druhých lidí nebo sociální normy a pravidla, která jsou přiměřená věku. Jedná se o následujících několik znaků:

Agrese vůči lidem a zvířatům

Patří sem ohrožování, zastrašování a vydírání druhých lidí, spouštění rvaček, užití zbraně, fyzická krutost vůči lidem a zvířatům, krádež spjatá s konfrontací s obětí - např. ozbrojené vloupání, nucení lidí k sexuální aktivitě.

Ničení majetku

Sem velice často spadá zakládání požáru za účelem způsobení vážné škody nebo jiného vážného poškození cizího majetku.

Podvádění, lhaní nebo krádež

Například v případě vloupání se do cizího objektu. Lhaní je pak použito za účelem vyhnout se trestu, závazku.

Vážné porušení pravidel chování

Proti zákazu rodičů zůstává nositel poruchy často v noci mimo domov před 13. rokem věku, útěky z domova jsou delší, než 24 hodin. Časté je také záškoláctví.¹⁴⁾

Koukolík také uznává obecné povědomí o tom, že riziko vzniku poruchy chování v dětském věku a v dospívání je vyšší u dětí, jejichž biologický nebo adoptivní rodič má nebo měl antisociální poruchu chování, nebo jejichž sourozenec již uvedenou poruchu chování má. Vyšší výskyt poruchy je mezi dětmi, jejichž biologičtí rodiče jsou

závislí na alkoholu, byli nebo jsou stíženi poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), nebo sami měli poruchu chování v dětském věku a v dospívání, popřípadě jsou stíženi některými duševními nemocemi.

Další příčinou, která zvyšuje pravděpodobnost násilného chování, je u chlapců kombinace poškození mozku nejrůznějšími vlivy v průběhu těhotenství nebo porodu, odmítnutí (nepřijetí) tohoto dítěte matkou a chudoba nebo bída, v níž rodina žije.¹⁵⁾

V případě chovanců DDŠ tomu není jinak. Často pocházejí z rodin, kde bývá počet sourozenců vysoký (především u romské populace), jsou tedy nuceni si svou pozici, ať už v rodině či v zařízení, doslova „urvat“ či vybojovat. Skupina se v přeneseném slova smyslu stává jakousi smečkou, která uznává vůdce. Platí zde zákony silnějšího. Lidskost, slušnost, ohleduplnost, soucit a další „lidské“ vlastnosti jdou stranou. U těchto dětí bohužel „hodný“ znamená slabý, neschopný. Vůdcem bývá ten, kdo budí respekt. Respekt budí ten, kdo je silný. Silný je ten, kdo je náležitě fyzicky stavěn a vybaven.

Smysl těchto zařízení tedy slábne v momentě, kdy si uvědomíme, že máme vstoupit lidskost někomu, kdo přišel z patologicky fungující rodiny do zařízení, kde se ještě o to více musí prát o svou pozici ve skupině. Dítě je tak paradoxně mnohdy ještě více frustrováno.

Z vlastní praxe vím, že děti, které prožily příliš mnoho frustrujících zážitků v dětství, mají problém s respektováním osobních hranic druhého a nejsou schopny určit ani svoje vlastní, neboť jim nikdy nikým nebyly ani naznačeny.

Nerespektování hranic a tím ohrožení integrity a vývoje druhého patří do „psychopatologie všedního dne“. Nedostatek jistých výchovných vlivů (zanedbávání, nedostatečné zdůrazňování vzájemného respektu a úcty k druhému, atd.) může vést k deficitům sociálního cítění. To se může projevovat (mnohdy i u inteligentních lidí) tzv. *sociálním analfabetismem*, tedy chováním se jako „slon v porcelánu“, naivní zraňující pravdomluvností, vulgarismy, jindy je hranice překračována přílišnou familiérností, atp.

V DDŠ v důsledku dlouhodobého zanedbávání výchovy klientů rodiči dochází k opožděnému „instalování“ hranic jejich vychovateli a učiteli ve snaze alespoň částečně dohonit či napravit, co bylo zanedbáno. Narážíme zde na obvyklý problém. Jestliže u někoho nebyly vytvářeny hranice toho, co si může a nemůže dovolit k druhým, pak posune takový jedinec své hranice „donedohledna“.

Jakoukoliv kritickou poznámku či výzvu, aby bral ohled na druhé, vnímá již jako míchání se do svých vlastních záležitostí a tudíž jako překročení svých vlastních hranic druhými. Takové jednání bývá právě důsledkem poruch chování. Spadají sem i neadekvátní reakce dítěte na výchovné podněty autority (ta samozřejmě, bráno z pohledu dítěte, narušuje korekcí nevhodného chování jeho osobní prostor).

Poruchy chování jsou důsledkem chybného či zcela chybnějšího výchovného vlivu. Spadá sem i tzv. volná, chceme-li liberální, výchova bez hranic. Poruchy chování se tedy logicky neobjevují náhle, ale jsou do jedince postupně zasévány příliš frustrujícími událostmi, či patologickou výchovou.

Jejich projev, či příznak, je často nenápadný - od neurotického kousání nehtů, nezáměrné osobní hygieny, nezdvořilost, přes vulgaritu atp., ale může přerůst až do závažných trestných činů (např. dětské vraždy).

Obloukem se tedy dostávám k původci těchto jevů a tím je již zmiňovaná výchova a citově nepodnětné prostředí. Není-li právě prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, dostatečně pozitivně formující, pak se dítě ve své citové nejistotě a bezmocnosti naučí nenávidět.

Znovu se tedy, jako v kruhu, vracíme k oné agresi, která se stává alfa omegou pro přežití takového jedince a zabrání působení větších emočních ataků na osobnost a způsobí tím i její dezintegraci. Nenávist, tedy i agrese vůči okolnímu světu, pomáhá dítěti žít. Můžeme říct, že vlivem dlouhodobé a silné frustrace dochází doslova ke „zkamenění dětské duše“.

Labilní psychiku takto vychovávaného dítěte lze potom přirovnat k nevybuchlé pumě, která si může vybrat svou daň až v dospělosti, např. v podobě zkratového jednání, silného a nezvládnutého afektu, kdy jedinec není schopen v daný moment brát v potaz důsledky svého jednání.

V další kapitole se budu věnovat tématu, které pojednává o ontogenezi výtvarného projevu.

Odkazy na použitou literaturu:

- 1) Zelinková, O., Poruchy učení. Praha, Portál 2003, str.9.
- 2) Tamtéž
- 3) Tamtéž
- 4) Tamtéž, str. 10.
- 5) Tamtéž
- 6) Tamtéž
- 7) Riefová, F., S., Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Praha, Portál 1999, str. 17.
- 8) Tamtéž, str. 18.
- 9) Tamtéž, str. 17.
- 10) Tamtéž
- 11) Koukolík, F., Drtilová, J., Zlo na každý den. Život s deprivanty. Praha, Galén 2001, str. 183.
- 12) Tamtéž, str. 185.
- 13) Tamtéž
- 14) Tamtéž, str. 188.
- 15) Tamtéž, str. 189.

2. ONTOGENEZE VÝTVARNÉHO PROJEVU

V první kapitole jsem se podrobněji zabývala poruchami učení a některými poruchami chování, se kterými se běžně setkávám ve své praxi. Tyto poruchy se projevují navenek v podobě narušeného či patologického chování, ale dají se samozřejmě vysledovat i ve výtvarném projevu dítěte.

V DDŠ učím kromě jiných předmětů také svůj obor, a tím je výtvarná výchova. Pro deprivanty je vesměs typický odpor k zobrazování. Pramení z bezradnosti co si počít s prostorem (realitou), který (kterou) mají smysluplně, logicky, esteticky a daným tématem malby vyplnit. Je pro ně v neposlední řadě také typický odpor k vodovým barvám, které se „rozpíjí“, nejsou „kontrolovatelné“, nemají nad prací s nimi žádnou moc ve smyslu „ovládání“ barvy (emocí). Vyhledávají většinou suché techniky jako pastelky, častěji ještě fixy.

Ontogeneze výtvarného projevu určuje stádia vývoje dětské kresby. V případě deprivantů je tedy možné určit ustrnutí na určitém vývojovém stupni.

Vývojovými stádii se zabýval **Herbert Read**, který však nijak vývoj dětské kresby neanalyzoval z hlediska možných patologií ve výtvarném projevu dítěte, věnuje se ale např. introverzi a extroverzi.

Vývojová stádia dětského kreslení dělí takto:

a) čárání

Čárání se objevuje ve věku 2 - 5 let s vrcholem ve 3 letech. Tato stádia dělí na:

- a) bezzáměrné črtání tužkou způsobené čistě svalovými pohyby ramene, většinou zprava doleva, na pohyb má vliv lateralita
- b) záměrné črtání tužkou, na které je soustředěna pozornost a může být pojmenováno
- c) napodobivé črtání tužkou, kde pohyb je dosud svalový, ale pohyby celé paže jsou střídány pohyby zápěstí a pohyby prstů jeví tendenci vystřídat pohyby zápěstí ve snaze napodobit pohyby dospělého kreslíře
- d) lokalizované čárání, kdy se dítě snaží znázornit význačné části objektu - jedná se

tedy o stádium přechodné ke stádiu linie

b) linie

Linie se objevuje ve věku 4 let. V této fázi se rozvíjí zrková kontrola. Lidská postava se stává oblíbeným námětem. Kruh naznačuje hlavu, tečky oči a dvě čáry nohy. Úplného spojení částí není dosud dítě schopno dosáhnout a často se o to ani nepokouší.

c) popisný symbolismus

Setkáme se s ním ve věku 5 - 6 let. Lidská postava je podána jakžtakž přesně, ale jako syrové symbolické schéma, kdy nejpodstatnějším prvkem postavy je hlava jakožto nejdůležitější objekt komunikace. Obecné schéma vykazuje u různých dětí jisté typové odchylky, ale totéž dítě se drží ve většině případů a po dlouhou dobu téhož oblíbeného tvaru.

d) popisný realismus

Týká se věku 7 - 8 let. Kresby jsou dosud spíše logické, než vizuální. Dítě klade na papír to, co ví, nikoli to, co vidí. Pokouší se sdělit, vyjádřit nebo vypočítat vše, na co si vzpomene, nebo vše, co ho na kresleném objektu zajímá. Schéma věrněji vystihuje detaily. Objevují se pokusy o tvář z profilu, ale dítě doposavad nebere v potaz perspektivu, neprůhlednost, zkracování. Objevuje se tzv. rentgenové vidění věcí. Vzrůstá také zájem o dekorativní podrobnosti (krajky na šatech, tkaničky, vykreslená kola u aut, detaily oblečení atd.)

e) vizuální realismus

Setkáme se s ním ve věku 9 - 10 let. Dítě přechází ze stádia kreslení z paměti a podle představy do stádia kreslení reálu. Vizuální realismus se dělí do dvou fází:

- *dvojměrná*, čili kresba pouze v obrysu

- *trojměrná*, tedy pokusy o znázornění hmotnosti či spíše objemu. Pozornost dítě věnuje i překrývání a perspektivě. Mohou se objevit i pokusy o lehké stínování a zkratky. Dítě se pokouší kreslit krajiny.

f) potlačení

Potlačení je typické pro věk 11 - 14 let. Toto stádium začíná nejčastěji ve věku 13 let. Pokrok týkající se pokusů o znázornění reality je nyní na ústupu a dítě ztrácí odvalu. Pokud v kreslení pokračuje, upřednostňuje konvenční kresbu a lidská postava se vyskytuje jen zřídka.

g) umělecké oživení

Zhruba od 15 let se poprvé kreslení stává opravdovým „uměním“. Kresba v tomto věku již dokáže vypravovat, obě pohlaví jsou od sebe jasně odlišena. Dívky si libují v barevné bohatosti, ladných tvarech a krásné linii. U chlapců je kresba více technická či mechanická. Posledního stádia však mnozí nedosáhnou, neboť stádium potlačení příliš zasáhlo.¹⁾

Victor Lowenfeld se dá považovat za jednoho z předchůdců dnešní arteterapie. Jeho rozřídění vývoje dětské kresby je z např. hlediska regrese, čili ustrnutí v určité kresebné vývojové fázi, použitelné.

Věnoval se výtvarným projevům u zrakově postižených. Ve třicátých letech vzniká jeho typologie a charakteristiky vizuálního (objektivního), haptického (subjektivního, hmatového) a smíšeného psychického typu, které se liší svým přístupem a podobou výtvarné tvorby. Pro arteterapii je mimo jiné podstatné ztvárnění lidské figury. Slouží k vyjádření pocitových kvalit a disproportionality jednotlivých částí lidského těla je zpravidla ovlivněna emočním významem.²⁾

Lowenfeld jako podstatnou oblast ovlivňující rozvoj osobnosti zmiňuje právě emoce. Věnuje se traumatům a jejich dělení. Rozděluje je na objektivní a subjektivní, při nichž u jinak zdravého dítěte díky nevhodným výchovným postupům dochází k potlačení přirozených možností rozvoje.

Dětskou kresbu a malbu považuje Lowenfeld za indikátor růstu v oblasti emoční, intelektuální, fyzické, vjemové, sociální a estetické. Výtvarný projev je již ve své podstatě prostorem pro neverbální vyjádření emocí a pocitů. Jako známku emoční poruchy uvádí příklad stereotypního opakování jednotlivin a státnost v obrázcích dětí.³⁾ S tímto jevem se právě často setkáváme u deprivantů.

Lowenfeld také uvádí, že vynechané, zdůrazněné nebo disproportionálně deformované partie by neměly uniknout pozornosti, protože indikují problém spojený právě s touto částí těla. Rožnovská arteterapie v tomto smyslu bere v potaz i symbolizaci a tím pádem pracuje i s přesunem, tzn. typické zobrazení určité části těla může symbolizovat, resp. odkazovat k problému, který se týká jiné části těla.

Lowenfeld dělí vývojová stadia podobně jako Jean Piaget (senzomotorické 0 - 12 měsíců, názorné 2 - 7 let, období konkrétních operací 7 - 12 let, období formálních operací 12 - 17 let) a to na:

a) období čáranic (2 - 3 roky)

Období, kdy se vytvářejí vzory a přístupy k sobě samému, a kdy se pokusy o výtvarné vyjádření významně podílejí na tomto vývoji. Významná je také interakce mezi dítětem a jeho okolím. Čáranice dělí ještě do tří etap:

- *chaotické bezobsažné čarání*, tedy nahodile používané znaky, které odrážejí motorickou aktivitu, kdy prsty a paže ještě nejsou používány ke kontrole kreslení

- *zvládnutá čáranice*, kdy děti začínají rozpoznávat, že existuje souvislost mezi jeho pohyby a znaky, které zanechává na papíře. Dítě začíná chápat souvislost mezi motorickou a vizuální aktivitou. Kolem 3. roku se objevuje dospělý úchop tužky a dítě je schopno napodobit linku a kříž, i kruh, ale čtverec ještě nikoliv.

- *pojmenovaná čáranice* nastupuje kolem 3,5 let. Dítě pojmenovává to, co nakreslilo.

b) preschematické období (3 - 6 let)

Je přímým pokračováním období čáranic. dítě kolem 3. roku tvoří v čáranicích znaky, o kterých je těžké soudit, co znamenají. V 5. až 6. roce by měly být významy zobrazení již jasné. Toto období je obdobím *hlavonožců*, který je ve 3 - 4 letech obvyklý a propracovaný. V zobrazení prostoru se objevuje jedna skutečnost, a tou je rozmístění věcí na papíře spíše po obvodu čtveřky, protože dítě samo sebe staví do pozice pozorovatele uprostřed. Tento fakt souvisí s vytvářením ega. Objekty na papíře tedy rotují kolem pomyslného středu.

Patrná je také rozdílnost ve velikosti zobrazovaných objektů. Výrazné je to, co je emočně a prožitkově významné. Jedná se tedy o tzv. hierarchismus. Izolovanost

objektů koresponduje s neschopností naučit se v tomto věku číst a neschopností spolupracovat s vrstevníky. Měla by také již být vyhraněná schopnost práce pravé a levé ruky, pokud se tedy nejedná o ambidextra, který v tomto smyslu vyhraněn není.

c) schematické období (6 - 9 let)

V tomto období vzniká pojem na základě představy. Je-li znázorněna, je také snadno identifikovatelná pro diváka. Dítě často opakuje naučená schémata, což má za následek menší spontaneitu v malování a dochází tak k první výtvarné krizi.

Tato skutečnost podle Lowenfelda souvisí s faktem, že dítě nastupuje do školy, kde se setkává s režimem, který musí dodržovat. V podstatě tedy nemůže spontánně realizovat okamžité hnutí mysli.

V zobrazování se již rozlišuje frontální pohled, tzv. „en face“, který dítě používá pro zobrazení člověka, domu a dalších objektů, které jsou statické. Pro pohybující se objekty (auto, kůň) je použit profil. Lidé na obrázcích se na sebe zpravidla nedívají.

Dalším typickým prvkem v zobrazení je čára země a čára nebe, na níž jsou zobrazovány objekty vedle sebe. Tato schopnost podle Lowenfelda souvisí s rozvojem písma, řazením písmen na linku. Později se objevují pásy umístěné nad sebe, které poukazují na následný posun k iluzivnímu zobrazování. Sklápění do půdorysu je záznamem pohybu kolem papíru při malování a zároveň je úkazem, který je přípravou na použití perspektivy.

V tomto období je také velmi časté použití rentgenového vidění - transparentnosti, které souvisí s intelektuálním realismem. dítě tedy zobrazuje to, co o objektu ví, nikoliv to, co vidí (např. zuby v ústech).

Barvy již odpovídají realitě a jsou schematicky použity pro stejné objekty, tzn. nebe je modré, tráva je zelená stejně jako stromy, slunce žluté jako květiny.⁴⁾

d) kresebný realismus (8 - 12 let)

V tomto období děti objevují samy sebe jako členy skupiny vrstevníků, kteří jsou zatím rozděleni na chlapecké a dívčí skupiny. Zobrazovaná skutečnost se začíná přibližovat vizuálně realistickému znakování. Konkrétní předmět je předmětem trojrozměrným. Z trojrozměrného prostředí vychází i jeho představa. Čtvrťka papíru má pouze dva rozměry, proto je třeba vytvořit třetí. Je opuštěno aranžování prvků na základní linku, pokud se nejedná o výtvarný regres do nižšího

stádia). Nebe a země přestávají být znázorněny čarou, objekty na obrázku se mohou překrývat. Dítě se pokouší o perspektivní zobrazení.

Na obzoru je však také výtvarná krize, na jejímž vzniku se podílí rozpor při přesunu k optické oblasti a nedostatek instrumentálně motorických dovedností.

Jako regres je vnímáno v této etapě používání geometrických tvarů při zobrazení figury. Zatím v této fázi chybí cit pro nakreslení pohybu, výsledkem je loutkový pohyb.

e) pseudonaturalistické období (11 - 15 let)

Jedná se o období pubescence a preadolescence, kde narážíme na velké individuální rozdíly v oblasti mentální, emoční a sociální. Pokračuje útlum spontánní výtvarné aktivity. Děti jsou výrazně kritické vůči své tvorbě, protože zjišťují svou neschopnost nakreslit to, co by chtěly.

Trojrozměrnost je jako způsob zobrazení okolní reality v této vývojové etapě pochopena a vede k tvorbě iluzivních obrázků. Tvorba začíná mít osobité rysy.

V předchozích obdobích děti zobrazují např. šaty pouze z důvodu identifikace. Nyní si však začínají být vědomé změn, které nastanou třeba nařasením oděvu, jeho skládáním a mačkáním. Oproti předchozím etapám lze pozorovat větší vědomí detailu. Objevuje se i neúplné zobrazení figury, například v předním plánu pouze do pasu.

f) adolescentní tvorba (14 - 17 let)

Toto období se týká výtvarné tvorby dospívajících, kdy je již možno reflektovat krizi puberty. Způsob zobrazování je pochopitelně ovlivněn kvalitou výtvarného poučení a dovedností technického využití nabídnutých výrazových prostředků.

Na rozdíl od předchozích etap, kdy při výtvarné tvorbě děti ve velké míře pracují intuitivně, je výtvarné dílo adolescentů výsledkem estetické volby, rozhodování a poučenosti.⁵⁾

Na tuto kapitolu navazují části, kde se věnuji pohledu na ontogenezi dvou autorů, z nichž jeden, Milan Kyzour, vychází z pojetí ontogeneze Piageta, které následně aplikuje do své terapeutické praxe. V následující kapitole jsou tedy uvedeny rozdíly v pojetí ontogeneze Lowenfelda a Kyzoura.

Odkazy na použitou literaturu:

- 1) Read, H., Výchova uměním. Praha, Odeon 1967, str. 140.
- 2) Perout, E., Časopis Arteterapie, 8/2005, str. 17.
- 3) Perout, E., Časopis Arteterapie, 9/2005, str. 28.
- 4) Tamtéž, str. 31.
- 5) Perout, E., Arteterapie se zrakově postiženými. Praha, Okamžik 2005, str. 36 - 45.

3. SROVNÁNÍ ONTOGENETICKÉHO MODELU PhDr. MILANA KYZOURA A VICTORA LOWENFELDA

V porovnání pohledu Lowenfelda a Kyzoura na ontogenezi je podle mého názoru třeba začít z větší šíře.

Každý člověk je zasazen do nějakého prostoru, ve kterém žije, pracuje, tvoří a díky tomu reflektuje realitu kolem sebe, kterou je poté schopen zpracovávat, žít ji, popř. své vlastní zpracování předávat dál.

Victor Lowenfeld je osobnost, jejíž život je zasazen víceméně do první poloviny 20. století. Narodil se v r. 1903, zemřel v r. 1960. Tento člověk tedy prožil obě světové války, první ještě jako dítě, před druhou z důvodu vlastní sebezáchovy emigroval do Spojených států. Domnívám se, že i tyto životní zkušenosti museli nutně formovat jeho způsob práce a uvažování.

V předválečné Vídni působí jako výtvarný pedagog, kde se věnuje zrakově postiženým a vydává zde dílo *Plastische Arbeiten Blinder*, které je publikováno v r. 1934.¹⁾ V této knize právě porovnává výsledky tvorby zrakově postižených lidí s uměním v různých epochách a kulturách. Neboli v podstatě používá systém využitelný v dnešní arteterapii. Jinými slovy by se dalo říci, že zasazuje výtvarné dílo do historických či „lidských“ souvislostí. V této knize se poprvé objevuje jeho typologie - vizuální, haptický a smíšený psychický typ, u kterých nalézají odlišnosti v přístupu a podobě výtvarné tvorby. Lowenfeld však není terapeut, je to učitel, tzn. jak uvádí Evžen Perout, z dnešního pohledu v ní chybí naznačení možnosti a smysluplnosti soustavného výtvarného vedení, které může prvotní projev takto postižených kultivovat²⁾, popřípadě ho posunovat dál.

Poté, co se dostal do Spojených států jeho teorie velmi silně zakořenila v tehdejším systému výtvarné edukace. Díky Lowenfeldovým zkušenostem a vypracované typologické diferenciaci již nebyly deformity a disproporce v dětském zobrazování chápány jako nedostatek, ale jako svébytný a hodnotný způsob vidění světa³⁾. Na tuto skutečnost lze opět nahlížet v širších historických souvislostech.

V Evropě zuřila válka a válečné hrůzy ji jako zhoubně se rozrůstající nádor

pod taktovkou Hitlera šířaly. Byla silně preferována patologická uniformita, podobně jako později v Československu v době nejhlubší totality padesátých let, a deformita či disproporce nebo chceme-li odlišnost, svébytnost, či hlášení se ke své vlastní osobní historii, byla jízdenkou do konečné stanice. Spojené státy v této době představovaly pro Lowenfelda záchranu před smrtí kvůli jeho „papírové“ jinakosti. Dostal se tedy do prostředí, kde své teorie mohl rozvíjet a psát další knihy a studie.

V r. 1947, tedy 2 roky po válce, vydává další knihu *Creative and Mental Growth*. I toto lze chápat jako symbolický „tvořivý a mentální růst“, kdy se po válce v Evropě, kde měl své kořeny, systém znovu obnovuje a vše znovu vstává z popela.

V této knize, která měla velký úspěch a dočkala se několika reedicí, se věnuje srovnání výtvarné činnosti zrakově postižených a srovnává ji s vidící populací. Srovnává a rozpracovává zde rozdíly mezi vizuálním a haptickým typem. Celou studii pak aplikuje do praxe. Je to však výzkumný popis, nikoliv terapie, který slouží k typologizaci žáků. Popisuje ovlivnění způsobu tvorby poté, co dítě změní prostředí a je nuceno přizpůsobit se novému systému ve škole. Jeho teorie byly tedy přínosné pro učitele, kteří se naučili pracovat s rozdílností ve výtvarné produkci u dětí.

Přestože je Lowenfeldova teorie použitelná pro dnešní systém arteterapie, jeho dílo bohužel nebylo dosud přeloženo do češtiny. K porovnání tedy využívám články a myšlenky Evžena Perouta, který se jeho dílem zabývá, a zasazuji je do širších historických souvislostí.

Srovnání náhledu na systém ontogeneze Lowenfelda a Kyzoura je podle mého názoru jako „napasovat“ do sebe krabičku kulatou a hranatou.

Srovnání tedy nastíním z hlediska svého vlastního úsudku. PhDr. Milana Kyzoura jsem, ač tedy studentka arteterapie, in natura bohužel již neměla možnost poznat. Pro komparaci jeho ontogeneze s Lowenfeldovou mám k dispozici osobní materiál PaedDr. Milana Kyzoura - syna. Rozhovory o práci jeho otce s novináři mi osobu PhDr. Kyzoura, tedy alespoň trochu, umožňují přiblížit. K této skutečnosti napomohou ještě jeho práce.

Na začátku této kapitoly jsem již zmínila, že se nechci suše zabývat jen dělením na určitá období s následným výčtem rozdílů či shod, ale především také tím, že tato dělení na určitá období také někdo napsal. Někdo, kdo někde žil, někam patřil...

Milan Kyzour se narodil v r.1932, zažil tedy ještě jako dítě válku. Zemřel v r. 2000, prožil totalitu 50. let a měl možnost reflektovat nástup demokracie po roce 1989.

Působil jako výtvarník a také jako učitel. Vystudoval kromě hudebního oboru ještě výtvarnou výchovu a speciální pedagogiku se zaměřením na obtížně vychovatelnou mládež. Z vlastní zkušenosti vím, že právě tyto děti, deprivanti, mají svůj specifický výtvarný projev a používají také specifickou barevnost. Milan Kyzour v této souvislosti hovoří o "barevnosti duše".⁴⁾

Programem jeho výtvarné činnosti byla práce s barvou a vnímání jejích vlastností, které v určitém systému použití mohou odhalit skryté stránky lidské psychiky. Vzniká tzv. akční akvarel, který má v arteterapii své nezaměnitelné místo. Spojuje tedy psychologii a umění v celek, který má schopnost léčit.

Ve své práci *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě* rozpracovává ontogenezi výtvarného projevu. O systému dělení Lowenfelda se nikde nezmiňuje, spíše jeho myšlenky konvenují s myšlenkami Piageta. O Lowenfeldovi se dozvídá v 90. letech.

Lowenfeld dělí dětský výtvarný projev do 6 stádií, která jsou typická pro daný věk dítěte. Popisuje spíše zjevný spontánní výtvarný projev dítěte, který následně třídí, čímž vlastně vytváří jednu ze studnic, ze které může arteterapie čerpat. Neaplikuje však své poznatky do vlastní tvorby a neužívá je ve výtvarné praxi. Jeho poznatky také nejsou určeny k léčbě např. patologických jevů mimo jiné.

Kyzourovo ontogenetické dělení, které vzniklo nezávisle na Lowenfeldovi, sestává ze tří období:

1. egocentrické (4 - 8 let)

2. objektivní (8 - 13 let)

3. reflexivní (13 - 18 let)

V této klasifikaci se zabývá i myšlenkami Piageta a Reada, jehož dělení je popsáno v předchozí kapitole.

Egocentrické období Kyzourovo pokrývá zhruba preschematické a

schematické období Lowenfeldovo. Popisuje v něm vztah dítěte ke zkušenosti, neověřenost objemu a hmoty a neznalost dávání různých jevů do souvislosti. Dítě svou zkušenost tedy vyjadřuje plošně vedle sebe. Protože byl výtvarníkem, uvádí u svého dělení praktické instrukce výtvarné metodiky práce s dítětem (použití rozmanitých technik a jejich kombinování).

Objektivní období se v podstatě kryje s kresebným realismem u Lowenfeldovy ontogeneze. Na začátku tohoto období se vytvářejí kvalitativní operace, které strukturují prostor, vzniká tedy cit pro perspektivu a prostor. Toto druhé období je určováno trojrozměrností, iluzí. Pokud opustíme malbu, pak je to modelování. Lowenfeld uvádí překrývání, které se ve výtvarném projevu začíná objevovat. Dítě v tomto období podle Kyzoura skutečnost nevypravuje, ale vnímá. V této souvislosti hovoří Lowenfeld o regresu do schématu, kdy dítě právě neumí ještě dostatečně zobrazit vnímanou realitu a chybí mu cit pro pohyb, který se např. u figury pak jeví jako loutkový. Podle Kyzoura, který v této souvislosti hovoří o ilustrativním pojetí, jež je projevem zastaveného času, je to také období iluzí a jeho smyslem by mělo být jejich záměrné pěstování (pohádky). V tomto období má podle Kyzoura dítě zvládnout iluzivní prostor, k čemuž slouží realistická kresba znázorňující trojrozměrnost na dvojrozměrném papíře. Do tohoto iluzivního trojrozměrného prostoru vkládá své fantazie, svá přání a iluze. K důležitosti výtvarné iluze poznamenává, že nejdříve musí člověk nějaké iluze mít, aby se jich mohl později, když je na to dostatečně připraven, zbavovat. Pokud je nemá, tak fetuje, aby nějaké měl.

S tímto obdobím také souvisí vyšší frekventovanost černé v produkci dětí. Černá barva je barvou puberty jakožto období, kdy se člověk identifikuje se svou rolí.

Reflexivní období se kryje s obdobím adolescentní výtvarné tvorby u Lowenfelda. Je to tedy výtvarná tvorba dospívajících. V Kyzourově dělení zde pracují většinou v ploše, bez iluze, bez předstírání a předměty skutečné i možné zde zastupuje abstrakce, která je výrazem reflexe, tzn. vyabstrahovaných vnitřních obsahů.

Podstata rozdílu v přístupu k výtvarné činnosti Kyzoura a Lowenfelda spočívá v té skutečnosti, že Kyzour aplikuje své poznatky do terapeutického terénu, kdy pracuje s dospělými, kteří se výtvarně vyjadřují jako děti. Cílem je výtvarný posun klienta či žáka. Lowenfeld není výtvarník, nechává děti malovat tak, jak malují a jeho cílem není výtvarný posun, ale roztřídění typů dětské kresby a malby. Ontogeneze je

v Kyzourově podání jednou ze součástí jeho arteterapeutické metody, a to interpretační. Nejedná se tedy o pouhou typologizaci, ale o uvedení poznatků do praxe a následné vytvoření a aplikaci arteterapeutické metodiky v terapeutově praxi.

Abstrakce, která je zmíněna v Kyzourově reflexivním období ve formě schématu, vzorce, se objevuje i v tvorbě deprivantů, se kterými pracuji. Tato „abstrakce“ je ovšem čímsi jako obsesí ve ztvárňování neustále jednoho a téhož námětu. Nejde tím pádem o abstrakci jako takovou (nemají z čeho abstrahovat), protože nejsou schopni reflektivních procesů. Jde pouze o redukci nebo deformaci. K této problematice se dostávám v kazuistikách, kde je názorně doložena v obrázcích společně s výtvarnou metaforou agrese, která je u většiny deprivantů v jejich tvorbě velmi zřetelná.

Agrese a její formy jsou tedy tématem následující kapitoly, kde je na ni pohlíženo očima několika autorů, kteří se touto problematikou zabývali nebo zabývají.

Odkazy na použitou literaturu:

- 1) Perout, E., Časopis Arteterapie, 8/2005, str. 15.
- 2) Tamtéž
- 3) Tamtéž
- 4) Soukromé materiály PaedDr. Milana Kyzoura

4. TEORIE AGRESE

Agrese je pojem, který nás všudypřítomně obklopuje. Nabízí se otázka, zda je agrese lidskou konstantou, či zda je reakcí na frustrace, tzn., zda je získanou vlastností, ještě jinak řečeno zda je naučená a tím pádem i změnitelná.

Pojďme se podrobněji podívat na první, již zmíněný pohled, tedy na agresi jako vrozenou pudovou sílu, která je biologicky daná. Z psychologického hlediska je agrese člověku dána od přírody a je chápána coby vrozená vlastnost, která slouží člověku k přežití mezi jinými druhy nebo k získání potravy, k obraně teritoria atd. Bez ní zkrátka nelze přežít.

Podle *Konrada Lorenze* se u agrese nejedná v první řadě o pouhou reakci na příslušný podnět (např. ohrožení), ale o pudové, stále narůstající vnitřní napětí, které hledá ve svém okolí příležitost k vybití. Tento proces přispívá k přežití druhu a k vyčlenění nejsilnějších jedinců.

Sigmund Freud se nespokojuje s evolučně psychologickou daností agrese a hledal její biologické kořeny. Domníval se, že existuje-li tendence k růstu a vývoji u všech organismů, existuje také opačná tendence k zániku. Jedná se tedy o jakousi souhru mezi anabolismem a katabolismem, o konflikt mezi pudem života a pudem smrti (Eros vs. Thanatos). Thanatos můžeme rozpoznat v extrémních případech masochismu či sadismu, u těžkých depresí, anorexie, schizofrenie (doslovný rozpad osobnosti), u různých forem sebedestrukce. V mezilidském i společenském kontextu se tato destrukce týká vztahů - jedná se tedy o „smrt“ živých vztahů mezi lidmi. Agrese má však i svou egem přijatelnou frakci v podobě kreativity, aktivity, vitality a tvořivosti. Je možné, že u dětí, se kterými pracuji, dochází ke znehybnění funkcí ega, které není schopno zvládat konflikty pudové vrstvy a superega, které v podstatě vlivem výchovy nebylo konstituováno. Proto svěřenci vnímají řád jako vnější záležitost a vztahují se k němu v podstatě jako k vnitřnímu nepříteli. Zde by mohla pomoci kyzourovská výtvarná výchova v jejím pravém slova smyslu.

Podle *Arna Gruena* nemusí být destrukce vztahovosti nutně důsledkem působení Thanatu, ale může být následkem potlačení soucítění, čili se může jednat o jakousi citovou anestezii, která umožňuje násilné chování. V mírnější formě to znamená řídit se pouze logikou, rozumem, bez ohledu na zdánlivě iracionální, nerozumovou povahu citů. Jaké jsou příčiny k potlačení spolucítění? Jsou dány ranou dětskou zkušeností bezcitného vztahu, kde vcítění se do druhého je zcela něco neznámého až ohrožujícího. Někdy je ztráta spolulidskosti způsobena jejím traumatickým „rozbitím“, kdy způsobené násilnosti otřásly vírou v existenci humánních mezilidských vztahů. Takový člověk má potom tendenci se svému okolí, jež mu způsobilo újmu, mstít. Obrací tedy svou původní pozici oběti v pachatelství, aby se tím spíše již nikdy nestal znovu obětí. Spolucítění a sociální cítění vůbec, je zde záměrně potlačeno, neboť je považováno za slabošství a za ohrožující. Toto chování je většinou typické pro frustrované a citově deprivované děti z dětských domovů.

Agrese je i následkem psychických traumat. *Heinz Kohut* je toho názoru, že primární nedestruktivní agresivita slouží individualitě, čili ucelení, či vyčlenění vlastní osobnosti a jejímu zdravému prosazování. Chronická narcistická zlost, a z ní se vyvíjející destruktivní forma agrese, vzniká v důsledku nepotvrzovaných vývojových kroků dítěte, nedostatkem empatie v jeho separačních úzkostech a zklamáních. To se může později projevit například ve formě tvrdosti, jindy při kompenzování slabin a jizev vlastního já narcistickým velikášstvím, mocí atd.

Aplikováno na praxi - v mnoha případech se klienti DDŠ ztotožňují s myšlenkami nacistického režimu, obdivují Hitlera, aniž by ovšem měli sebemenší pojem o historických souvislostech (např. kdy žil, kdo to vlastně byl, kde, atd.), jsou příznivci hnutí skinheads, hooligans, Romové jsou posedlí černošskými rapery, kteří se rekrutují z řad bezprizorních pouličních a problémových band amerických velkoměst.

Podobný názor jako Kohut má i jeho žák *M. Veigel*, který spatřuje v agresi reakci na předchozí traumatické zážitky a narcistické rány a zdůrazňuje z toho vycházející tendence k násilnému řešení konfliktů. Zároveň jde i o opravu či nápravu

rozkouskováním ohroženého já, o agresi ve službách já a stabilizace identity. Tato směs zklamání, neschopnosti uspokojivě zvládat nejrůznější situace vede k neschopnosti nasměrovat agresi k určitému konstruktivnímu řešení, zvláště když jedinec odmítá podporu okolí, ve které ztratil víru.

Streek-Fischer se zabývá vznikem agrese u dětí a adolescentů, kterou chápe jako reakci na narcistické zranění a ponížení. Agrese zde má stabilizační funkci, zvláště chybí-li dítěti ve "zmatku adolescence" jasné výchovné zásady a vzory. Odtud tedy pramení ona tendence po znovunalezení autority, znovunastolení řádu a pořádku (pracovití extremisté). Agrese se stává tím jediným, na co je spolehnutí. Zastupuje prakticky všechny ostatní emoce jako je smutek, láska, strach, atd. Jedinec nedopustí, aby vznikaly jakékoliv hlubší emoční vztahy a prožitky. Ve skupině, jejíž jsou členy, je delegována odpovědnost za agresivní chování na vůdce, či na skupinovou ideologii. Jedinec si může unikat do prožívání velikášských fantazií.¹⁾

Ruediger Dahlke považuje psychologický mechanismus vnitřní identifikace dítěte s vnějším agresorem v podobě vlastního rodiče za pochopitelný. Rodiče přece pro svého potomka představují nejvyšší přirozenou autoritu, o níž, snad kromě období puberty, nelze pochybovat.²⁾

Dennodenně se setkávám ve své praxi s paradoxem, že čím více je dítě svým rodičem odmítáno, nechtěno či zanedbáváno, tím více je reakce dítěte na jakoukoli poznámku týkající se jeho rodičů háklivé a agresivní. Rvačka, ataka či silný agresivní výboj je rozpoután téměř okamžitě tehdy, pokud se jeden ze zúčastněných jakkoli negativně vyjadřuje zejména o matce druhého. Matky jsou však ve většině případů těmi, kdo se svých dětí zbavují s tím, že jsou nevychovatelné, problémové, že na ně zkrátka nestačí. Dítě pak o to víc křečovitě odmítá tento fakt přijmout, přestože je si ho vědomo, a reaguje podrážděně mnohdy až s hysterickou zaslepeností na jakoukoli poznámku týkající se tohoto problému (může to být potvrzení touhy po iluzi, již může arteterapeut zprostředkovaně poskytnout na jeho obraze). Dahlke tento problém potvrzuje skutečností, že čím dříve jsou děti vystaveny týrání a čím je toto týrání brutálnější, tím více se stávají na svých trýznitelích závislými, tím komplexněji

je lámána a drcena jejich dětská vůle, devastována duše, a tím spíše trýznitelé interpretují své násilí jako cosi normálního a logického. Pravděpodobněji také dojde po letech k recidivě onoho jednání, kdy jej v budoucnu nynější deprivanti použijí proti svým dětem.

Nebezpečné výkyvy chování, jak Dahlke zmiňuje, lze vysledovat především u mladých chlapců a adolescentů z řad etnik, která v dané zemi tvoří kulturně a komunikačně poměrně výrazně izolované menšiny. V případě mé praxe se jedná o romskou menšinu. Pokud mám odhadnout procentuelní počet Romů na mém pracovišti, pak je to určitě 80%.

Často se setkávám ve své praxi u chlapců se sebetrestáním či sebemrzačením. Jedná se o pálení se cigaretou, bodání se špendlíky či jinými špičatými předměty nebo například vlastní „tetování“ většinou v podobě křížů (v arte symbolice kříž = vina, současně především puberta a vzdor). Vzpomínám si na chlapce, který se pořezal žiletkou na zápěstí nikoli však za účelem sebevraždy. Jan Poněšický se v této souvislosti zmiňuje o intrapsychickém vytěsnění citových hnutí, které vzniká následkem jejich potlačení. Jako příklad uvádí následek zkušenosti, že odmítání a zlobení vede k přerušení emoční komunikace a podpory ze strany rodiče. Agresivní protestní impulz je tedy spojen se strachem, zvláště při hrozbě potrestání či násilné výchově³⁾. Agrese obrácená do sebe se pak projevuje masochismem, trestáním se, nebo třeba vypěstováním psychosomatických bolestivých stavů (bolest hlavy, břicha atd.).

Erich Fromm zastává názor, že člověk je ve své podstatě a přirozenosti dobrým a je mu vlastní benigní (nezhoubná), konstruktivní forma agrese sloužící k překonávání překážek. Uznává ale, že v lidech existuje i potencialita k maligní (zhoubné) destrukci, agresivitě až nekrofilii, jenž je však na rozdíl od první vyvolána neúměrnou frustrací existenciálních potřeb. Vyskytuje se tedy pouze u lidí, coby následek nevhodných sociálních podmínek.

Destruktivní charakter podle Fromma vzniká následkem souhry individuálních a společenských faktorů a často neradostného, neláskyplného dětství. Člověk s destruktivním, sadistickým charakterem se snaží vše živoucí kontrolovat, obdivuje

mocné a podřizuje se jim, slabými opovrhne a snaží se je opanovat, je také xenofobní. Vše cizí a nové od něj totiž požaduje živou reakci, které není schopen. Samozřejmě ale také on sám zároveň trpí pocitem prázdna a samoty.

Vyhrocenou variantou tohoto postoje je nekrofilie typická fascinací ničením všeho živého (např. u chovanců v DDŠ jsou velmi časté případy týrání zvířat) a naopak zájmem o vše mrtvé, např. o mechanické věci a techniku (převedeno do praxe vyhledávání filmů se stupidním, nulovým dějem a s „terminátorem“ devastujícím okolím v hlavní roli).

Tento postoj se utváří pochopitelně již od dětství, kdy rodinná atmosféra byla většinou též nekrofilní s nedostatkem pozitivních stimulací, často spojená s chladem a krutostí, se ztrátou veškeré naděje. Podrobnějšímu náhledu na Frommovo pojetí agrese se ještě jednou věnuji později v této kapitole.

Agresi u deprivantů zpracovává *František Koukolík a Jana Drtilová*. Zabývají se právě i tou skupinou dětí, která je charakteristická pro mou práci. Agresi považují autoři za normální druh chování, jehož smyslem je ve volné přírodě přežití (ochrana mláďat nebo znak lovu predátora). Mluvíme tedy o přirozené formě agrese. Násilné chování je potom jeho patologickou formou, jejímž smyslem je něco poškodit, někomu ublížit, či někoho zabít.

V průběhu dospívání a rané dospělosti míra agresivity roste s ohledem na nárůst tělesné síly a možnosti užití zbraní. V kazuistice jako příklad uvádím výtvarnou metaforu agrese u romského chlapce, který nožem pobodal jinou osobu. Úměrně růstu tělesné síly menšina dospívajících fyzicky napadá autority v podobě učitele nebo rodiče.

Násilné chování se u mužského pohlaví vyvíjí ve třech směrech:

1. V první fázi se jedná o otevřenou cestu - obtěžování spolužáků ve škole a šikanu, rvačky včetně organizování gangu.
2. Skrytá cesta se projevuje skrytým podněcováním a stupňováním násilí.
3. Typické jsou srážky s rodiči, učiteli. Dospívající zkouší, kam až může zajít. Zde je nutné rozpoznat zřejmý vývojový směr⁴⁾.

Tyto skutečnosti jsou následně v naší společnosti podnětem přijetí do diagnostického ústavu, popř. následného přijetí do dětských domovů se školou. Agrese zmiňovaná autory je mimo jiné typická pro deprivanty, kteří v těchto ústavech právě kvůli praktickým projevům své deprivace končí. Deprivant je tedy člověk medicínsky zdravý, ale duševně, hodnotově a emočně oploštělý. Je svéprávný a důsledky svého chování je schopen si uvědomit. Deprivant může být i člověk, který je vysoce inteligentní, přesto je však citově, emočně a hodnotově chudý.

Autoři se zabývají také projevy agrese ve skupině deprivantů. Deprivanti snadněji vytvářejí koalice a sdružují se do skupin. Zde se dostáváme do bludného kruhu v případě nápravných zařízení. Na straně jedné má společnost snahu se od agresorů distancovat a izolovat je na jedno místo s cílem nápravy jejich poškozeného získaného chování. Na straně druhé však zůstává otázka, jaký to má smysl, jestliže se agrese v jejich případě ve skupině kumuluje a narůstá. Soustředění deprivantů na jedno místo za účelem nápravy jejich chování se tak jeví značně kontraproduktivní, tedy i s ohledem na mizivou možnost nápravy patologického chování u pubescentů.

Děti jsou tedy internovány na jedno místo, kde se jejich způsoby chování kumulují v podobě podobných problémů „sousedů“. V izolovaném prostředí je jejich chování přeci normální, protože např. „soused“ dělal ještě horší věci. Nejsou tedy dostatečně schopni reflektovat okolní realitu a „vnější“ svět jim připadá cizí, ohrožující, nehostinný. Toto je následně případ dospělých recidivistů rekrutujících se z řad mladistvých deprivantů, kteří se po propuštění z věznice záměrně dopouští týchž trestných činů, aby se dostali zpátky do prostředí, které jsou schopni ovládat a ve kterém jsou schopni se s přehledem pohybovat.

Jako příklad z praxe uvádím své každoroční školní výlety s dětmi do Prahy. Nové neznámé prostředí je nutí změnit chování ve společensky přijatelné. Jejich chování jakoby najednou nebylo problémové. Jsou tedy schopni rozlišit dobré chování od zlého?

Tato schopnost se vyvíjí podobně, jako poznání a citový život. Spolehlivé rozlišení dobrého a zlého ve složitějších situacích obvykle vyžaduje dosažení vyšších vývojových úrovní i citového života, stupeň zkušenosti, jemuž se říká moudrost⁵⁾. Deprivanti tohoto stupně bohužel nemají šanci dosáhnout vzhledem ke svému plochému citovému vývoji sycenému agresí v primárních rodinách.

Zdeněk Matějček se na agresi dívá ještě jinak. Nevidí v ní vždy jen vnitřní puzení k fyzickému násilí. Podle něj jde v podstatě o určité útočné zaměření naší energie vůči někomu nebo „něčemu“, tím „něčím“ myslí jakoukoliv překážku, úkol či problém.

Dělí ale také agresi na dobrou a špatnou, podobně jako předchozí autoři. V období dospívání bere spíše v potaz agresivitu vrcholící, plodnou, sloužící k uplatnění a prosazení v reprodukční konkurenci. Jedná se o agresi, která nikomu neubližuje.

Agresi spíše popisuje u deprivantů z dětských domovů v podobě projevů psychické deprivace. Deprivanty z dětských domovů či ústavů dělí do pěti typů.

Prvním je *normoaktivní, či relativně dobře přizpůsobený*.

Jedná se o dítě, které prochází ústavním prostředím ještě relativně málo dotčené. Dosáhlo určité rovnováhy i v podmínkách podnětového ochuzení. Tyto děti si najdou rychle své místo, stávají se miláčky a vzbuzují u vychovatelů kladnou odezvu. Tyto děti však bohužel nejsou případem mého pracoviště.

Druhým typem je *hypoaktivní, či útlumový*.

Děti tohoto typu reagují na ústavní prostředí snížením celkové aktivity, emoční apatií, nezájmem, oslabením funkčních hodnot podnětů, celkovým poklesem výkonu a učení a v jednoduchých úkolech. Vůči vychovatelům jsou neúčastné.

Třetí typ je *sociálně hyperaktivní*.

Snaží se v ústavním prostředí o co největší přísun sociálních podnětů. Jsou nápadné tím, že běhají za každým z vychovatelů a snaží se upoutat jejich pozornost. Neznají citovou vázanost a věrnost. Tento zájem způsobuje omezení příležitostí ke hře, k učení a práci. Jejich sociální chování a způsoby komunikace zůstávají na nízké úrovni. V učení i při poměrně dobré inteligenci zaostávají.

Čtvrtý typ je *sociálně provokativní*.

Snaha po navázání sociálního kontaktu se zde projevuje násilným, rušivým, provokujícím chováním vůči vychovatelům a často agresivním chováním vůči druhým dětem, které jsou v daném případě jejich konkurenty v získávání citového příklonu dospělých. Jeví se jako mimořádně vzdorovitě, dráždivé a nezvladatelné. Jsou-li

však s vychovatelem samy, jejich chování se změní v opak. Navázání kontaktu s nimi bývá obtížné. Mají tendence vytvářet si „neúnosné“ životní situace.

Pátý typ je typický *náhradním uspokojováním potřeb*.

Nedostatek podnětů z oblasti citové a sociální vede tyto děti ke zvýšené snaze o získání podnětů z jiných oblastí, a to na nižší úrovni. Typické je přejídání, autoerotické aktivity, narcistické tendence (vzhlížení se v sobě samém), agresivita vůči slabším, šikanování, žalování, trápení zvířat atp⁶⁾.

Poslední dva zmiňované typy jsou charakteristické pro mou práci. Jsou to často děti se zkušenostmi z psychiatrických léčeben, odkud se vracejí zpět do dětských domovů a koloběh se tak neustále opakuje. Následně uvádím podrobnější pohled na danou problematiku u několika autorů.

Agresivita je spojena s potřebou prosazení, přežití, s pudem sebezáchovy. Přetavuje se do různých forem (orální, anální, falická). Destruktivita je spojována pouze s ustrnutím v anální fázi.

Teorii agrese lze v podstatě diferencovat do dvou hlavních proudů podle jejího zrodu. Jsou to:

1. *Počátky ve vrozených pudových tendencích*

2. *Agrese naučená vlivy prostředí, tzn. učení*

V souvislosti s vývojem agrese je třeba připomenout typické znaky počátků socializačního vývoje, kdy malý kojenec ještě živé bytosti a neživé objekty nediferencuje. Za normálních okolností se to naučí o něco později, pomocí vztahu s matkou či jiným člověkem. **Teorie rané citové deprivace** říká, že dítě tuto potřebnou zkušenost nemůže získat, pokud se jeho nejbližší lidé nechovají žádoucím způsobem, tedy specificky lidsky. Pro tohoto jedince pak nebude rozdíl mezi živým a neživým tolik podstatný.

I **Fromm** považoval za nutnou podmínku rozvoje pozitivního vztahu ke světu zkušenost s vřelostí a citovou akceptací druhými lidmi. **Z. Matějček** na tuto myšlenku

navazuje tím, že tvrdí, že se láska k životu vyvíjí jen tam, kde se lze cítit bezpečně a kde platí nějaký řád. Tedy i včetně jasně vytýčených hranic, které dítě pomáhají pozitivně formovat.

Totéž je obsaženo ve vývojové teorii **E. Eriksona**, který definuje první vývojovou fázi jako období, v němž dítě získává základní důvěru ve svět a potvrzuje si jistotu základní naděje pozitivního řešení běžných potíží. Získání této jistoty slouží jako prevence násilného a bezohledného jednání.

Další teorií je **teorie naučené agresivity**. A. Bandury považuje za důležité učení nápodobou. Agresivnímu jednání se podle **Bandury** člověk naučí tehdy, pokud má častou příležitost pozorovat tyto jevy u jiných lidí (opět viz deprivanti v ústavech, kteří se agresi naučili doma).

Efektivita učení na bázi nápodoby pozorovaného bude větší, pokud agresivní jedinci nebudou za své chování potrestáni. Kdyby za ně byli dokonce nějak odměněni, je pravděpodobnost zafixování takového způsobu reagování pochopitelně mnohem vyšší. Jako důkaz pro svou teorii uvedl výsledky různých experimentů. Příkladem byl jeden z nich, který uskutečnil s kolegou Waltersem.

Dětem z mateřské školy promítli filmy zobrazující osoby, které si v místnosti hrály s velkou panenkou. Hrály si buďto klidně nebo agresivně. V jednom případě děti viděly, jak herec panenku bije. Když si potom mohly s panenkou samy hrát ve stejné místnosti, zacházely s ní rovněž agresivně. A když viděly, že je herec za toto chování odměněn, chovaly se tak častěji, resp. projevovaly více agrese⁷⁾.

Další kapitola je stručným nastíněním možností aplikace arteterapie do praxe. Pokud pracuji s problémovou mládeží, která např. není s to vyjadřovat se ke svým problémům s náhledem „zdravého“ člověka, je pro mou práci podstatné rozeznávání daných potíží v „obrazu“ autora.

Odkazy na použitou literaturu:

- 1) Veselá, Z., Výtvarná metafora zvýšené tendence k agresivitě a sklonů k násilí u klientů DDŠ. Příspěvek na arteterapeutickou konferenci, 2005.
- 2) Dahlke, R., Agrese jako šance. Praha 2005, s. 30.
- 3) Poněšický, J., Agrese, násilí a psychologie moci. Praha 2005, str. 138.
- 4) Koukolík, F., Drtilová, J., Život s deprivanty I., Zlo na každý den. Praha 2001, str. 180.
- 5) Koukolík, F., Drtilová, J., Vzpouza deprivantů. Praha 1996, str. 81.
- 6) Matějček Z., Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. Praha 1997, str. 10.
- 7) Vágnerová, M., Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha, Portál 2004, str. 763.

5. TEORETICKÁ VÝCHODISKA ROŽNOVSKÉ ARTETERAPIE

Toto téma je velice obsáhlé a samo o sobě by jistě vydalo na celou knihu. V této kapitole tedy uvádím stručně nejdůležitější principy a východiska rožnovské arteterapie.

Rožnovská arteterapie založená PhDr. Milanem Kyzourem staví na výtvarné imaginaci a je postavena na „obrazné řeči“, která je fylogeneticky, tedy z hlediska vývoje druhu, starší, než slovo. Arteterapie je projektivní metodou, při níž ze sebe klient vysílá obsahy (emoční zkušenosti) a jeho vnitřní realitu (prostor) my můžeme interpretovat a prostřednictvím výtvarných prostředků můžeme do tohoto prostoru (obrazu) vstupovat, kultivovat ho a posouvat. Interpretace je cestou vytváření náhledu.

Rožnovská arteterapie je především interpretační, nejde tedy o pouhé „malování si“ obrázků, ale o rozkrývání jejich obsahů, což v podstatě znamená, že jde o terapii „obrazu“ člověka (chápat lze dvojím způsobem).

Obraz se stává prostředníkem v horizontální komunikaci terapeuta a klienta. Klasická diadická terapeutická vazba je obohacena o dalšího účastníka, tedy o obraz, a stává se tak triádou *klient - obraz - terapeut*. Terapeut tedy usměřňuje svého klienta nepřímo (zprostředkovaně) prostřednictvím výtvarně metodických pokynů. Výtvarně vede klienta, do jeho produkce metodicky zasahuje a tím jeho „obraz“ pomáhá měnit. Stává se vlastně jakýmsi „výtvarně - terapeutickým průvodcem“ na cestě za klientovým sebepoznáním či léčením. S tímto momentem je také spojen dialog na úrovni horizontální, tedy já - ty, a dialog vertikální ono - já - nadjá. Ve vertikální rovině funguje obraz jako prostředník komunikace psychických vrstev autora.

V interpretační rovině je rožnovská arteterapie nejvíce ovlivněna Freudovým konceptem. Jestliže považoval její zakladatel obraz za přenesené vyjádření smyslové zkušenosti, pak v současné době arteterapie více tíhne k obrazu jako k symbolické

formě splněného přání - podobně jako je tomu u snů. Tato pojetí se mohou jevit jako protichůdná, jejich soulad je však vystavěn na předpokladu, že všechny představy pocházejí z vjemů a jsou jejich zkresleným, či symbolicky přepracovaným opakováním. Ve shodě s Freudovými myšlenkami tedy lze usuzovat, že existence představy, a to i výtvarné, je zárukou reality představovaného - autora obrazu. Obraz jsou tedy zhuštěné zakódované informace, které se za pomoci analýzy interpretují. Symboliku lze zachytit v oblasti jejího projevu, čili v předvědomí, se kterým je spjata právě řeč obrazu.

Rozbor, čili analýza artefaktu se zaměřuje na výtvarnou řeč jako formu vyjadřované myšlenky. Sledujeme zde záměr a volbu užitých výrazových prostředků při výtvarné činnosti, tedy to, jakým způsobem klient (autor) výtvarně zpracovává svou myšlenku. Při analýze využíváme jednak ontogenezi výtvarného projevu, jednak výtvarné metafory poruch emočního a kognitivního vývoje a v neposlední řadě také empiricky získané poznatky k psychopatologii výtvarného projevu.¹⁾

Pro analýzu jsou podstatné i postupy snové práce (přesun a přenos psychických intenzit, zhuštění, vizualizace - čili převedení myšlenek na obrazy). Sen má latentní (skrytý) obsah. Na půdorysu snu se řeší aktuální problematika. Postupy snové práce jsou využity v metodicky řízené výtvarné tvorbě. Jedním z cílů výtvarné tvorby je pak svedení nežádoucích impulzů do výtvarné představy. Tímto způsobem se autorovo vědomí dostává do vztahu s vytěsněným a prostřednictvím výrazových prostředků užitých ve výtvarném zpracování je navíc i koriguje.²⁾

Odkazy na použitou literaturu:

1) Kyzour, M., www.arteterapie.wz.cz

2) Tamtéž

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod do praktické části

V praktické části bakalářské práce shrnuji fakta z teoretické části, které se zrcadlí ve výtvarném projevu klientů DDŠ, a také další poznatky, ke kterým jsem během své práce s dětmi došla. Jedná se především o výtvarnou metaforu agrese u deprivantů a možnost aplikování klasické rožnovské arteterapie do praxe v ústavním zařízení. Uvádím jako příklad odrazu agrese ve výtvarném projevu kazuistiky tří chlapců ve věku 13 a 15 let, tedy pubescentů. Chlapci jsou Romové.

Jelikož učím klasickou výtvarnou výchovu ve třídách v průměrném počtu 8 dětí a jsem časově omezena vyučovací hodinou, často jsem nucena práci na jednom tématu rozdělit do více hodin. Návrat dětí ke stejné práci a jejímu dokončení je mnohdy obtížný. Nejsou schopny systematicky pracovat a díky specifickým poruchám učení a chování je také u většiny snížena schopnost koncentrace, která pochopitelně klade každé, tedy i výtvarné, tvorbě hranice.

V praxi s těmito dětmi se mi ovšem velmi osvědčilo jedno téma, které není „rožnovské“, ale pro udržení systematické práce velmi efektivní. Tématem je jejich vlastní portrét, který jsem každému jednotlivě vytvořila. Jednalo se o schematický, jednoduchý profil obličeje se všemi charakteristickými rysy každého jednotlivého chlapce. Úkolem poté bylo svou vlastní podobiznu jakkoliv dotvořit. Volbu materiálu jsem nechala bez omezení. Děti většinou volily suchou techniku, aby se jim jejich hlava „nerozpila“ zásluhou vodových barev (opět spatřujeme symboliku). Nejpreferovanějším materiálem tedy byly fixy, pastelky, voskovky a obyčejná tužka.

Zajímavé bylo sledovat zaujetí chlapců vlastním portrétem. Souvisí to podle mého názoru i s pubertou a zaujetím či prožíváním vlastní osoby (tělesna především). Většinou se všichni „dotvářeli“ v dospělce, přimalovávali vousy, vlasy, cigarety, kšiltovky, piercing, někteří komiksově připisovali text.

Pro kazuistiku jsem však zvolila klasická rožnovská témata a těmi byly:

- Vybíraný portrét (někteří vytvořili ještě jeden dobrovolný, technika je velmi bavila)
- Perníková chaloupka
- Červená Karkulka
- Šípková Růženka
- Adam a Eva
- Mořská panna
- „Já jako hasič“ (toto téma není rožnovské, jedná se o vlastní nápad. Zadala jsem ho z důvodu věku chlapců a tělesné problematiky, kterou řeší. Téma je velmi bavilo, předpokládané a očekávané prvky se v obrázcích objevily)

Potíží v praxi, na kterou jsem narazila, byla jinak typická deprivanční barevnost, která se u romského etnika nejeví tak zřetelně. Romové, jsou jiné etnikum, jinak také vnímají barvu a s barvou (emocí) jinak zacházejí. Barvy se jim v podstatě nešpiní, stejně tak, jako projevení jakékoli emoce okamžitě po podnětu jim nečiní problém. Vyventilují tím co je přebytné, špatné se neusazuje. V případě problematiky vnímání barevnosti u jiného etnika mne napadá např. barevnost japonská, kde černá a bílá mají převrácený význam barevnosti evropské. U romské výtvarné produkce je třeba brát tento fakt v potaz, přestože se jedná o deprivanty.

Typickým neřízeným výtvarným počínáním u dětí, s kterými pracuji, je obliba, ba dokonce až posedlá zaujatost, v graffiti (anální agrese). Jsou zaujaté zejména pokusy “trefit” správně třetí rozměr písmen na papíře. Jedná se tedy, podle mého názoru, o pokusy vytvořit na dvojrozměrném papíru třetí rozměr - iluzi. Opět je možno chápat symbolicky. Zaujatost dětí graffiti bych přirovnala skoro až k neurotické obsesi, popř. manýře. Typická je také tato zaujatost pro určitou věkovou skupinu, tedy většinou pro žáky druhého stupně ZŠ a pro středoškoláky.

Velkou a zásadní roli zde určitě hraje touha někam patřit, k něčemu se řadit, hlásit, v případě dětí internovaných do výchovných ústavů potřeba být “vůbec někým”.

Mladí se tedy bouří proti zákonům, nerespektují společností nastavené normy. Proti čemu se vlastně ale bouří? Každý má své osobní důvody. Některé rysy jsou ale společné. Zásadním problémem je zde nerespektování kultury ostatních, surové a agresivní barbarství, za kterým se však skrývá touha po seberealizaci, po úspěchu, po ocenění¹⁾.

Vrátím se ale nyní k pojednání systému praktické části. Jedná se tedy o produkci tří romských chlapců. Chlapci jsou označeni písmeny A, B, C. U každého z nich je nejprve pro dotvoření celistvosti kazuistik uvedena stručná rodinná anamnéza, a to i z důvodu zasazení produkce do jejich vlastních životních souvislostí.

V produkci je vždy uvedena výtvarná metafora agrese, popř. její náznak a také další poznatky.

Témata produkce jsou řazena v pořadí, v jakém byla malována, čili od nejdříve zvoleného k poslednímu, a sice z důvodu vysledování možného výtvarného posunu. Každou hodinu výtvarné výchovy měli chlapci možnost vybrat si libovolně z několika témat jedno, které budou zpracovávat. K tématu také řadím popis jejich práce s barvou, techniky, které jim vyhovovaly nebo naopak popis výsledků práce s technikou, která jim nevyhovovala z jakéhokoliv důvodu.

Odkazy na použitou literaturu:

- 1) Marek, M., Graffiti art a psychoanalýza. Seminární práce, Ateliér arteterapie 2007, str. 7.

PRODUKCE KLIENTA „A“

Rodinná a osobní anamnéza

„A“ je 13letý romský chlapec, jehož největšími problémy, kvůli kterým se dostal do DDŠ, bylo nerespektování autorit, toulání a krádeže. Pochází z deseti sourozenců, je třetí nejstarší. Narodil se jako manželský. Je poslední ze tří dětí narozených v manželství rodičů. Ti jsou rozvedeni. Vlastní otec o „A“, ani jeho výchovu, nejeví zájem. Někteří jeho sourozenci jsou též v ústavní péči, někteří žijí v novém manželství matky. Matka nepracuje. Po rozvodu jej měla v péči, s výchovou jí pomáhal současný manžel. „A“ se však raději „poflakoval“ venku. Nachází se ve složité životní situaci, očekává pomoc od matky, která se však věnuje mladším sourozencům. K umístění do DDÚ dala podnět škola, matka samozřejmě souhlasila. Uvedla, že ji syn nerespektuje, toulá se a krade. S jeho výchovou, jak uvedla, si neví rady...

Škola hodnotí chlapce jako žáka zvědavého, snaživého, kterému však chybí motivace. Do školy jednou přišel s podlitinou oka, poté přestal do školy docházet úplně - údajně střevní potíže. Toulal se, aby nemusel jít domů.

Testové metody prokázaly, že jeho intelektový výkon, spadá do pásma výrazného podprůměru, k čemuž se připojuje ADHD. Jeho osobnost je zanedbaná, nemá dostatečně zvnitřnělé normy chování, jeho přizpůsobení pravidlům je účelové a krátkodobé. Objevují se u něj vyšší impulzivní tendence a iritabilita (vznětlivost). Chybí schopnost sebeovládání a sebereflexe. Je citově deprivovaný, proto na sebe často i nevhodnými prostředky upoutává pozornost. Je to typický případ poruch chování u chlapce výchovně i sociálně zanedbaného, citově deprivovaného, značně impulzivního s intelektovým výkonem v pásmu podprůměru. Nízká sebedůvěra, nízká schopnost prosadit se v kolektivu odráží neschopnost navazovat plnohodnotné vztahy. Trpí také strabismem (mírně šilhá na jedno oko), kvůli němuž se stává občasným terčem posměchu ostatních, a noční enurézou.

„A“ mezi stejně problémovými chlapci nevybočuje z řady, parta mu přináší pocit uspokojení a jistoty. Vlastně ani žádnou jinou eventualitu nemá. Hledá přátele mezi dětmi ulice, které tráví svůj čas stejně.



VYBÍRANÝ PORTRÉT

„A“ zvolil pro svůj vybíraný portrét dívčí obličej, který na rozdíl od vybíraných portrétů „B“ a „C“ není nikterak zdeformován a působí mírumilovně a lidsky („A“ komentuje, že se jedná o jeho děvče). Nenapadlo ho pracovat s gumou naplocho a tím vytvořit objem a trojrozměrnost a objem hlavy, přestože s trojrozměrným zobrazením figury barvou potíží nemá. Na tento problém jsem záměrně neupozorňovala a nechala „A“ i ostatní chlapce pracovat na portrétu bez mého zásahu. Prvky agrese bychom mohli spatřovat ve „špičatosti“ tahů vytvořených vybíráním plastickou gumou. Produkce „A“ však ve většině případů působí uhlazeně, pečlivě, není-li však omezen tématem, jak se ukáže později. Pak se potýká mnohdy s bezradností, ale nechá si poradit, popř. pomoci. Obecně u všech tří chlapců nebyl problém s mým zásahem do obrázků, ani s navedením na další možnosti, které barva či kombinace technik skýtají.

„A“ je při hodinách výtvarné výchovy vždy poměrně klidný a na práci se soustředí. Maluje a kreslí s velkým zaujetím a na rozdíl od většiny ostatních své

obrázky někdy slovně komentuje. Barvy se mu nešpiní, což je, jak jsem se již zmínila, pro romskou výtvarnou produkci charakteristické.



ČERVENÁ KARKULKA

Obrázek je poměrně prostorově zvládnutý. Postavu Karkulky namaloval sám, bez mých instrukcí týkajících se zvládnutí figury. Prvky agrese lze spatřovat právě ve figuře, která je z profilu a není dívkou, nýbrž dospělou ženou (matka, sestra?). Dům tvoří kulisa bez základů, bez komínu (chybí možnost „ventilu“). Jestliže je vyjadřovacím jazykem afektivní pudové složky symbol, pak je to v tom to případě dům, kterému chybí právě třetí rozměr. V tomto případě je ještě podpořen černým orámováním, jež je možné s agresivitou také spojit.

Poměrně zvládnutý je „reálný“ prostor, kde se děj odehrává. Domnívám se, že díky rodinné situaci je nucen být v kontaktu s realitou, což se odráží v produkci: „Když jsem doma, tak třeba v noci musím vstát a jít vařit mlíko pro bráchu a nakrmit ho. Máma špatně chodí a bolí jí nohy...“ Barevnost obrázku je paradoxně, ač se jedná o deprivanta, čistá, což podle mého názoru souvisí s příslušností k romskému etniku.

Dalším faktorem zvládnutí malby může být vyšší a „starší“ emoční či rozumová

úroveň daná okolnostmi. Otázkou však zůstává, zda se jedná o deprivanta v koukolíkovském slova smyslu. Vzhledem k barevnosti v případě produkce „A“ bych skoro řekla, že nikoliv. Barvy se nijak výrazně nešpiní, je zastoupena celá barevná škála, prostor je poměrně zvládnutý. Podle mého názoru je tento problém otázkou hranic „normy a patologie“ ve výchově romských dětí. Vzhledem k anamnéze „A“ bych usoudila, že se o deprivanta jedná, ale rodinné poměry a výchova, která je v podstatě u všech tří chlapců vesměs podobná, mohou být pro romské etnikum normou.

Všichni tři chlapci jsou tedy diagnostikováni jako deprivovaní, ale vzhledem k příslušnosti k romskému etniku, které má jinou barevnost duše, se deprivanční barvy naplno neprojeví. Deprivanční prvky lze nahledat spíše v kresebném projevu, kde se projevuje symbolika.



PERNÍKOVÁ CHALOUPKA

Opět se jedná o poměrně kompozičně zvládnutý prostor, chaloupka je však zase kulisovitá (úroveň mladšího školního věku). Zajímavé je pomíchání témat, kdy místo Mařenky je na obrázku Karkulka, opět z profilu (agrese figury). Jeníček jako partner Mařenky chybí, místo něj vidíme na střeše medvěda. Ježibaba je spíše mužská postava. Vše se odehrává v identifikační části formátu, strana „ty“ je prázdná.

„A“ většinou v produkci dopisuje dialogy. Může se jednat o psychotický počín, což ale z typu této produkce není zcela evidentní, nebo se jen snaží o komiks a uvedení pozorovatele do děje.

Při práci na tomto obrázku si „A“ dával záležet na propracovanosti aktérů děje, méně podstatné už pro něj bylo „pozadí“, kde se děj odehrává. To domalovával dodatečně, přesto výsledek působí poměrně vyrovnaně. Zajímavá je figurka čarodějnice (spíše mužská), kterou musel do formátu zpracovat tak, aby se vešla.



ADAM A EVA

Toto téma je barevně chudé, chybí akčnost v podobě červené barvy. Zde bych nahledala deprivaci barevnost. Vzhledem ke zpracování a bezradnosti v obrázku usuzuji, že se „A“ odmítá k tématu hlásit. Je to logické vzhledem k tomu, že se jedná o téma mezilidských či partnerských vztahů. Identifikační místo je bezradně zaplněné černou a hnědou tak, „aby tam něco bylo“. Obrázek je bez prostoru (přestože ho „A“ umí ztvárnit), tedy bez reality. Zvýrazněné jsou pohlavní orgány u Adama a Evy, což pravděpodobně souvisí s pubertou a prožíváním vlastní tělesnosti.

Při malování měl „A“ problém s udržení pozornosti na práci, téma ho vysloveně nebavilo, při nabídnutí suché techniky - pastelek, odmítl a raději pokračoval v akvarelu. Zajímavostí je absence červené, s jejímž použitím nemá „A“ jinde problém. Podle mého názoru je v tomto věku jedním z důvodů i psychosexuální nezralost.



MOŘSKÁ PANNA

Obrázek je prázdný, bez vybudovaného prostoru. Může to být způsobeno tématem, které je spíše dívčí. Mořská panna sedí nebo je vrostlá do skály bez možnosti pohybu. Postava je opět zvládnutá, objevuje se zde i fialová (matka), která na jiných obrázcích u „A“ chybí. Zajímavá je oranžovost vlasů. Figuře se „A“ zvláště věnoval. Ocas mořské panny není přirozený, je spíše oblečen. Může být vzhledem k fialové obrazem ženských orgánů jeho matky, která je často těhotná a „A“ tak přibývají sourozenci.

Prvky agrese se zde také neobjevují, spíše je téma pusté, smutné a prázdné.



JÁ JAKO HASIČ

Téma jsem zadávala, jak jsem již zmínila, ze zvědavosti jakým způsobem ztvární sebe s „hasícím přístrojem“, vzhledem k věku chlapců (puberta). Každý z aktérů byl procesem „hašení“ velmi zaujat. Na tématu jsou typickými prvky agrese postava z profilu, špičatost a ostrost v prvku ohně. Dům je na identifikační straně a nese antropomorfní znaky.

Vzhledem k tomu, že si „A“ dokáže docela dobře poradit s barvou, je pro něj vodová barva vhodnější technikou, která s sebou nese poměrně pozitivní výsledek. Dobrovolná volba pastelky je tím pádem poměrně kontraproduktivní. Kresba v tomto případě působí dětsky. Vzhledem k tématu, které více pocitově prožívá, není schopen téma ztvárnit „dospěleji“ a má sním tudíž v kresebném projevu trochu potíže.

PRODUKCE KLIENTA „B“

Rodinná a osobní anamnéza

„B“ je 13letý romský chlapec. Narodil se jako pátý. Je tedy nejmladším ze sourozenců. Do DDŠ se dostal kvůli agresivitě, napadání dětí, šikaně, krádežím a nerespektování autorit. Manželství rodičů trvá. Otec pracuje, matka je nezaměstnaná. Rodina pobírá dávky státu. Žijí všichni v malém bytě se společnou koupelnou a WC na chodbě...

Důvodem k umístění do zařízení byla především rodinná situace, kdy matka byla ve výkonu trestu a otec nezvládal výchovu. Chlapec nerespektoval rodiče. Rodinné pouto je u „B“ „silné“, ale především mu jde o svobodné užívání si volnosti a nulovou kontrolu rodičů nad svou osobou... Ostatní děti v jeho původní třídě se bály chodit do školy, neboť jim vyhrožoval, vydíral je a napadal.

Z testových metod vyplynula patrná nižší schopnost koncentrace, časté chyby z nepozornosti. Intelektový výkon je v hraničním pásmu lehké mentální retardace a výrazného podprůměru. Neklidný (ADHD), emočně labilní. Je výbušný, nemá zafixován žebříček hodnot, orientován na uspokojení aktuálních potřeb. Chování „B“ je ryze účelové, působí velmi suverénně, snaží se vybudovat si za každou cenu vůdčí postavení ve skupině. Pokud není problém vyřešen v jeho prospěch, dochází v jeho chování často k agresivnímu zkratu. Jeví znaky sociálně obtížně přizpůsobivé osoby. Je to dítě ulice, které se naučilo postarat se samo o sebe, bez ohledu na morální a společenské zásady (podvody, krádeže, výhrůžky, agrese).

Ve vlastní výtvarné praxi však vnímám jeho kreativitu, i přesto, že je nesoustředěný a roztěkaný. Vzhlíží se zejména v kresbě černošských raperů, které je schopen malovat do omrzení.



VYBÍRANÝ PORTRÉT I.

Jedná se o portrét ženy, nese však spíše mužské rysy. Agresi je možno nahledat v rozezleném výrazu obličeje a celkové ostrosti kresby, především brady. Zajímavé jsou „slepé“ oči a jakoby pokleslé koutky úst. Oči mohou být odkazem na zkušenosti s drogou.

„B“ byl touto technikou vyloženě nadšen, okamžitě začal urputně začerňovat papír uhlím. Nikdy předtím se s touto technikou údajně nesetkal a po dokončení tohoto zadaného tématu hlavy se pustil s vervou do vytvoření dalšího portrétu. Podle mého názoru obliba v této technice souvisí s „oficiálně“ povolenou destrukcí v podobě „zničení“ papíru černou barvou, a dochází zde k tvořivému zacházení s potenciálem vzteku, puberty.

Zajímavé v produkci „B“ je moment, kdy téměř pokaždé vynechává ve

ztvárnění figury nějakou část těla. V tomto případě je to brada, která je spojena s náhrdelníkem.



VYBÍRANÝ PORTRÉT II.

Jak jsem již zmiňovala, „B“ si libuje v kreslení rapperů, kteří jsou oblečeni pouze do značkového oblečení. Obecně mají tyto děti zálibu ve „značkách“, což podle mého názoru také souvisí s touhou někam patřit, či se k něčemu řadit, být někým na první pohled rozeznatelným. Tento fakt značí ještě zálibu ve falických symbolech (fajfka na čepici a čepice samotná), což je vzhledem k věku logické.

Agresi lze spatřovat v ostrosti a pravoúhlosti figury, výrazu úst a celkovém pravoúhlém zpracování pozadí. Na první pohled nás zaujmou oči, které nejprve zpracoval opět jako slepé, po upozornění, že postava „nekouká“, vzal uhlí a dokreslil panenky. Ostrost pohledu naznačuje zkušenosti s užíváním drog.



ČERVENÁ KARKULKA

První obrázek vytvořený akvarelem svědčí o značné bezradnosti v pojednání prostoru. Domnívám se, že se jedná o vytržení z jeho vlastního životního kontextu a neschopnost reflektovat dostatečně realitu kolem sebe. Postupem času si ale akvarel „osahává“ a práce s touto technikou ho docela baví. Pokud má ale vyplnit barvou prostor v obraze, barevné plochy černě rámuje, aby se do sebe nevpily a vzájemně se nepomíchaly. Jestliže je barva výrazem emoce, pak by tím mohl předcházet zmatku, který mu emoce působí a pro jistotu pojišťuje případnou emoční „katastrofu“ černým rámem. Jeho malba je následně velmi sebejistá.

Postavy jsou grafické, bez objemového zpracování. Karkulce chybí ruce a nos. Velice často se „B“ stává, že při tvorbě postavy vynechá některou část těla. Zajímavé je, že strana „ty“ je barevností deprivační, identifikační místo je barevné. Prvky agrese lze spatřovat opět ve špičatosti a pravoúhlosti postav, především vlka. Vzhledem k hnědé lze usuzovat na vztah k otci alkoholikovi. Pravoúhlost také může poukazovat na potřebu řádu. Nepomím ani bílou vztahující se k bezohlednosti.



PERNÍKOVÁ CHALOUPKA

Prostor je zcela zaplněn chalupou tak, že na hlavní aktéry nezbyvá místo. Jeníček je dokonce na poslední chvíli dokreslen na střechu domu. Malba nese prvky „výtvarného“ neurotismu v podobě téměř obsedantního vypočítávání jednotlivých prvků (plot, silnice, strom a jeho plody, vyšrafované hory v pozadí).

Děj vesměs staví „B“ na spodní linii, což odkazuje opět k úrovni mladšího školního věku. Metafora agresivity je zde nahledatelná v několika prvcích. Obrázek obsahuje velkou část bílých ploch, je tedy možné uvažovat o manipulativnosti („B“ se ve skupině snaží organizovat a dosáhnout svého za každou cenu), a především o bezohlednosti. Špíny, které se objevují ve žluté, jsou vyjádřením vztahu k normám, řádu, etice... Světle hnědá odkazuje k impulzivitě, černá pak na pubertu, protest a vztek. Opět se zde setkáváme s rámováním, o kterém jsem se zmiňovala v předchozím obrázku.



ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA

Na tomto obrázku dochází k pomíchání rolí, kdy Růženka je spíše dominantní „čarodějnicí“ zcela ovládající prostor. Zajímavé je fialové orámování postavy (matka?). Zároveň je postava agresivní pojednáním vlasů a obličeje.

U postav pro „B“ důležitých je typické schematické pojednání obličejů, které jsou vesměs u mužských i ženských postav stejné. Toto uvádí Read ve svém období „linie“, Lowenfeld v „preschematickém období“ (hlavonožci se schematicky pojatým obličejem bez rozlišení pohlaví), Kyzour v „egocentrickém období“, kde se zároveň zmiňuje o neznalosti komponování odlišných jevů do vzájemných souvislostí.

Na identifikačním místě ztvárnil „B“ proporčně malou ženskou postavu, která prvky agrese ve výrazu nenese. Prosvítá zde ale již zmiňovaná bílá jakožto bezohledná komponenta.

Pro identifikační místa v obrázcích „B“ je charakteristická bezradná mužská, (vzhledem k hnědé otcovská?) zkroucenina, která má zřejmě prostor „nějak“ zaplnit. Naštěstí ale dává obrázku dynamiku a stává se tak jeho nedílnou funkční součástí.



ADAM A EVA

V tématu je poměrně dobře budován prostor, přestože téma celkově působí jako divadelní kulisa, kde se děj odehrává. Postavy jsou zde v podstatě čtyři - Eva, Adam a dva stromy, které nesou antropomorfní prvky. Na identifikačním místě je mužský strom, uprostřed ženský strom.

Zajímavé je pomíchání rolí u lidských postav Adama a Evy. Eva má mužské rysy (nemá ňadra), Adam má širokou ženskou pánev. Domnívám se, že zde může být souvislost se skutečností, že vnímá matku spíše jako mužskou figuru (zkušenost s vězením), nebo je matka „B“ do této role sunuta okolnostmi. Opět u jedné z postav vynechává části těla (uši).

Pokud se pozorně podívám na obrázek, první co mě udeří do očí je žlutá nanesená do velké plochy v kombinaci s všudypřítomným černým orámováním. Žlutočerná svědčí o potenciálu útočnosti nebo jedovatosti. Za povšimnutí stojí použití žluté ve velké ploše zrovna u tohoto tématu (vztah k normám, etice...).

Pilovité zuby (tráva) mohou být symbolem kastrovního nástroje. Stejně tak,

jako užívá dynamických zkroucenin v identifikačních místech, užívá zde jako prvek vyplnění formátu černě orámované mraky (falické symboly), které obrázek funkčně dotvářejí.



MOŘSKÁ PANNA

Zde se opět objevuje postava mořské panny bez rukou. Rybí ocas má, stejně jako v obrázku mořské panny u „A“, pouze oblečen. Zajímavá by byla otázka, kdo jí ocas oblékl, když sama nemá ruce... Identifikační místo je prázdné, neuroticky modrozelené. Objevují se zde falické symboly v podobě ryb. Pozornost upoutává značně infantilně pojaté slunce školkových dětí. U „B“ je typické orámovávání barev černou, aby nedošlo k jejich pomíchání? Domnívám se, že se jedná o snahu vytvoření vlastního systému orientace v emocích.

Výtvarně je obrázek poměrně zdařilý, technika, kdy děti použily s vodovými barvami i voskovku (v tomto případě ve vlasech) jim umožňuje skutečně tvořit a být „umělci“. Těší se na moment překvapení, co vzejde z překrytí obou technik.



JÁ JAKO HASIČ

Postava se nachází v jakési bezradné pavučině, která má zřejmě nahradit třetí rozměr. Do identifikačního místa kreslí „B“ svou oblíbenou zkrouceninu, tentokrát představující oheň. Při bližším prozkoumání se může též jednat o rozpůlenou postavu. Falické symboly jsou pro toto téma typické v podobě zpracování stříkaček hasičů, u „B“ se ještě jedná o čepice na hlavě.

Agresivním prvkem v obrázku je jednak vosí útočná kombinace žluté, černé a červené, jednak postava zobrazená z částečného profilu.

Suchá technika v podobě pastelky způsobuje bezradnost ve zpracování pozadí a „B“ pozadí začmárává, aby ho alespoň čímsi vyplnil.

PRODUKCE KLIENTA „C“

Rodinná a osobní anamnéza

„C“ je 15letý romský chlapec. Má šest vlastních sourozenců, on se narodil jako druhý. Manželství rodičů trvá. Otec „C“ je opakovaně ve výkonu trestu, užívá návykové látky, je značně agresivní a na výchově „C“ se nepodílí, naopak opakovaně napadá slovně i fyzicky ostatní spolubydlící. „C“ žije s rodiči a všemi sourozenci v bytě 1+1 (!) v domě pro neplatiče a nepřízpůsobivé občany. U všech dětí byl nařízen soudní dohled. Rodina je zcela závislá na výplatě sociálních dávek... Matka je poslední roky na mateřské dovolené. Chlapci přejímají od otce sklony k násilí, agresivitě a užívání návykových látek. Matka „C“ problémové chování bagatelizuje a omlouvá. S vydáním do ústavní péče souhlasila poté, co „C“ pod vlivem toluenu pobodal staršího chlapce nožem do nohy.

„C“ se paradoxně ve škole při hodinách poměrně snažil spolupracovat. Narůstal mu však počet neomluvených hodin, ztrácel přehled o podstatném dění ve škole. Vůči spolužákům byl agresivní, jeho chování neslo prvky šikany (požadoval od dětí peníze a svačiny). Problém „C“ spočívá ve zvýšené impulzivnosti se sníženou schopností adaptace.

Důvodem pro vzetí do ústavní péče bylo zneužívání návykových látek (toluen, marihuana, plyn do zapalovačů), napadení a zranění člověka nožem, problémy s nezvladatelností chování, krádeže cigaret a alkoholu.

Z testových metod vyplývá, že se intelektový výkon nachází v pásmu lehké mentální retardace. Výsledky ostatních testů spadají do pásma defektu. Jeho osobnost je pubertální, nezralá, zanedbaná po výchovné, sociální i výukové stránce, citově deprivovaná. Má problém se sebeprosazením v běžných sociálních situacích, jedná pak agresivně a hostilně. Je vztahovačný, málomluvný, tichý - hovoří často polohlasem.

K dospělým je uctivý, snaží se chovat podle stanovených pravidel, k prohřešku se záhy přizná, nemá problém s respektováním autorit.



VYBÍRANÝ PORTRÉT I.

Zadání znělo vytvořit lidský obličej. Hlava je spíše mužská. Po skončení tvorby dal „C“ obrázku název „Opice“. Je obtížně schopen vytvořit podobu lidského obličeje, a srovnatelně, stejně jako „B“, se uchyluje ke schematizaci a typizaci. Zajímavé je ovšem, jakým způsobem si dokáže poradit s vyplněním plochy formátu, s kompozicí, a přestože hlava působí zvířecím „nečlověčím“ dojmem, je živá a dynamická.

Zvláštní jsou ve tvorbě „C“ oči, jejichž zpracování by mohlo svědčit o zkušenostech s toxikomanií a závislostmi.

Při práci si „C“ s tématem nejdříve nevěděl rady, pak se snažil, a zadání vyhověl. S prací byl však nespokojen, proto vzal druhý papír a vytvořil podobný portrét jako „B“, od kterého hlavu s čepicí okoukal.

Obecně se mi u všech chovanců potvrdila jedna zkušenost. Pokud kreslí

fiktivní portrét postupnými kroky (rozvržení do formátu, schéma obličeje, určení a náznak proporcí) a je jim řečeno, co přesně kam mají nakreslit tak, aby výsledek působil jako promyšlený a výtvarně zvládnutý celek, jsou schopni vytvořit brilantní portréty s živým výrazem. „C“ je v tomto ohledu přeborník. Podle mého názoru jde o funkčnost vytýčení hranic, a následného zbavení se tápání a bezradnosti ve formátu (potažmo realitě). Portréty pak mají neobyčejně lidský a originální výraz. Pokud dělají vybraný portrét, nejsou schopni uhlé pomocí gumy strukturovat, což zřejmě souvisí s neschopností dostatečně zvládnout agresivní popudy vůči okolí. Jestliže je struktura obrázku špatná, je tedy špatná i schopnost strukturovat okolí.



VYBÍRANÝ PORTRÉT II

Tento portrét byl tudíž zcela dobrovolný. Nijak neodpovídá podobě lidského obličeje, nenese reálné prvky. Oči v tomto podání jsou charakteristické pro tvorbu „C“. V mnoha případech používá pravoúhlost, což může naznačovat snahu o ujištění se v „řádu“ a umožnění kontroly vlastní nezvladatelnosti. Zde se možná „C“ navrácí v ontogenezi k nižšímu stádiu, přesto je patrný rozdíl od tvorby šestiletého dítěte v množství detailů. Hlava má ale pořád poměrně mystický výraz. Nacházíme zde opět falické symboly, a to v podobě cigarety a čepice.



PERNÍKOVÁ CHALLOUPKA

Jeníček s Mařenkou jsou v obrázku, podíváme-li se na výraz tváře, starší než v pohádce. Postavy nedrží pohromadě, rozpadají se. Identifikační místo ovládá hnědá v podobě chaloupky (nese antropomorfní znaky), je tedy možné hovořit o identifikaci s otcem. Zajímavé je neurotické, až obsedantní vypočítávání prvků (stromy a jejich větve - mimochodem rostoucí vzhůru nohama, tráva). Opět si „C“ poradil se svérázným vyplněním formátu. Prázdná místa v obrázcích mu vadí a pokaždé se snaží plochu jakkoliv vyplnit, jakoby chtěl mít ohledně dění v obrázku jasno a přehled.

Prvky agrese je možno nahledat v ostrosti pojetí malby, špičatosti stromů, či keřů. Opět se zde setkáváme s bílou ve velké ploše stejně jako u tématu Perníkové chaloupky v produkci klienta „B“ (bezohlednost, manipulace...)

Častým znakem těchto obrázků je problém s oddělením nebe a země. Není vidět horizont.



ČERVENÁ KARKULKA

V tomto tématu se objevuje doplňkovost barev pouze v podobě červené a zelené. Červená je izolovaná, de facto na jednom místě. Téma je bez prostoru.

Vlk se nachází na straně „ty“, na identifikačním místě vidíme černý flek, zřejmě naznačující cestu. Karkulka je v podstatě dekapitovaná, nemá hlavu, jinými slovy je „vykastrovaná“. Mohli bychom za tím hledat vztek na ženy obecně, popř. pokud jsem podobná jeho matce, a funguje-li přenos, pak i na mě. A to i přes to, že jeho chování tomu nikterak nenasvědčuje a „C“ ochotně spolupracuje. Výrazné prvky agrese můžeme nahledat ve vyceněných vlčích zubech a drápech, špičatých uších.

Opět se tady objevují keře či stromy rostoucí opačně s nutkavě vypočítávanými větvemi.



ŠÍPKOVÁ RŮŽENKA

Na obrázku se objevuje „roztočená“ hlava, což může signalizovat inhibovanou schopnost dostatečně testovat realitu. Na identifikačním místě má „C“ znovu hnědou, jako u tématu Perníkové chaloupky.

U tohoto obrázku pomohla právě kombinovaná technika voskovky a akvarelu. Voskovka drží obrázek pohromadě a umožňuje „C“, aby se soustředil na plochu jako na celek, která je díky technice funkční. Srovnám-li provedení tématu Perníkové chaloupky s tímto tématem, je zde velký rozdíl a pozitivní posun i v barevnosti. Téměř by se dalo říci, že obrázek působí jako od jiného autora, což může být způsobeno tématem „znovuzrození“ nebo „probuzení“ postavy v pohádce, která tak začíná nový život.



ADAM A EVA

Adama a Evu odmítl „C“ zpracovat barevně, což může svědčit o odmítnutí emoční účasti na tématu, přeneseně odmítnutí emocí (ohrožujících?) v mezilidských vztazích. Figury jsou schematické, mají zvýrazněné pohlavní orgány. „C“ všude maluje ruce podobné chapadlům, čímž je deformuje.

Zajímavé je opět pomíchání témat, kdy se zde objevuje místo hada pes (vlk s ostrými zuby?). Jablko u všech klientů v tomto tématu chybí. Postavy jsou opět situovány na jednu linku. Odmítnutí barevného zpracování obrázku nesvědčí. Dokonce je možno říci, že působí tak, jakoby ho kreslil někdo jiný (totální emoční distance od tématu).

Emoce jsou pro „C“ do značné míry ohrožující - pokud se mu stane událost v mezilidských vztazích, která s ním emočně otřese, pak pláče a přestává komunikovat.



MOŘSKÁ PANNA

Obrázek je charakteristický pásovitostí, v tématu se objevují egyptské pyramidy. Barevnost je poměrně vyvážená.

V tématu nacházíme opět falické symboly (ocas Mořské panny, ryby). Ocas má panna oblečený, není její součástí. Agresi můžeme nahledat v jeho zašpičatění a ostrosti. Zajímavé je „partnerství“ mořské panny a delfína namísto prince. Delfína drží pod krkem...

Na produkci „C“ se velmi odráží volba techniky. Srovnáme-li předchozí obrázek s tímto, působí oba, jakoby měl každý jiného autora. Přední plochu znovu zpracovává voskovkou, kterou překrývá vodovými barvami, čímž mu vzniká tolik potřebný třetí rozměr. Voda je téměř plastická. Z tohoto obrázku měl „C“ velkou radost, dokonce vřele postup komentoval. Zaplnit celou plochu barvou mu nečinilo žádný problém.



JÁ JAKO HASIČ

Znovu se zde setkáváme s geometrizační, což svědčí o fixaci v análně sadistickém stadiu (s tím souvisí problémy a zmatky v emocích a jejich obtížná a možná i neřízená ventilace). Téměř nikde se „C“ neobjevuje třetí rozměr. Tento fakt by mohl z hlediska historického vývoje „odkazovat“ na gotiku, která s sebou třetí rozměr nenese. Ten je nahrazován většinou zlatou barvou, především u zobrazení světců a hvězdiček.

V tématu jsou opět falické symboly v podobě stříkačky a čepice na hlavě hasiče. „C“ se znovu uchyluje k pásovitosti ve zpracování tématu. Děj se podle všeho má odehrávat v noci. Zajímavostí je nepoměrná velikost obou figur - řidiče, který je za volantem vozu téměř nezaznamenanatelný, a obrovského hasiče v podobě „C“. Figura je schematická, vidíme i částečně egyptské zobrazení figury.

Pojetí agresivity nebo destruktivity není proti někomu konkrétně zaměřeno (osoba, členové rodiny atd.), ale podstatná je forma - v tomto případě tedy zmiňovaná geometrizační. Identifikační místo je prázdné (distance od tématu související s pubertou a sexuálními, autoerotickými zkušenostmi?), děj se odehrává ve středu obrázku, kde se řeší centrální problém daný tématem.

U tohoto tématu jsem záměrně nezařadila techniku, kterou mají klienti pracovat. Obecně platí, že všichni raději sáhnou po suchých technikách, protože jsou pohodlnější a je s nimi méně práce (uklízění, umývání stolu po práci, mytí rukou, obavy z ušpinění...). Suchá technika je však zároveň bohužel kontraproduktivní, protože neumožňuje v jejich případě vytvoření třetího rozměru, který se potřebují naučit zobrazovat. Tato technika vyžaduje zvládnutí perspektivního zobrazování (zkratky), tzn., že vyžaduje výtvarné zvládnutí okolní reality. Toho zatím chlapci nejsou schopni.

ZÁVĚR

Bakalářská práce spojuje několik oblastí v jeden celek, který je v praktické části sumarizován a rozebrán ve výtvarných pracích klientů DDS.

Teoretická část je postavena na teoriích agrese několika autorů a komparaci ontogenetického modelu Kyzoura a Lowenfelda, které následně tvoří stavební kamen pro část praktickou, resp. pro vysledování posunu ve výtvarné činnosti chlapců, se kterými pracuji.

Rožnovskou arteterapii ve smyslu klasických interpretací není možno do mé praxe přímo aplikovat, protože jsou klienti příliš mladí a nejsou schopni dostatečného náhledu (s tímto souvisí i úplné vynechání abstrakce při výtvarné výchově. Ta by byla v jejich případě zcela kontraproduktivní). Jsou omezeni v komunikaci a nejsou schopni se dost dobře o svých problémech bavit a za pomoci interpretace je řešit. Dotazy by evidentně nebyli schopni pojmut a zpracovat. Proto se mi osvědčuje arteterapie „beze slov“, kdy za pomoci vhodných výtvarných technik a jejich kombinací je posun možný a poměrně reálný. Komplikace v komunikaci by s největší pravděpodobností nastaly v blokování v odporu, kdy by jednotlivec při klasické interpretaci nechtěl ventilovat své problémy před terapeutickou skupinou (třídou). Vše by se následně odrazilo i v produkci.

Jelikož se, v případě „A“, „B“, a „C“, jedná o děti ulice vyrůstající v partách, je pro ně agresivita víceméně životní nutností. S tím však lze docela dobře při výtvarné výchově pracovat a agresivita, potažmo destruktivita, s sebou nese tvůrčí potenciál, který lze cíleně zaměřit na dané výtvarné téma. Osvědčuje se to zejména ve vybírání portrétu, kdy ze zničení papíru uhlím posléze vzejde dílo, které má „tvář“.

Obecně se dá říci, že vyhledávají spíše suché techniky (pastelky, fixy, uhlí, tužka...). Do akvarelu, popř. tempery musí být trochu donucení. Hlavním důvodem je lenost připravit místo k práci s barvou a následné uklízení nepořádku a mytí lavic po malování. Se suchou technikou tyto „komplikace“ odpadnou. Suché techniky, vyjma uhlí, se ale ukázaly v podstatě kontraproduktivními. Chlapci jakoby regadovali do nižšího ontogenetického stádia a měli problém s vyplněním formátu. Akvarel, přestože si s ním méně vědí rady, tuto potíž vyřešil. Velice se také osvědčilo použití voskovky, která vytváří v kombinaci s akvarelem vynikající efekty, a obrázek potom působí jako opravdové výtvarné dílo. Reakce chlapců na povedený obrázek, za který jsou pochváleni, je velice pozitivní a radostná. Výtvarná činnost je díky tomuto efektu

baví. Někteří dokonce své postupy při práci vehementně komentovali.

Některá klasická rožnovská témata byla ale kamenem úrazu. Většinou se jednalo o téma Adam a Eva, které odráží problematiku partnerských či mezilidských vztahů. Konkrétně u tohoto tématu se u všech tří objevilo zvýraznění pohlavních orgánů, barevně ale téma zůstalo hluché (kromě „B“, který ale pojistil své emoce černými rámy). Velice zdařilým tématem je podle mého názoru Červená Karkulka, která s sebou nese v podobě vlka (zároveň pudová symbolika) největší míru zobrazení agresivity. „B“ je sice v tomto tématu slabší, zároveň je ale u něj na základě Červené Karkulky vysledovatelný zásadní posun v další produkci. Téma Červená Karkulka je v jeho případě doslova startovní čárou pro další práci, zejména pak co se týče problému zaplnění celé plochy papíru.

Vzhledem k tomu, že se jedná o deprivanty a děti ulice pocházející z dysfunkčních rodin, nebyly jim doma nastaveny hranice. Bezradnost a tápání v životě se pochopitelně odráží i ve výtvarné tvorbě. Výtvarný posun patrný v pracích uvedených tří případů podle mého názoru souvisí právě s poskytnutím chybějícího „vedení“. Pokud vědí, co mají dělat a jak, náhle vznikají obrázky, za které by se nemusel stydět ani zkušený výtvarník. Barevnost se čistí, prostor (formát) se funkčně zaplňuje, „realita“ nastupuje v podobě náznaku třetího rozměru. V jejich případě tedy nemá smysl uplatňovat ve tvorbě abstrakci. Pohrávat si s abstrakcí je možno v momentě, kdy zvládneme reál (máme z čeho abstrahovat). Abychom ho zvládli, musíme se v něm umět pohybovat, musíme ho umět žít, což je v případě mých klientů obtížné i vzhledem ke zkušenostem s drogami (iluzí). Velice se mi však vzhledem k tomuto osvědčilo vytváření např. lidského obličeje za pomoci přesného návodu a rozměření proporcí. Na tabuli jsem kreslila krok po kroku schéma, čekala, až daný krok chlapci vytvoří na svůj papír a navázala jsem následně dalším úkonem. Postupně se na jakousi kostru nabalovala konkrétní originální podoba. Zajímavé je, že přestože schéma mnou vytvořeného obličeje působilo univerzálně, u všech dětí bez výjimky se na papíře začaly rýsovat obličeje s naprosto originálními výrazy a co je podstatné - s charakterem.

Domnívám se tedy, že nasouvání těchto dětí zpět do reality za pomoci vytváření a zobrazování konkrétních věcí a prostoru, který mají kolem sebe a ve kterém se pohybují, je cestou, jak je postavit nohama na zem a jak je naučit reflektovat realitu. V životě, který je čeká „tam venku“ to budou totiž potřebovat.

Seznam použité literatury

- Čermák, Ivo: Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou 1999.
- Dahlke, Rudiger: Agrese jako šance. Praha 2005.
- Dunovský, Jiří: Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě. Praha 1995.
- Fromm, Erich: Anatomie lidské destruktivity. Praha 1997.
- Fromm, Erich: Lidské srdce. Praha 2000.
- Haškovcová, Helena: Manuálek o násilí. Praha 2004.
- Jedlička, Richard: Analýza a prevence sociálně patologických jevů. Praha 1998.
- Kohut, Heinz: Obnova Self. Praha, Psychoanalytické nakladatelství 1991.
- Koukolík, František: Vzpoura deprivantů. Praha 1996.
- Koukolík, František: Život s deprivanty I, II. Praha 2001.
- Kyzour, Milan: O krizových jevech v dětské malbě a kresbě, Estetická výchova 69/70, č. 2 - 3.
- Kyzour, Milan: www.arteterapie.wz.cz
- Langmeier, Josef: Psychická deprivace v dětství. Praha 1963.
- Lowenfeld, Victor: Creative and Mental Growth. Macmillan Publishing Company, New York.
- Lowenfeld, Victor: The Nature of Creative Activity. Routledge, Kegan Paul LTD London 1951.
- Marek, Matouš: Graffiti art a psychoanalýza. Seminární práce, Ateliér arteterapie 2007.
- Matějček, Zdeněk: Jak a proč nás trápí děti. Praha 1997.
- Matějček, Zdeněk: Po dobrém nebo po zlém. Praha 2000.
- Matějček, Zdeněk: Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. Praha 1996.
- Miňhová, Jana: Základy psychopatologie dětí a mladistvých. Praha 1996.
- Perout, Evžen: Arteterapie se zrakově postiženými. Praha, Okamžik 2005.
- Perout, Evžen: Časopis arteterapie č. 8, 9. Praha, Odeon 2005.
- Piaget, - Inhelderová: Psychologie dítěte. Praha 1970.
- Pokorná, Věra: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha, Portál 1997.
- Poněšický, Jan: Agrese, násilí a psychologie moci. Praha 2005.

Příhoda, Václav: Ontogeneze lidské psychiky I, II, III. Praha 1970.

Read, Herbert: Výchova uměním. Praha 1967.

Riefová, F., S.: Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Praha, Portál 1999.

Soukromé materiály PaedDr. Milana Kyzoura

Svoboda, Mojmír (ed.): Psychopatologie a psychiatrie. Praha, Portál 2006.

Train, Alan: Specifické poruchy chování a pozornosti. Praha, Portál 1997.

Uždil, Jaromír: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha 1984.

Vágnerová, Marie: Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha 2002.

Veselá, Zuzana: Výtvarná metafora zvýšené tendence k agresivitě a sklonů k násilí u klientů DDŠ. Příspěvek na arteterapeutickou konferenci, 2005.

Zelinková, Olga: Poruchy učení. Praha, Portál 2003.