Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Terapeutické a výchovné aspekty výtvarné tvorby

Therapeutical and educational aspects of art creation

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Mgr. Karel Řepa
Forma studia: kombinovaná
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout
2010

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 22. dubna 2010

Podpis studenta ……

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Evženu Peroutovi za cenné podněty a podporu při psaní této práce. Děkuji také Bc. Petře Řehákové za zapůjčení obtížně dostupného studijního materiálu.

Obsah:

Úvod **2**

1. Arteterapie, výtvarná a umělecká výchova **5**

2. Umění jako autoregulační médium **10**
2.1. Počátky uvažování o terapeutické funkci umělecké tvorby 10
2.2. Neopsychoanalýza a novější revize hlubinně psychologických názorů na tvořivost 16

3. Pedagogicko-psychologické přístupy ve výtvarné výchově a arteterapii **21**
3.1. Herbert Read a nevědomé způsoby integrace 21
3.2. Terapeutické aspekty umělecké výchovy v teorii Viktora Lowenfelda 25
3.3. Příspěvek výtvarného pedagoga a arteterapeuta Milana Kyzoura 29
3.4. Pedagogicko-psychologické přístupy v arteterapii 32
3.5. Mezioborové přesahy ve vybraných koncepcích současnosti 34

4. Mezi výchovou a terapií **38**
4.1. Přístupy k symptomatice výtvarného vyjádření 38
4.2. Léčit nebo vychovávat? 44

Závěr **49**

Literatura **51**

Úvod

„Vést k lásce k nevědomí, to je umělecká výchova.“

Anton Ehrenzweig

Řada psychoterapeutických systémů byla v průběhu svého vývoje systematicky obohacena využitím rozmanitých tvořivých projevů člověka. Mezioborová konfrontace umění, výchovy a terapie, fenomén patrný již ke konci 19. století, získává zejména v posledních dekádách století dvacátého stále specializovanější a celkově odbornější zázemí. Jednotlivé terapeutické koncepce v tomto vývoji reflektují určitou kulturně-sociální empirii, že psychické nemoci a poruchy jedince je možné efektivně napravovat, harmonizovat a kultivovat v tvořivých projevech výtvarných, hudebních, pohybových, literárních a dramatických.

Vezmeme-li v úvahu poměrně časté názory na globálně neurotickou povahu moderní společnosti, se kterými přicházejí již od počátku 20. století mnozí významní psychologové, je nasnadě položit si otázku, jaké strategie k těmto stanoviskům současná psychoterapie zaujímá a jaký vliv mají tyto na jiné, především pedagogicky zaměřené, obory. S tvůrčími procesy a projevy operuje samozřejmě také samotný výchovně vzdělávací systém v pružné reakci na aktuální společenské potřeby. Jak ukazuje nedávná minulost, ze strany psychoterapie se tak poměrně často ozývá požadavek na pronikání do zavedených oborů, jako je například výtvarná, hudební nebo dramatická výchova.

V této studii se budu zabývat možnostmi a hranicemi interakce výtvarné výchovy a arteterapie. Ústředním motivem tak bude konfrontace oborů, kterým dominuje stejné kreativní médium - výtvarné vyjádření.

Prolínání terapeutických a pedagogických koncepcí lze vnímat různě. Na jednu stranu jej můžeme považovat za přirozenou evoluci pedagogiky, přiklánějící se stále více k současným poznatkům psychologie. Na tom by ostatně nebylo nic nepřirozeného, samotná pedagogika vnikla z mezioborové konfrontace, ve které hrála a stále hraje samotná psychologie zásadní roli. Vzájemnou provázanost můžeme sledovat i v opačné rovině; Judith Rubinová v knize *Art Therapy: An*

Introduction píše: „Arteterapie přirozeně vyžaduje výchovný prvek, protože zahrnuje pomoc druhým při tvorbě.“[1]

Jako problematická se jeví především rozdílnost cílů a kompetencí terapie a výchovy. W. Lambert Brittain, editor slavné studie *Creative and Mental Growth*, po smrti jejího autora Viktora Lowenfelda vypustil z novějších edicí této knihy kapitolu *Therapeutic Aspects of Art Education*. O mnoho let později sdělil v jednom rozhovoru Judith Rubinové, že chtěl tímto krokem zamezit povzbuzování dobrých učitelů do role špatných terapeutů. Toto riziko bylo, vzhledem k veliké popularitě Lowenfeldových myšlenek mezi výtvarnými pedagogy v 60. letech, poměrně reálné.[2] V této souvislosti si vzpomínám na rozpačitou reakci studentky třetího ročníku učitelství pro 1. stupeň Základní školy, která po prostudování knihy Roseline Davidové *Kresba jako nástroj poznání dítěte,* podle svých slov, ztratila schopnost spontánně hodnotit výrazové kvality dětských obrázků. Jako další ilustraci faktu, že hranici mezi obory lze, za jistých okolností, vnímat problematicky, jsou pak napjaté diskuse, ve kterých se z řad psychologicky školených odborníků ozývají hlasy za nahrazení výtvarné výchovy arteterapií a varuje před negativním vlivem neurotických učitelů s uměleckými ambicemi, projevujícími se zpravidla symptomatickým charakterem.

Tato studie si neklade za cíl nalézt v problematice prolínání výše zmíněných oborů jednoznačnou odpověď. Základním (veskrze praktickým) motivem je pouze vytvoření teoretické mapy pro učitele výtvarné výchovy, uvažujících o rozšíření svých kompetencí studiem arteterapie, případně pro arteterapeuty zvažující své působení ve výchovně-vzdělávacím prostředí školním či volnočasovém.

Naši snahu o porozumění umění ve všech jeho projevech výstižně charakterizuje pedagog Jaroslav Koťa jako hledání cesty mezi filosofií, psychoterapií a uměním samotným. „To, co se označuje jako umění, vyžaduje vždy interpretaci – a tím pádem intervenci filosofického výkladu. Filosofie sama se podobně jako umění nachází v dlouhodobé krizi. Krize metafyziky a krize umění vypovídají o radikálních změnách v civilizaci. Jejich analýza ukazuje, že tradiční péče o duši

[1] RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998, s. 63.
[2] Srov. LOWENFELD, Viktor. Therapeutical Aspects of Art Education. *The American Journal of Art Therapy*. 1987, 25, 4. Citováno z úvodníku Elinor Ulmanové, s. 111.

dnes transformuje do nejrůznějších podob dialogu se všemi, kdo potřebují pomoc.“[3]

Topografii této teoretické oblasti se pokusím vystavět jako přehled vybraných myšlenkových proudů, které se nějakým způsobem o tuto mezioborovou interakci zasloužily, ať již z pozice výtvarné výchovy nebo arteterapie. V historickém kontextu tak budou reflektovány teorie, které se zabývaly léčebnými aspekty výtvarného vyjádření, potažmo formulovaly názory na terapeutickou funkci výtvarné výchovy a umění - v první řadě koncepce klasiků hlubinné psychologie Sigmunda Freuda a Carla Gustava Junga a jejich pokračovatelů Ernsta Krise, Antona Ehrenzweiga, Herberta Reada, Viktora Lowenfelda. Pozastavím se také u myšlenek českých autorů Milana Kyzoura st., Evžena Perouta a Jana Slavíka.

V české odborné diskusi se mapování hraniční oblasti mezi výtvarnou výchovou a arteterapií objevovalo v minulosti poněkud nesystematicky a spíše ojediněle. Významnou událostí byla, v tomto ohledu, teprve nedávná (2008), plzeňská konference *Umění ve výchově, prevenci a expresivní terapii,* na které zazněly, podle mého názoru, zásadní připomínky k aktuálnímu rozlišení kompetencí učitele a terapeuta. Tyto ve stručnosti představím v jedné ze závěrečných kapitol práce, kde se zároveň pokusím o shrnutí celé problematiky.

[3] Citováno z anotace přednášky doc. Jaroslava Koťy *Pobyt mezi filosofií, uměním a terapií*. Mezioborová konference *Umění ve výchově, prevenci a expresivní terapii*. Plzeň 14. – 15. 5. 2008.

1. Arteterapie, výtvarná a umělecká výchova

„Umění jako pomocník v časech nesnází, jako prostředek porozumění okolnostem lidské existence a svědek vzdorování ohrožujícím aspektům těchto okolností, umění jako tvoření smysluplného řádu nabízejícího útočiště před nezvládnutelným chaosem vnější reality – to jsou nejvyhledávanější opory, kterých se lidé v nouzi chytají a jež využívají léčitelé, kteří jim přicházejí na pomoc.“

Rudolf Arnheim

Vzhledem k tomu, že má tato práce především komparativní charakter, rozlišení základních pojmů, se kterými bude následující text operovat, se jeví jako nezbytný vstup do tématu. V této kapitole se proto pokusím stručně charakterizovat stěžejní tři oblasti pracující s výtvarným médiem – arteterapii, výtvarnou výchovu a uměleckou výchovu. Toto zjednodušené rozdělení je třeba chápat jako pracovní – vyhovující účelům této studie. Sleduji tím především čitelné oddělení cílů a celkového zaměření těchto oborů. Hraničním koncepcím jako je například artefiletika nebo pedagogicko-psychologickým přístupům v arteterapii, bude věnován samostatný prostor v kapitole třetí.

V první řadě se krátce zastavíme u **arteterapie.** V současnosti existuje celá řada rozdílných arteterapeutických přístupů a metod, inspirovaných různými psychologickými, případně přímo psychoterapeutickými proudy. Tyto často dále vykazují značně individualizované pojetí. Judith Aron Rubinová v úvodu své knihy *Art therapy: an introduction* metaforicky poznamenává, že obor arteterapie rostl rychle jako mladík, který dosáhl předčasně puberty a někdy není schopen držet krok sám se sebou. Stejně tak se rapidně zvýšil a neustále zvyšuje i počet odborné literatury tohoto oboru. Většina knih pak, podle Rubinové, ve své podstatě reprezentuje vždy individuální pojetí – tedy co vlastní autor pod pojmem arteterapie rozumí a jak ji praktikuje.[4] Přes tento poněkud relativistický začátek bych rád uvedl definici pojmu od českého teoretika Jana Slavíka: „Arteterapie je obor, který používá umělecké aktivity (zejména výtvarné) jako hlavní prostředek léčby nebo pozitivní prevence psychických a sociálních poruch. Arteterapie je

[4] Srov. RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998, s. 19.

součástí terapeutické a výtvarné kultury (v jejich historicky proměnlivém rozměru odborném a etickém). Spolupracuje nebo má průniky s psychoterapií, socioterapií, výchovou, sociální prací, psychiatrií i jinými obory."[5] S funkčním rozdělením přichází i autorka Jaroslava Šicková. Popisuje jednak arteterapeutický trend akcentující diagnostické možnosti arteterapie a interpretaci výtvarných produktů (do této kategorie můžeme zařadit i rožnovskou interpretační arteterapii). Jako druhý trend pak označuje takový arteterapeutický přístup, jenž nalézá smysl ve výtvarném tvoření o sobě, bez nároku na analýzu a interpretaci produkce. Třetím přístupem je arteterapie eklektická.[6] Procesuální aspekty terapeutického působení shrnuje arteterapeut Evžen Perout: „Je pozitivně hodnocen proces tvorby, který je chápán jako činnost symbolická, založená na nepojmových a mimologických formách, spojených s intuitivní a emoční složkou osobnosti. Předpokládá se, že zapojuje a vyjevuje hlubinné či nevědomé složky osobnosti a umožňuje následně jejich ovlivnění."[7]

Oproti relativně mladé arteterapii má za sebou **výtvarná výchova**[8] dlouhý historický vývoj, jehož počátky můžeme vystopovat již u vyspělých starověkých kultur ve středomoří. Kromě širokého filosofického zázemí výtvarné edukace sledujeme rovněž rozmanitá inspirační pole tohoto oboru – kromě samotné filosofie mezi ně patří teorie a dějiny umění, estetika, antropologie, biologie a v neposlední řadě samozřejmě i psychologie.

Koncepce výtvarné výchovy a její směřování patří v současné době k poměrně diskutovaným tématům. Názory na smysl a proces výtvarné kultivace se kvůli rozmanitosti myšlenkových základen štěpí do několika proudů. V českém prostředí tuto pluralitu ilustrovalo (mimo jiné) schválení tří alternativních osnov předmětu v roce 2001. Toto, dnes již v podstatě nevyužívané kurikulum, nám poslouží jako příklad oborového zaměření. Ve variantě A se například dočteme: „Základním rysem koncepce předmětu je propojování smyslových, citových a myšlenkových složek psychiky žáka se schopností hlubokého prožívání a

[5] citováno z prezentace přednášky doc. Jana Slavíka *Arteterapie – oborový kontext a přístupy v arteterapii*. Ateliér arteterapie PF JU, 2010.
[6] Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002, s. 34.
[7] PEROUT, Evžen. Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii. *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace*. 2004, 5, 1, s. 29.
[8] Název *výtvarná výchova* byl schválen spolu s úpravou koncepce předmětu v roce 1960. Výtvarná výchova tak nahradila předmět *kreselní*, figurující na státních školách od roku 1779.

osobitého vyjadřování jevů a vztahů v mnohotvárném vnějším i vnitřním světě. Propojováním obrazného a verbálního vnímání, cítění, myšlení a projevu napomáhá výtvarná výchova vnitřní duchovní jednotě osobnosti, jejímu celistvému bytí a humanizaci světa."[9] Zajímavým konceptem pro naše téma se ovšem jeví především psychologizující varianta C hlubinného psychologa Evžena Linaje. Na tu se budeme v práci průběžně obracet.

Tato koncepční různorodost byla o pár let později vystřídána obsahově jednotnějším a celkově obecnějším vymezením předmětu výtvarné výchovy v souvislosti se zavedením *Rámcového vzdělávacího programu*[10]. V tomto kurikulárním textu je výtvarná výchova vřazena do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*, která je definována tímto způsobem: „Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům jiné než pouze racionální poznávání světa a odráží nezastupitelnou součást lidské existence – umění a kulturu. Kulturu, jako procesy i výsledky duchovní činnosti, umožňující chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince a jeho projekci do společenské existence, i jako neoddělitelnou součást každodenního života (kultura chování, oblékání, cestování, práce). Umění, jako proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky."[11] Kromě formulace očekávaných výstupů (cíle, kterých by měli žáci v mladším, středním a vyšším školním věku dosáhnout), je zde dále uvedena i náplň učiva ve třech okruzích: 1) Rozvíjení smyslové citlivosti 2) Uplatňování subjektivity 3) Ověřování komunikačních účinků.[12] Profil výtvarného pedagoga výstižně shrnuje teoretik výtvarné výchovy Zdeněk Hosman: „Budoucí výtvarný pedagog by měl mít duševní pohyblivost, jež by mohla být snad i vydatnější, než je běžné u profesionálních výtvarných umělců. Imperativum pro takovou osobnost by bylo přijetí filosofujícího přístupu, který v sobě obsáhne neustále prohlubovaný

[9] Alternativní učební osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník základní školy; varianta A. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2001.
[10] Odbornou diskusi k transformaci pojetí výtvarné výchovy v kontextu vytváření kurikula RVP dokumentuje sborník *Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova* z roku 2004 (viz seznam literatury).
[11] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007, [cit. 2010-04-22]. s. 64.
[12] Srov. tamtéž s. 69 – 71.

vztah k teoriím i praktickým problémům oboru v rámci celoživotního vzdělávání.“[13]

V angloamerickém prostředí se pro výtvarnou výchovu užívá pojmu *Art education* (v doslovném překladu „umělecká výchova“), což může být pro celkové rozlišení poněkud matoucí. Stejně tak v německy mluvících zemích se setkáme s názvy *Kunstunterricht* případně *Unterrichtsfach Kunst / Gestalten*. Nutno zmínit, že tyto výrazy budou v práci přeloženy jako *výtvarná výchova* – tedy v analogickém významu k našemu primárnímu vzdělávacímu systému.

S předmětem **umělecká výchova** je situace o něco složitější. Setkáme se s ním v první řadě (podobně jako s **estetickou výchovou**) v sekundární sféře vzdělávací oblasti - především v konceptech ŠVP u gymnázií. Velmi často se v rámci tohoto předmětu kombinují obě umělecké oblasti – výtvarná a hudební. Náplň výtvarné části pak, ve většině případů, navazuje na obsahy a formy výtvarné výchovy, jak ji známe z citovaných kurikulárních dokumentů, případně se zaměřuje na rozšířenou výuku dějin umění. V tomto textu budeme však pojem umělecká výchova užívat v jiném, tradičnějším významu - tedy jako převážně praktické nebo ryze umělecké vzdělávání, realizované na školách uměleckého zaměření od primární až po terciární sféru našeho školství. Umělecká výchova je v tomto pojetí zacílena na prohloubené a systematické výtvarné vedení - od akademických a studijních základů k vysoce rozvinuté vizuální gramotnosti a vystavění vlastního výtvarného stylu a individuálních výrazových dispozic.[14]

Z předchozího textu zřetelně vidíme, že poslání těchto tří oblastí vykazuje svá specifika. Na jedné straně tak stojí tradiční obory výtvarné a umělecké výchovy se svými výchovnými a vzdělávacími cíli a na straně druhé nalézáme pečlivě rozpracované léčebné metody. V obecnější rovině však lze, podle názoru teoretika Jan Slavíka, pro tyto obory nalézt společného jmenovatele. Tím je samotné využití umění jako *služby* – prostředku k „cílům, které jsou pokládány za prospěšné a hodnotné. Dá se mluvit o umění jako o prostředku poznávání nebo sebepoznávání,

[13] HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 16.

[14] Hosman v této souvislosti kriticky poznamenává: „Na výtvarných oborech základních uměleckých škol je situace odlišná, protože je založená na vyšších aspiracích vyučujících i žáků. Také tady se ale objevují prohřešky, například ve směru předčasných výtvarných specializací žáků a artistností. Toto jsou chronické symptomy vložené do kolébky oboru už při jeho zrození.“ Tamtéž, s. 18.

o nástroji pro dorozumění nebo odlišování mezi lidmi, způsobu sdílení anebo porovnávání hodnot, příležitosti sebevyjádření či rekreování apod.“[15]

Interakční pole mezi obory podrobíme důkladnější analýze především v kapitole čtvrté.

[15] SLAVÍK, Jan. Umění jako služba výchově, prevenci a expresivní terapii. *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace*. 2009, č. 19. s. 8.

2. Umění jako autoregulační médium

2.1 Počátky uvažování o terapeutické funkci umělecké tvorby

„To, co považujeme v realitě za ‚ošklivé', dosahuje v umění veliké krásy. Jako ‚ošklivé' nazýváme ono neforemné, nezdravé, co připomíná nemoc, utrpení, zničení, co je protikladem souměrnosti coby znamení zdraví. Stejně tak nazýváme ‚ošklivým' ono nesmrtelné, divoké, ostudné, stejně jako veškeré další abnormálnosti, které přináší zlo – duši otcovraha, zrádce, sobce. Nechme však skvělého umělce sáhnout na tuto ošklivost; bezprostředně jí přemění – dotekem svého kouzelného proutku z ní udělá krásu."

Auguste Rodin

Za konstituováním arteterapie coby samostatného oboru stojí v první řadě vývoj psychologických názorů na uměleckou tvořivost ve vztahu k regulaci umělcovy psychiky. Tyto teorie bychom tak pro ucelený obraz našeho tématu neměli nechat bez povšimnutí. Jejich vliv navíc silně zasahuje i do teoretické základny výtvarné výchovy.

Prvotní snahy o výklad a pochopení tvůrčích projevů člověka sledujeme již dávno před vznikem psychologie[16]. Ve starověkém Řecku byl umělec vnímán jako člověk osvícený múzou. Takový jedinec sice balancoval na pokraji šílenství[17], jeho vědecký a kulturní přínos byl však často nepopiratelný. Dlouhý vývoj výtvarného a hudebního umění nás dále přesvědčuje o tom, že kreativní práce s osobní symptomatikou[18] může být v tvůrčím procesu přínosná pro objevování estetických kvalit. Tento jev je obzvláště výrazný v různých projevech umění moderního a současného. Bez tvůrčího odžívání symptomů bychom byli pravděpodobně ochuzeni o důležitou část moderní kultury a s ní také o objevy procesů vedoucí

[16] Psychologie se jako samostatný vědní obor konstituuje v druhé polovině 19. století.
[17] řecky *mania* = mánie, šílenství, vytržení. Je zdrojem věštecké a básnické inspirace. S manií souvisí *ekstasis* = otřesení (viz Kratochvíl, Z., Mýtus, filosofie, věda I. a II., filosofie mezi Homérem a Descartesem. Praha: Hrnčířství a nakladatelství M.Jůza & E.Jůzová, 1993).
[18] Problému symptomatiky výtvarného výrazu bude věnován rozsáhlejší prostor ve čtvrté kapitole.

k senzitivnímu chápání světa a rozjímání o něm (mezi jinými uveďme například známější případy malířů Vincenta Van Gogha, Marka Rothka, z českých umělců např. Vladimíra Boudníka). Viděno velmi zjednodušenou optikou tak v moderní společnosti nacházíme vedle modelu relativně vyrovnaného člověka, který většinou neprojevuje potřebu umělecky tvořit, také jakýsi vzor výtvarně senzitivního neurotického tvůrce, přinášejícího skrze svou „nemoc" nové a osobité pohledy na svět. Svízelná situace nastává, pokusíme-li se zhodnotit role těchto (pro naše účely poněkud vyhrocených) polarit z hlediska kulturotvorného. Je potřeba dodat, že takto pojímaný postoj k tvorbě dnes nachází mezi psychology zabývajícími se kreativitou mnoho odpůrců. Podle Jaroslava Koťy je například dřívější názor, že patologie dává šanci objevovat skryté obsahy, postupně nahrazován vědomím, že tvorba neurotiků je dnes více spoutaná, nežli svobodná.[19] Pokusme se tedy na tomto místě uvést otázku obecného vymezení šílenství ve vztahu k tvůrčí genialitě. Na tuto se, kromě hlubinné psychologie, pokouší nalézt odpověď také fenomenologie. Citujme například existenciálně orientovaného psychologa Ludwiga Binswangera, jehož dílo *Schizophrenie* kriticky interpretuje Petr Kouba v knize *Fenomén duševní poruchy*: „výjimečnost génia spočívá ve schopnosti přivést jsoucno v celku ke zcela novému spojení a odhalení oproti šílenci, který se nedokáže povznést k ‚bytí nad světem' a svojí blízkost k světu prožívá coby vyhnanství, z něhož není úniku. Takové osamocené ‚bytí ve světě' pak stojí v cestě tvůrčímu činu."[20]

Již ve druhé polovině devatenáctého století poukazoval filosof Fridrich Nietszche na souvislost kulturních výkonů s elementárním pudovým životem člověka. Následné pátrání po nevědomých determinantách tvůrčího procesu nacházíme z kraje století dvacátého s rozvojem psychoanalytické teorie. V pojetí Sigmunda Freuda představuje tvůrčí proces určitý způsob zpracování libidinózních, pudových tendencí, jejichž objekt nebo cíl má infantilní charakter. V tomto procesu se pak uplatňují mechanismy potlačení, projekce, identifikace, zhuštění a sublimace. Vizuální představy, které se spontánně a plasticky vynořují z nevědomí a zpředmětňují prostřednictvím výtvarného díla, působí jako bezprostřední

[19]Volně převzato z přednášky doc. Jaroslava Koťy *Pobyt mezi filosofií, uměním a terapií*. Mezioborová konference *Umění ve výchově, prevenci a expresivní terapii*. Plzeň 14. – 15. 5. 2008.
[20] KOUBA, Petr. *Fenomén duševní poruchy: perspektivy Heideggerova myšlení v oblasti psychopatologie*. Praha: Oikoymenh, 2006, s. 63.

komunikant, který, podobně jako snový obraz, uniká těžkostem verbálního vyjádření. Symbolické znázornění ve výtvarném díle také snáze uniká racionalizacím a jiným cenzurujícím mechanismům. Freud ve své studii *O nespokojenosti v kultuře* píše: „Různá náhradní uspokojení, jak jej poskytuje umění, jsou v poměru k realitě iluzemi, avšak psychicky nikterak méně působivými díky úloze, kterou si v životě udržela fantazie.“[21]

Freud se domníval, že chce-li umělec komponovat své fantazie jako umělecké, musí je zbavit jejich egocentrického charakteru. Podle psychoanalytičky Hannah Segalové tento proces znamená proměnu principu slasti: „Imaginace, na rozdíl od typického denního snění, vyžaduje jisté vzdání se všemohoucnosti a určité vzepření se depresivním pozicím. Tento proces pak utváří imaginaci bohatší a komplexnější nežli přání uspokojující denní snění.“[22]

Jak by asi vypadalo společenství zdravých jedinců, kteří nepotřebují vyjadřovat své niterné konflikty skrze tvorbu? Freud se domníval, že společnost zbavená příčin neurózy a jejích příznaků by vykazovala rysy podobné kultuře renesanční. A byl to právě on, který v této souvislosti moderní umělecké projevy odmítal, neboť je považoval za analogické k vytváření neurotických symptomů. Umělec podle něj poskytuje pudu svou tvorbou náhradní uspokojení, kterým se pokouší vyhnout neurotickým příznakům. Neopsychoanalytici však, jak uvidíme dále, toto poněkud jednostranné pojetí revidují.

Umělec, žák i pacient, všichni vytvářejí imaginární a fantazijní světy. Byť se toto konstatování zakládá na pravdě, nemůžeme jej ponechat bez hlubší diferenciace. Psychoanalytický pohled na funkci fantazie a imaginace v umění rozvádí ve své knize *Prostor imaginace* Jiří Pechar: „Výchozím bodem umělecké tvorby je rovněž introverze, obrat k fantazijnímu životu: na rozdíl od neurózy představuje však umělecká tvorba úspěšnou cestu zpět k realitě a to díky určitému způsobu zpracování oněch denních snů. … (Umělec - pozn. aut.) má dále záhadnou schopnost ztvárnit určitý materiál tak, že se stane věrným obrazem jeho fantazijních představ a je s to dosáhnout, aby s tímto zobrazením jeho nevědomé fantazie bylo pro něho spojeno tolik slastí, že jsou tím jeho vytěsnění alespoň přechodně převážena a zrušena. Dokáže-li toto všechno, umožní i ostatním, aby

[21] FREUD, Sigmund. *O člověku a kultuře*. Praha: Odeon, 1990, s. 325.
[22] SEGAL, Hana. *Dream, Phantasy and Art*. New York: Routledge, 1990, s. 104.

čerpali z vlastních uzavřených zdrojů slasti opět útěchu a úlevu, získává jejich vděčnost a obdiv, a dosáhne nyní díky své fantazii toho, čeho předtím dosáhl pouze ve své fantazii: cti, moci a lásky žen."[23] Pechar ve své studii sám dále uvádí, že tato zobecňující interpretace zcela neobstojí především u analýzy umění, které má spíše charakter vzpoury proti zavedeným estetickým, potažmo společenským normám. Již u analýzy uměleckých projevů klasické moderny bychom měli mít s nekritickým přijetím této teorie výrazné problémy.

Ve studii *O vztazích analytické psychologie k básnickému dílu* se procesem tvorby zabývá i švýcarský psycholog Carl Gustav Jung. Domnívá se, že mezi psychologií a uměním existují, přes jistou nesouměřitelnost, těsné vztahy. Umělecká praxe je podle něj psychologickou činností – tudíž lze umění zkoumat z psychologického pohledu podobně jako jakoukoliv jinou, psychicky motivovanou lidskou činnost. Předmětem psychologie však považuje pouze proces umělecké tvorby, nikoliv zkoumání podstaty umění – k tomu se musí přistupovat z pohledu estetiky.[24]

Jungova analytická psychologie vnímá umělecký proces jako expresivní formu lidské psýché, která se projevuje v příbuzných strukturálních vzorcích a symbolech, které jsou často ztělesněny archetypy[25]. Jung tak nabízí mnohem komplexnější systém analýzy tvůrčího procesu než psychoanalýza. Jungova žačka Jolanda Jacobi upřesňuje: „Pouhá fantazijní aktivita je sama o sobě nedostatečná; kromě toho je zapotřebí ještě intelektuálního a emocionálního chápání obrazů, čímž jsou integrovány do vědomí nejen rozumově, ale také morálně, a pak musí být také ještě podrobeny syntetické výkladové práci. Pohybujeme se zde však na absolutně novém území, kde záleží především na dostatečné zkušenosti; jde tu přece o životní proces duše mimo vědomí, který zde můžeme nepřímo pozorovat, a přitom vůbec nevíme, do jaké hloubky náš pohled pronikne."[26]

Český publicista a kritik Jiří Cieslar ve své reflexi Jungovy psychologie dále shrnuje: „Invaze vnitřních obrazů, jimiž se nám dává skutečnost a v nichž tedy nutně a

---

[23] PECHAR, Jiří. *Prostor imaginace*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992, s. 30.

[24] Srov. JUNG, Carl Gustav. O vztazích analytické psychologie k básnickému dílu. In: PEPRNÍK, M. *Směry literární interpretace XX. století (texty, komentáře)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000, s. 129–139.

[25] Jungova žačka Jolanda Jacobi charakterizuje *archetypy* jako zděděné vzorce - formy instinktivních, psychicky nutných reakcí na určité situace, které bez účasti vědomí, jen podle svých vrozených vzorců vedou k chování zacílenému ve směru psychické nutnosti. Srov. JACOBI, Jolanda. *Psychologie C.G.Junga*. Praha : Psychoanalytické nakladatelství, 1992, 91 s. 22 – 27.

[26] Tamtéž, s. 52.

neustále žijeme, domyšleno do důsledků, mění realitu v jakousi souvislou metaforu našeho prožívání. Míra tohoto „múzického“ zážitku světa závisí na schopnosti jedince čerpat ze svých vnitřních, archetypálních předpokladů – mřížek vidění, na pohyblivém daru vnitřních obrazů, obraznosti.“[27] Archetyp lze tedy v tvůrčím procesu vnímat také jako prožitek, který nás jakoby drží ve své moci a to bez ohledu na naše pochopení. Jak Cieslar dále uvádí, archetypy mohou ovlivňovat i samotné vnímání a vidění: „věci pouze neregistrujeme, ale už předem do nich něco ze sebe promítáme, něco od nich bezděky čekáme výhradně svou podobou očekávání, jen vlastní formou tušení – není na světě jedna a tatáž vnímavost.“[28]

Jolanda Jacobi ve stati *O smyslu neurózy* popisuje, že analytická psychologie vrhá také odlišné světlo na problém neurotického symptomu. Na neurózu můžeme pohlížet jako na faktor vedoucí k uzdravení či hybnou sílu formování osobnosti. Toto probíhá právě prostřednictvím terapeutického vedení, jež umožňuje neurotikovi vymanit se z izolace skrze konfrontaci se svým nevědomím - oživováním v něm existujících archetypů.[29]

Z výše uvedeného lze odtušit důležité významy, které analytická psychologie tvůrčímu procesu přikládá. Sám Jung často využívá projektivních aspektů výtvarného vyjádření jako rozšiřujících léčebných metod a to nejprve sám u sebe (malování mandal) a stále častěji pak i v praxi se svými klienty.[30]

Ve své studii věnované Pablu Picassovi, vydané poprvé v roce 1932, Jung shrnuje: „Protože toto „nitro“ je neviditelné a nepředstavitelné, a přesto může co nejtrvaleji působit na vědomí, podněcuji ty ze svých pacientů, kteří hlavně takovým způsobem trpí, aby tyto vlivy co možná nejlépe obrazově znázornili. Účelem této „výrazové metody“ je učinit nevědomé obsahy postižitelnými, a tím usnadnit jejich rozumové pochopení. Terapeuticky se tím dosahuje toho, že se zabraňuje nebezpečnému odštěpení nevědomých procesů od vědomí. Všechny obrazově znázorněné procesy a vlivy duševního pozadí jsou v protikladu k předmětnému neboli „vědomému“ znázornění symbolické, to znamená naznačující přibližně a jak nejlépe možno nějaký smysl, který je zprvu neznámý.“[31]

---

[27] CIESLAR, Jiří. Jungův příchod. *Kritická příloha Revolver Revue*. 1997, s. 75.
[28] Tamtéž, s. 66.
[29] JACOBI, Jolanda. *Psychologie C. G. Junga*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992, s. 54.
[30] Jungovy přístupy k analýze výtvarné produkce klientů jsou podrobně popsány v knize: JUNG, Carl Gustav. *Mandaly, obrazy z nevědomí*. Brno: Nakladatelství T. Janečka, 1998.
[31] JUNG Carl Gustav. *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis, 2003, s. 150.

Je patrné, že analytická psychologie (a z ní vycházející terapie) vykazuje oproti psychoanalýze výrazné odlišnosti. Tyto vyplývají především ze skutečnosti, že Jungova psychoterapie není věnována výhradně lidem s psychickými problémy. Lze ji chápat spíše jako komplexní „cestu poznání“, mapující cestu k integraci bytostného Já.[32]

Jak uvidíme v následující podkapitole, Freudovy i Jungovy koncepce fungování tvůrčího procesu našly v průběhu 20. století mnohé následovníky. Především s Jungovými myšlenkami dále operují i teoretici výtvarné výchovy (viz podkapitola 3.1).

S četnými adaptacemi hlubinné psychologie, případně specifickými „duchovními“ systémy vztahujícími se na uměleckou tvorbu přicházeli na počátku 20. století i další myslitelé. Zmíním zde například diskutovanou Antroposofii Rudolfa Steinera - „alternativně-vědeckou“ metodu s motivy harmonizace člověka v kosmickém řádu[33]. Steinerova teorie měla už v době svého vzniku mnoho odpůrců, ale stejně tak i skalních přívrženců, mezi které patřili i mnozí pedagogové. V rámci waldrofského výchovně-vzdělávacího systému byla rozvinuta i specifická struktura výtvarného vedení a metodiky, která se na těchto školách aplikuje dodnes. Komparativní analýza těchto metod však již přesahuje rámec této práce.

Se spirituálními přesahy vloženými do lůna tvorby operovaly na počátku minulého století také teorie vzešlé z nových objevů na poli moderního umění. Příkladem zmíním pedagogy německého Bauhausu - východní spiritualitou ovlivněného Johannese Itenna, Wasila Kandinského a jeho studii *O duchovnosti v umění* nebo pedagogický skicář Paula Klee, z jehož obsahu vybírá a komentuje teoretik Jiří David: „Pohyb fyzického objektu se stává symbolem lidské touhy po poznání, proměňuje se v prostředek poezie. Organismus přírody pokračuje v ideální podobě výtvarných prostředků, čára a barva ožívají pohybem lidských významů…“[34]

Přestože se na tyto poměrně uzavřené myšlenkové systémy dnes díváme s patřičným odstupem a častěji je studujeme více z hlediska historiografie výtvarné pedagogiky, některé z jejich principů fungují v alternativní pedagogice v téměř nezměněných formách do dneška. Nejedná se tedy zcela o pozůstatky klasického

---

[32] Srov. WEHR, Gerhart. *C. G. Jung a Rudolf Steiner. Konfrontace a synopse*. Hranice na Moravě: Fabula, 2003. s. 19.
[33] Srov. tamtéž, s. 8.
[34] DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 165.

modernismu, ale o živé koncepce, na které by měl současný diskurs v kritické rovině brát ohled.

2.2. Neopsychoanalýza a novější revize hlubinně psychologických názorů na tvořivost

K revizi poněkud redukovaného pojetí kreativity v podání Freudovy klasické teorie se dobereme skrze myšlenky ego-psychologů (americká psychoanalytická škola) Ernste Krise a Heinze Hartmanna. Tito autoři rozvíjí především Freudův strukturální model lidské psychiky (*id - ego - superego*). Zaměřují se na situační změny ve strukturách ega v souvislosti s jeho obrannými mechanismy. Pro tvůrčí proces užívá Ernst Kris pojmu *jáská regulace regrese*. Co si pod tímto termínem představit? „Kris soudí, že psychologický význam uměleckého prožitku je v tom, že díky němu je Já s to obnovit kontrolu ohroženou zavrženými pudovými požadavky, hledajícími cestu k projevu. Umělec je schopen v průběhu tvorby využít oněch pochodů, kterými je charakterizován primární proces, k dokonalejšímu sjednocení psychické osobnosti; přitom se tyto ‚změny psychických úrovní', v nichž probíhá duševní aktivita během tvůrčího procesu, nevymykají jáské kontrole."[35] Kris vnímá umělce jako osobnost, která si vytváří autonomii vůči sociálnímu prostředí. Obdiv a uznání, kterého umělci dosahují, pro ně pak nabývá především významu citové reflexe. Umělci (na rozdíl od psychotiků) podle Krise netvoří, aby transformovali vnější svět, nýbrž aby ho zobrazili pro ostatní (pro ty, které se snaží oslovit). Využívají pro to různé formy takzvané estetické iluze. Tuto iluzi charakterizuje Kris dvěma funkcemi – magickou a znázorňovací. Obě dvě funkce se od nepaměti prolínají v projevech výtvarného umění. Prostřednictvím svého díla získává tvůrce také moc nad objektivní realitou. Nevědomý smysl tohoto procesu představuje ovládnutí objektu za cenu jeho destrukce, ta je však spjata s novou konstrukcí obrazu – znovuvytvořením objektu. [36]

[35] PECHAR, Jiří. *Prostor imaginace*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992, s. 31.
[36] Srov. tamtéž, s. 33 – 34 (autor vychází z knihy: Kris, E., *Psychoanalytic Explorations in Art.* International Universities Press, Inc., New York 1952).

Ego-psychologie měla dále zásadní vliv na formování arteterapeutické koncepce Edith Kramerové. V tomto duchu vnímá Kramerová výtvarnou tvorbu jako prostředek k vyrovnání se s konflikty vyplývajícími z oscilace mezi instinktivním nutkáním libidinózních energií a požadavky společnosti.[37] V rámci svého arteterapeutického působení klade velký důraz na porozumění procesům sublimace: „Sublimace není jednoduchý mentální akt; zahrnuje velké množství mechanismů. Tyto mechanismy zahrnují přesunutí, symbolizaci, neutralizaci pudové energie, identifikaci a integraci. (…) Sublimace nevyhnutelně obsahuje prvek sebezapření. Přesto zůstává s prvotním impulsem, tedy příčinou chování, natolik propojena, že skrze ni jedinec přesto dosahuje částečného uspokojení a úlevy od tlaku těchto libidinózních a agresivních pudů.“[38]

Další významný posun psychoanalytické teorie mají myšlenky teoretika Antona Ehrenzweiga. Své úvahy staví na předpokladu, že vertikální vrstvy psychického aparátu jedince[39] pracují v průběhu tvůrčího procesu souběžně. Nevědomé energie označované Freudem jako *id*[40] se v hlubších vrstvách umělcovy psýché podílejí na formování vědomé práce *ega*[41] a tak se dále promítají do strukturace samotného artefaktu. Vědomí a nevědomí jsou tak v průběhu tvůrčího činu úzce propojeny, nezřídka kdy je samotné ego zcela ponořeno do živné půdy primárního procesu: „Život nevědomých fantazií je po celou dobu našeho života zásobován novými obrazy, které vyprodukuje ego svým cyklickým rytmem rozkladu (de-diferenciace) a které jsou zdrojem čerstvého materiálu do matrice tvorby obrazu. Odtržení od id je pouze zdánlivé, vnímání ega je neustále k dispozici nevědomým symbolickým

[37] Srov. ULMAN, Elinor. Variace na freudiánské téma: Autorky tří arteterapeutických teorií. In: RUBIN, Judith Aaron., et al. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika*. Praha: Triton, 2008, s. 434 – 435.

[38] KRAMER, Edith. Sublimace a arteterapie. In: RUBIN, Judith Aaron., et al. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika*. Praha: Triton, 2008, s. 58 – 59.

[39] Hierarchicky komponovaného stejnou strukturální triádou, kterou rozvíjí ego-psychologie, tedy *id - ego – superego.*

[40] *Id* je autorem popisováno ve shodě s Freudem jako zdroj nevědomých tužeb a fantazií. Id se přizpůsobuje tzv. *primárním procesům*, které Rycroft charakterizuje jako neorganizované, archaické a pudové části psychického aparátu, které ignorují kategorie prostoru a času. Tyto se objevují se například ve snění. (viz RYCROFT, Charles. *Kritický slovník psychoanalýzy.* Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1993).

[41] *Ego* usměrňuje neorganizované energie *id*. Tyto děje jsou v psychoanalytické terminologii nazývány jako tzv. *sekundární procesy* vyznačující se vědomým zpracováním reality. Řídí se zákony gramatiky a formální logiky (viz tamtéž). Podle Ehrenzweiga však Ego nemá pouze tyto integrační funkce. Komplexní struktura umění a tvořivého procesu poukazuje na to, že ego neustále kolísá mezi rozkladným (de-differentiation) a opětovně zcelujícím (re-differentation) utvářením.

potřebám.“[42] V Ehrenzweigově pojetí je tedy nevědomí dynamicky zapojeno do procesu tvorby, měníc potenciálně ničivé a rozkladné účinky libidinózních energií na konstruktivní. Vzniká tak velice efektivní nástroj pro vytváření nových vazeb a tvarování komplexnějších obrazů.

Ehrenzweig přebírá také základní rozdělení rytmu kreativního procesu jako oscilaci mezi dvěma fázemi *paranoidně-schizoidní* (fragmentace umělcova ega) a *depresivní* (re-integrace umělcova ega), tak jak jej předkládají psychoanalytici Melanie Kleinová a Wilfred Bion.[43] Toto pojetí však dále upřesňuje na základě svého vlastního výzkumu. V první, schizoidní, fázi podle něj dochází k roztříštění a části bolestivému zvíření struktur ega. Ve fázi depresivní (nazývá ji jako *re-introjekci* – „znovuvcítění“) se pak část nevědomé substruktury vynořuje do umělcova ega, kde postupně nabývá konkrétních forem.[44] Melanie Kleinová se domnívala, že právě tato fáze má největší význam pro tvůrčí proces, neboť jejím prostřednictvím umělec „znovuobjeví“ reálný svět a s ním vytane i primární „půvab“ uměleckého díla. Ehrenzweig toto dvoufázové pojetí kreativity však dále reviduje. Na pomezí mezi schizoidní a depresivní fází vkládá ještě fázi prostřední, kterou popisuje jako *manicko-oceanický* stav.[45] Tento charakterizuje jako produkt extrémního rozkladu v nižších vrstvách ega, jenž nastává v průběhu kreativní práce. Takový rozklad zároveň umožňuje, aby nevědomí připravilo jakési „lůno“ (containing womb) k obsažení odštěpených fragmentů ega. Právě ona nedostatečná diferenciace mezi vnějším a vnitřním světem prožívaná v této fázi vede k úspěšnému formování symbolu, potažmo k novým symbolickým ekvivalentům potřebným pro realizaci autentického tvůrčího aktu. Tvůrce se musí v této fázi spoléhat na nízkoprahové nediferencované způsoby vnímání (*low-level perception*), které mu dovolují uchopit celou neviditelnou strukturu vznikajícího

[42] EHRENZWEIG, Anton. *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination.* London: Phoenix Press, 2000, s. 263.
[43] Srov. Glover, N. *Psychoanalytic Aesthetics: The British School* [online]. Dostupné na: http://www.human-nature.com/free-associations/glover/chap2.html. [cit. 10. 4. 2009]
[44] Srov. EHRENZWEIG, Anton. *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination.* London: Phoenix Press, 2000, s. 100-103.
[45] Ehrenzweig na tomto místě užívá Freudovu charakteristiku *oceánického pocitu*, který jej vnímá jako náboženskou zkušenost; pocit mystické jednoty s universem, ve kterém se vlastní existence ztrácí jako kapka v oceánu. Freud tento pocit interpretoval jako znovuprožití primitivního stavu mysli, když ještě dítě nevnímalo svou odělenou individualitu, ale cítilo se v jednotě s matkou. Z paralelního pohledu psychoanalytiků Biona, Winnicota a Milnerové, tato umělcem intenzivně prožívaná manicko-oceanická fúze koresponduje s návratem do iluzorního manického stavu jednoty s matkou, ve kterém se dítě domnívá, že je odpovědné za vytváření světa.

uměleckého díla.[46] Pro tento specifický druh vnímání užívá Ehrenzweig pojmu *unconscious scanning*.[47]

V zrcadle výpovědí samotných umělců získávají Ehrenzweigovy úvahy svou cennou empirickou základnu. Jeho pronikavý vhled do zákulisí intrapsychických dějů skrze osobité propojení hlubinné psychologie a estetiky v mnoha ohledech překračuje psychoanalytické chápání tvorby jako primárně autoregulačního procesu. Důležitý je samotný Ehrenzweigův přínos do umělecké výchovy. Jako výtvarný pedagog na londýnské Goldsmith College vyzýval své studenty, aby plně rozpoznali skryté obsahy jejich vlastní tvorby a nalezli cesty k hlubšímu porozumění skrytým zákonitostem vlastního tvořivého procesu.[48]

Důležitý aspekt tvořivosti označený jako „návrat k realitě" zdůrazňuje britská psychoanalytička Hannah Segalová. Domnívá se, že umělec není pouze snílek, protože nikdy docela neopustí realitu. V každé fázi tvorby vnímá svou vnitřní realitu, jíž chce vyjádřit; nicméně uchopení vnitřní reality vždy souvisí se schopností rozpoznat, co je vnitřní a co je vnější realita (cit pro vnější realitu, díky kterému můžeme rozlišit mezi skutečnou kreativitou a halucinací).[49]

Analýzou a interpretací obrazů, inspirovanou analytickou psychologií C. G. Junga, se dále zabývá Ingrid Riedelová v knize *Obrazy v terapii, umění a náboženství*. Autorka ve svém textu hledá „společnou strukturu všech výtvarných útvarů, symbolickou vypovídací hodnotu výtvarných zobrazujících prostředků, které nepocházejí až ze společné symboliky obsahu, nýbrž spočívají už v základech a zákonech tvorby, které jsou neodlučitelné od projekce duševních obsahů na plochu obrazu."[50] Obrazy považuje Riedelová v první řadě za symboly (případně kombinace symbolů), dále pak za specifické výtvory představující orientační body lidské duše, vytvořené ze struktur kolektivního nevědomí. Obrazu je podle ní vlastní (jako všem symbolům) spojení vzpomínky a touhy, paměti a utopie. „Jako všechny symboly, které v sobě zahrnují to, co by se jinak beznadějně rozpadlo, jsou obrazy znameními směřujícími proti chaosu, proti ztrátě smyslu, a – emocionálně

[46] Srov. EHRENZWEIG, Anton. *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination.* London: Phoenix Press, 2000, s. 102-105., s. 294-295.
[47] Sémanticky lze toto slovní spojení uchopit, v závislosti na překladu, také jako *nevědomé zkoumání*, *snímání* nebo *čtení*.
[48] Srov. ŘEPA, Karel. Dimenze tvůrčího procesu v teorii Antona Ehrenzweiga. *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace*. 20-21, 2009, s. 29.
[49] Srov. SEGAL, Hana. *Dream, Phantasy and Art*. New York: Routledge, 1990, s. 96.
[50] RIEDEL, Ingrid. *Obrazy v terapii, umění a náboženství*. Praha: Portál, 2002, s. 10.

viděno – proti úzkosti.“[51] Utváření symbolů v tvůrčím procesu znamená současně zpředmětňování, propůjčování formy něčemu „neurčitému“. Představuje tak cestu, která umožňuje nahlédnutí na niterné obsahy psýché, a zároveň také výzvu a možnost tyto obsahy vědomě integrovat – dobrat se k jejich uvědomění. Jungova psychologie, tvořící filosofický rámec k tomuto přístupu, je u Riedelové dále doplněna o konkrétní interpretační metody postavené na dalším zkoumání prostorové symboliky obrazové plochy.[52]

Předchozí odstavce ilustrují pouze některé známější hlubinně psychologické názory na proces utváření uměleckého díla. V současném diskursu jsou tyto koncepce vnímány často jako neaktuální nebo okrajové. Je však jejich označení za relikty minulého století dostatečně opodstatnitelné? Domnívám se, že jednostranným odvržením těchto přístupů se výrazně redukuje naše snaha o porozumění fenoménům umění a tvořivosti. Koncepce uměleckého procesu představující jitření substruktur duše, neutralizování pudové energie a jejího obrácení ke kulturním cílům cestami estetické iluze a reintrojekce, představuje jistě dobře akceptovatelný pohled pro analýzu některých děl moderního i současného umění a je stejně dobře využitelná při úvahách o procesu tvorby v arteterapii i ve výtvarné výchově. Básník Yves Bonefoy v jednom rozhovoru pro Revolver Revue vyzval k pravdivějšímu vztahu k nevědomí, které je v současnosti stejně nevítané, jako v dobách jeho objevení. „Všude se o něm mluví z teoretického hlediska (o nevědomí – pozn.aut.), mluví se o něm dokonce v jednom kuse, ale neznamená to nic jiného, než že v našem diskursu ještě více bobtná podíl intelektu a abstrakce, a když už nevědomí má být skutečně naslouháno, zavře se do psychoanalytikova kabinetu, z něhož nic nepronikne ven.“[53]

[51] Tamtéž, s. 18.
[52] Např. topografii prostoru Karla Kocha, tzv. *legetest* Michaela Grünwalda nebo prostorový model jungiánského psychologa Rudolfa Michela.
[53] BONNEFOY, Y. Skutečná poezie je obnova jazyka. *Revolver Revue*. 2005, 61, s. 13.

3. Pedagogicko-psychologické přístupy ve výtvarné výchově a arteterapii

3.1. Herbert Read a nevědomé způsoby integrace

„Děti, stejně jako divoši a zvířata, prožívají život přímo, nikoli z mentální dálky."

Sir Herbert Read

Sledování niterných cest tvůrčího procesu inspiruje řadu let nejen psychologii umění, ale také samotnou teorii výtvarné výchovy. S dnes již klasickou koncepcí výtvarné edukace přichází v době druhé světové války britský anarchistický básník a umělecký kritik Sir Herbert Read. Tento autor byl ve svém uvažování silně ovlivněn existenciální filosofií, psychoanalýzou a analytickou psychologií. (v Anglii byl prvním, kdo začal užívat psychoanalytických termínů v literární a umělecké kritice). Jeho významná kniha *Výchova uměním* (*Education through Art*) vyšla poprvé v roce 1943 a ihned po vydání vzbudila značný zájem odborné veřejnosti. Na dlouhá léta se pak stala pomyslnou biblí poválečné generace výtvarných pedagogů. Ke konci šedesátých let se tato publikace díky profesoru Jaromíru Uždilovi dostává i do českého odborného prostředí. Exemplář anglického třetího vydání, který Uždil přivezl ze švýcarské konference INSEA[54], byl záhy přeložen do češtiny a v roce 1967 vydán nakladatelstvím Odeon.

Read připisuje umění ve výchovném procesu dalekosáhlý význam: „Nejde vlastně o nic menšího, než že umění pojaté co nejšíře by mělo být úhelným kamenem výchovy. Žádný jiný předmět totiž není s to dát dítěti nejen vědomí, v němž obraz a pojem, čití a myšlení byly uvedeny ve vzájemné vztahy a sjednoceny, nýbrž zároveň také instinktivní poznání vesmírných zákonů a návyk nebo chování souladné s přírodou."[55]

[54] Nevládní organizace INSEA (International Society for Education through Art) byla založena v Paříži v roce 1954 pod patronátem celosvětové organizace UNESCO. Sdružuje světové odborníky v oboru výtvarné edukace a podílí se na organizaci odborných seminářů a konferencí. Herbert Read patřil mezi hlavní iniciátory vzniku tohoto sdružení.

[55] READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 88.

V kapitole *Nevědomé způsoby integrace*[56] Read uvažuje o pedagogickém významu nevědomých procesů. Své myšlenky uvádí přehledným pojednáním o moderní teorii nevědomí. Cituje Freuda, Piageta a především pak C. G. Junga, jehož analytická psychologie se stává hlavním podkladem pro Readovy závěry.

Jak již bylo naznačeno v podkapitole věnované počátkům hlubinné psychologie, pro Junga znamenala vlastní autentická tvorba důležitou cestu do vnitřního světa pocitů a obrazů. V nevědomí neviděl jen rezervoár potlačených emocí a konfliktů, ale i zdroj zdraví a transformace. Sny a obrazy nesou terapeutický potenciál, který Jung vnímal jako součást archetypu self:[57] „(…) musíme umět nechat věci dít se v duši (psýché). Pro nás je to skutečně uměním, o němž málokdo co ví. Vědomí vždy a vždy zasahuje, pomáhá, opravuje a popírá a nikdy neponechává psychickým procesům klidný, prostý průběh. Bylo by to dosti prosté, kdyby právě prostota nebyla tím nejnesnadnějším ze všeho. Záleží jedině v objektivním sledování vývoje každého fragmentu fantazie.“[58] Výtvarný pedagog by pak měl svým působením zprostředkovat cestu k výše popsanému umění. Jsou to právě ony neviditelné, nevědomé procesy integrace v dynamické struktuře ducha, které se Read snaží intuitivně postihnout a hájit. V autentické výtvarné tvorbě vidí především její vlastní autoregulační potenciál (umožňuje „nechat věci dít se v duši“): „psychická rovnováha, která je základem veškeré rovnováhy a intelektuální integrace, je možná, jen když se umožní nebo napomůže, aby integrace formálních prvků pod hladinou vědomí se mohla uskutečnit, což se zvláště děje v představivé činnosti všeho druhu – v denním snění, v spontánním rozvíjení fantazie, v tvořivém projevu barvou, čarou, zvukem a slovy“[59].

Read nám zde předkládá poměrně abstraktní předpoklady zaštítěné teoriemi analytické psychologie. Tento rámec mu dále umožňuje vytvořit obraz o „auto-terapeutickém“ procesu na cestě estetického objevování ve výtvarné výchově. „Předpokládaný podvědomý harmonizující proces je tedy v podstatě totožný s nepřetržitým intrapsychickým tvořivým procesem. Vědomá uvědomělost těchto

[56] Srov. tamtéž s. 197 – 232.
[57] Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002, s. 36.
[58] READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 218 (cituje C. G. Junga)
[59] Tamtéž, s. 217 – 218.

hlubokých dějů tvoří vyšší intelektuální obsah ducha – jakoby intelektuální, osobní projev podvědomých, tvořivě harmonizujících procesů."[60]

Především práce imaginací (potažmo fantazií) pak umožňuje nastartovat tuto psychickou integraci (Readem pojímanou jako „samoléčebný zásah přírody"). Samovolná aktivizace těchto procesů v představivé činnosti v jistých aspektech připomíná Jungovu metodu tzv. aktivní imaginace. Tato metoda, Jungem často využívaná v terapeutické praxi, spočívá v asimilaci nevědomých obsahů prostřednictvím některé z kreativních forem sebevyjádření (především verbální, literární, výtvarné, hudební). Aktivní imaginace poskytuje možnost zacelení psychického aparátu, neboť dává příležitost navázání komunikace mezi nevědomými složkami osobnosti skrze médium. Cizorodé prvky nevědomí, které vstupují prostřednictvím média do vědomí, se pod terapeutovým dohledem stávají součástí rozšířeného vědomí vlastní osobnosti klienta.[61]

Přijetí Readových myšlenek mezi odborníky se v poválečných letech neobešlo bez výraznějších námitek. S poválečným vývojem arteterapie se objevuje rostoucí počet výtvarných umělců, kteří se začali uplatňovat v klinické praxi (často v těsné spolupráci s psychoterapeuty). Tito výtvarníci, vybaveni novými terapeutickými testy, metodami a empirií, měli k Readovu abstraktnímu pojetí tvorby přirozeně výhrady. Na straně druhé pak stáli výtvarní pedagogové, kteří, inspirováni Readovými myšlenkami, požadovali revizi a přijetí tvorby jako cesty volného výrazu a sebe-výrazu. Právě v této konfrontaci se v plné intenzitě vyjevily odlišné cesty obou oborů. Jungiánsky orientovaný arteterapeut Michael Edwards se domnívá, že cesta ke změně (ve smyslu hledání nových vazeb mezi výchovou a terapií) nastala až v momentě, kdy Readův model po letech ztratil svou aktuálnost a stal se víceméně prázdným stereotypem.[62]

V prostředí české teorie výtvarné výchovy sledujeme navázání na Readovu koncepci v takzvaném animo-centrickém[63] pojetí oboru. Důraz na vyjadřování

---

[60] Tamtéž, s. 218.

[61] Srov. slovník analytické psychologie dostupný na: http://www.jung.sneznik.cz/soubor_slovnik/slovnik_aktivni.htm, [cit. 10. 4. 2009]

[62] Srov. EDWARDS, Michael. Art Therapy and Art Education: Towards a Reconciliation. *Studies in Art Education*. 1976, 17, 2, s. 63.

[63] Podle Jana Slavíka kladlo animo-centrické pojetí *„důraz na* poznávání žáka sebe samého *jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu. Ani zde není smyslová zkušenost nebo výtvarné umění mimo sféru intenzivního zájmu. Cesta k nim je však hledána především prostřednictvím* osobní *angažovanosti žáka v reflexi své životní zkušenosti, zejména s ohledem na existenciální životní situace,*

niterných témat skrze autentické výtvarné formy nalezneme například u osnov výtvarné výchovy (alternativa C; osnovy pro individuální práci s žákem) psychologicky vzdělaného pedagoga Evžena Linaje: „Východiskem předkládaného návrhu osnov je hlubinně psychologicky zdůvodněný předpoklad existence niterných témat, jež jsou společná jak výtvarným projevům dětí, tak i tvorbě umělců, a jichž je možno výtvarně pedagogicky využít ve smyslu niterně (primárně) motivovaného rozvojového programu, který je nabízen samotným dítětem. V pozadí těchto témat působí nevědomé nebo jen nejasně uvědomované síly, procesy a obsahy, jenž pramení z kolektivně zděděných (archetypových), individuálně vývojových a konstitučních zdrojů, z charakteru individuální zkušenosti a z dynamiky sociálního života dítěte, které usilují o svoji vědomou existenci prostřednictvím sebevýrazu a uspořádané formy (tvaru).“[64]

Výraznou osobností tohoto proudu je také již citovaný teoretik výtvarné výchovy Jiří David. Tento autor patří mezi přední kritiky současných proměn výtvarného oboru, jehož diskurs tíhne převážně ke gnozeologickému a sémiologickému pojetí s cílem je poskytnout žákovi přiměřenou orientaci ve vnějším systému obrazových znaků. Podle Davida v současném kulturně-mediálním prostředí „již nelze dost dobře rozlišovat mezi virtuálním zdáním a autentickým bytím a kdy se vše mění v často nezávaznou hru interpretací.“[65] David ve svých filosofických úvahách brání smysl výtvarné výchovy jako prostředníka ontické kreativity a obecněji pojaté ekologie: „Osvojování systému apriorně konceptualizovaných znaků převážně vizuální kultury mimo niternou oblast ontotvorné obecné kreativity organického světa lidské kultury může vést k prohloubení dualismu těla a ducha až k totálnímu zmechanizování jejich funkcí – a tím k frustrovanému ústupu z přirozené životodárné reality.“[66]

V Readově pedagogické reformě nachází filosofickou základnu i novější koncept *arteterapie jako aplikovaného umění* Evžena Perouta a Michala Gibody. Autoři zamýšlí zařazení arteterapie po bok tradičních umění, ve kterých spatřují

---

jež propůjčují umělecké formě obsah a smysl.“ Srov. SLAVÍK, Jan. *Z historie výtvarné výchovy a její teorie* [online]. 2006 [cit. 2010-04-22]. Dostupné na: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29.

[64]Alternativní učební osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník základní školy; varianta C. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2001.

[65] DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 242.

[66] DAVID, Jiří., Století dítěte a genetická paměť kultury. In: *Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova*. Sympozium České sekce *INSEA* Plzeň 2004. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006, s. 58.

osvědčené médium socializace a humanizace: „Read se snaží vidět smysl výtvarného projevu především v kontextu historie umění; tento přístup může do jisté míry pomoci obejít potíže a otazníky, které se objevují, pokud tvorbu nahlížíme jen v souvislostech s vývojem percepce či vývojem v oblasti kognitivní."[67]

Z výše uvedeného je patrné, jak veliký ohlas a dosah mají Readovy humanistické myšlenky. Z pohledu aktuálních potřeb výtvarných pedagogů se tyto mohou jevit jako přežité, abstraktní a neuchopitelné. Jde však o lehké nedorozumění; Read a na něj navazující myslitelé nenabízí primárně metodický skicář, ale především filosofický náhled na smysl a funkci výtvarné edukace. Tento filosofický náhled se pak do jisté míry blíží nedirektivní arteterapeutické metodice, z hlediska filosofického rámce především jejímu jungiánskému pojetí. Můžeme si na závěr položit trochu kacířskou otázku, nejsou-li ony četné odkazy na Readovo dílo voláním po filosofii tvorby, kterou novější diskurs neposkytuje.

3.2. Terapeutické aspekty umělecké výchovy v teorii Viktora Lowenfelda

„…všichni se zajímáme o to, aby děti byly vnitřně vyrovnané. Pokaždé, když se dítě posouvá k lepšímu uspořádání sebe sama, jedná se o terapii. Nemůžeme tedy oddělit výtvarnou výchovu od terapie. Domnívám se, že tato je těsně spjatá se samotnou povahou výtvarné výchovy…"

Viktor Lowenfeld

Následující stať bude pojednávat o propojení pedagogických a terapeutických aspektů tvorby v koncepci Viktora Lowenfelda. I půl století po autorově smrti má jeho obsáhlé teoretické dílo v diskursu výtvarné výchovy velmi vlivnou pozici.[68] Viktor Lowenfeld studoval na výtvarné akademii a vysoké škole užitých umění

[67] PEROUT, Evžen; GIBODA, Michal. *Arteterapie jako aplikované umění* [online]. 2009 [cit. 2010-04-22]. Dostupné na: http://casopiscaa.wz.cz/cas17.htm.

[68] Pro výtvarné pedagogy je stěžejní především publikace *Creative and mental growth* (po vydání z roku 1947; nejnovější, osmá edice byla vydána v roce 1987).

v rodné Vídni. Později obdržel doktorát z pedagogiky na Vídeňské univerzitě. Vliv netradičních vzdělávacích metod sochaře Eugena Steinberga [69] jej dovedl až k vlastní pedagogické praxi - tvůrčím aktivitám s handicapovanou mládeží (především s nevidomými a slabozrakými jedinci). Po připojení Rakouska k Německu v roce 1938 se stěhuje do Spojených států amerických, kde později působí na univerzitách a institutech v Columbii, Harvardu Virginii a Pennsylvanii. Empirii svého pedagogického působení s postiženými a vlastní výzkumy v oboru později zužitkoval ve studii *Therapeutical Aspects of Art Education*[70], kde formuloval metodické postupy a zásady při využití uměleckých aktivit v terapii s osobami s handicapem.[71]

Lowenfeld vychází z prvotního předpokladu, že každý člověk je obdařen tvořivým duchem. Potřeba tvořit je podle něj dokonce jedním ze základních puzení, bez kterého nelze existovat. Kreativní činnosti pak slouží k vyjádření a zpracování emocí, podporují flexibilitu a nezávislost myšlení a mohou sloužit k podpoře skupinové dynamiky a interakce.[72]

Důležitým pojmem, se kterým Lowenfeld ve svém textu operuje, je sousloví *body-image* (v překladu je asi nejblíže pojem *tělové schéma*). „Každý jedinec má mentální obraz sama sebe. Tento obraz je často odlišný od toho, jak nás vidí druzí … může se vztahovat k tělu nebo části těla, může být součástí jedincových schopností, nebo oboje dohromady. Tento mentální obraz nazýváme tělové schéma. … Tělové schéma je subjektem, který se mění podle změn v osobnostní nebo psychické struktuře člověka.“[73] Lowenfeld chápe tělové schéma zároveň jako niternou součást kreativního vyjádření, se kterým pracuje výtvarná výchova. Terapeutické aspekty výchovy pak vnímá právě v možnosti manipulace s tímto schématem. Tento proces může mít zásadní dopad na psychickou rovnováhu jedince. Pokud je však „proudění“ exprese tělového schématu omezeno nebo potlačeno emočními či mentálními silami, je potřeba svěřence motivovat, aby se nebáli tyto zábrany

[69] Nechával například své studenty modelovat se zavázanýma očima. Jeho metody byly podloženy myšlenkami německého filosofa Johanna Gottfrieda Herdera, který věřil, že taktilní smysl patří v umělecké tvorbě k nejužitečnějším.
[70] Jak již bylo zmíněno v úvodu této práce, jeho studie vyšla v roce 1957 jako součást výše zmíněné publikace *Creative and Mental Growth*. Z dalších vydání této knihy byla však vypuštěna.
[71] Srov. MICHAEL, John A. Viktor Lowenfeld: Pioneer in Art Education Therapy. *Studies in Art Education*. 1981, 22, 2, s. 7, s. 10.
[72] Srov. LOWENFELD, Viktor. Therapeutical Aspects of Art Education. *The American Journal of Art Therapy*. 1987, 25, 4, s. 112 – 113.
[73] Tamtéž, s. 114.

rozpustit a nalezly opětovnou odvahu se vyjádřit. Na tomto principu podle Lowenfelda fungují terapeutické aspekty ve výtvarné výchově.[74]

Kritické připomínky má především k potenciálním interpretačním a diagnostickým zákrokům: „Není to ani interpretace symbolů, ani diagnóza dosažená spekulativními dedukcemi založenými na zaručené symbolice. Ani s jedním ani s druhým metody výtvarné výchovy neoperují. Učitelé nejsou připraveni pro tento typ diagnostiky nebo terapie, ani pro ně nemají náležité zázemí. Měli by být připraveni prostřednictvím adekvátní motivace uvolňovat obrany k vyjádření jedinců. Toto vyjádření zahrnuje tělové schéma."[75] Velice důležitým prvkem při práci s tělovým schématem v rámci edukačně-terapeutického procesu je motivace: „(která - pozn. autora) využitá v terapeuticky zaměřené výtvarné výchově se od motivace ve výtvarné výchově liší pouze intenzitou, nikoliv způsobem."[76]

Domnívá se, že učitelé napáchali značné škody aplikací terapeutických metod bez dostatečného zázemí a nedostatku povědomí o specifičnosti terapie. Výtvarná výchova podle Lowenfelda nemůže operovat s interpretací pojmů. Tento fakt líčí na příkladu obrazného znaku nosu: „Nos, navzdory tomu, že je jedinou odstávající částí těla (kromě falu), jeho smysl zůstává v praxi zachován - ve své vizuální interpretaci je nosem. Nos zvětšený je tudíž pro učitele výtvarné výchovy pouze znamení zvýšené pozornosti, která nosu náleží – je součástí tělového schématu dítěte."[77]

Ve výše citované studii Lowenfeld dále konkrétněji strukturuje proces výchovně-terapeutického působení. Jednotlivé fáze by se daly volnějším překladem stručně charakterizovat takto: 1) Historie případu - počáteční stádium, ve kterém se pedagog důkladně seznamuje s klientovou osobností a příčinou jeho handicapu. 2) Pozorování – detailnější rozbor handicapu a pozorování klientových reakcí na vlastní postižení. 3) Navázání vztahu ke klientovi – pedagog se koncentruje na klientův problém a pokouší se s ním identifikovat. Celková míra empatie je velmi důležitá pro úspěšnost terapie. 4) Seznámení se s výtvarným médiem – představení možností manipulace s materiály, se kterými bude klient pracovat v závislosti na jeho předchozích zkušenostech. 5) Navázání vztahu k tvorbě –

[74] Srov. tamtéž, s. 114.
[75] Tamtéž, s. 114.
[76] Tamtéž, s. 114.
[77] Tamtéž, s. 114.

pedagogická iniciace do tvůrčího procesu odvíjející se podle aktuální nutnosti motivovat a převádět vjemy. Tento proces bývá odvislý podle druhu a stavu postižení. 6) Navození sebeidentifikace – klient do procesu tvorby citlivěji zapojuje svoje tělové schéma. Dochází k hlubší sebe-identifikaci a sebe-konfrontaci. Čím více se jedinec ponoří do procesu tvorby, tím více v ní objevuje sám sebe, což zvyšuje účinnost terapie. 7) Vývoj náklonnosti – analogický vztahu přenosové situace klient – terapeut. Stává se indikátorem efektivity terapie. 8) Spontánní touha se vyjádřit – plynulý rozvoj klientovy flexibility a větší svoboda k intimním projevům zvolna vede k spontánní potřebě se vyjádřit. Jedná se o zásadní moment terapie. Pouze pokud je dosaženo této fáze, může být léčba považována za úspěšnou. 9) Ukončení náklonnosti – citlivý návrat k samostatnosti klienta pozvolným zrušením přenosové situace.[78]

Lowenfeldova originální koncepce „terapeutické výtvarné výchovy" je zaměřena především na práci s postiženými jedinci, je tedy přirozeně více podobná speciálním formám výtvarné výchovy nebo pedagogicko-psychologickým formám arteterapie (viz podkapitola 3.4.), než výtvarné výchově samotné. Přesto proces vedení klienta v tomto pojetí (především práce s tělovým schématem a motivací) může být velmi inspirativní i pro současnou výtvarnou výchovu. Motivy rozplývání vnitřních bariér (momentů, ve kterých dítě psychicky uvízne) skrze citlivé vedení a motivaci jsou aspekty výtvarné výchově velmi blízké. Na rozdíl od Readovy důvěry v autoterapeutické procesy nabízí Lowenfeldovo pojetí konkrétněji rozpracovanou metodiku, která může být pro řadu výtvarných pedagogů, hledajících hlubší oporu v psychologii, rozhodně zajímavá.

[78] Srov. tamtéž s. 115 - 118.

3.3. Příspěvek výtvarného pedagoga a arteterapeuta Milana Kyzoura

„Být obeznámen s různými teoriemi, jak a proč člověk obecně funguje, zejména ve spojení s výtvarnou tvorbou, nevyhnutelně vede k hlubšímu pochopení jevů, se kterými pracujeme.“

Judith Rubinová

Významný podíl na formování arteterapeutické metodiky v českém prostředí má osobnost Milana Kyzoura st., hudebníka, výtvarníka a arteterapeuta v jedné osobě. Kromě dlouholeté praxe na psychiatrickém oddělení krajské nemocnice v Českých Budějovicích působil Kyzour také jako výtvarný pedagog na základní umělecké škole v rodné Kaplici. Na počátku 90. let stál za založením rožnovského Ateliéru arteterapie akreditovaného na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.

Kyzourovy empirií podložené názory přispívají především k problematickým otázkám funkce výtvarné metodiky v procesu terapie a výchovy. Ve stati *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě* se autor zabývá dopady nepoučeného pedagogického vedení ve výtvarné výchově, které mohou vést (a nezřídka také vedou) ke krizi výtvarného projevu žáků. Krize se netýká pouze oboru výtvarného, tento fenomén se dotýká i jiných kreativních projevů dospívajícího člověka: „Ve všech oborech mají samozřejmě specificky odlišné příčiny, avšak jako estetickovýchovný krizový komplex působí jednotně a destruktivně hluboko v dalším životě a záporně ovlivňují lidskou tvořivost v nejširším smyslu.“[79] Kyzour tento stav vnímá jako didaktickou chybu, která ve své ontogenetické metafoře brzdí zdravý a všestranný rozvoj osobnosti. V návrhu řešení pak čerpá především z poznatků Piagetovy vývojové psychologie. Navrhuje v první řadě přehodnotit přístup k realistickému zobrazování ve zmíněném krizovém období: „J. Piaget říká, že v sedmi a osmi letech se vytvářejí kvalitativní operace, které strukturují prostor, uspořádání prostorové následnosti; vzniká cit pro intervaly, délky, řezy a perspektivu. Budeme-li tuto obecně platnou zkušenost respektovat, dojdeme k překvapivému a dnes nepopulárnímu zjištění, že je nejvýš nutné vést děti

[79] KYZOUR, Milan. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě* [online]. 2009 [cit. 3. 12. 2009]. Dostupné na: http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html, s. 6.

zmíněného věku k realistickému vidění a k realistické studii úměrné dětským možnostem. To však znamená postupně přivádět, nikoli nařídit. … Realismem je zde sice míněno perspektivní vidění, předpokládá se však cvičení citu pro kulisu a prostorovou sbíhavost zcela přibližnou a emocionálně korigovanou, tedy nikoli konstruovanou.“[80]

Kyzour v citované studii nabízí řadu konkrétních příkladů (konkrétních technik a metodických postupů), jak na této přirozené cestě k iluzivnímu realismu s dětmi pracovat. Tyto postřehy lze vnímat jako konstruktivní doplnění metodické práce s ontogenezí dětského výtvarného projevu, ovšem také jako výzvu pro vzdělávání pedagogů: „Problém krize je tedy problémem pedagogickým, krizi způsobují ti, kteří zásady realistického zobrazování dosud neovládli, či naopak už z něho „vyrostli“, opovrhují jím a žádají totéž od dítek školních.“[81] Je více než pravděpodobné, že tato cesta nebude mezi řadou současných pedagogů příliš populární. Citlivý pedagog, který si uvědomuje vývojová úskalí a je přiměřeně psychologicky poučen, však musí vzít tyto závěry na vědomí. Je to především pěstování iluzí a emocionálního vztahu k realitě, které vnímáme jako zásadní moment období středního školního věku: „Dospělý člověk dozrává tím, že se zbavuje iluzí. Aby mohl dozrát, musí nějaké iluze mít. Iluzivní výtvarné záležitosti jsou scénou a prostorem k dosazování předpokládaných autobiografických dějů a životních iluzí. Neberme dětem to, co i nám bylo užitečné, co pro nás bylo nepostradatelné, čeho jsme se zákonitě zbavili, když přišel čas sebereflexe. Nám starším stačí dvojrozměrné zobrazení „čtyřrozměrných“ problémů, protože nás zajímají spíše citové stavy než děje. Nemůžeme ovšem své psychické ustrojení vnucovat svěřencům podstatně méně vyvinutým.“[82]

Kyzour se dále domnívá, že při aplikování metod uměleckého hledání ve výtvarné výchově je nutné stanovit jistý nadhled na estetické kategorie. Problém vidí v normativnosti zavedených estetik: „Estetika není normativní tím, že stanoví normy, nýbrž tím, že tyto normy vztahuje paušálně na různé věkové kategorie bez ohledu na jejich psychologické odlišnosti. A pak je jedno, jestliže je to estetika naturalistická či experimentální nebo romantizující, zabývající se výcvikem

[80] Tamtéž, s. 2.
[81] Tamtéž, s. 5.
[82] Tamtéž, s. 4.

pokorného postoje k Umění a omezováním dětské tvorby na pouhé pokusy o seznámení s řemeslnými problémy.“ [83]

Těmito podněty se Kyzour nesnaží vkládat do předmětu výtvarné výchovy prvky arteterapeutické metodiky; pouze vyzývá učitele, aby si uvědomili všechny aspekty svého výchovného působení a rehabilitovali svůj přístup k pojetí výtvarné edukace na základě důkladného pochopení zákonitostí ontogeneze dětského výtvarného projevu. V jádru se tedy jedná o jakýsi preventivní přístup k výchovnému procesu. Preventivní aspekt zmiňuje také Evžen Perout v článku *Arteterapie jako aplikované umění*: „…arteterapeutovo působení má své nezastupitelné místo při diferencované práci s pacienty trpícími duševními či psychosomatickými problémy. Své místo má rovněž v oblasti prevence, při práci s klientelou, která dnes ještě nepotřebuje psychologickou asistenci či léčbu, ale přitahuje ji neverbální a sebezkušenostní typ tvorby. Proto je namístě se ptát, zda je obhajitelná i aplikovaná podoba arteterapie, která se stává prostředníkem mezi tvorbou a divákem. Domnívám se, že ano. Poznatky arteterapie se dotýkají oblasti vnímání, přijímání a porozumění obrazu či výtvarných děl obecně, mohou tedy do jisté míry být cestou k vizuální gramotnosti, a jak ukazují studentské komentáře, mohou být i podnětem k sebereflexivnímu zamyšlení. Takto receptivně zprostředkovaný sebezkušenostní rozměr je vlastně jednou z podob „výchovy uměním“ (H. Read), jejíž myšlenka znovu nabývá na důležitosti.“[84]

[83] Tamtéž, s. 5.
[84] PEROUT, Evžen. Arteterapie jako aplikované umění. *Ateliér*. 2007, 20, 9, s. 2.

3.4. Pedagogicko-psychologické přístupy v arteterapii

„Zásadním závěrem studií … prováděných na základě výtvarného projevu dětí jakožto diagnostické pomůcky a doplňku terapie je, že imaginativní, tvořivý projev je sám o sobě zdrojem růstu a oporou, stejně jako nástrojem komunikace v životě každého jedince.“

Margaret Naumburgová

Do této chvíle jsme se zabývali převážně teoriemi, kterým dali podobu samotní výtvarníci nebo výtvarní pedagogové, kteří rozsahem svého vzdělání či praxí rozšířili a obohatili své kompetence o terapeutický náhled na výtvarnou edukaci. Podíváme-li se na mezioborovou oblast z pozice arteterapeutické, objevíme řadu přístupů, které se vydávají směrem k pedagogice z druhého břehu.

Zajímavým experimentem vycházejícím z podnětů psychoanalytické školy je projekt Waldenské školy, jejíž zakladatelkou byla slavná pedagožka a později terapeutka Margaret Naumburgová, jejíž koncept *artpsychologie* se stal předobrazem samotné arteterapie. Její objev výstižně komentuje arteterapeutka Elinor Ulmanová: „Jeden blízký přítel kdysi poznamenal, že Naumburgová zvedla svého pacienta z pohovky a postavila ho před malířský stojan. Následky byly dalekosáhlé.“[85]

Již v roce 1914 Margaret Naumburgová otevírá první americkou školu nazvanou *Children‘s school* s prvky inspirovanými pedagogikou Marie Montessori. O rok později školu přejmenovává na *Walden school,* rozchází se s metodikou Montessoriové a vyvíjí vlastní model výuky. Waldenská škola byla součástí širšího hnutí, které propagovalo myšlenku tzv. „volných umění“. Škola byla úzce spjata s Freudovými teoriemi a využívala psychoanalýzu ve své výchovné filosofii. Základní myšlenkou této školy byl rozvoj dětských schopností, rozvoj individuality a iniciativy oproti jednostranné kumulaci znalostí. Prostřednictvím uměleckých aktivit výtvarných a hudebních stimuluje výuka Waldenských škol dětskou kreativitu. Na konceptu se velkou měrou podílela i Naumburgové sestra Florence

[85] ULMAN, Elinor. Variace na freudiánské téma: Autorky tří arteterapeutických teorií. In: RUBIN, Judith Aaron., et al. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika*. Praha: Triton, 2008, s. 433.

Cane, ovlivněná analytickou psychologií C.G.Junga.[86] Od počátku 30. let pak Naumburgová rozvíjí svou vlastní koncepci arteterapie a pozvolna opouští pedagogické prostředí. V souvislosti s náplní Waldenské školy je nasnadě zmínit filosofickou podobnost s pojetím výtvarné výchovy Evžena Linaje, které jsme měli možnost nahlédnout v podkapitole 3.1.

Dalším příkladem může být kognitivně-behaviorální arteterapie, operující s širokým spektrem behaviorálních technik a expresivních aktivit. Tento směr se původně vyvíjel při práci se zdravotně postiženými jedinci. Zaměřuje se na korekce v oblasti sociální a emocionální. Velký důraz je kladen také na rozvoj kognitivních funkcí.[87] Judith Rubinová v jedné z kapitol knihy *Art Therapy: An Introduction* naznačuje, že principy pedagogické a terapeutické nejsou identické, ve specifických podmínkách se však mohou překrývat: „Odlišnosti mezi arteterapií a výtvarnou výchovou se s mimořádnou pravděpodobností rozostřují v oblasti tvorby s postiženými. Dva profesionálové z obou odlišných oborů tento stav svých disciplín dokonce diagnostikovali jako sdílenou krizi identity. Tato krize byla teritoriální a vycházela z otázky, kdo by měl poskytovat tvůrčí aktivity lidem s postiženími. Přestože způsoby arteterapie s postiženými jedinci mají často psycho-edukativní charakter, oba přístupy se překrývají, ale nejsou identické. Není zde jen jeden prostor zájmu, tato skupina lidí potřeba oboje – výchovu i terapii.“[88] Cíle kognitivně-behaviorální arteterapie vykazují blízkost zejména k artefiletice, byť tato je obecně pojímá více v rovině preventivní.

[86] Srov. ALTMAN, Julie. *Jewish Women: A Comprehensive Historical Encyclopedia* [online]. 2009 [cit. 2010-04-22]. Margaret Naumburg. Dostupné na: http://jwa.org/encyclopedia/article/naumburg-margaret.

[87] Srov. RUBIN, Judith Aaron., et al. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika*. Praha: Triton, 2008, s. 297.

[88] Srov. RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998, s. 66.

3.5. Mezioborové přesahy ve vybraných koncepcích současnosti

„Příroda je pro nás jedním velkým Rorschachovým testem."

Stanislav Komárek

K situaci mezioborové konfrontace přistupovala teorie výtvarné výchovy často hledáním určitého koncepčního kompromisu. Můžeme uvést například starší koncepci *speciální výtvarné výchovy* Zbyňka Zichy nebo již zmiňovanou *artefiletiku* Jana Slavíka, vycházející více z pedagogického než terapeutického prostředí. Jedná se o metody aplikující do výchovného procesu moderní psychologické poznatky a principy.

Artefiletika je dnes asi předním reprezentantem psychologizace současné výtvarné výchovy. Filosofické počátky její geneze nalézáme v již uváděném animo-centrickém pojetí předmětu, samotné zformování této metody pak proběhlo v 90. letech minulého století. Artefiletika se nezaměřuje primárně na aplikaci poznatků hlubinně-psychologických teorií; zabývá se více konkrétním rozvojem sociálních a reflektivních dovedností u žáků skrze výtvarný zážitek, imaginaci, a dialogické metody.[89] Autor koncepce Jan Slavík ji charakterizuje takto: „Pro artefiletickou praxi je takové nahlížení do víceméně netušených prostorů duševní reality velmi typické a často se s ním setkáváme i ve všech dalších oborech výchovy uměním (…) ve výchově uměním máme k dispozici výtečný a silný nástroj, který nám umožňuje pohybovat se svobodně v tomto hraničním prostoru. Tímto nástrojem je umělecká tvorba opřená o představivost (imaginaci) a fantazii. Jejím prostřednictvím lze nečekanými způsoby nahlédnout na to, co jsme již někdy zažili, nebo na to, po čem do budoucna toužíme. Pokud se tyto dosud skryté stránky našeho nitra vynořily, můžeme je i pojmenovat, popisovat a hlouběji o nich uvažovat v různých souvislostech. Tak dokážeme lépe poznat sami sebe."[90] Práce s výtvarnou expresí a její reflexe zasazená do širšího poznávacího a kulturního kontextu, osvojení symbolického vyjadřování, sepětí intelektového rozvoje s rozvojem emočním a

[89] Srov. SLAVÍK, Jan. *Z historie výtvarné výchovy a její teorie* [online]. 2006 [cit. 2010-04-22]. Dostupné na: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29.
[90] SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefiletiky*. II. díl. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2004, s. 28 – 29.

sociálním, takto jsou Slavíkem dále formulovány základní cíle této metody.[91] Autor vyzdvihuje rovněž preventivní funkce tohoto přístupu: „Kromě toho je artefiletika vedena snahou povzbuzovat duševní síly a předcházet psychickému nebo sociálnímu selhávání, tj. na podkladě uměleckých aktivit sloužit jako účinný prostředek tzv. pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch.“[92] V této rovině se Slavíkova koncepce potkává s názory arteterapeutů Milana Kyzoura st. a Evžena Perouta.

Samotné vymezení artefiletiky od arteterapie je poměrně problematické - od jejího pojímání jako neintervenční formy arteterapie (Šicková)[93], až po striktní vymezení rozdílných cílů, přístupů a metod. V půli cesty mezi těmito polaritními názory bychom mohli artefiletické postupy poměřit s některými psycho-edukačními přístupy arteterapie, o nichž byla zmínka v předchozí podkapitole.

Naopak o větší teoretickou diferenciaci artefiletiky a arteterapie se pokusila Lucie Rovenská v příspěvku *Arteterapeutická a artefiletická setkání očima jejich účastníků*: „Rozdíly v obou pojetích vyplývají z historie obou přístupů, kdy arteterapie je prostředkem terapie, léčby problémů, zatímco artefiletika směřuje k rozvoji osobnosti jejího účastníka. Arteterapie je doménou zdravotnických zařízení, zatímco artefiletika si hledá místo na poli výchovně-vzdělávacích institucí. Zatímco arteterapie pracuje s výtvarným projevem, artefiletika zahrnuje práci s transformací výrazu do různých výrazových forem. Rozdíly v obou pojetích můžeme shledat zejména v přístupu k artefaktu. Zatímco artefiletika se vydává cestou prožitků a jejich reflexí, arteterapie zaměřuje svoji pozornost na interpretaci výsledného artefaktu. Z toho vyplývá i odlišná funkce vedoucího té či oné skupiny, arteterapeut je osobou aktivnější v celém procesu, direktivnější, vedoucí artefiletického setkání je spíše facilitátorem, průvodcem, nabízejícím možnosti. (…) Artefiletiku vnímáme jako užitečnou formu prevence psychických i sociálních patologií, jako kreativní možnost relaxace, sebepoznání a nácviku sociálních kompetencí. Artefiletika pracuje se zdravým jedincem, který má také svoje témata, problémy a těžkosti, pomáhá mu, aby tyto nepřerostly do formy

[91] Srov. SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefiletiky*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2001, s. 12 – 13.
[92] Tamtéž, s. 14.
[93] Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002, s. 34.

patologie. Když se tak stane, nastupuje na scénu arteterapie jako diagnosticko-léčebný proces.“[94]

Rovenská v tomto rozdělení však operuje s ryze intervenčními formami arteterapie, výsledné shrnutí pak přirozeně dosáhne takto kontrastních proporcí. Pokud bychom si dali za cíl vymezit artefiletiku proti výtvarné výchově, dostali bychom jistě o trochu menší počet rozdílných sdělení.

Novější koncepční výzvou k obsazení pomyslné „mezioborové země nikoho“ je pak již citovaný koncept *arteterapie jako aplikovaného umění* autorů Evžena Perouta a Michala Gibody: „termín aplikované umění je frekventovaný a vymezuje činnosti založené na přenosu uměleckých principů tvorby při řešení praktických zadání, problémů a potřeb. Podobnost zde nacházíme s technologií jako aplikací vědy při řešení praktických potřeb.“[95] Záměrem autorů je vyvedení arteterapie z léčebných zařízení a její širší uplatnění např. ve vzdělávacích institucích. Takto pojatá artetepeutická péče by mohla mít podobně preventivní účinnost jako výše zmíněná artefiletika. Sami autoři však uvádějí nutnost důkladnějšího teoretického zaštítění: „… pro plné pochopení léčebného procesu nám zatím schází relevantní metodicko-filozofická teorie.“[96] Potřeby sebepoznání a duševního zdraví, kterým tato koncepce vychází vstříc, jsou jistě na pořadu dne. Rubinová se v tomto ohledu dále domnívá: „Arteterapeuté jsou trénováni k diagnóze a zacházení s problémy, které člověka omezují. Jsou zároveň schopni těžit z výchovy – včetně výtvarné. Neboť na základě jejich klinické kvalifikace, působí při práci s příliš kritickými a silně rozrušenými žáky často povzbudivěji než výtvarní pedagogové. Poté, co se práce s uměleckým médiem stala dostupnější pro lidi s postižením, arteterapeuté samotné umělce a výtvarné pedagogy často trénují a učí nové citlivosti. Arteterapeuté jsou ideálními konzultanty i pro další umělecké profesionály, konající tuto práci, neboť rozumějí obojímu – tvůrčímu procesu a stejně tak nezpůsobilosti (handicapu).“[97] Příkladem může být právě přístup Viktora

[94] ROVENSKÁ, Lucie. Arteterapeutická a artefiletická setkání očima jejich účastníků. In: SLAVÍK, J. – KOMZÁKOVÁ, M. edit. *Umění ve službě výchově, prevenci a expresivní terapii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009.

[95] PEROUT, Evžen; GIBODA, Michal. *Arteterapie jako aplikované umění* [online]. 2009 [cit. 2010-04-22]. Dostupné na: http://casopiscaa.wz.cz/cas17.htm.

[96] Tamtéž.

[97] Srov. RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998, s. 66.

Lowenfelda, uvažujícího o povaze arteterapeutického působení ve smyslu využití kreativní aktivity jako prostředku seberealizace.[98]

Obecně vzato je však hlubší psychologizace pedagogických oborů (např. z hlediska kompetenční dvojrole učitele-terapeuta) stále velmi problematická, jak ostatně i sama Rubinová v jiných statích své knihy přiznává. O těchto vztazích bude pojednávat následující kapitola.

[98] Srov. LOWENFELD, Viktor. Therapeutical Aspects of Art Education. *The American Journal of Art Therapy*. 1987, 25, 4, s. 115.

4. Mezi výchovou a terapií

4.1. Přístupy k symptomatice výtvarného vyjádření

„Pouze klinicky trénovaný praktik ví, jakým způsobem užít výtvarné umění k posouzení nebo identifikaci konfliktů způsobujících symptomy. Pokud jsou cíle arteterapeutické intervence sociálního nebo emocionálního charakteru, terapeut, který rozumí mezilidské a intrapsychické dynamice, je pro tuto práci lépe vybaven nežli učitel."

Judith A. Rubinová

Analyzujeme-li problematické momenty mezi výtvarnou výchovou a arteterapií v konkrétnější rovině, rozdílnost přístupů nalézáme v práci se symptomatikou[99] výtvarného vyjádření (přesněji řečeno v obrazovém vyjádření symptomu – jeho výtvarným metaforám). Symptomatický obrazový materiál bývá vyjádřen zpravidla specifickým výtvarným výrazem nebo symbolem.

Pro arterapeuta preferujícího psychodynamický přístup představuje symptomatika výtvarného vyjádření jev, který je potřeba ve výtvarné produkci identifikovat a po jeho odžití postupně eliminovat metodickou intervencí (jako účinná se jeví paralelní interpretace těchto elementů, sledující vyřešení psychické intenzity, která je zdrojem symptomu).

Jakkoliv je tento terapeutický cíl zřejmý, není jisté, má-li být léčení symptomu, respektive jeho příčiny, cílem výtvarné výchovy. Tento předmět totiž často využívá jako své inspirační pole právě tyto sub-klinické neurotické aspekty moderní kultury a s nimi spojenou vizuální senzibilitu. Ve svém směřování tedy neuvědoměle aspiruje na estetické využití těchto chorobných příznaků. I přes

[99] Bohumil Geist v Psychologickém slovníku popisuje *symptom* (z řec. sýmptoma = příhoda, neštěstí) co by typický a charakteristický příznak předcházející („ohlašující") budoucí proces. Jedná se o znak či náznak, z něhož lze usuzovat na následný vývoj nemoci, jednání atp. Symptom existuje jako latentní, nikoliv zcela manifestovaný jev (srov. GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Vodnář, 2000, s. 289). Dále v textu nebudeme rozdíly mezi neurotickými a psychotickými příznaky více akcentovat, neboť se tato studie zabývá přístupem k symptomatice v obecné rovině.

teoretické úvahy o jisté rigiditě a funkční omezenosti tvorby neurotiků, představuje konkrétní symptomatický materiál v obecné rovině často zajímavý a osobitý výtvarný projev, na kterém je možné stavět další výtvarný růst jedince. Tento proces však nemusí představovat budování vlastní „umělecké" stylizace.

Pohled učitele, který o psychologickém pozadí svého jednání většinou nic netuší, se zaměřuje především na *výrazové a estetické kvality* výtvarného projevu a jeho originality. Sleduje dále i jeho potenciál pro obohacení vnímání druhých.

Pro přesnější uchopení odlišných přístupů je na místě představit studii *Kompetence mezi výchovou a terapií,* ve které její autor, pedagogický psycholog Richard Jedlička, uvádí, že v jakékoliv situaci nevědomě manipulujeme s druhými skrze mechanismy přenosu[100]. Tento jev se přirozeně týká všech citově angažovaných vztahů, arteterapeutické ani pedagogické působení nevyjímaje. Skrze tyto mechanismy můžeme působit buď *psychoterapeuticky* nebo *psychotraumaticky.*[101]

Pokud by bylo možné objevovat estetické kvality pouze cestou výše uvedené „manifestace a estetické kultivace" symptomu, nařčení výtvarné výchovy jako prostředníka neurotizace mladé populace by mohlo mít své opodstatnění. Vysokou školou kultivované symptomy senzitivního výtvarného pedagoga, projevující se nezřídka kdy touhou po „tvůrčím jitření ran", by pak v přenosových situacích představovaly pro výchovu dětí reálnou hrozbu (přenosové situace těchto případů je snadné si přestavit). Je tedy vůbec možné nalézt přesvědčivé důkazy o tom, že výtvarný pedagog nehazarduje v přenosové situaci (celkovým přístupem, výběrem tématu lekce, udělováním rad, metodickým vedením, hodnocením procesu a výsledku práce) se zdravím svých svěřenců – nejedná psychotraumaticky?

Pokusím se osvětlit, že komplexní dynamiku vedení lekce výtvarné výchovy nelze redukovat na nevědomou projekci učitelova symptomatického potenciálu do

---

[100] Charles Rycroft v Kritickém slovníku psychoanalýzy charakterizuje přenos ve třech bodech jako: 1. Proces, při němž pacient přemisťuje na svého analytika své pocity, myšlenky atd., které mají kořeny v dřívějších postavách jeho života; při němž se vztahuje ke svému analytikovi, jako by byl nějakým dřívějším objektem jeho života; při němž do svého analytika projikuje objektní reprezentace dřívějších introjekcí; při němž vybavuje analytika významem jiného, obvykle dřívějšího objektu. 2. Stav duše, vytvořený v pacientovi procesem, popsaným výše. 3. Volněji: emoční postoj pacienta ke svému analytikovi (srov. RYCROFT, Charles. *Kritický slovník psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1993).

[101] JEDLIČKA, Richard. Kompetence mezi výchovou a terapií. In: SLAVÍK, J. – KOMZÁKOVÁ, M. edit. *Umění ve službě výchově, prevenci a expresivní terapii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, s. 39 - 43 (cituje Příhodu In: Skála a kol. 1989).

dětských představ a výtvarné produkce. Situaci našeho imaginárního pedagoga postihuje učitel a výtvarník Alois Toufar: „Výtvarný pedagog řídí činnost dětí jak silami svého vědomí, tak také složkami svého nevědomí. Mezi těmito póly probíhá neustálý, reakcemi dítěte podmiňovaný, dialog.“[102] Pojem *řídit* je v kontextu Toufarových myšlenek třeba chápat ve významu *vést*, *být prostředníkem*. Výchovnost výtvarné tvorby podle něj spočívá v tom, že dítě samo v tomto procesu řeší svůj vlastní život plný dětských problémů a smutků. Dítě je při tvorbě aktivní a svobodné. Jeho práce není užitečná jen pro danou chvíli, ale vyplývá z obecné nutnosti se vyjádřit. Stojí tak uvnitř svého žití, vniká do výtvarného procesu současně s prožíváním, chápáním a poznáváním skutečnosti.[103]

Přes částečně nebo plně neuvědomovanou projekci vlastních psychických intenzit do dětské tvorby by měl být učitel v první řadě schopen vytvořit bezpečný prostor a atmosféru pro výše zmíněné výchovné aspekty výtvarné lekce. Ideální profil výtvarného pedagoga bychom tedy měli nacházet v citlivé a zralé osobnosti, která dokáže kontrolovat přenosové situace a je díky sebereflexi schopna zaujmout ke svému působení co nejobjektivnější pozici. Pokud navíc plně respektuje ontogenezi (je-li iniciátorem výtvarného vývoje v duchu Kyzourových myšlenek, viz 3.3.), obavy z psychotraumatického působení na děti nemusí být na místě.

Existuje-li potom nějaká, pro výchovu podstatná, kvalita, kterou náš „potenciálně neurotický“ učitel prostřednictvím svých kompetencí dítěti nabídne, jedná se především o „průvodcovské služby“ v zemi výtvarného vyjadřování. Na rozdíl od arteterapeuta má k rozvoji estetického cítění svých svěřenců více prostoru.

Existují samozřejmě i špatní učitelé. Toufar uvádí: „Nejbolestivěji pak pociťujeme případy, kdy se učitelova autoritativnost projevuje postupy, které jsou přenášeny z praxe profesionálního umění a mají zakrýt skutečnost, že se tu vlastně prostřednictvím dítěte prosazuje jeho pedagog. (…) Pedagogické vedení odmítáme tehdy, jestliže pomíjí přirozené možnosti a potřeby dítěte a nerespektuje požadavek integrace jeho osobnosti.“[104]

V těchto souvislostech se setkáváme s legitimním názorem, že výtvarná výchova nemůže směřovat k výchově budoucích uměleckých géniů. Dítě samozřejmě není

[102] KARBUSICKÁ, Ludmila. *Výtvarná výchova a dítě: sestaveno z pozůstalosti A. Toufara.* Ústav pro kulturně výchovnou činnost, Praha 1985, s. 18.
[103] Srov. tamtéž, s. 29.
[104] Tamtéž, s. 32.

umělec („je v moci svého talentu, ale svůj talent v moci nemá“ jak to přiléhavě vyjádřil spisovatel André Malraux). Musíme v tomto směru rozlišovat mezi přístupy tradiční výtvarné výchovy na základních školách a pojetím umělecké výchovy na školách uměleckého charakteru. Na vysokých školách tohoto zaměření se v první řadě sleduje proces hledání osobitého uměleckého výrazu a stylu. Tento je dále rozvíjen, oceňován a fixován (pokud se jeví jako obohacující). Neuvědomovaný proces kultivace osobní symptomaticky se přitom nemusí vždy a ve všech aspektech jevit jako cesta harmonizace jedincovy psychiky („Děkuji za trýzeň, která obohatí díla“ zpívá v jedné písni Karel Kryl). Pro školní výchovu je samozřejmě takový přístup radikální a nevhodný. Studenti uměleckého zaměření mají dále (na rozdíl od dětí ve škole) možnost svobodné volby při rozhodování o vlastním výtvarném směřování. Prostřednictvím rozhovorů se svými přáteli z uměleckých oborů AVU a FAVU nabývám pocitu, že přínosy „zapouzdřovacího“ přístupu k symptomatickým obsahům - jejich transformace v umělecké formy - jsou především vysoce individualizované. O jejich společensko-kulturní roli bychom mohli vést další rozsáhlou diskusi. Podle četných výpovědí však umělci prostřednictvím tvorby často více získávají, nežli ztrácí (za připomenutí stojí některé teoretické náhledy z druhé kapitoly, např. vnímání neurózy jako hybné síly formování osobnosti).

Přes tyto specifické podmínky v oblasti výtvarného umění se jím výtvarná výchova odnepaměti inspiruje. Tato inspirace má navíc v poslední době vzestupnou tendenci (např. novější teorie zprostředkování umění, publikace o galerijních animacích, adaptace postupů práce s novými médii ve výchově apod.). Zhodnocení „škodlivosti“ tohoto kulturního přenosu (zmíníme-li např. časté fragmentární či brutální formy současného umění) však již rozměr této studie přesahuje.

Podobně jako výtvarný pedagog i arteterapeut může pracovat s výraznější subjektivní stylizací děl svých svěřenců. Všímá si přitom rizika plynoucího z fixace klientova symptomu. Tuto situaci pojmenovává Milan Kyzour st.: „Výjimečně se vyskytne i kvalitní produkce – a zde začíná být kámen úrazu. Který arteterapeut si dovolí tohoto klienta zprůměrnit. (Ovšem víme, že každá psychoterapie zprůměrňuje, jinak řečeno socializuje…). Raději to vystavíme na chodbu kliniky a tím ovšem fixujeme symptom. Může to být chápáno jako tzv. zapouzdření, ale nám by mělo jít – byť na úkor umění – o kauzální vstup do procesu úzdravy. Nikoli

jenom o dočasné tlumení příznaků.“[105] Arteterapeutická cesta k úzdravě tak vede přes vyřešení výtvarné krize[106] až k postupnému rozmalování a opuštění chorobně příznakových jevů, ve studijní rovině často příklonem k atmosféricky bohatému a emočně vyváženému vizuálnímu realismu.

Pozvolný proces změny klientovy produkce popisuje Evžen Perout následovně: „Účinnost arteterapeutické intervence se nejvíce prokáže ve změně výtvarného názoru v průběhu terapie. V příznivém případě se s odezníváním symptomu poruchy může paradoxně objevit pokles či „zprůměrnění“ původní „originality“ v tvorbě. Nemělo by však jít o pokles tvořivosti, která bývá poznamenána rigiditou, regresem a redukovaností, což lze zpravidla vnímat jako metaforu symptomu.[107]

Otázkou tedy nadále zůstává, je-li cesta potenciální manifestace a kultivace výtvarného symptomu (po které se nevědomě ubírá výtvarná výchova) v přímém protikladu k cestě postupného „odbourávání“ výtvarného symptomu a léčení jeho příčin. Přestože proces kultivace výtvarného symptomu může znamenat jeho fixaci a zapouzdření, lze jej paralelně vnímat i jako kultivaci sub-klinických intrapsychických příčin symptomu a nepřímo tedy jako socializační proces, ke kterému je ostatně výchova psychicky zdravých dětí svým posláním primárně předurčena. V procesu léčby je však fixace symptomu (např. výstavy klientské produkce) většinou neproduktivní (viz v této podkapitole citované Kyzourovy myšlenky).

Kontrast výchovného a terapeutického pojetí nalézáme většinou v případě, zapojíme-li do komparace specifické interpretační formy arteterapie. Společné průniky lze naopak doložit u arteterapeutických přístupů, které akcentují autoregulační potenciál jakékoliv tvořivé činnosti a přijímají stanovisko, že vlastně jakákoliv tvorba sama o sobě („vynesení“ osobní symptomaticky) je prospěšná. To je také aspekt výtvarné výchovy, která skrze výtvarnou imaginaci aktivizuje symbolickou práci nevědomí, jak to nalézáme například v koncepcích zmíněných teoretiků Reada, Naumburgové, Rubinové a Linaje. Citujme opět prvního z nich:

---

[105] KYZOUR, Milan. *Prostor pro práci s příznakem v arteterapii* [online]. 2009 [cit. 3. 12. 2009]. Dostupné na: http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html.

[106] V jisté fázi práce s klientem se arteterapeut pravděpodobně dostane do situace, ve které napravuje práci výtvarného pedagoga. Jedná se o metodikou zaměřenou na zvládnutí příznaků nevyřešené výtvarné krize, které si poměrně veliká část lidí nese jako pozůstatek výtvarné výchovy na základní škole. Tyto příznaky pak citlivě odděluje od těch, které náleží ke klientově vlastnímu psychického profilu.

[107] PEROUT, Evžen. Arteterapie jako aplikované umění. *Ateliér*. 2007, 20, 9, s. 2.

„Takto se dostáváme z jiné strany opět k našemu pojetí výchovy jako procesu integrace. Jedinec zřejmě musí rozřešit svůj konflikt, musí dosáhnout, jak říkáme, „duševního klidu“, rovnováhy mezi vnějším a vnitřním světem. (…) Je možno Freudovi vytknout, že přistupuje k tomuto problému poněkud bezradně, s jistými obavami. Zoufá nad lidstvem, poněvadž je bere tak, jak je nalézá, již pokřivené, již společensky desintegrované. Zdá se, že si neuvědomuje, že přirozeným způsobem integrace je výchova: psychoanalýza je léčebná metoda, k níž se musíme uchýlit, když výchova selhala.“[108]

Podle těchto stanovisek můžeme předpokládat, že proces estetické kultivace chorobného příznaku (například v imaginativní tvorbě) startuje zároveň přirozenou introspektivní cestu k psychické integraci. Lekci výtvarné výchovy, poskytující dostatečný prostor k dynamickému odžívání individuálních příznaků, tak můžeme vnímat jako přirozené dějiště tohoto procesu i bez dohledu psychoterapeuticky vzdělaného supervizora. Domnívám se, že dobrý výtvarný pedagog k této výzvě přistupuje zcela spontánně a dokáže s ní i bezprostředně operovat. V momentně, kdy by manifestace symptomatického materiálu znamenala stagnaci kreativity, vytuší nutnost změny metodiky. V tomto duchu je snad směřována i Lowenfeldova výzva k připravenosti pedagogů adekvátní motivací uvolňovat vnitřní obrany blokující sebe-vyjádření žáků (viz podkapitola 3.2.). Přikláněl bych se zde k modernistickému přesvědčení, že kultivováním symptomu se můžeme dobrat ke specifickému probouzení široce pojaté senzitivity jedince. Hlubokou introspekci nabízí přirozeně i interpretační forma arteterapie, jen s odlišným zacílením – směřuje k nápravě choroby, případně sociální poruchy nebo patologických jevů (o tom více v následující podkapitole).

Ve svém referátu z plzeňské konference *Umění ve výchově, prevenci a expresivní terapii* (2008) vznesl Jaroslav Koťa domněnku, že budeme muset v budoucnosti více rozlišovat mezi hloubkovou terapií a autoterapií. Právě toto je bod, ve kterém se koncepce výchovy a psychodynamické interpretační terapie rozchází. Výchova neakceptuje redukovanou paralelu tvůrčího procesu jako cesty léčby, protože ji nemůže shledávat dostatečně kulturotvornou. Kultivace příznaků představuje v podstatě intenzivní socializační proces, který je výtvarná výchova ve svých dimenzích schopna citlivě podchytit. Symptomatický materiál se pak stále jeví ve

[108] READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 206.

své dualitě jako „dobrý sluha, ale zlý pán“, záleží na tom, z jakého úhlu pohledu se na něj díváme a jak s ním pracujeme.

4.2. Léčit nebo vychovávat?

„Mělo by být jasné, že nikdo nemůže tyto dvě funkce kombinovat u téhož dítěte a že kromě toho by bylo nerozumné, kdyby se učitel, nebo matka nebo osoba, která je pro dítě autoritou, pokusila o psychoanalytický rozbor třeba v sebemenší míře. Směšuje-li se výchova s psychoanalýzou, ztroskotá obojí a dítěti mnoho nepřinese, dítě se jen poplete a zmate a jeho konflikty se jen rozmnoží.“

Susan Isascsová

V přímé návaznosti na předchozí text se krátce pozastavíme u problematiky rozlišení cílů výtvarné výchovy a arteterapie a s nimi souvisejícími kompetencemi učitele a terapeuta. Již citovaný teoretik Jaroslav Koťa se domnívá, že hranici mezi každodenní péčí o vlastní duši *(výchova)* a léčbou *(terapie)* lze stanovit jen obtížně. Rozdíly se pokouší citlivě postihnout Judith Rubinová: „Rozdíl zde tedy je, ale není vždy viditelný nebo snadno vysvětlitelný. Samozřejmě, jsou momenty v hodinách výtvarné výchovy, při kterých je daná aktivita terapeutická, ať už na úrovni uvolnění se nebo sebereflexe. Stejně tak, jsou případy, že to, co se děje v arteterapii, je především výchovné nebo odpočinkové, kde učení se nebo samotná radost z tvorby je momentálním ohniskem. Nicméně rozdílnosti v primárních cílech zůstávají, pro obě profese – učitele i terapeuty.“[109] Potřebnost rozlišení oborů spatřuje Rubinová v tom, že „se tyto samotné výtvarné aktivity nezkušenému pozorovateli nemusí jevit jako odlišné. Individuální arteterapeutické sezení může vypadat jako lekce výtvarné výchovy a stejně tak arteterapeutická skupina se může jevit jako školní třída. Materiály jsou totožné a stejně tak i samotné přístupy u arteterapie a výtvarné výchovy mají podobně široký záběr - od těch s otevřeným koncem až po ty vysoce strukturované. Podobně i verbální

[109] RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998, s. 65.

promluva arteterapeuta může být k nerozeznání od té, kterou může využívat citlivý učitel. Primární rozdíly jsou však neviditelně obsaženy ve vědomí terapeuta a účastníků."[110]

Přihlédneme-li k informacím, které jsme v předchozím textu nashromáždili, je stále více zřejmé, že jisté hranice mezi obory se naznačit dají, v některých místech jsou více zaostřené, někde se naopak ztrácí v sémantickém oparu mezioborové teorie.[111]

V následujících dvou odstavcích se pokusím o vymezující rekapitulaci důležitých aspektů obou oborů, jak je uvádí Richard Jedlička v již citovaném příspěvku *Kompetence mezi výchovou a terapií*:[112]

Výchova:

- práce s větší skupinou,
- systematický socializační a enkulturační proces,
- orientace na individuální potřeby žáka,
- orientace na potřebu sociální koheze,
- orientace na transmisi kulturního poselství,
- výtvarné prostředky jsou nástrojem podpory rozvoje osobnosti,
- cíle stanoveny oficiálními regulativy (porušování pravidel je sankcionované).

Terapie:

- pracuje zpravidla s jedincem nebo menší skupinou,
- orientace na zájmy a potřeby klienta,
- cíle bývají stanoveny dohodou (podle klientových obtíží a individuálních potřeb),
- aplikace v rámci poradenských zařízení, léčeben a ústavů speciální péče apod.,
- proces směřující k nápravě choroby.

---

[110] Tamtéž, s. 63.

[111] Rubinová dále referuje svou zkušenost, že sám účastník arteterapie rychle rozpozná o jaký druh setkání se jedná: „nicméně i lidé velmi mladí a s jazykovými problémy brzy odhalí specifickou povahu výtvarného umění v terapii. Připomnělo mi to odezvu některých dětí, které jsem viděla v pilotním programu školy pro neslyšící. Pokud některý z učitelů projevil zájem o návštěvu těchto lekcí, děti to odmítly, snad z potřeby uchovat své nezřídka hrozivě vypadající představy v soukromí. Jeden dospívající žák přitom naznačoval z okna na svého kamaráda, že byl s „učitelkou výtvarné výchovy, která mu pomohla s jeho problémy", ačkoliv jsme společně nikdy neprobírali účel těchto návštěv." Srov. tamtéž, s. 65.

[112] Srov. JEDLIČKA, Richard. Kompetence mezi výchovou a terapií. In: SLAVÍK, J. – KOMZÁKOVÁ, M. edit. *Umění ve službě výchově, prevenci a expresivní terapii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, s. 39-43.

Jaké závěry z těchto bodů plynou pro výtvarné pedagogy? Působení učitele v socio-kulturním kontextu je stále definováno jako výchovné a vzdělávací, nikoliv terapeutické. Učitel není studovaný psycholog a je zřejmé, že pokud by se cestou „léčby" svých svěřenců vydal a doplnil tak přirozené dimenze svého povolání novou odborností, vznikají zde nemalá rizika. Na tomto místě připomenu úvodní citát předchozí podkapitoly, ve kterém Judith Rubinová uvažuje: „Pouze klinicky trénovaný praktik ví, jakým způsobem užít výtvarné umění k posouzení nebo identifikaci konfliktů způsobujících symptomy. Pokud jsou cíle arteterapeutické intervence sociálního nebo emocionálního charakteru, terapeut, který rozumí mezilidské a intrapsychické dynamice, je pro tuto práci lépe vybaven nežli učitel."[113] Pokud se učitelé zamýšlí nad importem prvků arteterapie do výtvarné výchovy, měli by se tedy nejprve pozastavit nad otázkou kompetencí plynoucích z vlastního pedagogického vzdělání. Ani vlastní školení nebo arteterapeutický výcvik jim však nedává možnost pokoušet se v rámci výtvarné výchovy o arteterapeutické postupy. Přebíráním cizích kompetencí učitel vystavuje sám sebe schizoidní situaci pedagoga-terapeuta.

Přesto se domnívám, že lze arteterapeutické vzdělání v praxi výtvarné edukace zúročit, byť s jistými riziky. Pokud by výtvarný pedagog sám prošel arteterapeutickým školením nebo výcvikem, získá cenný psychologický náhled na výtvarné vyjádření, které může využít v podobě preventivně-diagnostických opatření. Takto školený učitel by mohl například v produkci svých svěřenců odhalovat konflikty, o kterých žák mlčí, mohl by zaujmout lepší individuální výchovný přístup, případně, při podezření na závažnější diagnózu, doporučit dítě do péče psychologa nebo pedagogicko-psychologické poradny. Diagnostický náhled se však často může jevit jako zatěžující. Domnívám se, že některé typy učitelů mohou být takto získanou kompetencí omezeny, především ve vedení a hodnocení dětských prací, kde se stává vědomí patických prvků v obraze často překážkou spontánního přístupu k artefaktům. Navíc, když bude učitel obeznámen se symptomatikou výtvarného projevu, kde a jakým způsobem nabude, při své stávající práci, přiměřených schopností s ní funkčně pracovat?

[113] RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998, s. 66.

Za nespornou výhodu lze však považovat hodnotu arteterapeutického výcviku jako sebepoznávacího činitele, umožňujícího pedagogovi kupříkladu lépe integrovat svůj vlastní neurotický potenciál (náhled na vlastní výtvarnou typologii a symptomatiku). S tímto vědomím se zároveň minimalizuje riziko projekce vlastních patických intenzit do dětské tvorby, jak o tom byla již zmínka v předcházející podkapitole.

Vidina arteterapeutického výcviku pro každého výtvarného pedagoga je ovšem v současné situaci spíše utopická. Pro minimalizaci rizik psychotraumatického působení na žáky by však mohla přispět zásadní metodická revize přípravy na učitelské povolání – touto mám na mysli důkladné zaškolení studenta pedagogické fakulty v ontogenetických teoriích a jeho seznámení s paralelami rozvoje psychického aparátu dětí a mládeže. Dále pak důkladné obeznámení budoucích učitelů s výtvarnou typologií, při stanovení vlastní typologické anamnézy. Právě tento prvek nabízí prostor pro propojení úsilí obou oborů (viz příspěvek Milana Kyzoura st., podkapitola 3.3.).

Pedagog toužící po hlubší filosofii předmětu se může inspirovat v artefiletických metodách, případně animo-centrických konceptech výtvarné výchovy, které jsme charakterizovali v předešlých kapitolách. Výhody artefiletiky spočívají v základním zaškolení pedagoga do psychologického pohledu na tvůrčí proces a dílo samotné. Domnívám se však, že pokud odborná artefiletická příprava neproběhne, ovládne tuto metodu přirozeně lépe poučený arteterapeut se sebezkušenostním výcvikem nežli učitel se základy pedagogické psychologie. Jako neméně přínosná se jeví inspirace empiricky podloženou koncepcí Viktora Lowenfelda (viz podkapitola. 3.2.).

Tlak na psychologizaci výtvarné výchovy je patrný především ze strany psychologicky školených arteterapeutů, kteří jsou zvyklí zkoumat výtvarný projev převážně z terapeutického hlediska, přičemž filosofií či didaktikou výtvarné výchovy se příliš nezabývali. Metodika, kterou ve své praxi využívají, je přirozeně formována samotnými nároky práce s psychicky nevyrovnanými nebo nemocnými lidmi. „Výchova je až druhotným záměrem, tím prvním je samotná terapie. Jinými slovy, pokud arteterapeut vyučuje techniky, není to kvůli těmto dovednostem

samotným, ale spíše se záměrem pomoci, například, srozumitelnějšímu vyjádření pocitu, vyšší míry sublimace nebo zvýšeného prožitku sebe sama.“[114]

Můžeme dále uvažovat, je-li současné volání po pedagogických odbornících s terapeutickou kompetencí způsobené společenským názorem, že psychický stav dětí na školách je natolik alarmující, že je třeba postupně nahrazovat výchovné působení terapeutickými přístupy. Takové stanovisko by bylo v lepším případě poněkud extrémním preventivním opatřením, v horším pak nepodloženou manifestací faktu, že každé dítě je v podstatě nemocné a je potřeba ho hned od počátku sféry školního vlivu léčit. Klasický „výtvarkář“, který nerozumí všem dimenzím výtvarného projevu, by do takové role přirozeně příliš nezapadal (viz předchozí podkapitola).

Jak jsme však uvedli výše, výtvarný pedagog pracuje s niternými procesy odlišným způsobem: kromě důrazu na socializační aspekty tvorby si všímá výtvarného vyjádření ve vztahu ke světu kultury a umění, což charakterizuje jedinečný potenciál předmětu v systému vzdělávání. Je nutné navíc konstatovat, že trendy výtvarné edukace se filosofické základně arteterapie (včetně jejích neintervenčních směrů) čím dál tím více vzdalují.

Na závěr ještě shrňme hypotetické závěry pro arteterapeuty uvažující o rozšíření svého uplatnění na pedagogické půdě. V první řadě by měl arteterapeut respektovat odlišné cíle výtvarné výchovy a její obecnější poslání v systému vzdělávání. Neméně důležité vědomí je, že školní děti není třeba v každé situaci léčit (předpokládáme, že jsou psychicky vyrovnané). Jiná situace přirozeně nastává ve školách speciálních, kde má arteterapie mnohem širší pole působnosti. V diagnostické a preventivní rovině je však arteterapeutická metodika použitelná i na základních a středních školách - v tomto směru se ve školním prostředí pro arteterapeuty jistě najde uplatnění v rolích preventistů nebo pedagogicko-psychologických poradců. Podobně jako vystudovaný výtvarný učitel nemůže dělat arteterapii, ani arteterapeut nezíská studiem své disciplíny kompetence pro kvalitní výtvarnou edukaci. V tomto ohledu by se měly oba obory ve své specifičnosti respektovat.

[114] RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998, s. 63.

Závěr

Přestože cílem této práce nebyla formulace jednoznačných závěrů, které by problematiku interakce mezi výtvarnou výchovou a arteterapií definitivně uzavřely, v poslední kapitole jsme se ke konkrétnějším představám o hranicích mezi obory přece jenom dobrali. Důvod jistě vězí i v porovnávání nejkontrastnějších poloh těchto oborů.

Osvětlili jsme však ještě jednu rovinu konfrontace, ve které se cíle i přístupy výchovy a terapie více přibližují a nezřídka kdy i otevřeně inspirují. Jedná se o filosofující proudy, ve kterých je akcentován především autoterapeutický, integrační potenciál tvorby (Toufar, Linaj, Naumburgová, Lowenfeld).

V celkovém náhledu však tento text představuje spíše soubor příspěvků do rozsáhlejší diskuse. Jako hlavní přínos této studie tak lze vnímat samotné otevření poměrně aktuálního tématu a expozice jeho problematických pasáží.

Podařilo se dále poukázat na fakt, že přestože hrozba neuvědomovaného psychotraumatického působení výtvarného pedagoga je v jistých ohledech reálná, zdravý přístup k vedení výtvarné výchovy je v současných možnostech a silách výtvarné edukace neméně realistický. Větší část citovaných arteterapeutů se navíc shoduje na tom, že výtvarná výchova, i přes svou specifičnost určenou výchovně-vzdělávacím posláním, přirozeně obsahuje aspekty terapie, které nemusí být na první pohled viditelné. Pokud si je výtvarný pedagog uvědomuje a s tímto prohloubeným náhledem na tvůrčí proces citlivě nakládá, kvalitativní posun jeho působení lze očekávat i v rámci možností, které mu určují jeho pedagogické kompetence. Jak píše Judith Rubinová: „Terapeutické aspekty výtvarné výchovy rovněž existují. Ti nejlepší výtvarní pedagogové jsou individuality pečující o růst a studentův cit pro své vlastní schopnosti široce užitečného druhu. A není zde pochyb o tom, že umělecké aktivity mohou být vedeny s vizí podpory sociálního a emocionálního růstu. Umění vnitřně léčí z mnoha důvodů, například: vybití napětí, zakoušení svobody skrze ukázněnost, reprezentaci zapomenutých myšlenek a

pocitů, vizualizaci neviditelného, a vyjádření idejí, které se dají těžko nebo vůbec slovy vyjádřit.“[115]

Rubinová přímo vybízí ke vzájemnému respektování odlišných přístupů. Hranice mezi nimi tkví především v tázání se po smyslu konkrétní výtvarné činnosti: „Zatímco se zde vždy bude nacházet více učitelů ve školách a více terapeutů na klinikách, bylo by bláznivé se domnívat, že nejlepší rozdělení pracovního úsilí se bude řídit tím, ***kde*** se práce odehrává a ***kdo*** tuto péči obdržuje. Jak jsem poznamenala dříve, otázka ***co*** se odehrává, se sice může jevit velmi podobně, nicméně stanovení ***proč*** se to odehrává, je kritická proměnná.“[116] Stejně tak i z textu Richarda Jedličky vyplývá, že přestože se oba obory mohou formálně v některých aspektech setkat, vědomí jejich odlišného zaměření je natolik svazující, že úplná fůze není možná: „Z porovnání činnosti terapeuta a učitele vyplývá, že se v nich jedná o dva typy odlišné odpovědnosti. Učitelé i terapeuti využívají obdobné, ba mnohdy stejné techniky (např. výtvarné vybavení a technické postupy tvorby), ale význam jejich konkrétních činností (dialog, kresba, malba, koláž, landart), není v těchto činnostech samotných, neboť spočívá v odlišných a zcela specifických formách ovlivňování osobnosti žáka, klienta či pacienta. To co vidíme jako shodné, je podpora druhého člověka při hledání jeho dobré cesty.“[117]

Přes všechny nezdravé aspekty současné kultury je potřeba vnímat přemíru psychologizace tradiční výtvarné výchovy s kritickým náhledem. Jako nejúčinnější faktor se ve výsledku jeví umění kooperace mezi arteterapeutem a výtvarným učitelem, kde jsou obě specifické role využívány na pravých místech a nedochází k jejich riskantnímu přesouvání.

[115] RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998, s. 63-64.
[116] Tamtéž s. 66.
[117] JEDLIČKA, Richard. Kompetence mezi výchovou a terapií. In: SLAVÍK, J. – KOMZÁKOVÁ, M. edit. *Umění ve službě výchově, prevenci a expresivní terapii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009, s. 39-43.

Literatura

Tištěné zdroje:

Alternativní učební osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník základní školy. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2001.

BONNEFOY, Yves. Skutečná poezie je obnova jazyka. *Revolver Revue*. 2005, 61, s. 11-20.

CIESLAR, Jiří. Jungův příchod. *Kritická příloha Revolver Revue*. 1997, 7, s. 64-80.

DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 2. rozšířené vydání. ISBN 978-80-210-4593-4.

EDWARDS, Michael. Art Therapy and Art Education: Towards a Reconciliation. *Studies in Art Education*. 1976, 17, 2, s. 63-66.

EHRENZWEIG, Anton. *The Hidden Order of Art: A Study in the Psychology of Artistic Imagination.* London: Phoenix Press, 2000. ISBN 1-84212-259-2.

FREUD, Sigmund. *O člověku a kultuře*. Praha: Odeon, 1990. ISBN 80-207-0109-5.

GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. Praha: Nakladatelství Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7.

HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: Výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.

JUNG, Carl Gustav. O vztazích analytické psychologie k básnickému dílu. In: PEPRNÍK, M. *Směry literární interpretace XX. století (texty, komentáře)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0141-X.

JUNG, Carl Gustav. *Mandaly, obrazy z nevědomí*. Brno: Nakladatelství T.Janečka, 1998. ISBN 80-85880-34-2.

JUNG, Carl Gustav. *Duše moderního člověka*. Brno: Atlantis, 2003. ISBN 80-7108-213-9.

KARBUSICKÁ, Ludmila. *Výtvarná výchova a dítě: sestaveno z pozůstalosti Aloise Toufara.* Ústav pro kulturně výchovnou činnost, Praha 1985.

KOUBA, Petr. *Fenomén duševní poruchy: perspektivy Heideggerova myšlení v oblasti psychopatologie*. Praha: Oikoymenh, 2006. ISBN 80-7298-188-9.

KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Mýtus, filosofie, věda I. a II.: filosofie mezi Homérem a Descartesem*. Hrnčířství a nakladatelství M.Jůza & E.Jůzová, Praha 1993.

LOWENFELD, Viktor. Therapeutical Aspects of Art Education. *The American Journal of Art Therapy*. 1987, 25, 4, s. 111-146. ISSN 0007-4764.

MICHAEL, John A. Viktor Lowenfeld: Pioneer in Art Education Therapy. *Studies in Art Education*. 1981, 22, 2, s. 7-19.

PECHAR, Jiří. *Prostor imaginace*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1992.

PEROUT, Evžen. Arteterapie jako aplikované umění. *Ateliér*. 2007, 20, 9, s. 2.

PEROUT, Evžen. Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii. *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace*. 2004, 5, 1, s. 29-32. ISSN 1214-4460.

Rámcové vzdělávací programy a výtvarná výchova. Sympozium České sekce *INSEA* Plzeň 2004. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006.

READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967.

RIEDEL, Ingrid. *Obrazy v terapii, umění a náboženství*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-531-8.

RUBIN, Judith Aaron. A., et al. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika.* Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5.

RUBIN, Judith Aaron. *Art therapy: An Introduction*. New York: Routledge, 1998. ISBN 0-87630-897-2.

RYCROFT, Charles. *Kritický slovník psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1993. ISBN 80-901601-1-5.

ŘEPA, Karel. Dimenze tvůrčího procesu v teorii Antona Ehrenzweiga. *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace*. 20-21, 2009.

SEGAL, Hanna. *Dream, Phantasy and Art*. New York: Routledge, 1990. ISBN 0-415-01798-X.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefiletiky*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan, WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: Teorie a praxe artefiletiky*. II. díl. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2004. 80-7290-130-3.

SLAVÍK, Jan. Umění jako služba výchově, prevenci a expresivní terapii. *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace.* 2009, č. 19. ISSN 1214-4460.

SLAVÍK, Jan, KOMZÁKOVÁ, Martina. edit. *Umění ve službě výchově, prevenci a expresivní terapii*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-415-0.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-408-3.

WEHR, Gerhart. *C. G. Jung a Rudolf Steiner. Konfrontace a synopse*. Hranice na Moravě: Fabula, 2003. ISBN 80-86600-04-1.

Elektronické zdroje a ostatní materiály:

ALTMAN, Julie. *Jewish Women: A Comprehensive Historical Encyclopedia* [online]. 2009 [cit. 2010-04-22]. Margaret Naumburg. Dostupné na: http://jwa.org/encyclopedia/article/naumburg-margaret.

GLOVER, Nicola. *Psychoanalytic Aesthetics: The British School* [online]. Dostupné na: http://www.human-nature.com/free-associations/glover/chap2.html. [cit. 10. 4. 2009]

KYZOUR, Milan. *Prostor pro práci s příznakem v arteterapii* [online]. 2009 [cit. 3. 12. 2009]. Dostupné na: http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html.

KYZOUR, Milan. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě* [online]. 2009 [cit. 3. 12. 2009]. Dostupné na: http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html.

PEROUT, Evžen; GIBODA, Michal. *Arteterapie jako aplikované umění* [online]. 2009 [cit. 2010-04-22].. Dostupné na: http://casopiscaa.wz.cz/cas17.htm.

SLAVÍK, Jan. *Z historie výtvarné výchovy a její teorie* [online]. 2006 [cit. 2010-04-22]. Dostupné na: http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2007 [cit. 2010-04-22]. Dostupné na: http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007.

Slovník pojmů analytické psychologie. [cit. 2010-04-22]
Dostupné na: http://www.jung.sneznik.cz/slovnik.htm.

PPT prezentace k přednášce doc. Jana Slavíka *Arteterapie – oborový kontext a přístupy v arteterapii*. Ateliér arteterapie PF JU, 2010.

Anotace

Klíčová slova: arteterapie, výtvarná výchova, kreativita, výtvarné vyjádření, hlubinná psychologie

Práce mapuje proměny vnímání hranice mezi arteterapií a výtvarnou výchovou v historickém kontextu. V textu jsou reflektovány přední koncepce, které se zabývaly léčebnými aspekty výtvarné výchovy nebo obecněji vnitřní dynamikou výtvarného procesu. Porovnáním jednotlivých názorů na výchovnou a terapeutickou funkci tvořivé práce s výtvarným médiem studie dále směřuje k ucelenějšímu náhledu na aktuální kompetence arteterapeuta a výtvarného pedagoga.

Annotation

Key words: Art Therapy, Art Education, Creativity, Creative Expression, Depth Psychology

The study is mapping the changes in the perception of boundaries between art therapy and art education in historical context. The text reflects the anterior approaches, which investigated the therapeutic aspects of art or, more generally, the internal dynamics of the creative process. Comparing different views on the educational and therapeutic function of creative work with the visual medium heads this work towards a more comprehensive view of current competence of art therapist and art teacher.