

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Ateliér arteterapie

**Vliv umění na dětský výtvarný projev
ve školní praxi**

The Influence of Art on Children's Art Expression in School Practice

Bakalářská práce

České Budějovice 2010

Autorka práce: **Mgr. Jana Váňová**

vedoucí práce: **PaedDr. Evžen Perout**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

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

V Dačicích dne 8. 11. 2010

Jana Váňová

Poděkování

Děkuji tímto především vedoucímu práce doktorovi Evženu Peroutovi, jehož podněty ovlivňovaly vývoj této bakalářské práce. Dále velmi děkuji dětem, jejichž práce jsou použity v Obrazové příloze. Jsem vděčná za jejich spolupráci v hodinách výtvarné výchovy na škole, kde vyučuji výtvarnou výchovu. Zde jsem mohla v praxi sledovat účinky výtvarně metodických vstupů na dětský výtvarný projev.

Anotace

Bakalářská práce „Vliv umění na dětský výtvarný projev ve školní praxi“ pojednává o možnostech použití arteterapeutických prvků rožnovské arteterapie a technik receptivní arteterapie v hodinách výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ. Charakterizuje zvláštnosti výtvarného projevu dětí ve věku 12 až 15 let a možnosti jeho ovlivnění pomocí inspirace formou výtvarných děl. Zhodnocuje důležitost výtvarně metodických vstupů dle principů rožnovské arteterapie.

Annotation

Diploma Thesis „The Influence of Art on Children’s Art Expression in School Practice“ Deals with Evaluation of Possibilities Arttherapeutic Elements of Roznov Art Therapy and the Ways of Use Receptive Art Therapy in Art Lessons at Secondary School. There is Described Children’s Art Expression in the Age between 12 and 15 and Possible Impact of Art Form on Shaping Children’s Art Expression. It Evaluates the Importance of Methodical Intervention of Roznov Art Therapy Elements.

Klíčová slova

Funkce umění. Receptivní arteterapie. Animace výtvarného umění. Rožnovská arteterapie. Arteterapie ve výtvarné výchově. Dětský výtvarný projev ve věku 12 až 15 let. Výtvarná krize. Výtvarně metodické vstupy.

Keywords

Function of Art. Receptive Art Therapy. Animation of Art. Roznov Art Therapy. Art therapy in School Art lessons. Children’s art expression in the Age between 12 and 15. Art Crisis in Children’s Art Expression. Methodical interventions.

Bibliografický záznam

Váňová, Jana. Vliv umění na dětský výtvarný projev ve školní praxi: diplomová práce bakalářská. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Ateliér arteterapie, Katedra Psychologie, 2010. 62 l., 19 l. př. Vedoucí bakalářské práce PaedDr. Evžen Perout.

OBSAH

<u>1. Úvod</u>	2
<u>2. Teoretická část</u>	3
2.1.Funkce umění	3
2.2.Produktivní arteterapie (účinné faktory, přehled přístupů)	5
2.2.1.Rožnovské pojetí arteterapie	8
2.3.Receptivní arteterapie	9
2.3.1.Animace výtvarného díla	11
2.4.Možnosti arteterapie v současné výtvarné výchově	13
2.4.1. Arteterapeut nebo učitel	18
2.5.Charakteristika dítěte na druhém stupni ZŠ	
(emoční, kognitivní, sociální a výtvarná hlediska)	21
2.5.1.Přechod od kresebného realismu k pseudonaturalistickému období	23
2.5.2.,,Výtvarná krize“	24
<u>3. Praktická část</u>	27
3.1.Motivace a cíle práce	27
3.2.Charakteristika prostředí a skupin	28
3.3.Vybrané náměty, inspirační zdroje a techniky	30
3.4.Případové studie	40
3.5.Shrnutí výsledků	52
<u>4. Závěr</u>	57
Summary	59
Použitá literatura	60
Elektronické zdroje	62
<u>Obrazová příloha</u>	63

1. ÚVOD

Ve své bakalářské práci se zaměřím na způsob využití výtvarného umění v hodinách výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy. Cílem zkoumání je vysledovat vhodnost použití vybraných výtvarných zdrojů, obsahů, forem inspirovaných dějinami výtvarného umění a jejich vliv na výtvarnou tvorbu dětí ve věku 12 až 15 let. Z hlediska ontogeneze výtvarného projevu se tato věková skupina nachází v pseudonaturalistickém období a přístup k tvorbě u mnohých dětí je poznamenán výtvarnou krizí. Cílem mé práce je najít možný způsob jak tuto krizi překonat a plynule přejít do formálního stádia tvorby. Také bych se chtěla zaměřit na možnost odhalit a ovlivnit případný subklinický symptom v tvorbě dětí pomocí inspirace výtvarným uměním. Také ovlivnit vhodnými metodickými instrukcemi výslednou podobu artefaktu podle principů „rožnovské arteterapie“. Pojem „rožnovská arteterapie“ je rozporuplný, protože to není oficiální název arteterapeutického systému. Pod tímto termínem rozumím směr arteterapie, který je od roku 1992 vyučován na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Principy zobrazení „rožnovských artefaktů“ budou vysvětleny v jedné z následujících kapitol.

Teoretická část práce popisuje funkce umění a možnost jeho aplikace do života. Druhá kapitola se zaměřuje na východiska arteterapie, přičemž je zdůrazněn pohled na výtvarný artefakt očima rožnovské arteterapie. Důležitým termínem je receptivní arteterapie, o jejímž využití pojednává následující kapitola. Pro zakotvení práce je vhodné přiblížit současné směry ve výtvarné výchově a jejich případné přesahy do arteterapie a zamyslet se nad styčnými body arteterapie a výtvarné výchovy a také posláním arteterapeuta a učitele. Závěrečná kapitola teoretické části přibližuje psychologické, biologické a sociální zvláštnosti dítěte na druhém stupni základní školy podle vývojové psychologie. Protože tyto aspekty mají vliv na výtvarné vyjadřování, je tato kapitola zaměřena na popis charakteristických rysů výtvarného vyjadřování dětí této věkové skupiny s důrazem na výtvarnou krizi.

Cílem praktické části bude ověřit jakou účinnost mají receptivní arteterapeutické vstupy na změnu výtvarného vyjadřování dětí. Inspirace námětem a formou výtvarného díla jako učení směřující ke změně ve výtvarné tvorbě odpovídající úrovni příslušné emočně kognitivní fáze. Důležitá bude trvalost či dočasnost účinku použité metody, ověřená v případových studiích a celkovém pozorování sledovaných skupin dětí.

2. TEORETICKÁ ČÁST

V této bakalářské práci se pracuje s uměním v jeho produktivní a receptivní podobě, proto bude vhodné v teoretické části nastínit funkce umění, zejména v jeho aplikované formě. Dále budou vysvětleny pojmy produktivní a receptivní arteterapie. Zde bude začleněn popis funkce obrazu podle principů rožnovské arteterapie. Následně budou arteterapeutické aspekty srovnány se současným pojetím výtvarné výchovy. Také je přínosné zamyslet se nad pojetím arteterapeuta a učitele. Pro potřeby praktické části práce je také nutné charakterizovat výtvarný projev cílové skupiny a její psychologické, sociální, emoční a kognitivní charakteristiky.

2.1. Funkce umění

Každé výtvarné dílo vzniklo, mělo a má určitou funkci, bez níž jej nelze pochopit, proto je důležitým momentem funkce uměleckého díla, která se v průběhu staletí mění stejně jako pojetí a postavení umělce. Podle Horáčka (1998) umění vzniká v určitém vztahu ke společnosti a zaujímá v jejím životě určité místo. Pokud ovšem chceme stručně vyjmenovat funkce umění, narazíme na problém s mnohostí vypočítaných funkcí. Kulka (2008) uvažuje o funkcích hlavních (např. funkce seberealizace, sebevyjádření, funkce poznávací, hodnotící, atd.) a uvádí, že některé funkce se objevují jen v určitých situacích jako vedlejší (funkce terapeutická, erotická, reklamní, signalizační, dokumentární, atd.). V průběhu dějin se funkce umění mění a stává se, že dílo zamýšlené jako náboženské funguje o několik století později vyvázané ze svého původního účelu a je použito např. k reklamním účelům. Staré funkce mohou zanikat a později vznikat funkce nové. „*Umělecké dílo mívá svůj vlastní život, který je od jeho tvůrce oddělen*“ (Kulka, 2008, s. 21). Pojem umění dokonce od prapočátků neexistoval v našem slova smyslu a užívání umění bylo dávné minulosti více funkční než dnes. Kulka (2008) dále navrhuje vzhledem k mnohosti funkcí umění dělení na oblasti *biologickou, sociální, ekonomickou, kulturní a duchovní*. V rámci těchto oblastí se uplatňují následující funkce.

Jako hlavní lze jmenovat estetickou funkci, která má zdobnou úlohu. Tato funkce se nám ve vztahu k umění vybaví jako první a můžeme zde uvažovat také o slohovosti. Další funkce může být přenos informací, tedy komunikativní funkce. Na

tomto místě lze uvést notoricky známý příklad oltářních obrazů a výmalby kostelů, které měli zprostředkovat biblické události. Nebo obrazy bolestného Krista, jež měly svým naturalistickým zpodobněním těla Krista přenést prožitek z utrpení na diváka a působit tak na jeho vlastní víru. Toto se ovšem také kryje s funkcí duchovní neboli spirituální. Komunikace výtvarného díla však není tak jednoduchá a probíhá nejen mezi umělcem a jeho dílem ale také mezi dílem a umělcem. Dále dílo působí na diváky a skrze něj umělec na diváky. Protože dílo reprezentuje nějakým způsobem svět, divák musí komunikovat také se skutečností. Kulka (1990) také definuje umění jako specifický způsob mezilidského dorozumívání. Artefakt se stává uměleckým dílem až tehdy, je-li tak vnímán. Dílo nese také kulturně historické hodnoty, jejichž prostřednictvím si můžeme udělat obrázek o době jeho vzniku. Nakonec je umění předmětem odborného zkoumání a součástí uměleckého trhu (Horáček, 1998). S ohledem na navrhovanou pedagogickou reformu Herberta Reada, můžeme uvést také funkci edukační nebo výchovnou. Jeho výchova uměním přibližuje umění do škol. Read (1967) do výchovy uměním zahrnuje nejen výtvarné umění, ale také tanec, hudbu, poezii, drama a dovednosti, které mají člověka připravit na život ve společnosti. Výchova má být procesem individuálním ale také integračním, aby napomohla sladit individuální jedinečnost s jednotou společnosti. Umění zpodobuje a věda vysvětluje tutéž skutečnost.

Vymezení funkce umění pro arteterapii

S přihlédnutím k arteterapii jsou podstatné funkce *biologická a psychologická*, které se těsně přimykají k funkci *sociální*. Kde se biologická funkce umění projevuje v jeho funkci stimulační, ve fyziologické relaxaci nebo naopak tonifikaci, v ovlivňování různých fyziologických funkcí. Do psychologické funkce lze zařadit funkce kognitivní (poznávací), expresivní (vyjadřovací), formativní a výchovné, abreaktivní, emocionálně motivační, psychoterapeutické. Sociální funkce postihuje zejména komunikaci (Kulka, 2008).

Komunikativní funkce umění je také klíčová pro arteterapii. Ať už přihlížíme k výtvarné projekci autorových myšlenek, skrytých obsahů života, či přenos významů na diváka, který v díle nachází své vlastní příběhy, dílo vnímá, porovnává se svou vnitřní zkušeností a uvědomuje si své pocity. Z hlediska arteterapie se umění dá tedy také přidělit důležitá funkce léčebná nebo terapeutická. Mezi arteterapií a uměním je podle Stiburka (2000) nápadná podobnost, protože obojí používají obdobné technické

postupy a v průběhu tvorby vzniká artefakt. Ale upozorňuje na problém zaměňování umění a terapie a varuje před prezentováním artefaktů, vzniklých v průběhu terapie, jako uměleckých děl. Také ne každá umělecká práce je totožná s terapií. Oproti umění je v terapii věnována větší pozornost procesu tvorby a prožitkům, které provázejí a mohou také vypovídat o nevědomých psychických dějích. Výsledný artefakt a jeho estetická stránka nebo jinak: estetická forma, je vnímána jako symptom. Se symptomem také pracuje arteterapeut a snaží se jej u klienta vhodnými výtvarně metodickými instrukcemi ovlivnit. „*Umění ve své smyslově orientované podstatě nabízí jedinečnou možnost pro terapeutickou intervenci (Šicková, 2002, s. 17).*“

Také Löwenfeld podle používal výtvarnou činnost k integraci osobnosti dítěte. V procesu tvorby má dítě možnost rozvíjet se emocionálně, intelektuálně, fyzicky, perceptivně, esteticky, sociálně a kreativně růst. Umění tak má funkci terapeuticky zaměřené výchovy, která používá integrující, stmelující aspekt výtvarného procesu. K tomu lze přičíst aspekt integrace sociální díky společně sdíleným kulturním hodnotám v dané společnosti.

Umění skrze svou léčebnou funkci může mít také preventivní potenciál, kdy dílo může v tvůrci i v divákovi vyvolávat procesy, které by jej harmonizovaly po stránce duševní, tělesné i duchovní, ve vztazích s lidmi a prostředím (Šicková, 1997). Z hlediska arteterapie můžeme podle Perouta a Gibody (2009) též hovořit o funkci užitné či aplikované ne tolik ve smyslu estetické krásy užitných předmětů, ale též ve smyslu terapeutickém, tedy při prevenci psychických poruch, při rozvoji osobnosti či jako součást školní výuky. „*Pojem aplikované umění vymezuje činnosti založené na přenosu uměleckých principů tvorby při řešení praktických zadání (Perout Giboda, 2009, s. 4).*“

2.2. Produktivní arteterapie (účinné faktory, přehled přístupů)

Objektem zkoumání i působení v arteterapii je člověk a jeho výtvarná tvorba. Lze předpokládat, že umění a tedy výtvarná tvorba může působit jako podněcující faktor uzdravného procesu. Veškerá tvorba, zkouáme-li její obsah, formu, proces, se může stát materiálem k sebepoznání. Člověk se projikuje nejen do svých děl, ale i do

svých dodatečných výkladů. S jeho tvorbou se dá také pracovat a působit na její proměnu. Produktivní arteterapie má **diagnostickou** a **léčebnou (terapeutickou)** složku. Diagnostická složka může napomoci odhalit druh nemoci, kterým klient trpí. Také pomáhá odhalit jaké složky psychiky a chování změna zasáhla. Léčebná složka směřuje k odstraňování pacientových potíží na základě rozpoznávání jejich osobních a sociálních příčin, korektivní zkušenosti a nácviku vhodnějších způsobů jednání.

K tomu, aby byla v arteterapii splněna léčebná nebo diagnostická funkce umění je nutné nastínit účinné faktory arteterapie. Arteterapie se dělí na několik linií. Každá linie akcentuje nějakou složku uměleckého projevu. Proud orientovaný spíše na proces zahrnuje přístupy *činnostní, kreativistický, integrativní a sublimační*. Přístup orientující se na produkt či výsledek výtvarné činnosti lze nazvat *projektivním a komunikativním* (Lhotová, 2009). Kreativistický přístup vychází z myšlenek humanistického směru a akcentuje tvořivou podstatu člověka, který se ze své podstaty snaží o seberealizaci. Integrativní přístupy jsou procesuálně orientované a kladou důraz na proces tvorby a uvolnění latentních tvořivých sil. Výtvarná tvorba je zde sjednocujícím prvkem lidské psychiky. Přístupy zaměřené činnostně míří k odpoutání od patologických myšlenek a stavů a snaží se podpořit zdravé složky osobnosti a odpoutat se tedy od stereotypů pomocí vytvoření nových návyků.

M. Lhotová (2009) uvádí tyto **účinné faktory** v arteterapii: *terapeutický vztah, vytváření náhledu, abreakci, katarzi, korektivní zkušenost, učení* (výtvarný posun).

Terapeutický vztah zahrnuje vztah mezi pacientem a arteterapeutem, který je zde specificky ovlivněn existencí výtvarné tvorby a komunikací skrze něj. O osobnosti arteterapeuta pojednává jedna z následujících kapitol.

Náhledem se rozumí porozumění svým symptomům a osobním problémům skrze výtvarnou tvorbu. To značí změnu v rozumové oblasti člověka – kognitivně korektivní zkušenost. Základem pro porozumění je interpretace symbolů obsažených v artefaktu. Důležitá je forma výtvarného díla, která zahrnuje používání barev a jejich kombinaci, zacházení s prostorem, uvolněnost projevu, jeho grafičnost, kompozici. Dále se interpretují objekty obrazu na základě podobností nebo metodou volných asociací. Náhledu je v ideálním případě dosahováno spontánně pacientem ale spíše se tomu tak děje pomocí návodných otázek arteterapeuta či jeho nabízených interpretací.

Za korektivní zkušenost se považuje přijetí svého výtvarného artefaktu pacientem, terapeutem nebo členy skupiny, ve které terapie probíhá. „*Emoční korektivní zkušenost je znovuprožitím situace nebo vztahu, které pacienta v minulosti*

traumatizovaly a formovaly, event. nesprávná generalizovaná zobecnění zapřičiňující psychické problémy (Lhotová, 2009, s. 12).“ Dále je situace znovu prožita a zvládnuta ve výtvarné podobě a následuje prožitek přijetí a spokojenosti.

Faktor katarze a abreakce je obsažen ve výtvarné tvorbě, která vyvolává vzpomínku doprovázenou silnou emocí. Její ztvárnění je abreakcí. Takto pacient vyplavuje negativní emoce, což může být následováno úlevou. Relaxace pomocí výtvarné činnosti je způsobem mentální hygieny. Výtvarná činnost umožňuje ventilovat např. destruktivní chování a uspokojuje potřebu po seberealizaci. Tak se pacientovi může po dlouhodobějším působení ulevit také tělesně.

Arteterapie se však také může zaměřit učení a na posun v sebepojetí, jehož předpokladem je ***korekce výtvarného výrazu***. Zde se věří, že změna ve výtvarném výrazu může vyvolat odezvu v psychice pacienta a odstartovat určité změny v jeho sebereflexi a tak docílit změny v životních postojích a obtížích. Toto východisko je také důležité pro praktickou část této práce. Zde je významným aspektem učení, které směřuje ke změně ve výtvarné tvorbě. Ke změně může napomáhat arteterapeut ***metodickou instrukcí***, která může ovlivnit výtvarné řešení rozpracovaného artefaktu. Tím se také změní pacientův pohled na své možnosti. Původní výtvarný výraz se promění a pacient může zažít novou zkušenost s výtvarným vyjádřením (Lhotová, 2009).

Rubinová (2008) uvádí tyto arteterapeutické směry: psychodynamické přístupy zahrnující psychoanalytickou a Jungovskou analytickou arteterapii, v nichž má klíčovou úlohu odkrývání nevědomých psychických vrstev. Pomocí výtvarné činnosti se do vědomí dostávají nevědomé životní obsahy. Dále větev orientovanou humanisticky např. kreativní a expresivní terapii, gestalt arteterapii, fenomenologickou arteterapii. Tato větev je orientována na autosanační prvky ve výtvarné tvorbě samotné a předpokládají léčebnou úlohu výtvarného procesu. Psycho-edukační, kognitivně behaviorální přístupy uvědoměle působí na změnu pacientových činností, které mohou působit na změnu jeho chování. Předpokladem je, že je-li možno změnit výtvar, lze změnit též pacientovo jednání. Integrativní (eklektické) přístupy jsou přístupy, které kombinují metody a techniky různých arteterapeutických směrů. Jsou založeny na přizpůsobení arteterapeutické metodiky osobnosti pacienta.

2.2.1. Rožnovské pojetí arteterapie

Podle rožnovského pojetí a PhDr. Milana Kyzoura je arteterapie chápána jako léčba uměním, která se propojuje s klasickou teorií snové práce. Artefakt zrcadlí smyslovou zkušenost svého autora a podle teorie snové práce je projevem skrytých tendencí, zahaleným výrazem splněného přání (www.arteterapie.wz.cz). Tato linie pracuje s analýzou artefaktu a jeho interpretací. Analýza směřuje k *formě* obrazu tedy tvaru zobrazované myšlenky. Interpretace se pak zaměřuje na *obsah* tedy myšlenku zobrazenou ve vizuální řeči výtvarného tvarosloví. Interpretací se činí nevědomé vědomým, ale musí zde dojít ke klientově reflexi a dosažení náhledu. Toto pojetí se vzdaluje od proudů arteterapie, které disciplínu chápou jako ryze prožitkovou záležitost.

Rožnovská škola pracuje s takovými artefakty, které jsou zpracovány formou pokusu o *konkrétní způsob znázornění*. Tak se totiž odráží napětí mezi objektivní a psychickou realitou, mezi požadavkem reality a jeho výtvarnou reflexí, mezi záměrem a výtvarným provedením. Obraz se stává prostředkem komunikace mezi arteterapeutem a klientem. Jeho výtvarně symbolická řeč je východiskem pro arteterapeutovy úsudky o momentálním psychickém stavu klienta, které získává na základě analýzy artefaktu. Zároveň je obraz materiálem pro interpretaci, na které spolupracují klient i arteterapeut. Komunikace ovšem také probíhá mezi psychickými vrstvami tvůrce obrazu. Prostřednictvím smyslové zkušenosti se snaží zachytit konkrétní realitu, ale ta bývá přes toto vědomé úsilí narušena. Takové narušení bývá označováno jako chybný úkon, který je projevem potlačených nevědomých tendencí a není tak pouze řemeslnou neobratností tvůrce. Další rovina komunikace probíhá mezi klientem a arteterapeutem, který řídí klientův výtvarný proces ve snaze pomáhat a kultivovat jeho výtvarnou představu. Arteterapeut, je-li to potřebné, vstupuje do procesu tvoření obrazu, svou výtvarně metodickou instrukcí a tak ovlivňuje konečnou podobu artefaktu. Klient může pokyny akceptovat a uplatnit je v dalších artefaktech. To mu pomáhá ve změně náhledu na příznak a jeho význam. Metodické vstupy podporují vznik *kompozičně a barevně vyváženého obrazu, který je iluzivní a figurativní. Takový obraz vzniká kombinací reálného prvku a abstraktní skvrny*. Často je nutné ovlivnit proporčnost figur, kompoziční řešení ve smyslu obsazení zlatého řezu, komplementární barevnosti, tvrdého kresebného armování prvků v obraze. To vede k přestavbě původního racionálního konceptu a využití náhody, která má vypadat jako záměr.

„Arteterapeut si je neustále vědom, že jeho výtvarně metodické intervence nejsou cílem, nýbrž prostředkem k dosažení posunu ve výtvarném vyjadřování klienta, který chápeme jako metaforu korekce jeho chybných vzorců při vnímání impulzů z vnějšího světa a dysfunkčních stereotypů uplatňovaných v mezilidských vztazích (www.arteterapie.wz.cz).“

Cílem těchto postupů je klientův vhled na problém, který doprovází změna ve výtvarném zobrazování. Tato změna je výtvarnou metaforou odpoutání se od dosavadních stereotypů a vůle něco na sobě změnit. Artefakt dovoluje myšlenkám dostat smyslově vnímatelný tvar. To znamená vizualizovat je a uchopit bez neplodné verbalizace.

Rožnovská arteterapie se také nazývá „intervenční“, čímž je zdůrazněn význam výše zmíněného výtvarně metodického vedení a tedy důležitost osoby arteterapeuta, který si musí být vědom, že nesnáze v klientově zobrazení nemusí být vždy způsobeny pouze řemeslnou neobratností, ale že jsou také projevem nevědomé vrstvy psychiky.

Hlavní technikou, kterou využívá rožnovská arteterapie je akvarel (spíše ale ve smyslu kombinované techniky na bázi vody), případně akční akvarel. Dále pak úhlová rezerva a koláž. V těchto technikách je kladen důraz na vytvoření iluze objemu a prostoru a práce s náhodou. Zadávaná témata jsou inspirována pohádkami a mýty, děním v průběhu roku.

2.3. Receptivní arteterapie

To co rozumíme pod pojmem arteterapie, se spíše blíží arteterapii produktivní. Tedy tvůrčímu procesu, probíhajícímu pomocí konkrétních činností (kresby, malby, modelování) nebo aktivit podobajících se happeningu u jednotlivce či skupiny. Protože je v této práci používám působení výtvarného artefaktu na diváka (dítě), je důležitým pojmem termín receptivní arteterapie, který J. Šicková charakterizuje takto: *„Arteterapie receptivní je vnímání uměleckého díla vybraného s určitým záměrem arteterapeutem. Cílem je lepší pochopení vlastního nitra, poznávání pocitů jiných lidí. Otec moderní estetiky Theodor Fechner studoval tzv. subjektivní stránky umění. Dokazuje, že umělecké dílo při vnímání divákem vyžaduje divákovu spolupráci, „vcítění“. Znamená to, že divák promítá své vlastní emoce do uměleckého díla. Může takto objevit duchovnost, životní sílu, smutek i naději. Vcítění se mění podle vnitřního*

zaměření diváka, ale i podle jeho momentální emocionální dispozice. K receptivní arteterapii patří návštěvy výstav a galerií, projekce diapozitivů nebo videozáznamů spojené s rozhovory o vnímaných výtvarných artefaktech (Šicková, 2002, s. 30).“

V širším slova smyslu si lze pod termínem receptivní arteterapie možno představit také návštěvu galerií a kulturních akcí, kde se počítá s rehabilitačním účinkem vnímaných uměleckých děl. Toto může mít pro klienta motivační a v případě klientů léčeben také resocializační význam s možností vrátit se zpět do života.¹

„Tvořivý proces je většinou pro svého tvůrce ventilem, umožňuje vnitřní očistění a naplnění. Rezonance citů i myšlenek tvůrce a diváka vyústí v znovuprožití původního poselství obnaženého v uměleckém díle, ventilování problému a jeho kanalizování, sublimaci, katarzi (Šicková, 2002, s. 22)“. Šicková zde dále zmiňuje příklad díla Mathiase Grünewalda Isenheimský oltář, kde naturalistické zpodobení Kristovy bolesti údajně léčilo nemocné, otrávené námelem. Zde lze předpokládat, že vcítění do zpodoběného utrpení a prožití vlastní tělesné bolesti mohlo divákům přinést úlevu.

Současní umělci již svá díla nevytvářejí jako iluzivní zpodobení určité skutečnosti a tak pozorovatel nemá šanci porovnávat s reálně existující skutečností. Mnohem častěji jsou moderní díla projevem osobitosti a emocionality tvůrce, kterou vložil do tvorby.

Receptivní arteterapie využívá komunikativní funkce umění. Může se zdát, že převažuje komunikace jednosměrná. Směřuje od umělce k příjemci. Umělecká komunikace nemůže probíhat jako výměna totožných zpráv mezi umělcem a vnímatelem. U vnímatele předpokládáme, že si obsah sdělení zrekonstruuje nebo dotvoří podle svých možností a zkušeností. *„Dílo jakoby vznikalo při svém vnímání znovu a znovu (Kulka, 2008, s.190).“* Divák se také stává masovým konzumentem a sám si volí, která díla bude podle svých zájmů, možností a potřeb „konzumovat“. Dílo je podle Kulky (2008) *souborem komunikačních možností*, které vlastně nekončí, ale mohou být realizovány sociálně-historicky a individuálně-psychologicky. Nedá se tak u díla dopátrat absolutně všeho, protože jeho poznávání není nikdy ukončeno.

Dílo na člověka nepůsobí samovolně, a proto je důležitým pojmem vnímání. Podle Kulky (2008) vzniká umělecké dílo s konečnou platností až v hlavě vnímatele a je

1

Tímto způsobem je charakterizován pojem receptivní arteterapie na stránkách léčebny v Dobřanech <http://alkohol-alkoholismus.cz/dobransy-psychiatricka-lecebna/dobransy-pl-arteterapie>

individuální, ale každá opakovaná individuální konzumace může být trochu odlišná. „*Estetické vnímání je aktivní, vyžaduje ztotožnění s vnímaným objektem (Kuric, 1986, s. 25)*“ Kuric (1986) dále zdůrazňuje, že pro vnímání je charakteristická projekčnost, kdy vnímatel do díla promítá své pocity a problémy. Nachází je v díle řešeny a tím se obohacuje. To může dokonce vést ke katarzi. Lhotová (2009) cituje E. Utitze, podle něhož pojem katarze náleží k nejstarším začátkům psychologie umění. Pod vlivem estetického zážitku (objektivně existujících vlastností objektivně existujícího díla) může dojít k psychologické a mravní proměně diváka. Navyklá vjemová schémata a stereotypy mohou být nazírány novým pohledem. Kulka (2008) uvádí, že umění je osvojování si světa člověkem. Každý člověk ovšem přináší jiný způsob vidění světa. Estetické vnímání je od běžného vnímání rozšířeno tím, že je zde přítomna nejen percepce, ale také kognitivní zpracování (poznání), prožívání (emoce) a hodnocení. Je nutné také zapojit imaginaci.

Kuric (1986) tvrdí, že estetické vnímání má své zákonité ontogenetické fáze. Probíhá od preferování námětu v dětství, přes zdůrazňování subjektivního dojmu v pubescenci, až po sledování estetických kategorií, tzn. jak je dílo uděláno, jaká je jeho kompozice, což je typické pro vnímání dospělých. Vývoj funkce vnímání je tedy provázaný s celkovým vývojem osobnosti a má vliv na rozvoj dalších složek osobnosti.

2.3.1. Animace výtvarného díla

Způsobem jak přiblížit umění běžným lidem, ale také dětem je animace výtvarného díla. V posledních letech vzrostl zájem veřejnosti o umění. Umění také potkáváme v každodenním životě ve světě reklamy. Galerijní animace jsou jedním z typů zprostředkování. Nefungují jen jako teoretické vysvětlení umění divákovi ale působí na něj pomocí jeho praktické činnosti v interakci s výtvarným dílem. Díky vlastní činnosti (vlastnímu hmatovému prožitku a tvůrčímu přemýšlení) mohou lépe prožít a přemýšlet o záměrech, významu či technikách uměleckého díla a lépe tak pochopit svou blízkost či naopak vzdálenost umělci. V 60. letech 20. století můžeme sledovat podobné snahy, kdy sami umělci (Vladimír Boudník, Milan Knížák) zapojovali kolemjdoucí do výtvarných činností. Diváci se tak stávali aktéry výtvarného díla. V tomto můžeme zčásti pozorovat dramaterapeutické aspekty.

„Umělecké dílo je sice také dokladem určité historické a společenské situace, ale především promlouvá o citovém a myšlenkovém světě svého tvůrce i jeho doby a

stejně tak vyžaduje citové zaujetí nás, kteří se na obraz nebo sochu či jinou podobu výtvarného díla díváme.“ (Horáček, 1998, s. 11).

Existuje několik způsobů jak zprostředkovat umění návštěvníkům galerií a muzeí. Mohou to být přednášky, prohlídky, besedy s umělci, ateliéry, praktické kurzy, výtvarné dílny, animace. **Galerijní animace** počítají s kreativní aktivitou návštěvníka galerie, a to v různé míře.² Animátoři kombinují teoretický výklad s praktickými činnostmi, které rozvíjejí kreativitu návštěvníků. Účastníci tak nejsou pouze pasivními pozorovateli. Do těchto činností se mohou zapojit skupinově, ve dvojicích, či individuálně. To záleží na typu animace. Prostřednictvím praktické činnosti, bezprostředně inspirované přítomným uměleckým dílem, by si měli odnést nejenom silnější zážitek z galerie, ale také hlubší poznání uměleckého díla. Animace se nejvíce osvědčují při práci s dětmi, protože nejlépe udrží jejich pozornost a také mohou využít přirozené dětské spontaneity.

Významný je prvek komunikace s uměleckým dílem, který se díky animacím neodehrává pouze skrze průvodce (animátora), ale skrze zážitek z činnosti, která vede k prožitku a k poznání. Při vnímání uměleckého díla je důležitá jeho interpretace, která může pocházet z interpretací samotného autora nebo z výsledků dosavadního bádání, ale také z našeho vlastního vnímání a prožitku. Kulka (1990, s. 401) píše: *„Výchozím i cílovým bodem komunikačního procesu je pak **prožitek**, jenž – navzdory své subjektivnosti a neuchopitelnosti – zůstává jediným kritériem interpretace uměleckého díla.“* Z vlastního prožitku uměleckého díla vychází také mnoho galerijních animací, kdy si mohou diváci prostřednictvím vlastní kresby, malby, pohybu, hudby, prožít a objevovat význam, výtvarný postup, myšlenku, formu... uměleckého díla. Dobré je zmínit, že animace nemusí sloužit pouze k poznání výtvarného díla, ale skrze činnost může člověk poznat i sám sebe.

Animace výtvarných děl jsou také preferovány v současných směrech výtvarné výchovy. Galerie jsou ovšem ve velkých městech a tak se může zdát, že možnosti galerijních animací jsou pro školy z menších měst nedostupné. Výtvarné dílo se dá ale zprostředkovat také v hodinách výtvarné výchovy na školách. V současné době jsou na školách k dispozici interaktivní tabule, dataprojektory, a tak se animace výtvarných děl

² J. Horáček, 1998, s. 71 uvádí: „Výraz animace je užíván zejména v okruhu americké, anglické a francouzské muzejní a galerijní pedagogiky. Jak český význam slova napovídá, jedná se o určité oživující činnosti, při nichž se cesta k nehybným exponátům na výstavě proměňuje v dobrodružnou praktickou práci. ...Animace v galeriích jsou „oživující“ činnosti, při nichž návštěvníci pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejí dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazují na sledované výtvarné dílo.“

mohou z galerií přenést do běžných hodin výtvarné výchovy a spolu s nimi formy receptivní arteterapie.

2. 4. Možnosti arteterapie v současné výtvarné výchově

Na tomto místě by bylo vhodné se zastavit nad současným pojetím výtvarné výchovy a možnými přesahy do arteterapie. Zda se arteterapeutické postupy blíží současným pojetím výtvarné výchovy a mohou vnést pozitivní výstupy. Po roce 1989 prošlo české školství četnými změnami. Nejznámější bylo vytvoření ŠVP, tedy školního vzdělávacího programu, který si může každá škola vytvářet dle svého zaměření sama. V současnosti je pojetí výtvarné výchovy na školách velmi různorodé a závislé na přístupu učitele. Nicméně dnes existují zhruba čtyři pojetí výtvarné výchovy, se kterými jsou seznamováni také studenti pedagogických fakult. U zrodu některých z nich stáli autoři činní před rokem 1989, kteří ovšem mnohdy publikovali pod jinými jmény. J. Slavík (1997) rozeznává tato 4 pojetí: *Art-centrické, gnozeo-centrické, video-centrické a animo-centrické pojetí*.

Art-centrické pojetí se zaměřuje na posílení funkce umělecké a estetické formy. Cílem je probuzení zájmu o umění prostřednictvím citového zážitku. Důležité je upoutání pozornosti k uměleckému dílu a jeho zařazení do kontextu dějin umění a taktéž objevování vztahu k soudobému vnímání světa. Nosnými pojmy jsou zde „zážitek – dialog – interpretace“. K jejím představitelům patří skupina teoretiků a učitelů kolem I. Zhoře, R. Horáčka. Klíčovým pojmem je slovo **(galerijní) animace**, který obnáší zprostředkování výtvarného díla dětem skrze již výše zmíněný zážitek, dialog a interpretaci.

Linie videocentrického pojetí směřuje k vizuálnímu charakteru a obrací se k procesu výtvarného vnímání. Jde tedy hlavně o **formu** a tato linie se hodně přibližuje k elektronickým prostředkům výtvarné tvorby a obrací se tak tedy spíše k modernímu umění. Toto pojetí je reprezentováno skupinou kolem J. Vančáta. Dva jmenované proudy mají velmi těsný vztah k výtvarnému umění a jeho formám a blíží se tedy formám receptivní arteterapie, která pracují s vnímáním formy výtvarného díla.

Další pojetí také čerpá inspiraci z oblasti umělecké výtvarné tvorby. Pojetí gnozeo-centrické se orientuje na dětskou zkušenost všedního dne, kterou ovlivňuje prostřednictvím výtvarné činnosti. „*Výtvarné postupy jsou podřízeny hledání sdělnosti výtvarné výpovědi, která se pro dítě stává prostředkem k objevování světa a sebe v něm*“ (Roeslová, 1993, s.132). Hlavní představitelkou této linie je V. Roeslová, která je také propagátorkou tematických řad ve výtvarné výchově, které umožňují bližší seznámení s tématem. Výtvarné umění není cílem ale prostředkem poznávání a komunikace. Tento směr se zaměřuje na *výtvarný proces* jako prostředek výrazové komunikace, která vede k *jedinečnému poznávání světa*.

Na procesy poznávání je také orientováno čtvrté pojetí, avšak větší důraz je kladen na žáka jako tvůrce poznávání sebe sama a zároveň jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu. Toto pojetí lze označit jako animo-centrické. „*Ani zde není výtvarné umění mimo sféru intenzivního zájmu. Cesta k němu je však hledána především prostřednictvím osobní niterné angažovanosti žáka v existenciálních životních situacích, jež propůjčují umělecké formě obsah a smysl*“ (Slavík, 1997, s. 164). V rámci tohoto pojetí se též můžeme setkat s pojmy „duchovní“ nebo „smyslová“ výchova. Smyslové vnímání je zde prostředníkem vlivu a není tolik zdůrazňováno jako ve video centrické linii. Animo-centrické pojetí se velmi blíží arteterapii, jak inspirací koncepční a obsahovou, tak i metodickou, ale J. Slavík (1997) nepovažuje za vhodné animo-centrické výchovné aktivity sdružovat pod název „arteterapie“. Důvodem je, že arteterapie je chápána jako klinický obor, který se zabývá člověkem za prahem duševní nemoci, kterému může pomoci od utrpení. Kdežto výtvarná výchova má spíše podporovat výchovnou proměnu.

K animocentrickému proudu ve výtvarné výchově patří artefiletika která se také orientuje na procesy poznávání a klade důraz na poznávání žáka sebe samého jako tvůrce i vnímatele výtvarného projevu. Nekryje se přímo s arteterapií, právě proto že je zaměřena spíše na výchovu prostřednictvím umění a ne na práci s „duševními chorobami“, přesto je arteterapie (humanistická) jedním z jejích východisek. K nejdůležitějším problémům výchovy zde patří napětí mezi *expresí* a *reflexí*. Exprese ozřejmuje sobě i druhým osobní vidění světa a reflexe slouží k jeho poznávacímu zhodnocení. V dnešní době je kladen důraz na individualitu a originalitu. Ostatně snaha šokovat na nás číhá za výkladní skříní nebo v televizi. Ve světě musíme být samy sebou ale zároveň musíme existovat s ostatními lidmi a oni s námi. Můžeme být svobodní ale musíme být také zodpovědní. Důraz je kladen na respekt k individualitě. Stěžejním

východiskem pro výtvarnou výchovu je zde výtvarný zážitek. „*Ve výtvarném zážitku se žák setkává s výtvarnou formou a dobírá se určitých obsahů*“ (Slavík, 1997, s. 170).

V současné výtvarné pedagogice se již nejedná pouze o řemeslo, tedy aby si děti osvojily jen správný výtvarný postup, ale klade se důraz na to, aby děti prostřednictvím výtvarné práce mohly něco prožít či poznat, projevit sebe, komunikovat se světem.

Také pro arteterapii je důležitý výtvarný projev. A to ať už jako proces nebo jako předmět pro diagnostikování. Vymezení pojmu „výtvarný projev“ není právě jednoduché. „*Moderní výtvarné umění, které v průběhu dvacátého století vypracovalo dosud nevídanou variabilitu výtvarných projevů, znesnadnilo jednotné vymezení výtvarného fenoménu. V současné době má výtvarný projev mnoho konkrétních podob – od „klasické“ kresby, malby nebo plastiky až k happeningu, performanci nebo konceptuální tvorbě. Každá z nich se může stát důležitým prostředkem k dosahování arteterapeutických cílů. Avšak za jakých podmínek a jakým způsobem jsou různé podoby výtvarného projevu arteterapeuticky účinné?*“ (Slavík, 2000, s. 72)

Arteterapie a výtvarná výchova

Výtvarné vyjadřování dítěte může být z hlediska arteterapie využito k určování úrovně psychického vývoje dítěte, je to ale zároveň projev indikující organické poškození dítěte. Výtvarný projev je tak pomůckou pro klinického psychologa a psychiatra, jak prostřednictvím dětské představy poznat problémy dítěte, sledovat změny, které v jeho vnitřním světě probíhají. Zde se opět ukazují dvě základní poslání arteterapie a to funkce diagnostická a léčebná. Z hlediska klinické psychologie může výtvarná práce uvolnit napětí, protože vyjadřování pomocí kresby je výhodnější než verbální projev a je tedy komunikací v rámci diagnostického procesu. Tak pomáhá navázat dobrý kontakt mezi dítětem a psychologem a překonat počáteční nedůvěru nebo strach z potenciálně ohrožující situace. Dále kresba poskytne možnost rychlé orientace ve vývojové úrovni dítěte, charakteru a původu problému. Kresba jako spontánní projev psychického života je projevem aktuálního psychického stavu. Pro využití v diagnostice umožňuje dětská kresba zjistit úroveň rozumových schopností nebo najít znaky organicity. Také pomáhá pozorovat vědomé a nevědomé projekce dítěte. Pogády (1993) uvádí tyto možnosti využití dětské kresby v diagnostice: pro zjištění rozumové úrovně, indikátor organického poškození CNS, využití kresby jako projektivní metody. Výtvarný projev jako projektivní metoda má ale zpochybnitelnou validitu, díky zásahu

vnějšího hodnotitele, který hodnotí na základě svých zkušeností, a proto je nutné ověřit si závěry také jinými metodami.

Dětská kresba má z léčebného hlediska význam také jako druh psychoterapie. Jde především o abreaktivní formu psychoterapie, která se zaměřuje na odreagování. Kresba podle Pogádyho (1993) zde může oslabit patogenní působení negativních emocí a znovu ventilovat fantazijní zážitky, odkrývat vnitřní konflikty.

Využití kresby jako výrazu vnitřního života zajímalo pedagogické i psychiatrické odborníky. Pokud uvažujeme o podobnosti výtvarné výchovy s arteterapií, tak se zde uplatňuje spíše léčebná složka jako moment abreakce, uvolnění, zažití úspěchu, vyjádření pocitů a představ. Diagnostická funkce výtvarného projevu je bližší arteterapii. Co se týče forem výtvarné výchovy na školách přesahujících do arteterapie, můžeme uvažovat o podobnosti se skupinovými formami arteterapie. Z arteterapeutického hlediska má dětská kresba význam pro diagnostiku, ale také pro léčbu psychických poruch jako druh psychoterapie. To ovšem mluvíme-li o dětské arteterapii z klinického hlediska. Výtvarná výchova počítá spíše s populací v normě, tedy ne v patologii. Protože duševní zdraví je definováno jako stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody (ne jako absenci nemoci). „*Spousta lidí bez klinicky diagnostikované poruchy se v duševní pohodě necítí. Brání jim to ve výkonech úměrných jejich schopnostem, vyrovnávání se se stresem a produktivní práci* (Perout Giboda, 2009, s. 4).“ Také děti nemusí mít diagnostikovanou žádnou poruchu, přesto nemusí zvládat běžnou školní práci. Ve skupinách se tak samozřejmě objevují děti s problémy (mohou to být různé stupně LMD spojené s dyslexií, dysgrafií, úzkostné děti, děti neurotizované rozvratem rodiny, ...). Výtvarná výchova pro ně může být formou abreakce, seberealizace, mohou zažít úspěch důležitý pro vlastní sebepojetí, dítě nemusí verbalizovat. V arteterapeutickém artefaktu jde o ventilaci emocí a afektů, které jsou obvykle zodpovědné za psychogenní zpracování konfliktů a jsou zdrojem poruch. Pogády (1993) uvádí, že všechny kreativní aktivity, čímž je myšlen i výtvarný projev, aktivují prožívání slasti a odměny. A toto má vliv na celé biologické základy osobnosti. Terapeutické použití dětské kresby má společné prvky s hrou, což je pro děti přirozený způsob vyjadřování a řešení konfliktů. Výtvarná výchova je také definována jako hravé osvojování světa kolem a v sobě.

V předešlých kapitolách bylo zmíněno, že artefakt může být podkladem interpretace, ale někteří terapeuti dětskou kresbu neinterpretují a používají spíše její abreaktivní složku na uvolnění emocionálního a agresivního napětí. Přestože je

nepochybné, že dětské výtvary reprezentují vnitřní život dítěte, neměly by se interpretovat.

V hodinách výtvarné výchovy se pracuje s početnou skupinou dětí, které spojuje jejich věk a náležitost k jedné třídě. Mají za sebou společné zážitky a více či méně se navzájem znají, přestože pocházejí z různého rodinného zázemí. V takové skupině již fungují hierarchické vztahy, přátelství. Z tohoto hlediska se takové hodiny výtvarné výchovy mohou podobat skupinové formě arteterapie, ale opět bez interpretací nebo odehrávání životních situací, neboť zde nepracujeme s dospělými. Pokud hovoříme o podobnosti výtvarné výchovy se skupinovou formou arteterapie, myslíme tím některé vybrané aspekty skupinové tvorby. Velký význam zde totiž hraje skupina (ve školním prostředí třída), která také formuje osobnost dítěte svými přijímajícími či odmítajícími reakcemi. Dítě před touto skupinou realizuje své „já“ a zažívá své životní úspěchy i neúspěchy, ale skupina na něj také reaguje a dává mu zpětnou vazbu. Mnohé mlčenlivé děti bez většího verbálního vlivu na skupinu se často pohrouží do kresby a na konci hodiny předvedou artefakt, který obdivují ostatní členové skupiny. Dítě se může cítit spokojeno, navzdory např. problémům se svým školním prospěchem.

Významnou roli hraje napodobování kresebného projevu spolužáků. Nejvíce je napodobování nápadné u dvojic dívek, které se spolu přátelí a toto přátelství často stvrzují také podobným oblečením. Někdy se také můžeme setkat nejen s dvojicemi velmi podobných obrázků, ale často se sobě podobají téměř všechny výtvary z daného tématu. Jedná se o práce, které v sobě pouze variiují jednotlivé symboly obrazu a různě je rozmisťují po obrazové ploše. Někdy je těžké rozlišit, zda jde pouze o obkreslování nebo je skupina naladěna na podobnou vlnu.

Pogády (1993) v kapitole o skupinové arteterapii uvádí několik důvodů pro tento jev. 1) Dítě se může stydět vyjadřovat své pocity, nevěří si a proto napodobuje výtvarný projev spolužáka. 2) Submisivní děti napodobí kresbu vedoucího (mnohdy podle jejich názoru výtvarně nejzdatnějšího člena skupiny. 3) Negativistické děti nemají chuť vyjádřit své pocity nebo k nim mají odpor. 4) Dalším důvodem může být psychická infekce, která se šíří díky popularitě právě vysílaného seriálu a skupina tak maluje např. postavičky podobné animovaným hrdinům. Takové schéma může být také jistotou a berličkou pro zobrazování. K tomu také (*Perout, s. 44*) uvádí, že : „*Pubescenti mají zálibu v karikatuře a satirickém názorňování (spíše haptické typy)*“

Dalším aspektem skupinové tvorby je motiv soutěživosti, touhy po ocenění. Děti se chtějí zavděčit arteterapeutovi (učiteli). Nemělo by platit prvenství krásného výtvaru.

Proto by měl terapeut spravedlivě rozdělovat pozornost ke všem výtvorům. Což bývá někdy složité kvůli prostorovým, časovým a organizačním podmínkám (školní třídy mívají 20 až 30 dětí a vyučovací jednotka trvá 45 a v lepším případě 90 minut). V některých ročnících se výtvarná výchova učí po dvouhodinových úsecích jednou týdně a v některých třídách pouze jednu hodinu týdně, což ubírá na autentičnosti práce, která se tak někdy musí roztáhnout do dvou a více týdnů, kdy děti ztrácí kontakt s tématem, na kterém před týdnem pracovaly. Každá škola má ovšem svůj vlastní časový rozvrh podle vlastního ŠVP. Také existují školy nebo třídy v rámci školy zaměřující se na výtvarnou výchovu.

Také se ocitáme před problémem jak hodnotit výtvary. Z arteterapeutického hlediska by dítě nemělo mít pocit, že bude známkován a hodnocen. Měli bychom dítě brát takové jaké je a tím samým způsobem přistupovat k jeho tvorbě. Přílišné chválení se ovšem neosvědčilo. Děti si na něj zvykly a ztrácely motivaci. Pokud se jedná o školní půdu, očekává se hodnocení známkami. Pokud dítě necítí, že dostane známku, má pocit, že jeho práce nemá hodnotu. Zvláště mladším dětem na známkách záleží a je pro něj názor učitele velmi důležitý. Momentu hodnocení se ve školním prostředí nelze tedy úplně vyhnout. Lze jej ovšem nahradit hodnocením procesu nikoli výsledku.

Co se týče začlenění arteterapie do hodin výtvarné výchovy, je zde důležité školení učitele, arteterapeutický směr, který preferuje a cítí se v něm dobře. Osobnost učitele zde hraje velkou roli, protože to je ten, který také má svůj výtvarný názor a děti vede určitým směrem. „Možná je odvážné zmínit, že on jim vlastně předává spolu se svým výtvarným názorem také svůj symptomatický potenciál (např. dokonale utážená forma, preferování určité techniky,...)“. Několikrát již bylo naznačeno, že některá současná pojetí výtvarné výchovy se mohou blížit humanisticky pojaté arteterapii s důrazem na prožitok z uskutečňované činnosti.

2.4.1. Arteterapeut nebo učitel

„Úkolem učitelovým je být pomocníkem, vůdcem, inspirátorem, duševní porodní bábou“ (Read, 1967, s. 236).

Pro arteterapii není hlavním tvůrcem arteterapeutického procesu pouze klient (dítě). Významná je osobnost arteterapeuta, protože to je ten, který situaci buďto řídí, nebo je pozorovatelem, partnerem, průvodcem... Je to ten, kdo volí vhodné prostředky a klienta ovlivňuje nejen vybranými technikami a náměty ale také svými osobnostními

předpoklady a zkušenostmi. Záleží na povaze a zkušenostech arteterapeuta, který arteterapeutický přístup preferuje a hlavně, ve kterém se cítí dobře. Jestli dokáže mezi jednotlivými přístupy přepínat nebo se držet jednoho směru.

Pogády (1993) vytyčuje sedm předpokladů pro práci dětského arteterapeuta.

Mezi nimi je:

1. Atmosféra pochopení a důvěry, kterou vytváří arteterapeut svým přístupem k dítěti. Dítě by nemělo mít pocit, že je známkováno nebo hodnoceno.
2. Nutná je orientace ve vývoji a znacích dětské kresby v jejích jednotlivých stádiích.
3. Důležitý je arteterapeutův přehled v dětské psychiatrii, diagnostice a psychologických zvláštностech ve vývoji dítěte.
4. Orientace v ostatních technikách dětské psychoterapie.
5. Znalost materiálů a technik použitelných pro práci na námětu. Hluboké znalosti o výtvarném umění prý nejsou nutné. *Pogády (1993)* na tomto místě přirovnává arteterapeuta k učiteli výtvarné výchovy.
6. Významná je také znalost charakteristických rysů a výběru barev u chlapců a dívek nebo dětí s LMD atd.
7. Znalost projektivních kresebných testů.

Podle Šickové (2002) by neměla arteterapeutovi chybět empatie a schopnost propojovat informace do souvislostí. Nezbytná je též dovednost improvizace a intuice, se kterou může předvídat vývoj událostí. Významná je také schopnost vytvořit atmosféru důvěry a pomoci klientovi zvládat jemu neznámé úkoly. Arteterapeut by měl mít znalosti z psychologie, psychiatrie, pedagogiky (speciální a léčebné) a antropologie. K tomu se přiřazuje znalost dějin a teorie umění, estetiky, psychologie umění, orientace v různých výtvarných technikách.

Při práci se školními dětmi není příliš času na interpretaci a její použití není ani vhodné. Přínosné je však vystavení všech prací na zemi vedle sebe na konec hodiny, kdy mají děti a učitel (arteterapeut) možnost se vyjádřit k produkci své a ostatních nebo se jen tiše pro sebe zamyslet a porovnat formu svého dílka s ostatními, což se někdy jen těžko daří pro nedostatek času (některé ročníky mají pouze 1 hodinu týdně a práce na tématu se někdy bohužel natáhne do tří hodin v průběhu měsíce a ztrácí na spontaneitě). Určitě je také přínosné, aby se děti naučily pracovat s výrazovými možnostmi různých materiálů, které si dokážou do budoucna samy uspokojivě volit ke své práci. Podobným způsobem může posloužit školní výstava, na které se objeví nejlépe všechny výtvary

řazené těsně vedle sebe. Tak má dítě možnost lépe reflektovat svůj obrázek mezi ostatními.

Učitelé, kteří se zároveň snaží v hodinách výtvarné výchovy používat formy arteterapie, se mohou dostat do obtížné situace. „*Pro stále stejnou skupinu žáků pak mají být v jednom okamžiku partnery při hře a hledání a v následujícím vstupují do role učitele „stupínkového typu“, který pracuje s hodnocením, vyžaduje kázeň a zakazuje napovídat (Stiburek, 2000, s. 41.)*“

Významným aspektem arteterapie je vztah klienta a arteterapeuta, ve kterém má převládat důvěra, rovnocennost a úcta k člověku. Takové požadavky jsou kladeny také na pedagogickou práci učitele. Zde se ovšem můžeme setkat s motivací negativní, kdy pedagog musí vynucovat plnění zadaných úkolů. To potom může vytvářet problém mezi dítětem a arteterapeutem (učitelem), když se tyto dva potkávají ve škole, kde je jaksi tato úloha učitele předpokládána a dítě automaticky vnímá učitele jako někoho, kdo zadává úkoly, které dítě musí plnit, aby se vyhnulo negativním následkům. V tomto případě může být problematické budování důvěry, přestože teoreticky jsou si profese arteterapeuta a pedagoga podobné.

„*Krédo arteterapeuta je být tvořivý v budování klientovy kreativity, která mu může dát stimul k pozitivním změnám v jeho životě (Šiřková, 2002, s. 59.)*“ Tímto způsobem by bylo možno charakterizovat také práci učitele výtvarné výchovy. V. Roeselová (2001) uznává, že zájem dětí o výtvarnou tvorbu je podmíněn osobností učitele, který respektuje citění a vyjadřování výtvarně vyhraněných dětí. Děti by měly být méně žáky a více partnery. Učitelův výtvarný názor by neměl dominovat, aby dítě mohlo uplatnit vlastní výtvarný výraz.

Pokud ovšem hovoříme o změně či posunu výtvarné tvorby, je nutné předpokládat pozitivní působení metodických instrukcí a výtvarného vedení arteterapeuta. Důležitým prvkem k překlenutí výtvarné krize je osobnost učitele (arteterapeuta), která vhodně kultivuje dětský výtvarný projev směrem k odpovídající úrovni příslušné emočně kognitivní fáze. „*Zasahováním a vedením rozumíme poskytnutí nové nabídky variant pro získání jiné dimenze, jiné pozice spojené s jiným prožitkem a rozšíření světa vlastních možností (Lhotová, 2008, s. 4)*“.

2. 5. Charakteristika dítěte na druhém stupni ZŠ (emoční, kognitivní, sociální a výtvarná hlediska)

Pro práci arteterapeuta ale také učitele výtvarné výchovy je velmi důležitá znalost vývoje dětské kresby a to z důvodů vhodného výběru technik a námětu pro výtvarné působení na dítě. Nutná je tato znalost také pro pochopení zvláštností tvorby v určitém věku či pro odhalení případného symptomu nebo regresivních prvků v zobrazování. Dětská tvorba byla v průběhu historického vývoje nahlížena různými hledisky. Můžeme zmínit tvorbu nahlíženou v souvislostech s vývojem percepce či vývojem v oblasti kognitivní. Výtvarný projev lze také vidět v kontextu historie umění. Autoři se snažili dětskou tvorbu dle příslušných hledisek rozdělit do vývojových stadií s typickými rysy. Dělení na stadia je ovšem velmi přibližné díky individuálním rozdílům v tvorbě jednotlivých dětí. Je nutné také přihlížet ke zvláštnostem psychického vývoje a sociálním vazbám, které jej provázejí. Průběh vývoje je doprovázen změnami emočními a kognitivními, ale také proměnou sociálních vazeb nebo může být ovlivněn historickým a společenským kontextem doby. Toto se samozřejmě odráží ve výtvarné produkci.

Z hlediska vývojové psychologie se děti na druhém stupni ZŠ nacházejí v období **pubescence**, jehož viditelným projevem je tělesná proměna, která zasahuje také psychiku dospívajících. Neboť zevnějšek je velmi citlivě prožíván, sledován a porovnáván s vrstevníky a vzory z okolí. Tělesná krása má i svou sociální hodnotu. Proto kladou dospívající velký důraz na oblečení, účesy, líčení (dívky), aby byly snáze přijímány vrstevníky. „*Pubescent může být na svoje dospívání pyšný ale zároveň se za něj může i stydět.*“ (Vágnerová, 2000, s.211) Tělesná změna má vliv na chování jedince, ale zároveň na reakce okolí a tudíž i na tvorbu sebepojetí. Můžeme toto období také nazvat krizí identity, kdy je dítě zaměstnáno hledáním sebe samého.

Protože jsou tělesné změny podmíněny proměnou hormonálních funkcí, nesou s sebou také zvýšenou kolísavost emočního ladění a přecitlivělé reakce na běžné podněty. Tyto reakce se zdají být méně přiměřené oproti minulým obdobím. Děti mohou působit podrážděně a napjatě a jejich činnost vykazuje výkyvy od intenzivní aktivity po celkovou apatii. Nápadná je také vztahovačnost. Tu můžeme považovat za projev osobní nejistoty spojený se sebehodnocením a narůstající kritičností k sobě a okolí. Puberta může být nahlížena jako fyziologická psychóza.

Pubertální nejistota vede k různým obranným reakcím. Říčan (1990) uvádí např. *mechanismus kyvadla*, kdy se zásadnější změna osobnosti v určitém období ještě občas vrací k dětskému chování nebo infantilnímu řešení situace, což dodává alespoň chvilkový pocit jistoty. Další možnou reakcí může být *regrese* na nižší vývojové stádium. Velmi často pubertální obranou je *únik do fantazie*, který odvádí mysl od tíživé reality. Dává šanci si alespoň symbolicky prožít způsoby řešení nejrůznějších situací. Může také prožít role, které jsou v realitě nepřístupné a to bez omezení.

Ve školní výuce jsou tyto změny patrné. Dítě v šesté třídě (tedy 11 až 12leté) ještě spolupracuje s učitelem a nadšeně se hlásí a učitel se jeví zatím jako dobrý dospělý a tedy důležitější než vrstevnická skupina. To se projevuje v tzv. žalování a soupeření o přízeň učitele. Pro pubescenci je typický nárůst kritického postoje vůči autoritám. To zůžuje verbální kontakt s dospělým (učitelem, arteterapeutem). Pogády (1993) uvádí, že osobnostní a emoční nejistota se lépe vyjadřuje tvarem než slovem. Zhruba v osmé třídě nejpozději (13 až 14 let) pohasíná zájem o učitele jako o vzor a nabývá významu vrstevnická skupina, se kterou více „táhne za jeden provaz“. Částečně se tak vytrácí zjevná soutěživost a děti sedí ve školních lavicích jakoby bez zájmu o cokoli. V souvislosti s dospíváním je nutné zmínit riziko výskytu sociopatologických jevů, neboť vzorem se stává vrstevnická skupina, která odsunuje vliv rodičů, ke kterým je nyní dítě více kritické. Již na druhém stupni ZŠ se můžeme setkat nejen s případy záškoláctví, drobnými krádežemi, projevy vandalismu, zneužíváním návykových látek, šikanou či týráním zvířat. Děti v tomto období přestávají navštěvovat zájmové kroužky, které dříve zaměstnávaly jejich volný čas na přání či doporučení rodičů. Pubertu můžeme považovat za období bourání iluzí. „Dospělý člověk dozrává tím, že se zbavuje iluzí. Aby mohl dozrát, musí nějaké iluze mít.“ Toto lze nazírat i z hlediska výtvarného. „Iluzivní výtvarné záležitosti jsou scénou a prostorem pro 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 spíše zajímají citové stavy než děje. Nemůžeme ovšem své psychické ustrojení vnucovat svěřencům podstatně méně vyvinutým.“ (Kyzour st., 1969)

Rozvoj poznávacích procesů

Na tomto místě bych se zastavila nad rozvojem poznávacích a myšlenkových procesů, který je nejen pro výtvarnou tvorbu důležitý. J. Piaget (1999) pojmenoval toto období jako *stadium formálních logických operací*, které následuje za *stadiem konkrétních operací*. Vývoj poznávacích procesů se uvolňuje ze závislosti na konkrétní realitě, vázané na skutečnost, která je chápána jako nezměnitelná danost. Nyní už dospívající umí uvažovat hypoteticky o možnostech, které reálně nemusí existovat. „*Dětství je charakteristické úsilím o poznání a pochopení světa, tj. jaký svět je, dospívání je typické potřebou a schopností uvažovat o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být.*“ (Vágnerová, 2000, s. 217). Pubescent dokáže myslet abstraktně a v mnoha různých možnostech. Také uvažuje do budoucnosti a předpovídá vývoj a plánuje vzhledem k současným událostem.

2.5.1. Přechod od kresebného realismu k pseudonaturalistickému období

Vzhledem k tomu, že 2. stupni základní školy navštěvují děti ve věku od 11 let do 15 let, se jejich výtvarný projev kryje zhruba s koncem období *kresebného realismu* a zejména s *pseudonaturalistickým obdobím*.³ Také se zde projevuje **výtvarná krize**, charakteristická pro toto období. Které se podle třídění M. Kyzoura nazývá obdobím *objektivním* a údajně krizovým a zasahuje tvorbu dětí mezi osmým a třináctým rokem (Kyzour, 1969).⁴ V tvorbě dětí jsou však patrné velké individuální rozdíly, které jsou způsobeny také individuálními rozdíly v mentální, tělesné, emoční a sociální oblasti. V období *kresebného realismu* (8-12 let) se tvorba dětí přesouvá od fantazijní oblasti spíše do oblasti vizuální zkušenosti a dítě by tedy mělo znázorňovat to, co vidí, oproti dřívější fázi, ve které zpodobovalo spíše to, co o skutečnosti ví. Cyril Burt toto období nazývá *vizuálním realismem*, které je charakteristické tím, že se zde projevuje přechod od kreslení podle představy do stadia kreslení podle přírody a dítě se snaží zachytit také hmotnost a lze pozorovat počátky stínování (Read, 1967).⁵ Prvky obrazu už nebývají naaranžovány po ploše papíru nebo na základní lince, ale v uspořádání se objevují plány

³ Toto je terminologie podle **Victora Lowenfelda**, který dělí stadia dětské kresby takto: 1. období čáranic (2-3 roky), 2. preschematické období (3-6 let), 3. období schématu (6-9 let), 4. kresebný realismus (8-12 let),

5. pseudonaturalistické období (11-15 let), 6. adolescentní výtvarná tvorba (14-17 let) (Perout, 2005)

⁴ **Milan Kyzour** o věku začínajícím zhruba vstupem do mateřské školy, které dělí na: 1. egocentrické (4-8let), 2. objektivní (8-13 let), 3. reflexivní (13-18 let). Toto dělení dává do souvislosti s vývojem inteligence podle J. Piageta (Kyzour, 1969)

a předměty se dokonce mnohdy překrývají. Také mnohost pozorovatelských stanovišť se postupně zužuje v jeden úhel pohledu. Zobrazení postavy postupně opouští geometrické tvary a figura je poměrně loutkovitá zvláště při snaze o zachycení pohybu.

S přechodem na druhý stupeň ZŠ se dítě teoreticky přesouvá do dalšího stadia a to do pseudonaturalistického období ve věku pubescence (11-15 let). Děti v tomto věku by měly být schopné vytvořit iluzivní obrázek, který napodobuje trojrozměrnou skutečnost. Postavy často mají přehnané sexuální charakteristiky, což souvisí s reflexí vnímání změn vlastního těla. Časté bývají karikatury. V této fázi si též děti začínají uvědomovat, že šaty neslouží pouze k identifikaci pohlaví figur, ale snaží se již zachytit také nařasení oděvu. Mohou také dojít k zobrazení neúplné figury v předním plánu, ve snaze zachytit prostor.

2. 5. 2. „Výtvarná krize“

Kritičnost typická pro pubertu se projevuje také ve výtvarné tvorbě, kdy je dítě kritické ke svému výtvarnému projevu. Ještě v 9. třídě (15 let) se často můžeme setkat s kladením na linku, či skládáním figur z geometrických obrazců, což může souviset s výtvarnou krizí, „na jejímž vzniku se podílí rozpor při přesunu k optické oblasti a nedostatkem instrumentálně motorických dovedností (Perout, 2005, s. 43).“ Roeselová (2001) poukazuje na to, že tato krize je důsledkem přechodu od ikonografických znaků a symbolů dětství (dům, strom, panák...) k výtvarnému projevu dospělých. Dítě opakuje svůj ustálený počet znaků a někdy si též pomáhá převzatými schématy (komixové postavičky, vyřeštěné oči,...) Postupně v něm narůstá pocit, že je málo sdělné, což jej znejišťuje. Tyto situace jsou nepříjemné, a proto děti raději netvoří.

Podle Cyrila Burty, jehož stadiální dělení uvádí Herbert Read (1967), se dítě ve věku mezi 11 a 14 lety nachází ve stádiu potlačení. „*Pokrok, pokud jde o pokusy reprodukovat objekty, je nyní přilepším pracný a pozvolný a dítě začíná být rozčarováno a ztrácí odvahu. Zájem se přenáší na projev mluvní, a i když v kreslení pokračuje, na prvním místě stojí konvenční kresba a lidská postava se vyskytuje jen zřídka (Read, 1967, s. 141).*“ V tvorbě dětí tohoto období se vyskytují různé vpisky nebo komiksové bubliny a postavy jsou často schematické, podobné záchodovým panáčkům, kdy děj je doplněn nebo spíše nahrazen slovním popisem.

⁵ Cyril Burt dělí vývoj dětské kresby na: 1. čmáranice (2-5 let), 2. linie (4 roky), 3. popisný symbolismus (5-6 let), 4. popisný realismus (7-8 let), 5. vizuální realismus (9-10 let), 6. potlačení (11-14 let), 7. umělecké oživení (15 let) (Read, 1967)

Podle charakteristik období kresebného realismu (8 – 12 let) by dítě, které přechází na 2. stupeň základní školy mělo zvládnout zobrazení prostoru iluzivně, tzn. řazením plánů, překrýváním objektů na obrázku. Jedenáctileté dítě by mělo dokázat zobrazit scénu z jednoho pozorovatelského stanoviště, což je ovšem teoretický model, neboť tyto aspekty často v tvorbě dětí druhého stupně ZŠ nejsou přítomné či zpracované. To může být ovlivněno zmiňovanou výtvarnou krizí.

V období pubescence se rozvíjí schopnost abstraktního myšlení, jenž dokáže pracovat s pojmem a číslem, které je nezávislé na přímém pozorování nebo kontaktu s hmatatelnou skutečností. Bohužel v tomto období dochází k úbytku výtvarné aktivity. Přibývá kritičnosti k (nejen) vlastním artefaktům. Kritičnost je způsobena rozporem mezi tím, co by chtěly nakreslit a tím, co technicky dokážou zvládnout. Mezi dětmi jsou patrnější rozdíly v osobitosti výtvarného projevu a vyhraňují se také typologicky. Můžeme pozorovat introvertní či extrovertní tvorbu, haptický nebo vizuální typ.

Možnosti jak překlenout toto kritické období se přesto několik nabízí. Lze využít zvýšeného zájmu o svou osobu a zařadit téma portrétu či autoportrétu a zahrnout tak potřebu sebeidentifikace. Podle M. Kyzoura st. (1969) portréty odhalují podvědomé potřeby, vyjadřují ideální představu o sobě, ale někdy mohou naopak říkat pravdu a ničit tak jednu z nepravých iluzí. Lze také nabídnout techniky, které mohou obejít menší výtvarně technickou zdatnost dítěte. Podle Perouta (2005) je metodicky vhodná práce s lazurními barvami a technika šerosvitu, protože tato věková skupina dětí je již schopna všimnout si změn, které nastanou ve způsobu vnímání barev vlivem atmosférických podmínek.

Pakliže dítě úspěšně projde předchozím stádiem pseudonaturalistického období a vypořádá se s výtvarnou krizí, můžeme jeho tvorbu charakterizovat jako adolescentní výtvarnou tvorbu či jinými slovy období rozhodování (14 – 17 let). V této fázi by měl být člověk schopen estetického rozhodování, zhodnocení a uplatnění stylu ve své tvorbě. Podle Cyrila Burta dochází k uměleckému oživení. „*Asi od 15 let kreslení poprvé rozkvétá v opravdové umění. ... Mnozí však, a možná většina, tohoto posledního stadia nikdy nedosáhnou. Potlačení v předešlém stadiu zasáhlo příliš hluboko (Read, 1967, s. 141).*“ V této fázi je již možné reflektovat předchozí krizi puberty. Pokud se dítě naučilo vhodně používat výrazové prostředky technik a výtvarných materiálů, může je úspěšně používat pro svůj estetický záměr. Výsledek práce je závislý spíše na estetické volbě a expresivním záměru. Vhodné může být zadávání volných témat, která mohou mít přesahy do surrealismu, lyrické abstrakce a využívat náhodu asociací.

Přínosné je též propojování s jinými druhy umění jako je hudba, poezie, drama nebo zapojit racionální moment do tvorby, blížíci se op-artu, geometrické abstrakci. Není ovšem možné opomíjet význam studijní tvorby podle modelu, která rozvíjí schopnost zachytit reálné tvary, proporce a detaily, se kterými lze pak bez ostychu a obav pracovat také ve volném projevu. M. Kyzour st. (1969) nazývá toto období reflexivní (13 – 18 let), kdy se dítě z kognitivního hlediska nachází v období formálních operací. Dítě tvoří většinou v ploše, bez iluzivnosti a tvorba se blíží abstraktnímu vyjádření (vzorce, schémata, kompoziční hry)

V. Roeselová (2001) se také zabývá metodami, jejichž pomocí lze krizi výtvarného projevu překonat. Jejich základem je odlišný přístup k námětu, který není ilustrací okolního světa z vnějšího pohledu. Tímto způsobem je umožněno soustředění se na subjektivní vnímání a prožívání, na zachycení představ a asociací nebo na poučení z různých vědních oborů. Velký vliv má nadsázka, která přináší změnu obrazových znaků a obohacuje tvorbu o nové obsahy a výrazové polohy. Jedná se zejména o nefigurativní ztvárnění představ a tato svobodnější a niternější poloha výtvarného projevu by měla vyvolat zájem dětí. Krizi výtvarného projevu lze také překlenout pomocí užití prostorové a objektové tvorby. Střídání formátů může také podpořit zájem o výtvarné vyjadřování.

Klíčové je ovšem pedagogické vedení, protože pouze výtvarně nadaný jedinec dokáže výtvarnou krizi překonat sám díky svému zájmu o výtvarné problémy zobrazování. Dítě procházející tímto obdobím potřebuje pedagoga (arteterapeuta), který dokáže respektovat zvláštnosti projevu různých věkových kategorií a individuální odlišnosti a může tak dítě úspěšně provést úskalími krize výtvarného zobrazování do dalšího stádia.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

3.1. Motivace a cíle práce

Protože pedagogicky působím na škole v menším městě, není možné s dětmi navštěvovat velké galerie se známými uměleckými díly a provádět galerijní animace v pravém slova smyslu tak, jak byly popsány v teoretické části práce. Situaci se dá ovšem řešit jiným způsobem, protože přístup ke kopiím výtvarných děl je v současné době snadný díky internetu a nejrůznějším počítačovým programům. Je tedy možné vytvořit prezentace uměleckých děl nebo témat, na které děti výtvarně reagují a v ideálním případě vyjadřují své názory. Mohou tak vnímat formu uměleckých děl a porovnávat ji se svou zkušeností s výtvarným vyjadřováním. Je ovšem pravdou, že děti nemají kontakt s originálem, jeho skutečnou velikostí a někdy také barevností.

Mou počáteční motivací byla zkušenost z praxe, kterou jsem absolvovala v roce 2003. Tématem hodiny výtvarné výchovy byla proměna Mony Lisy po 500 letech. Velmi mě překvapilo, že žáci tehdejší sedmé třídy neznali jméno Leonardo Da Vinci a tento slavný obraz. Pod svá umělecká díla se podepisovali jako Pablo Picasso, což měli spojené se jménem velkého umělce, aniž by měli představu o podobě jeho děl. Po seznámení s jeho obrazy však reagovali slovy „mazanice, čmáranice“, což je běžná reakce i nás dospělých. Mým cílem bylo probudit v dětech toleranci k různým výtvarným projevům a vypěstovat alespoň částečně chuť poznávat, porozumět a prožít umělecké dílo a být schopen jej svobodně kriticky zhodnotit. Zpočátku to ovšem byla také snaha „naučit je něco z dějin umění“, ale nyní spíše používám umění jako inspirační zdroj. To v sobě přináší také kus nenápadného poznávání. Horáček (1998) tvrdí, že by současná výtvarná výchova neměla zůstat pouze u relaxačního či terapeutického aspektu, ale neměla by rezignovat na svou roli poznávací. „*Jednou částí onoho výtvarného poznávání je sám kontakt se světem, realizovaný výtvarnou aktivitou, ale i teoretickou úvahou, druhým pak přemýšlením nad sdělením, které do svých děl ukryli umělci, neboť i oni promlouvali a promlouvají o svém poznávání světa. Současně však prostřednictvím kontaktu s uměleckým dílem poznáváme i sami sebe (Horáček, 1998, s. 73).*“⁶

⁶ O snaze zařadit výtvarné umění do výtvarné výchovy na školách svědčí i literatura. Např. Průvodce výtvarným uměním **Pavla Šamšuli**. Z četných prací **I. Zhoře** je to Výtvarná výchova v projektech I., II., Klíče k sochám, Proměny soudobého výtvarného umění. Dále knihy **Karly Cikánové**. Z dřívější literatury **L. Ochrymčuk**, Nápadky pro malé výtvarníky a jeho spoluautorství na knize Návštěva mezi obrazy

Arteterapeutickým cílem této práce byla snaha ovlivnit dětský výtvarný projev pomocí technik receptivní arteterapie a začlenit rožnovské principy stavby obrazu. Artefakt byl pojímán dle hledisek rožnovské arteterapie (zmíněných v teoretické části práce), tedy možnosti ovlivnění obrazu ve smyslu konkrétního vyjádření, navození iluze prostoru, objemu, přítomnost figur, oživení barevnosti, důležitý však byl také moment abreakce. Snaha po uchopení reálného prostoru může být přínosná pro dnešní děti, které stále více času tráví ve virtuálním světě před obrazovkou počítače.

Má úloha v tomto procesu nebyla pasivní, ale snažila jsem se pomocí výtvarně metodických vstupů ovlivnit výslednou podobu obrazu a vnést tak do dětské tvorby novou zkušenost. Zajímalo mě též, zda může být změna trvalejšího rázu, či se jedná pouze dočasnou záležitost. Pozitivním prvkem by bylo, kdyby se pomocí těchto technik podařilo překlenout období výtvarné krize, které způsobuje útlum zájmu o výtvarné aktivity a výtvarné vyjadřování.

3.2. Charakteristika prostředí a skupin

Pro tuto práci byly vybrány tři smíšené skupiny dětí, podle tříd, které navštěvovaly. Dvě skupiny jsem měla možnost sledovat po celou dobu jejich školní docházky na druhém stupni ZŠ. Tyto skupiny jsem si nazvala A a B. Skupina A si nesla z prvního stupně ZŠ dobrou pověst v chování a počet jejích členů byl 16 s mírnou početní převahou dívek. Tato skupina byla charakteristická tím, že zde byly děti s výborným prospěchem (obzvláště dívky) ale také dva až tři chlapci s velmi špatným prospěchem. Atmosféra v této skupině bývala obvykle dobrá. To mohlo být způsobeno přítomností dívky s Downovým syndromem, která ovšem později ze třídy odešla. Děti se tak naučily tolerovat odlišnost. Výtvarně skupina reagovala také velmi dobře, protože asi čtvrtina zejména dívek navštěvovala místní ZUŠ a projevovale velké nadšení do výtvarných aktivit až do deváté třídy. Nejevila tolik známek výtvarné krize jako druhá stejně stará skupina. Druhá skupina (B) měla 20 dětí v poměru 10 dívek a 10 chlapců. Celkový prospěch v této skupině byl průměrný až podprůměrný. Zde nebyla tak tvořivá atmosféra jako ve skupině A. V této skupině jsem také vykonávala funkci třídní učitelky, což mělo vliv na atmosféru ve třídě, neboť jsem zde musela řešit běžné třídnické záležitosti a kázeňské problémy. Skupina B byla charakteristická přítomností party upovídáných dívek, které spolu „táhly za jeden provaz“ a bylo pro mne složité

k nim najít cestu. U dívek skupiny A a B byla charakteristická obliba v kresbě koní (v 6. a 7. třídě). Chlapci ze skupiny B měli zálibu v kresbě karikatur komixových figurek z jejich oblíbeného seriálu o Simpsonech. Třetí skupina (C) byla pozorována jeden a půl roku, ale byla vybrána pro svou různorodost a možná také pro svou nedobrou pověst na škole. V této skupině dětí byla chováním a prospěchem velmi problematická parta chlapců a jako kontrast nekonfliktní nenápadné dívky s dobrým školním prospěchem. Dalo by se říci, že to byla obávaná třída. Zde bylo zhruba 20 dětí ve stejném poměru chlapců k dívkám. Počet dětí se ve skupinách během výzkumu měnil díky přestupům. Protože výzkum probíhal v delším časovém úseku 1 až 2 let je samozřejmé, že některým tématům nebyly přítomny vždy všechny děti kvůli např. nemoci.

Jak již bylo řečeno výše, všeobecně kolem 13 roku upadá zájem dítěte o výtvarnou tvorbu, který je způsoben výtvarnou krizí, ale také změnou prožívání vztahu k dospělým, k sobě a k okolí. Některé děti se k učiteli (potažmo arteterapeutovi nebo vychovateli) vymezují záměrným odporem. Např. si nedonesou barvy a ostatní pomůcky. Ostatní se naproti tomu chtějí zavděčit a být pochváleny autoritou učitele nebo skupinou spolužáků. V 6. ročníku (11 – 12 let) můžeme často slyšet otázku: „...že se mi to nepovedlo...?“, kterou tazatel očekává ubezpečení o pravém opaku a potvrzení úspěšného provedení tématu. V 9. ročníku naproti tomu více přijímají hodnocení spolužáků a učitelův názor považují spíše za kritický. Tento moment zmiňuji z důvodů charakteristiky podmínek práce. Některé pomůcky jsou zajištěny školou (papíry, tuše, kelímky na vodu, palety), ale zbytek si nosí děti s sebou. Zde vznikají výše zmíněné problémy s nepřítomností výtvarných materiálů. Není zde také specializovaná učebna na výtvarnou výchovu, a proto poměrně velkou část času zabere uklízení materiálů a celé učebny, ve které jsou vyučovány i ostatní školní předměty.

Na této škole jsou výtvarné výchově věnovány 2 hodiny (90 minut) týdně v 6. a 7. ročníku. V 8. a 9. ročníku je pro výtvarnou výchovu vymezen prostor pouze v jedné vyučovací hodině (45 minut), což je náročné na organizaci zvládnutí dokončení zadaného tématu, které se mnohdy roztáhne do 3 týdnů a děti tak ztrácejí s námětem kontakt a ubývá tak také spontaneity a autentičnosti výtvarné výpovědi.

Vy pozorované problémy ve výtvarném zobrazování

Ve vybraných skupinách dětí se vyskytovaly některé problémy ve výtvarném zobrazování. Děti na druhém stupni ZŠ se tedy nacházejí nebo by měly nacházet na konci *konkrétního období* a v *období pseudonaturalistickém*. Ovšem toto je teoretický

model, jemuž byla věnována pozornost v teoretické části práce. Pokud sledujeme dětskou kresbu z formálního hlediska často se stane, že ještě v 9. třídě některé děti kreslí lidskou figuru složenou z geometrických tvarů. Toto se snažím ovlivnit zařazováním studijní kresby podle modelu. Ve výjimečných případech se také můžeme setkat s rentgenovým stylem. Část dětí také klade zobrazované objekty (a to i při studijní kresbě podle modelu) stále ještě na spodní linku, což odpovídá *schematickému období* (ve věku 6 až 9 let). Častá je také pásová perspektiva bez překrývání plánů, patřící spíše období *kresebného realismu* (věk 8 až 12 let). Překrývání objektů v obraze je vůbec méně časté. Vyjádření objemu pomocí světla a stínu většinou ovládají děti, které navštěvují ZUŠ a většina ostatních musí být k tomuto zobrazení metodicky vedena. Četné je také sklápění do půdorysu nebo více pozorovatelských stanovišť. Objevuje se také rámování obrázků bílým nezabarveným pásem po okrajích papíru. Tento problém je často způsoben strachem, že ušpiní lavici, kterou si ovšem mohou zakrýt ubrusem. Obecně mohu říci, že problémové bývá zobrazení iluzivního prostoru a lidské figury a její kontextové zasazení do obrazu. Barva také často není používána k modelaci objemu, ale slouží ještě jako výplň objektů. Při požadavku na míchání barev se stává, že podkladovou barvu ušpiní jiným tónem nebo namíchají jednobarevné bahno na paletě, kterým opět potrou papír. Nesnadné je přesvědčit děti, aby si měnily špinavou vodu při malování. Krajina bývá namalována jedním tónem křiklavé zelené z tuby bez míchání barev nebo objevování nových barevných tónů.

3.3. Vybrané náměty, inspirační zdroje a techniky

Výtvarně se lze jistě inspirovat moderními výtvarnými postupy (akčním uměním), které se používají spíše v humanisticky pojaté arteterapii, kde nejde o výsledek a diagnostiku ale spíše o proces. Tím myslím např. postupy převzaté z action painting, land artu, happeningu...

Práce však byla zaměřena zejména na výtvarnou formu a námět, kdy provedení námětů bylo plošné. Nebyla použita prostorová práce či tvorba objektů. Jednalo se mi zejména o *posun v zobrazování prostoru a objemu, zachycení lidské postavy a oživení barevnosti*.

V této práci bylo tedy zvoleno ovlivňování formou a námětem uměleckých děl, i když moderní výtvarné postupy zaměřené na proces také používám. Výtvarný proces a úlohu obrazu pojmám z hlediska východisek rožnovské arteterapie. Vybraná receptivní metoda měla směřovat k artefaktům, které by pokud možno akcentovaly zobrazení iluzivního prostoru s figurami, začlenění prostorového překrývání objektů. S barvou se ale také pracovalo v jejím emočním potenciálu a vzhledem k cílové skupině jsem se zaměřila na schopnost pracovat s objemem pomocí barevné skvrny a částečné odbourání kontur.

Pro inspiraci jsem témata zprvu vybírala spíše živelně. Později se přidružil můj záměr s cílem ovlivnit či změnit výtvarný projev dětí (zvláště některých jedinců ve skupině). Témata byla volena podle toho, zda dětem byly autoři známy nebo jejich dílo bylo alespoň blízké učivu, se kterým se v daném ročníku mohly seznámit. Kritériem mého výběru byla také aktuálnost vzhledem k dění v roce (zima, apríl) či jejich vlastním zážitkům (lyžařský kurz)

Použité výtvarné techniky byly většinou kombinované nebo zde byla možnost vybrat si libovolnou techniku. To bylo zejména v případech, kdy už děti byly v předešlých pracích výtvarně obeznámeny, jak se kterou technikou zacházet. „*Ovládnutí výtvarné techniky je považováno za prostředek, umožňující výtvarné vyjadřování, nikoli za cíl výtvarné výchovy (V. Roeselová, 2001, s. 17).*“ Mezi techniky, které děti preferují při možnosti vybrat si libovolnou techniku, je kresba tužkou, pastelkami, fixem. Tyto kresebné materiály jim zřejmě přinášejí větší jistotu. Děti výtvarně poučené na ZUŠ, jsou ve výběru volné techniky tvořivější a nebojí se malby temperou, která je opět oblíbenější než akvarel. Z mého pozorování preference technik je nejméně oblíbenou technikou akvarel, pro své vlastnosti, mezi které patří nekontrolované rozpíjení nebo naopak suché dření papíru, které zanechává skvrny s bílými mezerami. Akvarel používají suchým způsobem a vytvořené skvrny považují za neestetické. S temperami naopak nakládají vodově, a proto se snažím přiblížit jim obě podobě práce s temperami (pastózní a lazurní rozmývanou malbu). Techniky, které byly použity jsou tedy malba temperou, akvarel (v podobě kolorované kresby), kresba tužkou, pastelkami či tenkým fixem. Tímto se použité techniky částečně oddalují od principů rožnovské arteterapie, kde je důležité odbourání kontur a práce s barevnou skvrnou.

Většinou byl pro práci vybrán formát papíru A3, což ovšem neznamená, že by děti v hodinách VV s jinými formáty nepracovaly. Vždy před zahájením práce byly děti instruovány, že mohou s papírem pracovat nastojato nebo naležato.

Všechny práce dětí byly vždy na konci hodiny vystaveny vedle sebe na zemi, kdy měl každý možnost si své dílo prohlédnout ve vztahu k ostatním a nebo vyjádřit svůj názor na obrazy ostatních.

Přehled námětů a jejich zpracování

1/ Ladovská zima (skupina A, B a C v 7. ročníku)

Než přistoupím k charakteristice tohoto tématu, musím předeslat, že jsem si vědoma potenciálu Ladových obrazů, který může vyvolávat dojem tvorby s nádechem symptomu, pokud takto lze o umělci hovořit. Ať už se jedná o výrazné armování, způsobené Ladovým zrakovým deficitem nebo loutkovité figury. Ladovy obrázky ale zná každý ze zimních pohlednic. Hlavní inspirace byla zimní barevnost (tmavé nebe vůči bílé nebo světlejší ploše krajiny) a zabydlenost prostoru. Děti mají často tendenci při malování zimy používat modrou barvu zřejmě pro její studený potenciál. Lada používal barvu nemalířským způsobem, ale používal ji ke kolorování nakreslených a výrazně konturovaných předmětů. S barvami nakládal plošným způsobem, což jsem se u dětí snažila ovlivnit metodickými instrukcemi. Pro odbourání výrazných linek byla zvolena technika malby temperami a větším štětcem.

Také jsem očekávala, že děti, které stále kladou postavy a objekty na základní linku, díky této optické zkušenosti objekty posunou, což se ve většině případů potvrdilo. Také se ovšem ukázalo, že mnohé děti okopírovaly ladovský styl domečků, které by za normálních okolností nepoužily. Proto jsem do tohoto námětu zasahovala četnými metodickými instrukcemi. Hlavně co se týče výtvarného vyjádření prostoru, si děti měly osvojit navození prostoru pomocí překrývání objektů na obrázku a jejich zmenšování směrem do dálky. Z tohoto důvodu byla práce doplněna postavami v různé velikosti, které bylo možno variabilně kombinovat po papíře a porovnávat velikost objektů, případně razantním zásahem část velké figury odstříhnout a předsunout do popředí (**obr. 1**). V některých případech také použily černé rámování objektů (**obr. 2**).

Jednalo se o skupinu C dětí 7. třídy (věk 12 až 13 let), které právě absolvovaly lyžařský výcvik a bylo proto možné využít jejich přímou zkušenost s podobou zimní zasněžené krajiny, ve které se týden pohybovaly na lyžích. K tématu je nalákala také

píseň Jarka Nohavici *Ladovská zima*. Problémové bylo, jak už jsem výše zmínila používání armování (tedy černých linek) a také kulisovitost domečků, které byly namalovány podle Lady bez perspektivy. Jako pozitivní přínos se ukázala přítomnost malého kostelíku na kopci v dálce, který některým dětem pomohl vyjádřit prostor pozadí (**obr. 2 a 3**). Všechny děti až na jednu výjimku opustily kladení objektů na dolní okraj papíru.

Toto téma jsem také použila u skupiny A a B v době, kdy navštěvovaly 7. třídu s tím rozdílem, že téma se jmenovalo *Ladovská zima v našem městě*, a proto si mohly donést pohlednice místních památek. Díky tomu někteří mohli lépe zobrazit perspektivu budov pomocí obrazové zkušenosti s fotografií. Děti nejprve tuší načrtly památky města (prvek jistoty) a pak se je pokoušely zasněžit (prvek destrukce) a na konci mohly dolepit dvě figury různé velikosti. Tyto obrázky ve většině případů díky této metodě nepůsobily ladovským dojmem. Možnost vzoru v pohlednici umožnila některým znázornit perspektivu budov, ale ubyla iluze prostoru krajiny se třemi plány. Moment zasněžení u jedné dívky opravdu zapůsobil jako prostředek destrukce a odporu, navazující na její momentální životní problematiku. Ačkoli byla výtvarně zdatná a ambiciózní, celou velmi vydařenou kresbu zasněžila k nepoznání a tím tak „znehodnotila“ celé své předešlé úsilí (**obr. 4**). Někdy vznikaly nesrovnalosti s velikostí figur a domů, i přes předešlé úsilí o perspektivu architektury (**obr. 5**). U skupiny B, kde byl přítomen chlapec s výrazným výtvarným projevem, který měl oblibu v karikaturách, se ukázala nápodoba ve skupině. Chlapci zde soutěžili o co nejvtipnější obrázek (**obr. 6 a 7**). Ve skupině B se vůbec více uplatnilo satirizující pojetí.

Co se týče navození iluze prostoru, dopadlo lépe zadání u skupiny C, kde se více dařilo použít tři plány krajiny. Naproti tomu u skupiny A, B děti musely řešit perspektivu staveb, protože měly k dispozici fotografickou předlohu.

2/ Boschovo peklo (skupina A, B v 7. ročníku)

Toto téma jsem zadala skupinám A a B v období kolem začátku prosince, tedy kolem svátku sv. Mikuláše. Téma pekla a ráje je z hlediska vnímání smrti v období pubescence živé. Opět mi šlo o zachycení lidské postavy, ale také o možnost použití barev důležitých pro pubertu, tedy černé a červené. Zajímavým výstupem byly dívčí obrázky, na kterých se děvčata nebála zobrazit také negativní symboly jako hady, pavouky, špínu a alespoň si v tomto tématu vyzkoušely práci s nelibivými prvky, černou barvou, motivy mučení a různé nestvůry (**obr. 8 až 10**). V jiných tématech v té době

děvčata zmíněných skupin malovala líbivé precizně vybarvené obrázky. Metodicky jsem se snažila, aby děti do obrazů dostaly prostor pomocí lazurního rozmývání hustých temperových barev. Pro větší jistotu mohly malbu kombinovat s kresebnými vstupy pastelkami, perem a tuší. Zajímalo mne také, jak se vypořádají s obrazy nahých těl v Boschových podobenstvích pekla. Nahému tělu se ovšem všechny děti vyhnuly a věnovaly se spíše obludám složeným z různých těl zvířat a nebo malovaly klasické čerty s jedním kopytem. Pro ilustraci jsou v Obrazové příloze také obrázky chlapců (obr. 11 až 15). Problematická může být nutková zaplněnost Boschových maleb. Tento symptomatický prvek však nebyl ve většině případů opakován, ale byl nahrazen špinavým vybarvováním prostoru.

Jako přínosný výstup mohu ohodnotit zpracování úzkostných symbolů na papíře a v některých případech také zpracování prostoru, které ovšem bylo podmíněno metodickou instrukcí a požadavkem rozmývání barev.

3/ Franz Marc – zvířata (skupina C v 7. ročníku)

Toto téma jsem zadala u skupiny C v sedmé třídě tedy u dětí ve věku 12 nebo 13 letých. Cílem bylo uchopení barvy v jejím emočním potenciálu a také zobrazení objemu těla zvířete. Námět se jmenoval *Zvíře žijící v mé duši*. . Pogády (1993) uvádí výzkum Benderové, která se zabývala zvířaty v umění a fantazii dětí. Zvířata v myslí reprezentují potlačené pudy. Odkazy na ně nacházíme v bajkách a mýtech, kde jsou jim přiřazovány lidské vlastnosti. Sám Franz Marc snil sen o lepším, čistším světě, jehož předobraz viděl v neuvědomělé bytostnosti zvířete. Sám okomentoval své umění takto: *„Velmi brzy jsem vnímal člověka jako „ošklivého“. Zvíře mi připadalo hezčí, čistší. Ale také na něm jsem objevil hodně necitlivého a ošklivého, takže moje obrazy začali být instinktivně, zásluhou vnitřního tlaku, stále schematictější, abstraktnější.“*

Jako technika byl vybrán pastel, který byl pro děti atraktivní, protože s ním do té doby příliš nepracovaly a užasly nad efektem zářivých barev a možností snadné modelace zvířecího těla. Následné fixování byl nový zážitek, kdy se zajímaly o fyzikální mechanismus stříkání fixírkou. Nadšením bylo zjištění, že celá škola po celé akci zapáchá. Děti obzvláště chlapci se zajímali také o životní příběh umělce a obrazy byly skupinou ohodnoceny kladně. Důvodem zřejmě byla barevnost, jednoduchost ale věrnost zobrazení zvířecích těl. K tématu tedy zaujaly pozitivní vztah. Během práce jsem do jejich obrázků příliš nezasahovala.

Bylo velmi zajímavé jaké zvíře si do duše zabydlely a jak jim bylo povahově a fyzicky podobné, také jeho umístění do formátu či jeho poměr k celkovému prostoru. Také akčnost či klid zvířete. Pro svou tvarovou jednoduchost převládaly motivy hadů, králíci, opice (**obr. 16**). Jeden chlapec pocházející z Ukrajiny začlenil jako jediný do výjevu lidskou figuru vyfukující z úst velkého medvěda (**obr. 17**).

Dva chlapci si zvolili geometrického ptakopyska (**obr. 18 a 19**). S tímto nápadem přišel dominantní chlapec s velmi problémovým chováním, který byl ovšem pro tyto své kvality obdivován. Na jeho nápad navázal jeho spolužák, který námět ptakopyska převzal i s původní barevností. Výjimečně se ve formátu objevila zvířata dvě. Pro dívky pohledný chlapec se sportovními úspěchy, který měl ve svém věku úspěchy také u starších dívek, do středu papíru umístil postavu lva ve skoku. Dalo by se dodat „lvíčka salonů“ (**obr. 20**).

Problémem může být nerealistická barevnost zvířecích těl v dílech Franze Marca (modrý kuň, žlutý pes), která ale naopak u dětí mohla vést k emočnímu či svobodnějšímu přístupu v použití barvy. A to díky tomu, že se nemusely potýkat s přesnou barevností reality. Přínosem byla u většiny snaha o iluzi objemu těla zvířete.

4/ Friedensreicha Hundertwassera a Antonia Gaudí – Bláznivé město (skupina C v 7. ročníku)

Přes jisté obsedantní rysy v tvorbě těchto umělců, jsem jejich díla použila jako motivační vzor v době kolem 1. dubna. Námět nesl jméno *Bláznivé (aprílové) město* a později byla většina obrázků doplněna vlepenými „bláznivými“ figurami, které byly vytvořeny technikou kresby kolorované akvarelem). Mým cílem bylo barevné oživení tvorby dětí, které nepoužívaly ve svých dřívějších výtvorech barvu nebo se barvě nějakým způsobem bránily. Mou motivací byl také pokus o znovuoživení spontaneity dětských prací a částečná naděje na zobrazení prostoru (překrývání, zmenšování směrem do dálky).

Úspěch byl částečný, protože u některých dětí došlo k barevnému oživení. Děti svou práci často popisovaly a nad svými obrázky diskutovaly a snažily se podělit o své nápady. Toto bylo pozorovatelné u chlapců, kteří měli problém s dokončením práce díky množství nápadů. Atmosféra se celkově ale nesla v pozitivním duchu, kdy se místností ozývaly výkřiky s novými neotřelými nápady a děti se předháněly ve snaze co nejvíce pobavit ostatní.

Problémem bylo, že v zájmu o co nejláznivější pojetí děti opomíjely vyjádření prostoru a posouvaly objekty ke spodnímu okraji papíru, který vnímaly jako základnu pro město. Obrázky tak mohou působit regresivním dojmem. K očekávanému překrývání budov také ve většině případů nedošlo. Téma tak bylo zajímavé z hlediska výtvarného a prožitkového.

Pozitivním výstupem pro mne tedy byla spíše dobrá atmosféra při tvoření. Částečný úspěch byl zaznamenán u chlapce, který je v odporu vůči všemu školnímu tedy i výtvarné výchově. Tento chlapec si nenosí pomůcky nebo je zatajuje a dění v hodině nepřijemně a provokativně komentuje. Tentokrát barvy použil, ale obrázek na konci hodiny přeložil a odmítl jej vystavit. Sám uznal, že to není jeho styl, protože barvy nikdy nepoužívá (*obr. 66*).

5/ Jan Van Eyck – Zásnuby Arnolfiniových. (skupina C v 7. ročníku, A, B v 9. ročníku)

Téma bylo zadáno v 7. třídě u dětí 12 až 13 letých (skupina C). Dále jsem toto téma vyzkoušela u skupin A a B starších dětí na začátku devátého ročníku, tedy většinou ve věku 15 let. Samotné práci předcházelo promítání obrazu s rozborem zajímavých detailů (zrcadlo, podpis, pes...) a povídání si o jeho obsahu. Námět nesl název „*Jak by obraz pokračoval*“ nebo „*A co bylo dál?*“. Mým cílem bylo začlenit *dvě figury opačného pohlaví* na jeden obraz a zasadit je do prostředí a také vnesení prvku časovosti a vztahovosti mezi lidmi. Obsahově obraz naznačuje **tematiku intimních vztahů mezi mužem a ženou** a tedy i narážku na sexualitu jako naplnění sňatku. Nakonec mě ale také zaujalo, že děti z mladší skupiny začaly řešit navíc prostorové vztahy a ptaly se jak vytvořit prostor interiéru na obraze. Starší děti byly mnohem kritičtější než skupina ze 7. třídy. Zejména hodnotily vzhled hlavních postav a místností se rozléhaly výkřiky ve smyslu: „Ona je těhotná... hustý!“, ale chuť do práce byla znatelně menší než u mladší skupiny. Tato jejich nechuť byla ovšem vystřídána strachem, že práci nestihnou dokončit. Technika byla libovolná kombinovaná, neboť jsem počítala s ostychem ve zpodobení figur. Všechny děti si zvolily některou z kresebných technik popřípadě jejich kombinaci s akvarelem nebo pastelem. Většinou vybíraly formát nastojato a to zřejmě vzhledem k původní podobě obrazu. Ale samozřejmě se vyskytovaly výjimky. Do práce jsem nezasahovala, jen v případě, že si nevěděly rady s prostorem, dostaly slovní doporučení.

Po podrobnějším prohlédnutí dětských prací jsem zpozorovala, že děti mnohdy zobrazily **projekci své rodinné situace, vnímání rodičovských nebo partnerských rolí** a jejich rozložení ve vlastní rodině, také vnímání sebe sama v potenciálním **partnerském vztahu** a emoční vyzálost svých úvah o **rolích muže a ženy**. Dívky se směle pustily do zpodobení muže a ženy (jejichž věk se zhruba shodoval s věkem samotných dívek), ale je zde patrná emoční neobsazenost situace. Figury jsou často bez kontaktu nebo převládá nebarevné kresebné pojetí (*obr. 21 až 24*). U chlapců, kteří se prezentují spíše ještě dětským způsobem chování a jsou ještě stále na svůj věk menší vzrůstem, se postavy ženského pohlaví často měnily v ufony či jiná monstra jako obrana před tématem intimních vztahů (*obr. 25 až 28*). U dětí tohoto věku je ovšem karikatura a satira typická. Někdy šlo také o zesměšnění rodičovské role. Častá byla izolovanost figur opačného pohlaví bez kontaktu (někdy také v černobílé kresebné podobě). Tyto obrázky často připomínaly líbivé reklamy z módních časopisů. Jeden chlapec byl námětem tak zaujat, že si vyžádal fotokopii obrazu, aby mohl vytvořit navazující komix, kde rozpracoval příběh postupné smrti obou rodičů, kdy děti byly dány do dětského domova (chlapec aktuálně řešil narození sourozence do již početné rodiny, které okomentoval jako „nerozum“) (*obr. 28*). Přírůstek v rodině prožíval také chlapec, který své rodiče navíc vnímal jako trestající osoby (*obr. 29*). Na obraze rodičům znetvořil ruce a matku ztvárnil jako čertí čarodějníci.

Většina obrazů u mladší skupiny se „převlékla“ do dnešní doby. Mužská postava v mikině držela skateboard. Jindy šlo spíše o výjev ze science fiction. Důvodem mohlo být, že postavy na obraze zřejmě působily nereálným a vzdáleným dojmem, co se týče vzhladu, oděvu a dobových rekvizit nebo symbolů, které jsme se snažili s dětmi vysvětlit. Toto téma může být ale také stále ještě pro děti tabu či nepoznaná oblast, kterou raději zkarikují. Jejich projev však byl jistě ovlivněn též snahou po originalitě a soutěživostí ve skupině.

Dalším specifickým prvkem bylo obohacení prostoru o vpisky, komiksové bubliny, znaky značkového oblečení, anglické a německé nápisy. Tento textový doprovod používali spíše chlapci. K tomu zřejmě vybízelo i úvodní povídání o Van Eyckově podpisu na obraze a jeho neobvyklosti. Ale na druhé straně je nutno podotknout, že „značkové a komiksové výkřiky“ se objevují v tvorbě dospívajících dětí velmi často. Může to být způsob, jak dostat do obrázku děj, či zamaskovat neobratnost.

Naproti tomu starší skupiny dětí s tímto námětem pracovaly odlišným způsobem. Ubylo zesměšňujících sci-fi obrázků, ale přibylo vážnosti. Zajímavé bylo,

že oproti mladší skupině, zůstaly postavy často na obraze ve svém původním oblečení a také v původních postojích, ale byly zasazeny do venkovní krajiny. Dívky se zaměřily ve většině případů na rodičovskou roli osamělé matky, kterou zasadily do přírodního prostředí v otevřené krajině (obr. 32 a 33). Některé zpodobily motiv žádání o ruku. Obrázky se tedy daly rozdělit na ty před svatbou a po svatbě (obr. 30 a 31). Chlapci se naopak, pokud zobrazili pouze jednu figuru, ztotožnili s mužskou figurou, zamyšlenou nad hrobem manželky (obr. 36) a v jednom případě chlapce, který odchází z rodičovského domu (možná v návaznosti na problematiku volby střední školy a budoucího povolání) (obr. 37). Asi ve třetině případů se u skupiny B objevila tematika smrti, hřbitova, kde dívky ponechaly ženskou figuru osamocenou mezi hroby (obr. 34 a 35). Toto se šířilo jako infekce od lavice k lavici. Tichá dívka ze skupiny A, která si vyžívá v agresivních tématech, námět přijala s nadšeným úšklebkem a obrázek dokončila doma a dala průchod své skryté agresi alespoň na papíře. Na tomto obraze se objevila ležící figura otce, pocákaná krví (obr. 91). Je možné, že ve starší skupině téma zafungovalo jako berlička a vzor k obkreslení, protože byl obraz ve třídě ponechán po celou dobu.

Problematická mohla být centrální kompozice, strnulost hlavních postav obrazu a také „dokonalé“ provedení malby. Pozitivní bylo podsunutí tématu vztahu do obrazu, či problematika druhého pohlaví. Snaha po vyjádření iluzivního prostoru byla také velká. V mladší skupině bylo možno sledovat ještě motiv soutěživosti a snahu po originalitě zobrazení. Starší skupiny se vzájemně přizpůsobovaly výtvarnému řešení spolužáků.

6/ Rozveselená paní Božena Němcová (skupina A a B v 7. ročníku)

Toto téma bylo zvoleno, protože škola má v názvu tuto osobnost. Zadání znělo rozveselit portrét smutné Boženy Němcové na Hellichově portrétu. Obraz je namalován v tmavých tónech. Protože je portrét proveden v tříčtvrtečním pohledu, děti musely řešit tento pro ně zatím neobjevený problém. Snažily se o rozveselení tvarové i barevné. Navíc se ukázal problém, jak nakreslit ruku a uvědomit si, že velikost ruky zabírá zhruba výšku obličeje a proto byly nuceny výtvarně řešit proporce polofigury. Toto téma zde příliš nerozebírá, ale uvádím jej, protože popis jednoho z výsledných obrázků je uveden v části o případových studiích. Možné je ovšem uvést, že dívky se opravdu snažily zobrazit pěkný milý obličej, ale u chlapců bylo časté použití satirizujícího zpodobení a obejití tématu.

7/ Barevná nálada v mé tváři (skupina C v 8. ročníku, A a B v 9. ročníku)

Toto téma bylo inspirováno promítáním vývoje portrétů od Leonarda (Dáma s hranostajem) přes Gogha (autoportréty), Matisse (Zelený pruh), Picassa (Plačící žena) a Muncha (Výkřik). Cílem bylo odbourat ostych od malby svého obličeje. Téma znělo *Barevná nálada v mém obličeji*. Autoportrét je v tomto věku *hledání identity* klíčovým tématem. V takových případech se děti většinou bojí práce se štětcem a chtějí předkreslovat tužkou. Mají také strach z nutnosti dokonalé malby vlastního obličeje. Děti měly možnost přinést si vlastní fotografii, což využila pouze skupina A (zejména dívky), která měla pozitivní vztah k výtvarné výchově, ale dívkám také zřejmě záleželo na přesném zachycení rysů vlastního obličeje. V jiných skupinách se ozývaly dotazy, zda je nutné malovat svůj obličej. Děti byly o proporcích obličeje poučeny, protože tomuto tématu v předešlých letech předcházelo několik studijních kreseb obličeje. Bylo nyní na nich jaký styl si zvolí, zda sáhnou po nerealistických barvách nebo se budou chtít přiblížit realistické podobizně. Měly si také předem určit jakou náladu bude mít jejich portrét. Předpokládala jsem, že díky promítaným vzorům budou schopné částečně nabourat iluzi o své podobě a vnést do obličeje prvek nadsázky či abstrakce. Ve výsledných artefaktech je několik neotřelých řešení (zelené, modré autoportréty), které nabourávají iluze o své vlastní podobě. Nezvyklé tvarové barevné řešení převládalo spíše u chlapců (**obr. 46 až 52**). Ale symbolické nakládání s barvou bylo též charakteristické u některých dívek, které jsou spíše introvertnějšího ladění (**obr. 42 až 44**). Dívky přesto většinou volily konvenční portrét, ale zvláště u dívek dbajících o svůj vzhled byl výběr nezvyklých barev zajímavý. U většiny dívek převládala snaha po realistické barevnosti a zvláště na zpodobení dlouhých řas si daly záležet a oči namalovaly kresebným způsobem (**obr. 38 až 41**). Samy dívky pokládají za velmi důležité mít ve škole nalíčené oči a pokud přijdou nenalíčené, znamená to pro ně společenské faux pas a výraz nevkusy. Takto zpodobené oči mohou ovšem svědčit také o emočním žurnalismu. Zejména v dívčím případě bylo hodnotné vnést do portrétu černou barvu, což se nepodařilo všude. Dívky totiž černou použily jen díky metodickému vstupu. Nepoužívání černé mohlo být ovlivněno promítáním vybraných uměleckých děl (fauvistické portréty). Na výsledek měl ve všech skupinách modrý portrét jednoho chlapce ze skupiny B, který ostatní děti objevily a snažily se jej v některých případech napodobit. Nejvíce však chlapci z jeho skupiny B. Modrý portrét je zaujal svou „dokonalostí“ v modelaci objemu hlavy (**obr. 53**).

Celkově jsem očekávala větší snahu po vyjádření nálady, ale to se tvarově spíše nepodařilo. Nálada se do portrétu dostala možná pomocí barev. Díky promítaným dílům je v portrétech více symptomatického vyjádření (červené oči, nereálné barvy, kontury), což ovšem nemuselo být na škodu, neboť to byl zážitek s odlišným přístupem k tvorbě a některé portréty svědčily o schopnosti vnímat sebe sama s nadsázkou a bez příkras. V tomto ohledu jsou zajímavé modré a zelené nosy (*obr. 41, 42, 48*), na něž měl možná vliv obraz Zelený pruh H. Matisse. Zajímavý je pak případ chlapce ze skupiny C, který je rozebrán v Případových studiích. Každá skupina na téma reagovala jiným způsobem. Ve skupině A si dívky přinesly fotografie jako vzor a většinou jejich portréty byly ve studených barvách (*obr. 57 až 61*) oproti chlapcům, kteří měli portréty spíše v teplé barevnosti. Skupina B nebyla prací příliš nadšena (zvláště dívky). Chlapci zde měli vzor v modrém portrétu svého spolužáka, a tak se zde objevilo několik kopií. Dívky ve skupině C si na svých portrétech dávaly záležet a také chlapce téma zaujalo a zajímali se o to, jak vymodelovat objem obličeje pomocí barev. Zajímavé bylo, že se zde vyhranily stylové odlišnosti, které by se daly dělit zhruba do čtyř skupin: realistický, fauvistický, Gogh, Picasso. Picasso zřejmě inspiroval partu chlapců s problémovým chováním ve skupině C (*obr. 49 až 52, 69 až 71*). V závěru mohu říct, že portréty svým autorům byly svým způsobem něčím podobné (výrazem ve tváři, pohledem, barevností...). V autoportrétu či vůbec portrétu se mnohdy objevuje ideál nebo korekce sebe sama. I portréty spolužáka nebo paní učitelky se mění často v autoportréty.

3.4. Případové studie

V této kapitole budou uvedeny příklady působení použitých námětů na vybrané jednotlivce z výše uvedených skupin. Bude zde nastíněno pozitivní ale také negativní působení na jejich tvorbu, a zhodnocena účinnost metody na výtvarnou krizi či její vliv na případný subklinický symptom. Obraz o jejich tvorbě je dokreslen ještě rozborem dalších jejich výtvarných projevů se zamyšlením nad tím, kterým směrem by bylo možné je výtvarně nasměrovat. Připomínám, že dětské práce nebyly interpretovány v hodinách výtvarné výchovy a nástin interpretace je zde uveden spíše pro příklad.

B. H. (skupina C)

B. H. je chlapec s velmi problémovým chováním. Náleží do skupiny C, kde se chlapců s problémovým chováním vyskytovalo více. Na druhý stupeň ZŠ přešel z vesnické školy spolu s partou dalších chlapců. Tato parta nemá po škole dobrou pověst, díky svému chování a prospěchu. B. H. projevuje odpor ke všemu, co se odehrává ve škole. Často provokuje učitele a zkouší, kde jsou meze únosnosti. Sám si dokonce řekne o poznámku. Zajímá se o zbraně, druhou světovou válku, fašismus, terorismus a zjevně tento zájem ve škole manifestuje. Což může být ovšem póza a jeho vymezení se vůči světu dospělých. V hodinách výtvarné výchovy se projevuje také jeho odpor. Na pozitivní motivaci nereaguje, úspěch jakoby nepotřeboval, nenosí si záměrně pomůcky, nebo je různě rozhazuje po třídě a ničí, jako provokaci. Obrázky nedokončuje, brání se jejich vystavení na závěr hodiny. Nebo výslednou práci přehne, pomačká a předstírá, že ji jde vyhodit do koše nebo ji schová do skříně. Někdy to vypadá, že celou hodinu nepracuje a pouze se pohupuje na židli, obrázek zasunutý pod lavici nebo jej zakrývá rukama. Očekává reakci učitele. B. H. je poměrně dobrý kreslíř spíše vizuální typ, což bylo možné pozorovat pouze na kresbičkách nalezených pod lavicích v jiných vyučovacích hodinách. Nebo také na obrázku na téma „*Sportovec*“ (obr. 62), jehož formu ovlivnila přítomnost dominantního chlapce s velmi problémovým chováním, se kterým se B. H. identifikoval. V dalších školních předmětech také nepracuje a je hodnocen nedostatečnými. Jeho neprospěch není způsoben intelektovým deficitem, ale odporem a nechutí pracovat.

Jeho obraz veselé podzimní barevnosti a stromu obsahuje pouze zelené, hnědé, tmavě červené a černé tóny (obr. 63). Pozitivním se jeví přítomnost slunce. Ve většině prací se brání použití barev a trvá dlouho než se do práce pustí. V malbě používá výše uvedené tóny a studenou barevnou škálu. V souvislosti s barevností se dá uvažovat o napětí, které B. H. prožívá. S barvou pracuje jako s bahnitou hmotou, ve které se brouzdá štětcem po papíře, a která by se po zaschnutí dala sloupat (obr. 64). Tato bahnitost by se dala přiřadit k análnímu stádiu, a k s ním spojené problematice. Zdá se, že chlapec se snadno nechává ovlivnit negativními vzory a jako „pěšák“ se zapojuje do společensky nežádoucích činností. Často převládá černá, ale jen na určitých obrázcích a zřejmě záleží na jeho momentálním rozpoložení. Na téma *Ladovská zima* reagoval modrým pruhem v horní polovině papíru a papír po hodině schoval ale nezničil. I když

se často tváří, že tomu tak je, obrázek se vždy po hodině najde zasunutý pod štosem papírů ve skříni nebo na zadní lavici.

Na téma *Zvíře v mojí duši* inspirované obrazy Franze Marca, namaloval hnědou veselou a možná trochu zlomyslnou opičku, umístěnou spíše v levé polovině formátu. Možná očekával mou reakci a byla řada na mně. Nebo si podle umístění v levé části můžeme klást otázku do jaké míry se s opičkou ztotožnil. Papír opět přeložil a pozadí ponechal bílé, přestože jeho spolužáci splnili instrukci a všichni pozadí vymalovali. Objem se pokusil vyjádřit na hlavě ale jinak se o něj více nesnažil. Tentokrát obrázek nechal vystavit s ostatními a vypadal, že z něj měl trochu škodolibou radost (**obr. 65**).

Bláznivé město podle Gaudího a Hundertwassera se z jeho tvorby vymyká, ale k jeho provedení „napomohla“ negativní motivace v podobě poznámky a mého rázného vymezení se vůči jeho chování v hodině. Na „rázné“ zacházení reaguje lépe než na pozitivní vlídný přístup. Tentokrát měl konečně pomůcky. Byl dokonce přístupný komunikaci nad obrázkem a připustil, že to není on, že se mu to nelíbí a ta barevnost není vůbec jeho zvykem. Obrázek nepřehnul, ale odmítl jej vystavit, a proto jsme ho spolu uložili do skříně. B. H. ale vlastně nenamaloval město, jak znělo zadání. Vytvořil dvojdom postavený vzhůru nohama. Oba domy se k sobě přimykají, ale jeden je střechou dolů a druhý střechou nahoru. Jeden dům je černý s hnědými dveřmi (to je pro B typická barevnost a můžeme vidět spojitost s bahnitostí jeho maleb). Tento dům má jedno modré okno, z jehož základů roste živý zelený strom. Strom raší ze základů domu. Černý dům by se mohl vztahovat k roli mužské autority, protestu, negativitě, destruktivitě (ale je zde zajímavý prvek živého stromu). Ke druhému pro B. H. netypicky červenooranžovému domu vede žlutá cesta s červenými skvrnami. Tento dům má dvě modrá okna. Takový dům by více odpovídal dětským charakteristikám (oranžová, přítomnost světle zelené) a životní energii v přepálené podobě. Oba domy mají po svém boku světlezelený trávník. Nebránil se instrukci a do obrázku dolepil také figuru, která asi patří k černo hnědému domu. Tato figura nemá nohy a je zeleno modrá (tedy s neurotickým potenciálem). Při hodnocení této kresby však musíme brát ohled na téma, které znělo *Aprílové bláznivé město s bláznivými lidmi*. Z toho důvodu není také poznat, kde je základna obrázku (**obr. 66**). Chybí zde také náznak perspektivy. Při srovnání s tématem *Barevná nálada ve tváři*, je možné zamyslet se nad zdvojením domů a jejich barevností. Jako hypotetická myšlenka se nabízí úvaha nad dvojením domu rodičů či strachu z něj a jeho vlastní roli v tomto procesu (postava bez chodidel).

Nebo do jaké míry se cítí součástí domu rodičů. Nebo snad v horším případě patologičnost dvojení pro vývoj tohoto chlapce.

Barevně podobný je také obrázek inspirovaný *Zásnubami Arnolfiniových* (**obr. 67**), který je přepracován do sci-fi tematiky, což bylo pro chlapce ve skupině C poměrně časté. V prostorovém uspořádání chybí dva prostorové plány. Prostor je řešen na jedné lince. Barevnost je zeleno modro fialová. Fialová zde může zastupovat ženu matku, přestože je její přítomnost znečitelněna přítomností ufoha na místě ženské figury. V pravé části se nachází modrofialová vesmírná loď s červenými puntíky (ženská barevnost). Fialová se v jeho obrázcích vlastně jinak vůbec nevyskytuje. Figury, ačkoli se zdá, že se drží za ruku, se vlastně nedotýkají. Pes nebo možná dítě byl nahrazen pichlavým ježkem. Na obou figurách převládá zeleno modrá barevnost, která může indikovat neurotický potenciál. Mužská figura má navíc na hlavě červenozelenou čepičku (úzkost).

Dalším tématem byla domalovávaná koláž. Děti měly pracovat ve dvojicích, což převážná většina skupiny přivítala s nadšením. B. H. však nechtěl. Instrukce zněla na formát papíru A2 domalovat dva útržky (jednu černobílou a jednu barevnou) z reprodukcí a vymyslet nový příběh obrazu a snažit se co nejvěrněji navázat na barevnost reprodukce. B. H. si ovšem vybral pouze černobílou reprodukci a vzhledem k nechuti, kterou projevoval, jsem mu nabídla menší formát A4. Chlapec skutečně navázal na barevnost reprodukce a papír zaplnil černou barvou bez pokusu nějak napodobit pozadí původní reprodukce a po okrajích ponechal bílý rám (**obr. 68**). Na tomto tématu jeho spolužáci pracovaly dvě dvouhodinové lekce a využívali možnosti pracovat a povídat si se spolužákem. B. H. se této „výhody“ dobrovolně vzdal.

Téma Barevná nálada v mé tváři mělo pro mne nečekané vyústění. Chlapec své práce obvykle nedokončí, ale tentokrát namaloval tři portréty. Ten první zřejmě reagoval na Picassův portrét Plačící ženy. Obličej je kosočtvercový na dvě půlky s patrným rámováním obličeje černou linkou. Barvy jsou černá, tmavě červená a modrá s nezamalovanými plochami papíru (**obr. 69**). Tuto hodinu chtěl B. H. opět dostat poznámku a okomentoval své chování tak, že „první slovo, když se narodil bylo ne“. Barevností tento portrét může naznačovat probíhající pubertu a to i způsobem podání, kdy se trochu snažil zesměšnit promítané reprodukce. Další hodinu spolužáci dokončovali své portréty a B. H. se překvapivě nechal přemluvit k namalování dalšího portrétu s tím, že zkusí lidštější podobu (**obr. 70**). Výsledný portrét dostal tvar zakuklence opět rozděleného na dvě půlky tmavě zelenou a černou. Toto rozdělení

později „spojil“ nebo snad zašpinil hnědou. Na místě hnědé byl původně nos. Na mou otázku, zda jeho portrét může mluvit, odpověděl, že poslouchá. Já však namítla, že nemá uši, aby mohl poslouchat. Prohodil cosi o špatném období. Ještě jsem se zeptala, zda může dýchat. Tato otázka ho přiměla, aby beze slov do hnědého bahna udělal štětcem náznak nosu. Evidentně byl touto otázkou zaskočen a nechal se přesvědčit k namalování pozadí, pro které si zvolil modrou barvu. Na mou připomínku, že v tak hustém vzduchu se nedá dýchat a je možné jej rozmýť vodou, zareagoval tak, že pozadí opravdu částečně rozmyl. Celková barevnost výsledného artefaktu (zeleno modro hnědo černá) v sobě nese potenciál deprivace. Oči z portrétu „svítí“ a B. H. si dal záležet, aby přímo z tuby vymáčkl dvě černé tečky, které trčí z papíru jako malé bodáčky. Jinak se portrét také podobá zakuklenci, kterého namaloval jako předešlé téma na počátku školního roku. Tento obrázek jsem vlastně v průběhu malování neviděla, ale našla jsem ho až po vyučování zastrčený ve skříni. Téma znělo „*Já, léto, kamarádi puberta*“ (**obr. 72**). Podobnost vidím v barevnosti (černá a tmavě zelená) a také zakuklené postavě. B. H. na sobě nosí oblečení, které připomíná zeleno hnědé maskáče. Protože skupina pracovala na portrétech velmi pomalu a B. H. měl již namalované dva portréty, využila jsem příležitosti a vzhledem k tomu, že se v žádném z jeho školních obrázků neobjevila přímo ženská figura, zadala jsem mu téma *Portrét ženy*. B. H. reagoval pobaveně a narážel na to, zda se má zabývat oblečením. Nakonec namaloval opět portrét rozdělený na dvě půlky, ale tentokrát mnohem barevnější což okomentoval slovy, že má dobrou náladu, ale není to on, protože je to moc barevné (**obr. 71**). Neobvyklá je přítomnost žluté. Ženskou charakteristikou obrázku jsou dlouhé vlasy a možná barevnost, kdy by se z modré a červené dala složit fialová. U všech portrétů je příznačné, že tvář dělí na dvě půlky, což mohlo být způsobeno jedním z promítaných děl, které bylo takto namalováno. Nebo se také můžeme dohadovat nad tím, jestli se B. H. nemá dvě tváře, které dokáže používat v různých prostředích. Tomu by také odpovídalo jeho chování mimo školu, které je prý bezproblémové. V této souvislosti lze také připomenout dvojďům, který vznikl jako inspirace Hundertwasserem a Gaudím (**obr. 66**). Portréty také možná připomínají masku, zakrývající pravou tvář, ze které koukají jen oči. Masku může být hrou jak nepoznat jeho pravou tvář nebo snahou po znečitelnění. Masky navíc mají pouze oči a pozorují děj kolem.

Z nejvýraznějších rysů jeho tvorby na mě působí časté používání černé barvy, kterou zřejmě vyjadřuje odpor. Tento odpor může být ale také přirozený vzhledem k probíhající pubertě, mohu se však také domnívat, že chlapec také bojuje s odporem

svého okolí, které odmítavě reaguje na jeho problematické chování. Preference černé barvy se objevila na konci 7. ročníku (od 13 let). Jinak je jeho barevnost úzkostně neurotická. To lze sledovat v zelenomodrých, zelenočervených, černozeleňých kombinacích. Někdy se též barvy mění částečně ve špínu. Nepoužívá barvu k modelaci objemu pomocí barevných přechodů, ale klade je odděleně vedle sebe nebo je zašpiní překrýváním. B. H. mívá také problémy s kontextem tématu a jeho zasazením do prostředí. Ponechává pozadí bílé. V tématu, kde měl možnost znázornit alespoň krajinu (*Ladovská zima*,) namaloval pouze modrý pruh. Pokud B. H. začlení prostředí do obrazu, chybí mu horizont (*Zásnuby Arnolfiniových*).

Do budoucna bych se snažila u B. H. vnést do jeho tvorby používání tří plánů, neboť obrazy, kde mohl využít prostor (*Zásnuby Arnolfiniových*, *Bláznivé město*) mají pouze jeden plán. Myslím, že by to mohl být zajímavý moment pro jeho problémové chování, které mu (a nejen jemu) přináší řadu těžkostí. Bohužel v hodinách, kdy byla malována krajina, nebyl přítomen. Přestože téma inspirované *Hundertwasserem a Gaudím* vyznělo ve většině případů po formální stránce neuspokojivým dojmem, u B. H. pomohlo opět vnést do tvorby barvy, pozitivní prvek stromu a motiv domu, kterému se jinde vyhýbal (např. *Ladovská zima*). Myslím, že pro tohoto chlapce je asi vhodnější technika kresby pastelkami, která mu nedovoluje tvořit bahnitou hmotu s temperovými barvami. Pastelkami tak může pracovat s čistějšími barvami a uplatňovat své spíše kresebné vyjádření a používat tóny (např. fialová, oranžová), které v temperách nedokáže namíchat bez zašpinění.

D. A. (skupina B)

D. A. přestoupila na druhý stupeň ZŠ z menší vesnické školy. Měla velké ambice na dobrý prospěch, které ovšem neodpovídaly jejím schopnostem, proto bývala často nervózní. Spolužáci ji označovali za chytrou a to zřejmě kvůli jejímu častému hlášení a aktivitě. Výtvarná výchova ji velmi bavila, ale prozradila, že z ní ne vždy dostala dobré známky. Chtěla mě svými díly uspokojit a dodržet zadání (očekávala pochvalu a nosila mi obrázky k tabuli). Hned v první hodině obrázků nakonec nešťastně polila tuší a sama byla celá umazaná. „Ušmudlanost se někdy opakovala“. Ušmudlanost byla někdy způsobena přílišnou snahou o dovedení obrázku k dokonalosti a ve výsledku byl celý obrázek zaplněn. Například hvězdičkami. Nevěděla, kdy přestat. Ráda pracovala na skupinových úkolech a povídala si při práci se spolužačkami.

D. A. se přes nadměrné úsilí o dobrý prospěch setkávala s neúspěchem. Měla na sebe přemrštěné požadavky. Byla nadměrně úzkostná, až se začaly projevovat somatické obtíže v podobě bolesti hlavy a žaludku, zvracení, díky kterým začala mít časté absence v době zkoušení. Po dohodě s rodiči absolvovala PP vyšetření. Podle psychologického vyšetření je její intelektová výkonnost v pásmu nízkého průměru a školní výkony odpovídají jejím předpokladům. Dívka trpí částečně vrozenou (endogenní) úzkostí, která se tedy nedá ovládat vůlí. Úzkost má vliv na kolísavý výkon ve školní práci. Znásobila se ještě nástupem puberty. Psycholožka doporučila medikamenty na zklidnění.

Jako nejvýraznější úspěch se jeví, že se D. A. v průběhu docházky na druhý stupeň naučila zvládat pro ní stresové situace. Je sice stále patrná nervozita, ale ve svých obrázcích sama dokáže pracovat s náhodou. V této skupině dětí jsem často používala techniky, které rozvíjely práci s náhodou, např. domalovaný monotyp (otištěná paleta), akční akvarel. Nejvíce se tato pozitivní změna projevila na tématu *Ladovská zima v našem městě*, kde nemusela použít dolepovaných figur, ale sama objevila na místě, kde chtěla původně namalovat zasněžený keř, profil člověka a následně se nebála pozměnit barevnost a obličejem tak dát obrázku popředí (**obr. 73**). U tohoto obrázku jsou patrné úzkostné tendence (červenozelená barevnost), ale je nutné připomenout, že děti malovaly budovy typické pro město, ve kterém žijí (proto zelená barevnost budovy). Na druhou stranu byla zelená budova její volbou. D. A. zajímavě zareagovala na téma *Boschovo peklo*, které v jejím provedení obsahuje negativní symboly jako pavouk nebo had a přiznává peklu špinavost a tedy nedokonalost světa, přestože se zde ještě objevuje růžová, která může být také příznakem psychosomatiky (**obr. 74**). Špinavost (snaha o vyplnění prostoru) a negativní symboly (pavouk číhající v pavučině) mohou být výrazem neurózy (Pogády, 1993). Pod vlivem metodických instrukcí se zde podařilo také vytvořit prostor pomocí rozmývání a zvětšení kotlů v popředí.

D. A. se začalo dařit vnášet prvek náhody do své tvorby. V akčním akvarelu (**obr. 75**) to ještě není tak patrné ale nejzřetelněji se to objevuje v tématu „Podzimní paleta“ (**obr. 76**). Instrukce zněla: pomalovat paletu podzimními barvami, tak jakoby zůstala po malíři, který namaloval podzimní obraz. Vzhledem k tomu, že ačkoli byl říjen, ten den sněžilo, mohly děti paletu barevně zasněžit. Paleta se poté otiskla jako monotyp a mohly ji libovolně domalovávat. Většinou se vzhledem k zadání objevovaly obrazy krajiny. Ale D. A. přišla s tím, že ve svém otisku vidí obličej, který je zimní a jestli může tedy domalovat monotyp tímto způsobem. Konečný obrázek je portrétem

z profilu, na němž je modrý muž s teple barevnými vlasy a svetrem. Vzhledem k použité technice celek působí také dojmem pohybu.

Téma *Zásnuby Arnolfiniových* vyznělo u D. A. podobně jako u ostatních dívek v její skupině, které obsah obrazu zúžily na postavu matky s dítětem v krajině. U této dívky tomu bylo podobně, jen matku zakomponovala na hřbitov (*obr. 77*). Je možné, že měla inspiraci v obraze své spolusedící, která namalovala černošedý opuštěný hřbitov (*obr. 35*). Zde se D. A. pokusila o prostor pomocí překrývání a zmenšování křížů směrem do dálky. V tomto opakování lze ovšem sledovat prvek nutkavosti. Zajímavý je ovšem náznak pohybu ženy, v jejíž barevném provedení (zelené šaty s modrým páskem) je stále patrná neurotizace. Při tomto hodnocení však musíme být opatrní a brát ohled na původní předlohu, která měla také zelené šaty, ale opět je tu hledisko její subjektivní barevné volby. V skupině byly dívky, které většinou barevnost šatů pozměnily po svém.

Posledním tématem byl *portrét v barevné náladě*. D. A. chtěla vyzkoušet profil, který už od počátků nedařil a ve formátu byl příliš malý. Nakonec jej přemalovala, ale potýkala se se značnými obtížemi při snaze o dokonalý obličej. Stále přemalovávala již namalované části a promalovávala vlasy, aby se nemusela věnovat pro ní složitým částem obličeje. Částečně pomohla rada použít černou barvu, kterou také použila na křížku, který portrétu pověsila na krk (*obr. 78*).

Myslím, že v případě této dívky je pozitivní moment práce s náhodou, ale stále jsou u ní patrné tendence po zaplňování prostoru a nutková potřeba předělávat již namalované, což se projevilo hlavně v barevném portrétu. Vlastní obličej byl pro ní zřejmě citlivým tématem, které nechtěla pokazit.

Na D. A. jsou stále patrné neurotické tendence, které se projevují přemalováváním a gumováním. Více ji sedí práce s náhodou, která ji přináší určité uvolnění a originální řešení výtvarných problémů. Při práci s náhodou je schopna tvořivě uchopit zadání a pracovat vlastním způsobem.

M. R. (skupina B)

M. R. je žák s horším prospěchem. V šesté třídě projevoval agresi vůči spolužákovi ve smyslu fyzické šikany do které přesvědčil také svého kamaráda. Z jeho jednání je znát, že nemá ke mně pozitivní vztah. Má pocit, že jsem na něj zasedlá. Příliš nekomunikuje, místo toho si něco neslyšitelně mumlá, tak aby to učitelé neslyšeli. Vyhýbá se přímému kontaktu. Často zatíná pěsti a je na něm patrná nervozita a nejistota

z komunikace s autoritou. Slyšitelným projevem je jeho skoro dívčí chychotání s kamarádem. Prvky v obrazech stále klade na spodní linku a to i realistickou studii zátiší. Můžeme tedy uvažovat o emočně kognitivním rozporu, kdy chlapec řeší a vnímá životní problematiku ještě způsoby dítěte z 1. stupně ZŠ. Je pro něj charakteristické, že kreslí figury, které nemají bradu a jejich hlavy přecházejí do krku. Často používá bledé barvy v zelených a modrých tónech. V těchto barvách byla také mikina, kterou často nosil do školy. Příkladem této barevnosti může být portrét rozveselené Boženy Němcové, na němž je zobrazeno schéma pro M. R. charakteristického typu štíhlé figury s tenkými končetinami (**obr. 79**). Sám chlapec je velmi štíhlý. M. R. používá také pro něj typické tváře bez brady, kdy obličej přímo navazuje na krk. Oči bývají obklopeny spoustou řas, jak tomu bývá spíše u dívek v tomto věku. Chlapec a jeho rodina je členem divadelního spolku, a proto mě napadá možnost odkoukávání emočního projevu v divadelních situacích. Nebo může jít o náznak nějaké „ženské charakteristiky“. Chlapec sám má ovšem také výrazně velké oči po matce. Sám se v kontaktu s autoritou (učitelem) vlastně neprojevuje a kontaktu se vyhýbá. Častá je u něj také přítomnost bílé barvy.

Téma Boschovo peklo bylo pro M. R. změnou v barevném vyjadřování (**obr. 80**). Tentokrát použil syté barvy, a to červenooranžovou ve spojení s černou. S prostorem si ovšem nevěděl rady a také technika malby temperou u něj vyvolala nejistotu a proto měl potřebu na předměty dopsat jejich význam. V levé polovině stojí červeno bílo černá postava ďábla, která ovšem nemá pro M. R. typické oči s množstvím řas a nos již není pouhým trojúhelníkem. Přínosná je zde sytá barevnost a přítomnost červené (i když spíše v oranžové podobě) a černé barvy. Přínosné je „ohřátí“ barevnosti.

Pro téma *Ladovská zima* v našem městě si M. R. vybral zelenou budovu zámku, ale opět ji umístil přímo na spodní okraj papíru (**obr. 81**). Také se bránil znázornění prostoru pomocí překrývání, protože postavu sněhuláka a muže nalepil vedle zámku a muž se vznáší. Obraz byl původně natřen bílou barvou bez barevné diferenciaci. Po mém zásahu se trochu zabarvil. Barvy, které opět převládají jsou světle modrá, zelená a bílá. Zeleno modrá kombinace může poukazovat na neurotický potenciál.

V *Zásnubách Arnolfiniových* pohřbil oba rodiče a zobrazil chlapce hrajícího na kytaru v místnosti s notebookem a televizí (**obr. 82**). Zde jsou patrné nesrovnalosti v proporcích objektů na obraze. Chlapec je příliš malý („připadá si příliš malý?“) oproti stolu a skříní a objevuje se zde vlastně rentgenové vidění, kdy vidíme hroby venku mimo dům a vnitřek domu. V souvislosti s drobnou postavou se nabízí otázka po

chlapcově sebevědomí. Postava kytaru také vlastně nedrží. Co se podařilo, je částečné odsunutí prvků od spodního okraje papíru a přítomnost linky země, která je pro sledovaný věk sice regresivní ale v tomto individuálním případě se jedná o drobný posun. Obraz je opět namalován studenou málo sytou barevností s přítomností modré, zelené a hnědé barvy, naznačující neurotické tendence. Co ovšem také převládá, je bílá plocha. Domnívám se, že vzhledem k úplnému přepracování tématu, můžeme uvažovat o větším potenciálu vyjádření subjektivní problematiky v obraze a zobrazení přání.

M. R. svůj *Barevný portrét nálady* dokončoval v rychlosti, protože byl nemocný. Opět měl problém s bradou, která zpočátku nebyla vůbec zobrazena. Po mé instrukci domaloval dlouhou bradu sahající do poloviny krku, kterou jsme se snažili posunout výš. Portrét je ve studené modré (to je také barva mikiny, kterou M. R. nyní nosí do školy). Nápadné je rámování portrétu modrou, narůžovělou a žlutou linkou. Zajímavý je výraz tváře, který připomíná smutně veselého klauna bez nosu a opět jsou tu obrovské oči. Chlapec se nepokoušel o modelaci tváře barevným tónováním, ale je spíše patrná kresebnost několikrát zopakovaná ve žluté, modré a narůžovělé linii kolem krku (*obr. 83*). Tento obrázek ale zůstal nedokončený, čímž může být vysvětlena nepřítomnost nosu.

Pro M. R. by bylo také přínosné vyjádření krajiny ve třech plánech, ale bohužel nebyl přítomen, když se krajina malovala. Také by pro něj bylo zajímavé pokusit se do obrazu začlenit dvě a více figur v interakci, neboť v obrazech používá osamělé figury a nepoužívá profil. M. R. ovšem často své práce nedokončí, neboť bývá nemocný. Možné by bylo dobré „ohřát“ barevnost hustšími barvami.

N. P. (skupina A)

N. P. je chlapec se sportovními úspěchy ve fotbale, ale velmi podprůměrným prospěchem. Je však na něm patrná snaha, která se sice neseťkává vždy s úspěchem, ale bojuje. To je patrné také v hodinách výtvarné výchovy, kdy si sice nenosí pomůcky, ale na zadaných tématech pracuje poctivě bez pobízení. Zbytek skupiny se často směje jeho artefaktům, ale N. P. to bere sportovně a umí se obhájit. Možná mu to také dělá dobře a cítí se jako bavič třídy.

Boschovo peklo je obrázkem, kdy N. P. projevil snahu o zobrazení prostoru, sice bez překrývání, ale za pomoci zmenšování objektů směrem do dálky (*obr. 84*). Obrázek má centrální kompozici, ale je zajímavý svým barevným provedením a světelnou a

zároveň barevnou dominantou čerta, který měl původně obrovské uši, které chlapec zamaloval.

Téma *Ladovská zima* v našem městě přineslo do N. P. obrázku prostor díky možnosti okopírovat vzor z pohlednice. Ovšem s doplněním figur měl chlapec problém. Nechápal instrukci a ve výsledku do obrázku dolepil hlavu bez těla, která se vznášela kolem věže. Hlava má veliké uši, které N. P. často namaluje jako první rys obličeje. Uši mnohdy ani nepřipomínají skutečné boltce a vypadají snad jako dvě atrapy uší přilepené k hlavě. Nebo to mohou být „oslí uši“, které si může nasazovat s ohledem na svou školní „úspěšnost“ a vnímání pozice s ní spojené. Tedy jako zesměšnění jejich nositele. Možná tím také vyjadřuje svůj pocit, kdy sice slyší (zadání), ale nerozumí mu. Pozitivní na tomto obrázku je ovšem snaha o perspektivní zobrazení (**obr. 85**). Zde si nechal poradit a na komíně, i přes pokus o perspektivu, je patrný rentgenový styl.

Pro N. P. jsou tedy typické postavy s velkýma ušima a neobratnost ve vyjádření profilu, který se ovšem postupně snaží do své tvorby zakomponovat. Také často používá již zmíněné rentgenové vidění. To se projevilo na tématu *Zásnuby Arnolfiniových*, kde figury byly původně bez oděvu, který následně nakreslil přes tělo (**obr. 86**). Skupina reagovala údivem, ale N. P. se hájil tím, že vše dodatečně vybarví. Po mé instrukci se snažil o zmenšování lavic s lidmi. Přínosným momentem je profil figury a snaha o vyjádření pohybu, která mu sice dělala potíže, protože se snažil představit si jak tělo pod pláští vypadá, a proto nejprve nakreslil těla a pak je zahalil do pláštíků, které viděl na předloze.

Téma *Barevná nálada ve tváři* přineslo do jeho tvorby opět nový prvek (**obr. 87 a 88**). Ačkoli všichni členové skupiny malovali portrét en face, N. P. byl zaujat portrétem spolužáka ze druhé skupiny, který byl provede v tříčtvrtečním pohledu a byl skupinou velmi obdivován. N. P. zvolil profil, který byl pro něj netypický (i když snahy o něj byly patrné již v minulé práci). Chlapec byl mnou pochválen, ale za okamžik se skupina začala smát. N. P. totiž do portrétu z profilu domaloval ještě portrét en face. Původní profil jej zaskočil, a tak se snažil domalovat obličej takový jaký podle něj má být (dvě oči, mezi nimi nos...). Po podporujícím rozhovoru chlapec usoudil, že nakonec opravdu zkusí profil a bude pozorovat jak vypadá člověk ze strany na svých spolužácích a na mně. Další hodinu se nechal přesvědčit k namalování dívčího portrétu, kde se výjimečně vzdal velkých uší. Zřejmě díky bohatým vlasům a nebo tuto charakteristiku přikládá mužským figurám nebo sobě. Napadá mě však také, že tentokrát výjimečně

dobře slyšel a chápal mé instrukce, které byly spojené s mým kladným hodnocením. Jinak je portrét charakteristický silným rámováním.

N P stále používá regresivní výtvarné vyjádření, ale nebývá prací znechucen a maluje se zaujetím, při kterém řeší výtvarné nesrovnalosti. Jeho výtvarné práce nesou regresivní prvky ale chuť do tvoření se neztratila.

P. E. (skupina A)

Nakonec uvádím příklady z tvorby velmi inteligentní dívky s výborným prospěchem (bývá na vysvědčení hodnocena samými výbornými). Dívka se jeví jako tichá, ráda čte. Na počátku docházky na druhý stupeň ZŠ projevovала úzkostné reakce na byť jen drobný neúspěch. P. E. je výtvarně nadaná a navštěvovala výtvarný kroužek při místní ZUŠ. Skupina se těší na její obrázky a obdivuje je a zároveň očekává její šokující a ironizující zpodobení témat. P. E. totiž do svých artefaktů promítá ironii a skrytou agresivitu a vypořádává se se svou úzkostí. Její výtvarná podoba rozveselené *Boženy Němcové* nese po barevné stránce stopy úzkostného ladění (**obr. 89**). V *Boschově pekle* neváhala namalovat nestvůru požírající zbytky těla na něž si dělá záľusk také moucha. Jsou zde přítomny symboly rozkladu, zajímavé jsou špičaté kopce (stromy?) (**obr. 90**). Tendence k agresivním tématům se projevila hlavně v reakci na *Zásnuby Arnolfiniových*, kde sesadila autoritu muže otce (**obr. 91**). Obrázek si vzala domů, aby jej doma mohla opravdu dokončit. Hodně jí na tom záleželo. Obraz obohatila o dvě další postavy. Uprostřed obrázku leží na červené pohovce postava muže probodnutá v oblasti hrudníku, a přesto má otevřené oči a tak trochu blažený výraz nebo úšklebek. V levém dolním rohu se nachází dívka se zaskočeným výrazem a vidlemi v modré barvě, které ovšem od krve nejsou. Postavy jsou mladého věku. Přestože se P. E. snažila o perspektivní zobrazení (okno), interiér pokoje je sklopený a divák se na scénu vlastně dívá z výšky (perspektiva je pásová), což odporuje její výtvarné zručnosti ve znázornění prostoru (viz. dřívější obrázek Boschova pekla) a může to být příklad emočně kognitivního rozporu ve vnímání zadaného tématu. Je to vlastně návrat zpět do mladšího období. Postava otce se tak také ocitla přímo ve středu obrazu. Zajímavá je červeno černá barevnost této ústřední scény (příčemž červená se mění v kvalitu růžové). Místnost oproti předloze působí prázdným a pustým dojmem. Postava otce nemá adekvátní stáří. Je to spíše teenager. Stejně tak ostatní postavy jsou nejasného stáří vzhledem k původní předloze. Věkem se však blíží věku P. E.

Pro P. E. byl obraz možností jak ironizovat svět kolem ní a projevit agresi, se kterou se mimo jiné setkávala v literatuře, kterou četla. Zároveň je ironie a kritičnost přirozenou součástí období dospívání. Při zadání tématu se u dívky rozsvítí ironický výraz ve tváři a skupina očekává „kočičky bez hlaviček“. Je možné, že se už snaží dostat také své pověsti, díky které si vydobyla postavení ve skupině, přestože není příliš komunikativní a má problémy se aktivně zapojit. P. E. stále ráda maluje a promítané ukázky sleduje se zaujetím. Zadaná témata promýšlí.

3. 5. Shrnutí výsledků

Díličí výsledky byly rozebrány v předchozích dvou kapitolách, kde byla možnost seznámit se s působením témat na tři vybrané skupiny a v následující kapitole také jejich vliv na výtvarné vyjadřování jedinců v rámci zkoumaných skupin.

Co se týče účinných faktorů arteterapie naznačených v teoretické části, zde nejvíce zafungovala dynamika skupiny, čemuž nasvědčují rozdílné výsledky u třech vybraných skupin dětí. Skupina A pracovala svobodněji bez velkých snah o kopírování nápadů členů skupiny. Nejvíce podobných dvojic obrázků se vyskytlo ve skupině B, kde přátelské dvojice dívek tvořily téměř totožné artefakty. Také zde měla velký vliv přítomnost nadaného chlapce, který měl vliv na ostatní hochy ve skupině, kteří se snažili jeho často karikaturní styl napodobit. Ve skupině C fungovala nápodoba u skupiny chlapců s problémovým chováním, kteří tím mohli vyjadřovat svou náklonnost ke členům party. Zde bylo vidět, že se střídají vůdci této skupinky. Dalším faktorem byly metodické korektivní vstupy z mé strany, které měly vliv na výtvarný posun ve smyslu rožnovských principů zobrazení (např. prostor) U některých jedinců moment abreakce a odreagování momentálního napětí. Vzhledem k prostředí zde měla velký vliv také snaha dostat estetických kvalit artefaktu a zavděčení se učiteli. U dětí s většími výtvarnými ambicemi se projevilo to, že jsou schopny použít získané výtvarné zkušenosti i při další práci. Pro jiné méně angažované v hodinách výtvarné výchovy, se výsledný artefakt stal spíše zkušeností, kterou již dále ve své tvorbě nepoužívaly.

Důležitou roli zde hrála má osoba jako učitele (arteterapeuta), neboť ve snaze o dosažení iluzivního, figurativního obrazu podle principů rožnovské arteterapie, jsem musela práci korigovat metodickými vstupy. Podle mého názoru to někdy mělo větší vliv než promítnuté dílo. A to zejména např. u Ladových obrazů. Volnější a

spontánnější bylo téma inspirované architektury Hundertwasserem, Gaudím nebo Zásnuby Arnolfiniových.

U inspirace *Ladovými zimními obrazy* se jako problematická ukázala samotná symptomatika jeho uměleckého výrazu, a proto byly dětské práce ovlivňovány četnými instrukcemi. Proto se u některých podařilo docílit výsledného zobrazení iluzivního prostoru, doplněného vlepenou figurální kompozicí. Složitě bylo odbourat silné rámování obrazových prvků. I přes použitou techniku malby temperou, se v některých obrazech objevovaly černé linky štětcem. Vlepování různě velikých figur bylo pozitivním prvkem, který umožnil bližší uvědomění prostorových vztahů a dovolil překrývání obrazových plánů. To ovšem vyžadovalo direktivnější vedení z mé strany.

Boschovo peklo umožnilo do obrazů vnést prvek ošklivosti a nějakým způsobem se s ním vypořádat. To bylo přínosné zejména u dívek. Celkové působení tohoto tématu lze hodnotit pozitivně i pro příjemnou atmosféru. Také se toto téma trefilo do záliby ve fantastických obludách a děti zde neřešily ostych ze zpodobení proporcí figur.

Obrazy *Franze Marca* vnesly do skupiny tvořivou atmosféru. Nevedly sice k zobrazení prostoru, což ani nebylo cílem tématu, ale z formálního hlediska dovolily lépe nakládat s objemem, čemuž zřejmě přispělo použití pastelu. Technika a promítané artefakty umožnily také barevné vyčištění produkce a zacházení s čistšími barvami. S přihlédnutím k zadání (*Zvíře v mojí duši*) mohlo toto téma vést k zobrazení pudivých složek jejich osobnosti vzhledem k významu zvířete a jeho pudivého potenciálu.

Téma inspirované architekturou *F. Hundertwassera a A. Gaudího* pomohlo akcentovat spontaneitu a veselou tvořivou atmosféru ve skupině. Zde nebylo použito tolik metodických instrukcí a celkově práce vedla k regresivnějšímu zpracování prostorových vztahů a odklon od reality. Ale jako pozitivum se u některých dětí objevily v tvorbě opět barvy (viz. Případová studie B).

Jako nejzajímavější pro poznání představ zkoumaných dětí se jeví téma inspirované obrazem *Jana van Eycka Zásnuby Arnolfiniových*. Téma zafungovalo podobně jako projektivní test v zobrazení představ intimního vztahu mezi mužem a ženou, nebo vyneslo na povrch aktuální rodinnou problematiku některých dětí. Řešení prostorových vztahů obrazu bylo také poměrně uspokojivé, protože se některé děti snažily zobrazit prostor interiéru. Zajímavé bylo působení „skupinové nákazy“, neboť mnohé práce byly ovlivněny vztahy ve skupině a objevilo se kopírování výtvarného řešení mezi členy skupiny. V pokusech o interpretaci výsledných artefaktů, ale musíme být opatrní, vzhledem k použití obrazových prvků původního obrazu. I když se lze

domnívat, že výběr obrazových symbolů původního obrazu také není pouhé kopírování ale je vlastní subjektivní volbou.

Téma *Rozveselená paní Božena Němcová* bylo uvedeno spíše kvůli ilustraci k případovým studiím. *Barevná nálada v mé tváři* ukázala schopnost pracovat s barvou jako emoční kvalitou obrazu. Zejména u dívek se ovšem projevovalo konvenční nakládání s barvou ve snaze postihnout realitu pěkného obličeje ženy, přesto u některých překvapil výběr barev. Chlapci barvu používali svobodněji a také docházelo k větším (komičtější) deformacím tvaru ve tváři. Významné bylo použití metodických vstupů ve snaze o barevnou a stínovou modelaci obličeje. Děti byly prací sice zaujati, ale mnohdy si nevěděly rady s technikou malby obličeje. Téma ve výsledku dopadlo zajímavě, i když akcentovalo některé nezdravé projevy díky volnému nakládání s barvou. Na druhé straně si myslím, že bylo přínosné pracovat s vlastní tváří jiným než přímo realistickým způsobem. Takové snahy většinou vyvolávaly nespokojenost samotných tvůrců. Ti, kteří se vyjádřili pomocí svobodného barevného řešení, projevovali s výsledkem větší spokojenost.

Jedním z cílů práce byla snaha o překonání výtvarné krize. Opět mohu napsat, že v každé ze sledovaných skupin metody zafungovaly jiným způsobem. Což také platí pro jednotlivce v rámci těchto skupin. Nadanější děti mají ambice dále tvořit, pro jiné je to jen jeden ze školních předmětů. Někde by bylo přínosné použití zajímavých výtvarných technik nebo prostorové tvorby. Tato práce byla spíše orientována na zhotovení artefaktu částečně vyhovujícím rožnovským principům a zažití obrazu jako iluzi trojrozměrné reality na dvojrozměrné ploše papíru. Tomuto pojetí se díky metodickým instrukcím nakonec nejvíce přiblížilo téma *Ladovské zima, Boschovo peklo, Zásnuby Arnolfiniových*, kde se tento prvek vyjevil spíše jakoby náhodou bez větších zásahů z mé strany.

Práce s případným subklinickým symptomem v dětské tvorbě byla možná, ale zároveň se k ní přidružovala problematika symptomatikého výrazu umělce (což bylo patrné např. v tématu *Ladovské zimy*), který dítě okopírovalo. Tento prvek je také pozorovatelný v Případové studii chlapce B (*Barevný portrét nálady*) lze uvažovat nad tím, že si dítě ovšem symptomatické vyjádření vybere, protože mu je blízké a můžeme tak přemýšlet o nutnosti odžití tohoto symptomu alespoň na ploše papíru. Co se týče symptomu, je také otázkou, zda učitel (arteterapeut) dětem nepředkládá spolu se svým výtvarným názorem také něco ze svého symptomu. Protože výběr uměleckých děl není úplně náhodný. Tento prvek je možné si uvědomit zvláště na výstavách dětských prací

z různých škol, kde je možno vidět stylově si podobné skupiny obrázků (utaženost, styl stínování, kompozice...)

Problémy spojené s použitím výtvarného umění jako inspirace

Promítnutí výtvarného artefaktu může vést k inspiraci tématem (např. ztvárnění davu) nebo ke korekci svého výtvarného zobrazování v porovnání s odlišným výtvarným projevem. Na druhé straně může také odradit jako nedostižný cíl. „Dokonalé dílo“ může do jisté míry tedy demotivovat.

Problémem může být snaha o nápodobu výtvarného symptomu umělce. Děti často k předloženému artefaktu zaujímají také vztah libosti či nelibosti vůči zobrazenému výjevu. Spíše vnímají formu, kterou srovnávají se současným estetickým vnímáním světa a svým subjektivním dojmem. Příkladem může být, že Monu Lisu např. označují za nepohlednou, „divnou“ ženu. V tomto smyslu byly nedílnou součástí této práce výtvarně metodické vstupy a tedy významné působení osobnosti učitele (arteterapeuta).

Hodnotím-li změnu ve výtvarném projevu vzorku dětí, musím se věnovat také dalšímu sledování vývoje výtvarného vyjadřování dětí. Často se stávalo, že se v jednom tématu děti něčemu naučily a osvojily si používání určité techniky, výtvarného postupu s žádoucím efektem (např. zachycení prostoru pomocí překrývání nebo odstup od spodního okraje papíru). Při volném tématu se ale opět vracely ke svému zažitému postupu. Mohu si proto klást otázku, zda se jednalo o změnu dočasnou či změnu mající nějakou trvalejší hodnotu s nadstavbou pro budoucnost. V obrazové příloze jsou ukázky „trvalosti působení“, které bylo možno sledovat na volném tématu „*Já, kamarádi, léto, puberta*“ (**obr. 92 až 98**). Je zde příklad dvou nekonfliktních dívek, které se snažily zážitek s iluzivním prostorem přetavit do dalších témat. Ale také jako ukázka slouží 3 obrázky chlapce se stupňujícím se problémovým chováním, pro kterého zážitek s vyjádřením iluzivního prostoru zůstal zatím pouhou epizodou. Tento moment lze tedy zřejmě nahlížet jako zažití zkušenosti s jiným výtvarným vyjadřováním.

Nebezpečím je převzetí symptomu umělce. Tudíž by děti měly být navedeny k tomu pochopit, že se jedná o jeden z mnoha možných způsobů. Výtvarné dílo by se tedy nemělo předkládat jako jediná cesta, ale jako možnost obohacení tvorby. V souvislosti s tím, je také vhodné zamyslet se, zda je dětem vhodné ponechat dílo předložené po celou dobu jejich práce nebo promítnout jen na počátku jako inspiraci. Úzkostné dítě může mít problém, zda se pečlivě držet předlohy nebo si dovolit vlastní invenci. Děti také mohou promítaná díla vnímat jako vzor, který učitel preferuje a snažit

se tento vzor napodobit ve snaze o získání pochvaly. Na druhou stranu pokud děti mohou porovnávat dokonalost svého výtvarného projevu s profesionálními artefakty, může to podpořit jejich výtvarnou krizi, kdy vidí nedokonalost svých pokusů. Mohou mít pocit, že takového výtvarného projevu nemohou nikdy dosáhnout a ztratí tak odvalu k vlastnímu výtvarnému vyjádření.

Důraz na formu může znehodnotit obsah výtvarného projevu, kdy se dítě může snažit vyhnout problematickým prvkům obrazu (např. figury). Sporná může být individualita a spontánnost projevu. Problémem také je, že formálně dokonalý obrázek může být pouze pouhým přizpůsobením se, klišé. Může být také dokladem harmonické osobnosti nebo vnitřních obran.

V souvislosti se školním prostředím, nemohu opomenout aspekt dětské práce na efekt pro nástěnky. To může také ovlivňovat dětskou tvorbu. Velký vliv měla skupina, proto jsem k pozorování použila tři skupiny s rozdílnými charakteristikami. Zvláště ve skupině B se projevil vliv přátelských dvojic a skupin, které své artefakty tvořily podobným způsobem.

Nakonec se jako nejprínosnější jeví poznání představ jednotlivých dětí, přiblížení se jejich myšlenkovému světu a pochopení jejich zázemí, čili projektivní aspekt tvorby. Toto se ukázalo zejména v tématu *Zásnuby Arnolfiniových*, kde se děti musely vypořádat s intimitou vztahů opačného pohlaví a nějak na toto téma zareagovat. Mnohé náměty by tedy mohly mít také využití jako projektivní testy, jejichž interpretace by musela být nanejvýš opatrná. A to s přihlédnutím ke kopírování původního obrazu a jeho symbolických prvků nebo také kopírování symptomatických výrazových prostředků umělce, který dílo vytvořil.

Důležité je nezahtít děti přemírou animací z důvodu poklesu zájmu, a také proto aby se z výtvarné výchovy nestal další naukový předmět. Je tedy nutné střídat tyto aktivity se spontánnějšími zadáními, které zahrnují práci s prožitkem a procesem ale také neopomenout přínosnost studijní tvorby podle modelu. Vhodné je též střídat hodiny s pevnějším metodickým výtvarným vedením s hodinami volnějšími a podporujícími spontánní vyjadřovací schopnosti dětí a výtvarné objevování světa.

Jako dobré se mi jeví také výzkum vztahu dětí k jednotlivým um. stylům a jejich estetická preference, která má jistý vliv na jejich výtvarné směřování. Jako ukázky takového výzkumu může sloužit dobově tendenční kniha J. Kurice (1986) a výzkum pod vedením J. Slavíka (2006).

4. ZÁVĚR

Na předešlých stránkách jsem se chtěla pokusit začlenit prvky arteterapie a zejména její receptivní formy do výtvarné výchovy. Také jsem se snažila vnést rožnovské pojetí obrazu do dětských artefaktů a ovlivnit tak probíhající výtvarnou krizi a korigovat nedostatky ve výtvarném zobrazení.

V průběhu samotné práce jsem se zamýšlela nad nutností metodických vstupů a direktivnějšího vedení, s čímž jsem někdy bojovala. A proto jsem došla k závěru, že je nutné střídat zadání s pevnějším výtvarným vedením se zadáními volnějším.

Problémy mi způsobovala také hojnost arteterapeutických přístupů a možnosti jejich začlenění do praxe výtvarné výchovy. Nejčastěji užívané arteterapeutické vstupy při práci s dětmi jsou zaměřené spíše na proces a prožitek z tvorby podle principů humanistické arteterapie. Nakonec jsem si uvědomila, že bude třeba do mých metodických vstupů začlenit principy rožnovské arteterapie a z nich vycházet. Ty jsem vybrala, neboť jsem s nimi byla obeznámena v průběhu mého studia a byly mi tedy bližší než jiné přístupy. Zároveň jsem v průběhu práce došla k tomu, že důraz na artefakt s prvky iluzivního zobrazení prostoru, by mohl být přínosný, protože dnešní děti stále více času tráví u počítače ve virtuálním časoprostoru. Vlivem trávení volného času před počítačem ubývá zkušenost s reálným prostorem a s reálnými kontakty s lidmi.

Díky práci na praktické části jsem přemýšlela nad trvalostí dosažených výsledku a jestli je tato trvalost vlastně nutná. Někdy zřejmě stačí jen zkušenost. Také jsem uvažovala nad nutností redukce animací, aby se nestaly rutinní součástí mých hodin. Myslím, že je opravdu vhodné střídat způsoby výtvarných zadání, techniky a nezanedbávat studijní a prostorovou tvorbu. Výslednou podobu ovlivňovala skupina a její vztah (vztah jednotlivců) ke mně a také momentální dění ve škole a v životě dětí. Děti mě vnímaly jako učitelku. Problematické také byly časové a prostorové podmínky. Zejména početnost skupin a krátký čas na zpracování tématu, které se mnohdy roztáhlo do tří týdnů.

Jako ilustrace použitých námětů jsem do Obrazové přílohy umístila artefakty vzniklé v hodinách výtvarné výchovy. Většina obrázků je opatřena krátkým popisem se zhodnocením výhod a nevýhod použité metody v individuálních případech. Také jsem se rozhodla blíže zmapovat výtvarný vývoj pěti vybraných dětí. Do případových studií jsem se snažila použít spíše problematické až symptomatické ukázky tvorby, ačkoli

vlivem použité metody vznikaly také uspokojivější artefakty, které jsou také použity jako ilustrace jednotlivých témat.

Podle mého názoru, cíl definovaný v úvodu práce, byl částečně splněn. A to ve smyslu možnosti ovlivnit dětskou tvorbu, což ale nemuselo mít trvalý efekt a někdy fungovalo jako zážitek s jinou formou výtvarného sebevyjádření. Toto ovšem může být hodnotné i jako pouhá zkušenost. S hodnocením působením vybrané metody na výtvarnou krizi jsem opatrná, protože si uvědomuji, že děti mohou být „dokonalým“ dílem odrazeny. Na druhou stranu si mohou volit své vzory a směřovat svůj výtvarný projev do určité stylové podoby. Některé děti stále rády tvoří, jiné ne, a to bylo nejvíce patrné v 9. ročníku, kdy bylo těžké děti vůbec nějak zaujmout. Metodické vstupy musí být v období puberty také velmi citlivé vzhledem ke kritičnosti sledované skupiny. Metodické vstupy mohly pro děti být rušivým elementem bourajícím obraz o sobě. Myslím si, že na výtvarnou krizi má spíše vliv používání experimentálních technik střídaných se studijní tvorbou.

SUMMARY

I Tried to Summarize „The Influence of Art on Children’s Art Expression in School Practice“. There Were Introduced Ways How to Influence Children’s Art Expression with the Help of Receptive Art Therapy and Methodical Interventions of Roznov Art Therapy Elements. For Better Example I Also Joined Illustrations of Children’s Pictures Inspired by the Chosen Artists. I Described the Possible Positive or Negative Impact of chosen artists’ Paintings on Children’s Paintings. I Think That There Is an Importance of Methodical Interventions in Order to Reach the Change in Art Expression.

POUŽITÁ LITERATURA

- Campbellová, J.: Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé. Praha, Portál, 1998. 199 s.
- Caseová, C. – Dalleyová, T.: Arteterapie s dětmi. Praha, Portál, 1995. 175 s.
- Horáček, R. (ed.): Aktuální otázky zprostředkování umění: teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno, Masarykova univerzita, 2007. 190 s.
- Horáček, R.: Galerijní animace a zprostředkování umění. Brno, CERM, 1998. 142 s.
- Kulka, J.: Psychologie umění. Praha, SPN, 1990, (Praha, Grada, 2008, 440 s.)
- Kesner, L.: Muzeum umění v digitální době. Praha, 2000. 259 s.
- Kuric, J.: Psychologie vnímání malířských výtvarných děl v ontogenezi. Brno, Univerzita J. E. Purkyně, 1986. 260 s.
- Kyzour, M.: Rožnovská interpretační arteterapie – metody práce, ideová východiska. <http://www.arteterapie.wz.cz>)
- Kyzour, M. st.: O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. Výtvarná výchova 2/II a 3/II, Praha, SPN, 1969, 1979. (text přístupný na <http://www.arteterapie.wz.cz>)
- Lhotová, M.: Proměny výtvarné tvorby jako příznak osobnostního vývoje v arteterapii. Arteterapie 16/2008. Praha. s. 3 – 11.
- Lhotová, M.: Přístupy, účinné faktory a jejich specifika v arteterapii. Arteterapie 17/2009. Praha. s. 9 – 18.
- Perout, E.: Arteterapie se zrakově postiženými. Okamžik, Praha 2005. 101 s.
- Perout, E., Giboda M.: Arteterapie jako aplikované umění. Arteterapie 17/2009. Praha. s. 3 – 5.
- Piaget, J.: Psychologie inteligence. Praha, Portál, 1999. 164 s.

- Pogády, J.: Dětská kresba v diagnostice a v léčbě, Trenčín, SAP, 1993. 200 s.
- Read, H.: Výchova uměním. Praha, Odeon, 1967. 422 s.
- Roeselová, V.: Co ve výtvarné výchově někdy neladí. Výtvarná výchova 4/2001. Praha.
- Roeselová, V.: Návrh učebních osnov předmětu výtvarná výchova v 1.-5. ročníku ZŠ.
In: Návrh učebních osnov obecné školy. Praha, MŠMT ČR – Portál 1993.
- Rubinová, J., A. (ed.): Přístupy v arteterapii: Teorie a technika. Praha/Kroměříž, Triton, 2008. 543 s.
- Ruhrberg, K. a kol., Umění 20. století. Taschen/Slovart, Bratislava, 2004, 840 s.
- Říčan, P.: Cesta životem. Pyramida, Praha, Portál, 1990. 390 s.
- Slavík, J. (ed.): Dětská zkušenost s výtvarným projevem a vizuální kulturou, Praha, Univerzita Karlova, 2006. 52 s.
- Slavík, J.: Od výrazu k dialogu ve výchově Artefiletika. Praha, Univerzita Karlova, 1997. 199 s.
- Slavík, J.: Utváření a interpretování symbolu v arteterapii. In: Současná arteterapie v České republice a zahraničí I. Praha, PedF UK. 2000.
- Štiburek, M.: Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In: Současná arteterapie v České republice a zahraničí I. Praha, PedF UK, 2000.
- Šicková-Fabrici, J.: Význam výtvarných materiálů a médií v arteterapii. Bratislava, Terra Therapeutica, 2005. 79 s.
- Šicková, J.: Základy Arteterapie. Praha, Portál, 2002. 176 s.
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie, Dětství, dospělost, stáří. Praha, Portál, 2000. 522 s.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

<http://www.arteterapie.wz.cz>

<http://www.arteterapie.cz>

<http://alkohol-alkoholismus.cz>

OBRAZOVÁ PŘÍLOHA

Ladovská zima



Obr. 1. Výtvarně poučený chlapec 12,5 let, (skupina C). Poměrně zdařilé ztvárnění prostoru bez použití výrazných kontur.



Obr. 2. Chlapec 12,5 let (skupina C). Příklad převzetí symptomatiky podle vzoru umělce (rámování objektů patrné nejen v architektuře, ale také na horizontu, který navíc připomíná tělesné tvary). Dolepení figur pomáhá navodit iluzi prostoru.



Obr. 3. Chlapec 12, 5 let, problémové chování (skupina C). Úzkostné tendence, díky výtvarným instrukcím se podařilo docílit dojmu prostoru (zde pomohl motiv kostelíku na kopci), i přesto prostorové nesrovnalosti (obří sněhulák, lyžař)



Obr. 4. Výtvarně poučená dívka, 12, 5 let, (skupina A), motiv destrukce původně pečlivě nakresleného obrázku. (návaznost na momentální životní problematiku)



Obr. 5. Dívka, 12, 5 let (skupina B). Snaha o perspektivní zobrazení pomocí vzoru z pohlednice, prostorové nesrovnalosti v poměru figur a staveb



Obr. 6 a 7. Chlapci, 13 let (skupina B). Prvek ve skupině a zároveň soutěživost o co nejvtipnější obrázek.

Boschovo peklo



Obr. 8 až 11. Dívky ze skupiny A a B, věk 12, 5 let. Přítomnost negativních symbolů ale také ještě charakteristická dětská hravost, někde také snaha po vyjádření prostoru



Obr. 12 až 15. Chlapci skupiny A a B, věk 12, 5 let

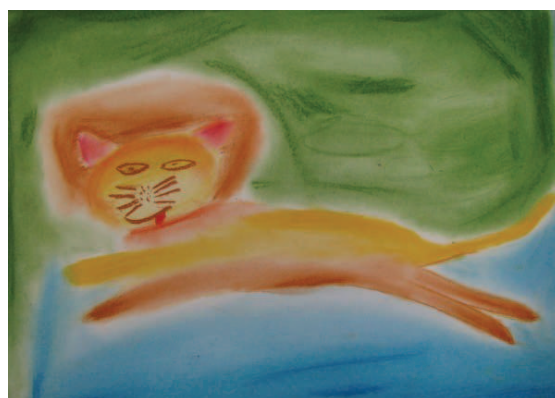
Zvíře žijící v mé duši (skupina C)



Obr. 16. Dívka, 13 let, Obr. 17. Chlapec, 13 let



Obr. 18 a 19. Chlapci 13 let. Nápodoba vzoru ve skupině

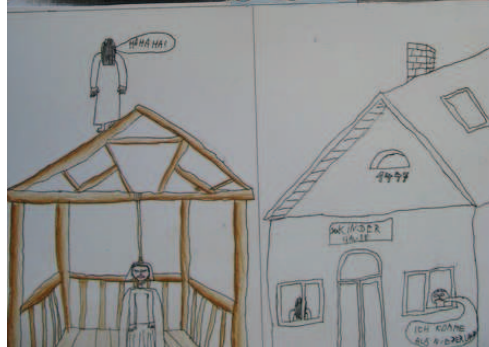


Obr. 20. Chlapec, 13 let

Jan van Eyck – Zásnuby Arnolfiniových



Obr. 21 až 24. Dívky, 13 let (skupina C)



Obr. 25 až 28. Chlapci, vĕk asi 13 let
(skupina C)

Obr. 29. Chlapec, vĕk 13 let (skupina C).
Vpisky v bublinách: „máma s tátou se milujú, haha“ a „mami, tak už pojdte“.

Skupina A/B



Obr. 30 a 31. Dívky, věk asi 15 let (skupina A)



Obr. 32 a 33. Dívky, věk asi 15 let (skupina B)



Obr. 34 a 35. Dívky, věk asi 15 let, (skupina B)

Obr. 36 a 37. Chlapci, věk asi 15 let, (skupina B)

Barevná nálada ve tváři



Obr. 38 až 41. Dívky, asi 14 let (skupina C)



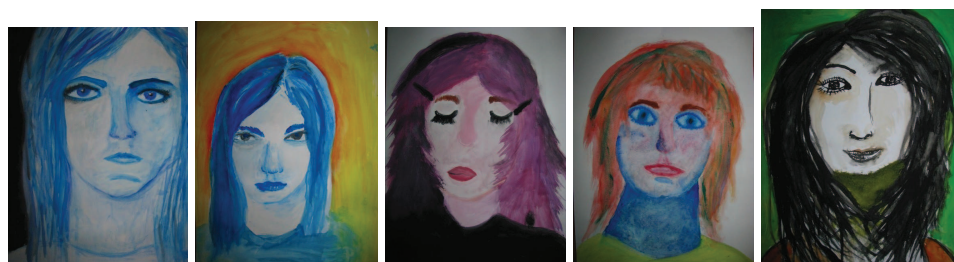
Obr. 42 až 44. Dívky, asi 14 let (skupina C)



Obr. 45 až 52. Chlapci, asi 14 let (skupina C)



Obr. 53 až 56. Chlapci, 15 let (skupina A, B)



Obr. 57 až 61. Dívky, 15 let (skupina A)

Případová studie B. H.



Obr. 62. *Téma „Sportovec“, 12 let*



Obr. 63. *„Podzimní strom“, 12 let*



Obr. 64. *„domalovaná koláž“, 13 let*



Obr. 65. *„Zvíře v mojí duši“, 13 let*



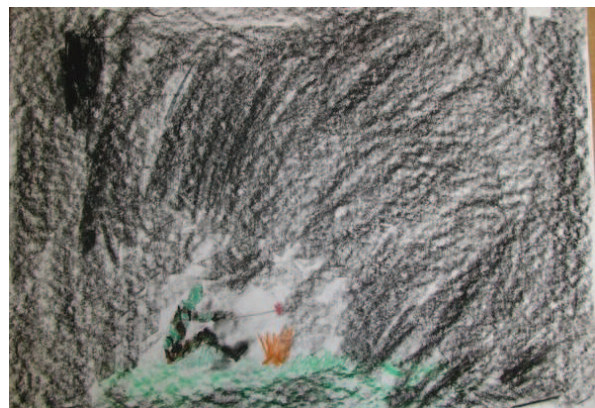
Obr. 66. *„Bláznivé město“, 13 let*



Obr. 67. „Zásnuby Arnolfiniových“, 13 let („error ufo útočí“)



Obr. 68. „domalovaná koláž“, 13 let



Obr. 69 až 71. „Barevná nálada ve tváři“, 13, 5let **Obr. 72.** „Já, kamarádi, léto, puberta“

Případová studie D. A.



Obr. 73. „Ladovská zima v našem městě“, 12 let



Obr. 74. „Boschovo peklo“, 12 let



Obr. 75. „akční akvarel“, 12 let



Obr. 76. „Podzimní paleta“, 13 let



Obr. 77. „Zásnuby Arnolfiniových“, 14 let **Obr. 78.** „Barevný portrét nálady“, 14 let

Případová studie M. R.



Obr. 79. „Rozveselená B. Němcová“, 13 let

Obr. 80. „Boschovo peklo“, 13 let



Obr. 81. „Ladovská zima v našem městě“, 14 let



Obr. 82. „Zásnuby Arnolfiniových“, 15 let



Obr. 83. „Barevný portrét nálady“, 15 let

Případová studie N. P.



Obr. 84. „Boschovo peklo“, 12 let



Obr. 85. „Ladovská zima v našem městě“, 12 let



Obr. 86. „Zásnuby
Arnolfiniových“, 15 let



Obr. 87 až 88. „Barevný portrét nálady“, 15 let

Případová studie P. E.



Obr. 89. „Rozveselená B. Němcová“, 12 let



Obr. 90. „Boschovo peklo“, 12 let



Obr. 91. „Zásnuby Arnolfiniových“, 15 let

Výtvarný posun



Obr. 92 a 93. Dívka, kolem 13 a 14 let (skupina C). Stálý zájem o výtvarnou tvorbu, (téma Ladovká zima a „Já, kamarádi, léto, puberta“). Trvalost výtvarné zkušenosti s iluzí prostoru.



Obr. 94 a 95. Dívka, kolem 13 a 14 let (skupina C) (téma Ladovká zima a „Já, kamarádi, léto, puberta“). Snaha opakovat zkušenost s vyjádřením prostoru. Nesrovnalosti v proporcích těla.



Obr. 96 až 98. Chlapec, kolem 13 a 14 let, problémové chování, (skupina C). Zkušenost se zobrazením prostoru (Ladovská zima, Zásnuby Arnolfiniových) již neopakována a vrací se k regresivnímu zobrazení („Já, kamarádi, léto, puberta“)