

## **Anotace**

Tématem bakalářské práce jsou výtvarné techniky frotáže a muchláže z pohledu arteterapie u dětí 2. stupně základní školy. V teoretické části jsou tyto techniky popsány ve výtvarném umění, výtvarné výchově i psychologických souvislostech. Důraz je dále kladen na symbol v dětském výtvarném projevu, apercepčně vizuální projektivní techniky a přístupy v arteterapii.

Praktická část je věnována analýze volně dotvářených frotáží a muchláží dětí 2. stupně ZŠ. Je sledováno pojetí skvrny, barevnost, zobrazení prostoru, kompozice, náměty a obsahy výtvarných artefaktů, ale také projekční a abreakční potenciál frotáže a muchláže. V závěru je popsáno několik kazuistik. Zjištěné závěry jsou srovnány s poznatky odborné literatury.

## **Klíčová slova:**

arteterapie s dětmi, frotáž, muchláž, projektivní techniky,

## **Annotation**

The subject of the Bachelor thesis are the art techniques of frottage and crumplage from the perspective of art-therapy with children of second-degree at grammar schools. In the theoretical part, these techniques are described in fine arts, art as well as in psychological contexts. The Accent was further put on a symbol of children art expression, apprehension visual projective techniques and attitudes in art-therapy.

The practical part is dedicated to the analyses of freely finishing frottages and crumplages from children of second-degree at grammar schools. The conception of mark, colour scheme, space display, composition, motives and contents of art artefacts are observed there, as well as design and abreaction potential of frottage and crumplage. In conclusion, there is description of several casuistics. Ascertained conclusions are matched with findings in specialised literature.

## **Key words:**

art-therapy with children, frottage, crumplage, projective techniques

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ateliér Arteterapie**

**Techniky frotáže a muchláže z pohledu arteterapie s dětmi na 2. stupni  
základní školy.**

The art techniques of frottage and crumplage from the perspective of art-therapy with  
children of second-degree at grammar schools.

**Bakalářská práce**

**Autor: Mgr. Jitka Leipnerová**

**Vedoucí práce: MgA. Stanislav Zeman**

**26. 11. 2009**

**Prohlášení o autorství:**

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

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

V Pleteném Újezdě, dne .....

Mgr. Jitka Leipnerová .....

**Poděkování:**

Děkuji MgA. Stanislavu Zemanovi za odborné vedení bakalářské práce.

Děkuji Mgr. Janě Kouřilové a Mgr. Pavlíně Šeflové za odborné konzultace.

Děkuji své rodině za toleranci, podporu a trpělivost v průběhu psaní této práce.

## Obsah

1. ÚVOD .....	3
2. TEORETICKÁ ČÁST .....	4
2.1 Výtvarné techniky .....	4
2.1.1 Frotáž .....	4
2.1.2 Frotáž ve výtvarném umění.....	4
2.1.3 Muchláž.....	8
2.1.4 Frotáž a muchláž ve výtvarné výchově.....	9
2.2 Dětský výtvarný projev .....	10
2.2.1 Kognitivní vývoj .....	11
2.2.2 Vývoj výtvarného projevu.....	11
2.2.3.1 Symbol v dětském výtvarném projevu.....	15
2.2.3.2 Grafická kompetence .....	16
2.2.3.3. Archetypy v dětském výtvarném projevu .....	17
2.2.4.1 Pohádky v dětském výtvarném projevu .....	18
2.2.4.2 Zobrazení pohádky dle Babyrádové.....	20
2.3 Psychologická východiska .....	20
2.3.1 Imaginace .....	21
2.3.2 Fantazie .....	23
2.3.4 Projekce.....	26
2.3.5. Projektivní techniky v psychologické praxi .....	26
2.4 ARTETERAPIE .....	28
2.4.1 Směry v arteterapii .....	29
2.4.2 Projektivní arteterapie .....	30
2.4.3 Artefiletika .....	31
2.4.4 KTC(kvinterncolor).....	31
3. METODICKÁ ČÁST .....	33
3.1 Cíle práce .....	33
3.1.1 Dílčí cíle .....	33
3.2 Sledovaný vzorek .....	33
3.3 Průběh sběru dat .....	34
3.3.1 Frotáže.....	34
3.3.2 Muchláže .....	35

3.4 Použité metody.....	36
4. PRAKTICKÁ ČÁST.....	37
4.1 Empirická zjištění.....	37
4.2 Frotáže.....	37
4.2.1 Pojetí skvrny .....	37
4.2.2 Barevnost .....	39
4.2.2.1 Množství použitých barev .....	39
4.2.2.2 Výskyt jednotlivých barev .....	40
4.2.2.3 Práce s barvou .....	42
4.2.2.4 Neadekvátní použití barvy .....	42
4.2.3 Zobrazení prostoru .....	43
4.2.4 Kompozice .....	44
4.2.5 Náměty dokreslovaných frotáží .....	45
4.2.5 Obsahy dokreslovaných frotáží.....	49
4.2.5.1 Zobrazované objekty.....	49
4.2.5.2 Zobrazovaná tematika .....	52
4.3 Muchláže.....	55
4.4 Kazuistiky .....	56
4.4.1 Kazuistika č. 1 .....	56
4.4.2 Kazuistika č.2.....	60
4.4.3 Kazuistika č. 3.....	65
5. DISKUSE.....	70
5.1 Podnětnost frotáží a muchláží.....	70
5.2 Barevnost .....	70
5.3 Náměty frotáží.....	71
5.5 Zobrazované objekty.....	72
5.6 Zobrazovaná tematika .....	73
5.7 Abreakce ve frotáži a muchláží.....	73
6. ZÁVĚR .....	75
Použitá literatura.....	78
Obrazové přílohy.....	80

## 1. ÚVOD

Tématem této bakalářské práce jsou výtvarné techniky frotáže a muchláže z pohledu arteterapie u dětí 2. stupně ZŠ. V současném pojetí je arteterapie hraniční disciplínou přesahující také do oblasti výchovy. Lowenfeld (1987) byl dokonce toho názoru, že oddělit výtvarnou výchovu od terapie nelze. (in Slavík, 1999, s. 13) Smyslem arteterapeutického vstupu je především kultivace vnitřního dětského světa ve sféře emocionální a hodnotové.

Arteterapie ve výchově obvykle představuje prevenci budoucích problémů v době pubescence a adolescence. Tato práce se však zaměřuje na děti již pubescentní, neboť se domnívám, že i v nelehkém období hledání, zvýšené sebereflexe a krize výtvarného projevu najde arteterapie své uplatnění.

Frotáž i muchláz nepatří mezi klasické techniky ani ve výtvarném umění ani ve výtvarné výchově, přesto náhodně vzniklé skvrny mají pro lidi již od pradávna jistou přitažlivost. Sedliny kávy, tvary odlitého olova, letící oblaka nebo skvrny krve bývaly podkladem předvídání osudu, odhalování příčin nemocí a věštění. Tyto praktiky jsou jakýmsi divokým předchůdcem projektivních technik, například známého Rorschachova testu. Proč by tedy skvrny vzniklé z frotáže či muchláže neměly nést projektivní potenciál využitelný právě v arteterapii.

V teoretické části práce popisují výtvarné techniky frotáže a muchláže, jejich ohlas ve výtvarném umění, uplatnění ve výtvarné výchově v psychologických souvislostech. Další kapitoly jsou věnovány vývoji dětského výtvarného projevu a symbolu v dětském výtvarném projevu jak jsou popsány v literatuře. Součástí jsou také základní informace o projektivních technikách a arteterapii.

Následuje metodická část práce, v níž popisují sledovaný vzorek, průběh sběru dat a použité metody.

V praktické části se věnují analýze volně dotvářených frotáží a muchláz dětí sledované skupiny. Zaměřují se na pojetí skvrny, barevnost, zobrazení prostoru, kompozici, náměty i obsahy výtvarných artefaktů. Dané jevy dokládám samotnými obrázky dětí. Uvádím též několik kazuistik výtvarného projevu dětí.

Tato práce se pokouší nastínit možnosti frotáže a muchláže v arteterapii.

## **2. TEORETICKÁ ČÁST**

### **2.1 Výtvarné techniky**

#### **2.1.1 Frotáž**

Frotáž existovala již dávno před tím, než byla „objevena“, pojmenována a stala se uměleckou technikou. Děti ji znají jako jednoduchou hru beze jména, kterou se baví, když přetírají tužkou papír podložený mincí a na něm se pozvolna objevuje její reliéf. Používají ji s úspěchem archeologové jako způsob dokumentární reprodukce, neboť frotážováním lze okopírovat nápisy vytesané do kamene, skalní rytiny, nízké i hluboké reliéfy.

Baleka (1997) ve svém slovníku výtvarného umění popisuje frotáž (ar. froter – setřít), jako tiskový postup spočívající v přiložení papíru na jakoukoli reliéfně strukturovanou předlohu a jeho přetírání tužkou, grafitem, křídou apod.

Je průkazně nejstarším tiskovým postupem, doloženým už v 1. století př. n. l. v Číně. Byly jím na papír snímány Konfuciovy texty vytesané v Loyangu do kamene. Jiným postupem je možné pořídit otisk vtlačení nebo vklepáním papíru do prohloubení písem (znaků) a zabarvit tuší vystouplé plochy papíru, takže části v prohlubních zůstávají bílé. Frotážemi byly v Číně snímány nápisy na náhrobcích. Snímací postupy využívaly všech možností poskytovaných nejrůznějšími druhy papíru, barev, způsobem jejich nanášení a roztírání kruhovými nebo jednosměrnými tahy, tamponováním apod. Frotáže z čínských náhrobků jsou sběratelským předmětem, vysoce ceněným právě pro výtvarnou a technickou hodnotu listů.

V Evropě byla tato technika oživena ve 20. letech 20. století surrealisty; 1925 pořídil Max Ernst frotáže ze struktury dřevěné prošlapané podlahy.

Zvláště silně se frotáž znovu uplatnila v 50. letech 20. století vypjatě citlivých ke strukturám a jejich citovým a myšlenkovým významům.

#### **2.1.2 Frotáž ve výtvarném umění**

Frotáž není ve výtvarném umění velmi rozšířena, přesto v něm zaujímá svébytné místo jako objektivní výtvarná technika. Od objevu Maxe Ernsta urazila dlouhou cestu a prošla řadou proměn. Mým cílem není uvádět výčet umělců, v jejichž tvorbě se frotáž



objevuje, ale zastavit se u těch, kteří k ní přistoupili zajímavým, netradičním způsobem, ať už pro ně byla záležitostí pouze okrajovou nebo představovala významný prvek jejich tvorby.

Frotáž v jejím hlubinném významu objevil v roce 1925 Max Ernst. Při pohledu na dřevěnou prošlapanou podlahu se mu vybavily dětské horečnaté vize z polospánku, kdy se mu na skříni pomalované imitací mahagonu zjevovaly nejrůznější obrazy. Ernst položil na podlahu papír a přetíral jej tužkou. Kresby, které takto vznikly v něm vyvolávaly „náhlé zintenzivnění vizionářských schopností a halucinatorní sled protikladných obrazů“.(Petrová, 1995, s.6) Tím vlastně objevil technické prostředky, jimiž lze realizovat poučku Leonarda da Vinci, který v traktátu o malířství doporučoval podněcovat obrazotvornost například skvrnami na zdi. Ernst objevil ve frotáži způsob jak podněcovat imaginaci.

Frotáží se struktura podkladu mění ve strukturu obrazu, vznikají dvě vzájemně odlišné reality odpovídající principům surrealismu. Ernst považoval frotáž za ekvivalent automatického psaní, jako projekci toho, co je v něm spatřováno. Frotáž se od počátků zakládala na podvojnosti pasivního a aktivního, nevědomého a vědomého, mechanického a kreativního. Přesto nelze popřít, že frotážované podklady byly voleny a kombinovány vzhledem k předchozí zkušenosti a s určitým záměrem, byly výsledkem umných, ale nenápadných operací. Ernst střídal podklady, otáčel jimi i papírem, při frotážování překrýval jednu podložku druhou. Vždy mu záleželo, aby ve výsledku nebyl prozrazen postup a vše působilo lehkou samozřejmostí. Paul Eluard po jejich spatření prohlásil: „Je to zrcadlo, které ztratilo svou šalebnost, anebo je to svět, který se zbavil své neprůhlednosti?“ (Gimferrer, Petrová, 1993, s. 88)

Pro své frotáže si v počátcích Ernst vybíral převážně přírodní podklady, nejčastěji listy a dřevo. Kombinací frotážovaných přírodních forem a lehkého dokreslování vzniklo čtyřiatřicet listů, vydaných v roce 1926 pod názvem *Histoire Naturelle*.

Ernst frotáž postupem doby různě modifikoval, proměňoval její styl, hledal nové podklady, kombinoval frotáž s koláží a uplatnil ji i na plátně v kombinaci s olejomalbou. Z frotáže odvodil i další postupy. Fotogramy vznikly osvětlováním frotáží na citlivém fotografickém papíře a užitím přetiskového papíru převedl frotáže do litografické podoby. Ve frotážích z 60. let šlo Ernstovi především o strukturování. Plochy pokrýval barevnou frotážovanou strukturou. Frotážoval měkkými materiály,

rudkou, pastely, mastnými křídami. Pozdní Ernstovi frotáže jsou plné vegetativních a živočišných forem, ale v minimalisticky jednoduchém provedení.

Přestože Histoire Naturelle uvedla frotáž brzy ve známost, neprojeví o ni Ernstovi současníci, ani z řad surrealistů, přílišný zájem. Naopak je překvapivé, jak oslovila české umělce několika generací.

První, koho frotáž zaujala, byl Josef Šíma, působící v Paříži současně s Ernstem. Nevytvářel však frotáže jako takové, pouze je používal jako inspiraci nebo předlohu svých kreseb.

Daleko více frotáž oslovila dvojici malířů Štýrského a Toyen. Štýrský interpretoval frotáž jako strukturu a využíval ji k rozrušení povrchu. Toyen vkládala frotáže do svých kreseb spíše jako dekorativní prvek.

Ernstovým způsobem, podněcování imaginace, přistoupil k frotáži František Hudeček. Jeho frotáže dokreslované tužkou, jsou plné pitoreskních hybridních tvorů v iracionálním prostředí. Ačkoli se Hudeček později odpoutal od surrealismu, stále pracoval s imaginací. Jeho frotáže se změnily, jsou barevné, plné přírodních a krajinných motivů. Hudeček je nejen pro své zaujetí frotáží považován za český protějšek Maxe Ernsta.

Ve 40. letech 20. stol se frotáží nadále zabývali surrealističtí umělci. Josef Istler a Václav Tikala byli fascinováni strukturami dřeva. Zdeněk Sklenář frotážoval z reliéfních podkladů znaky a ornamenty, nebo si sám zhotovoval podklady a frotáž sloužila jako způsob reprodukce.

Za povšimnutí stojí také frotáže Libora Fáry. V letech 1948 – 49, vznikly rozměrné frotáže „Oči na zdech“, na nichž struktury pozvolna přecházejí v precizní kresbu očí. Ačkoli záměr převažuje nad automatismem, působivost frotáže je surrealisticky uhrančivá.

Frotáž v průběhu let prošla řadou změn. Od původního Ernstova záměru odhalování tajemství přírody, se prosadila spíše jako technika i reprodukce sui generis. V 60. letech, době zvýšeného zájmu umělců o struktury a textury, došlo také k oživení zájmu a o frotáž. Nebyla však realizována výhradně v podobě kresby, ale objevuje se i v grafické podobě, ne však jako otisk shora. Aby byl zachován její základní princip, musí vycházet z podložky. Tištěnou frotáží se v 60. letech intenzivně zabýval Radek Kratina. Vlastnoručně sestrojeným lisem tiskl, přes papír jemně naválený barvou, frotáže běžných předmětů a materiálů – zápalek, drátěnky, písku – lepených

nitroemallem na podložku. Tyto frotáže jsou příkladem autorovy experimentální grafiky.

Frotážím Evy Kmentové předcházela zkušenost s otisky různých hmot i vlastního těla do hlíny. Během těžké nemoci, která jí nedovolovala pracovat s náročnými materiály se dostala také k frotáži. Vytvářela tištěné frotáže siluet rukou a paží.

Josef Hampl vytvářel frotáže v rámci akční grafiky. Na strukturované podložky nanášel válečky tiskařské barvy a jejich hranou i kreslil. Ačkoli vzniklé frotáže mají vzhled tisků, jsou jako všechny frotáže originály, a byly proto autorem nazvány „monofrotáže“.

Miloš Šejn vytvářel podle svých slov „archeologickou frotáž“, přistoupil k této technice jako k dokumentu. Z křesťanského nápisu v Prachovských skalách sejmul frotáž neobvyklým způsobem. Vtlačení mechu přes papír do reliéfní rytiny. Svůj výtvarný počín doplnil přesným dokumentárním záznamem o místě a provedené akci. Pro své frotáže volí výhradně přírodní pigmenty a velmi často tvoří organickou jednotu s prostředím vzniku, obsahují i částičky podkladu, písek, kamínky nebo perforace jimi vytvořené.

Frotáž v 90. letech 20. stol. získala další modifikace. Adriana Šimotová používá ruční papír, který lze lehce reliéfně tvarovat. Uhlem frotážuje a částečně plasticky snímá části lidského těla ve fyzické velikosti.(např. cyklus *Magie věcí*, 1991) Jde vlastně o specifický body art. Frotáže z lidského těla snímá také Věra Janoušková (cyklus *Hlavy* 1986-95) a frotážemi plastických tvarů se ve své tvorbě zabývá i sochař Miloslav Hejný. Zajímavý přístup k frotáži zvolila Alena Bílková, její velkorozměrové frotáže nesou znaky zkušeností práce se sklem a jsou velmi jemné a transparentní (cyklus *Křídla* 1994).

Jan Švankmajer při objevování tajemství mediumní kresby, kdy veden nevědomím nahrazuje rychlé, jakoby v transu prováděné náhodné rozvržení kresby, náhodným rozhozením podkladů pro základní frotáž. Tuto prvotní fázi přirovnává k tradičním divinačním "impulsům" pro věšteckou práci: čáry na dlani, sedlina kávy, horoskop, let ptáků, vnitřnosti zvířat atd. Na rozdíl od těchto "objektivních" podkladů, automatický základ mediumní kresby je čistě subjektivní záležitostí, i když ji lidé - média prožívají jako práci "někoho jiného". Jedině tato část kresby má paradoxně "aktivní charakter". Všechno ostatní je "pasivní" naslouchání ozvěny. Ruka v naprostém

uvolnění klouže, jako by sama po papíře a vyplňuje prostor "aktivní kresby". Nevědomě ji tak interpretuje. Jde o jakousi "pasivní interpretaci".

Frotáž se zřejmě pro nikoho nestala výhradní technikou, ani pro samotného Ernsta, který objevil jen jeden z mnoha způsobů. Během času v němž se střídaly ismy, arty, neostyly, informel, se měnila i podoba frotáže od první zajímavé transformace, přes různě interpretované struktury k osobitému pojetí figurace. Rozšíření a zakotvení frotáže mezi českými umělci je zřejmě unikátní záležitost a tento fenomén nebyl dosud důkladně prozkoumán.

### **2.1.3 Muchláž**

Autorem této výtvarné techniky je Jiří Kolář. Od 60. let 20. stol. se programově zabýval koláží, využíval a později nově rozvíjel její modifikované principy, jedním z nich je i muchláž. Princip Kolářových muchlází spočívá v myšlence, že „vystřížené, zmuchlané, vyrovnané a znovu nalepené na původní místo, je něčím jiným“.(Lamač, 1993) Pracoval nejčastěji s reprodukcemi, po jejichž zmuchlání už nedochází k úplnému vyrovnání tváře, postavy, architektury, krajiny či interiéru. Vznikají jiné, jakoby zdeformované tváře, postavy, architektury, krajiny a interiéry. „Když jsem užil k muchláži reprodukci, dokázal jsem už záhyby narovnávat tak, aby vznikly muchláže reliéfní. Životní analogie s událostmi a výbuch osudu, které zmuchlají člověka tak náhle a hluboce, že následky takových smrtí v sobě nikdy nenarovná nebo nerozžehlí, mne samy přesvědčily, že mé počínání je přece jen k nějakému poznání užitečné“.(Kolář, 1999)

Jindřich Chaloupecký (in Šobán, 2007) v Kolářových muchlážích odhalil fascinující souvislosti s vývojem moderní civilizace od tradic „jednorozměrné“ knižní kultury k mnoha rozměrům současné kultury multimédií a k jejich „mediální masáži“, kterou všichni tak dobře známe.

Ladislav Novák se roku 1964 seznámil s technikou muchláže, inspiroval se jí, ale pokoušel se hledat také její další možnosti a podoby. Tak vznikla technika nazývaná froasáž, jakási modifikace muchláže. Vychází z možnosti zmačkat papír, opět ho rozložit a ve vzniklých ohybech interpretovat určité obrysy. Počátkem 70. let 20. stol. začaly muchláže v Novákově tvorbě nabývat na důležitosti. Vznikly cykly

alchymafroasází, chemicky narušený povrch obrazového materiálu je částečně zmačkan a na povrchu se opět objeví zajímavé struktury čar.

Také muchláž netvoří výhradní techniku některého z umělců, spíše se objevuje jako experiment nebo přechodná etapa. Tak Jiří Kubový v 70. letech spolupracoval s Novákem a vkomponoval jeho froasáž do svého obrazu. Psychiatr David Hynčík vystavil své muchláže-froasáže na výstavě Pomačkaný svět 2008.

#### **2.1.4 Frotáž a muchláž ve výtvarné výchově**

Obě tyto techniky v sobě nesou nové možnosti výrazu, stejně jako ostatní soudobé výtvarné postupy, ke kterým dospěli umělci 20. století. Nezvykle užívali hmot a nástrojů, které výtvarné umění zatím neznalo. Tyto netradiční postupy vycházeli z prohloubeného vztahu umělců ke světu, k životu, k lidskému nitru. Potřeba aktivního poznávání světa a prožívání vlastní existence zrodila objektové a akční umění.

Aby výtvarná výchova dětem tuto cestu ukázala, převzala některé nové způsoby poznávání a sdělování z výtvarného umění. Musela je však uzpůsobit dětským možnostem, neboť jsou meze, které dítě nemůže překročit. Řeší jiné otázky vztahu ke světu a životu než akční umělec. Pedagog nabízí dítěti podněty, které nenáročnými formami podporují vnímání různých signálů našeho světa, nebo navazuje na některé motivační metody tvořivé dramatiky.

Která umělecká východiska a přístupy v sobě nesou frotáž a muchláž? Výtvarné experimentace, vnímavé pozorování materiálů nebo předmětů, pokusy o fyzické prožívání jejich vlastností, uvědomování si plastických textur a materiálových kontrastů, haptické zážitky převedené do vizuální formy, uplatnění náhody, využívání postupů, které se obracejí k lidskému podvědomí, spojení gesta a stopy nástroje, abreakční potenciál.

Frotáž zprostředkovává zvláštní formu otisku, pomáhá tak vnímat konkrétní vlastnosti reality. Je schopna zaznamenat sebemenší změny povrchu, proto je vhodná ve spojitosti s haptickými hrami. Současně se do vzniklých otisků promítá i prvek náhody. Žák snímá z plastického povrchu na přiložený papír, který po povrchu lehce tře některým z kreslířských materiálů. Zajímavé texturální plochy probouzejí dětský zájem a fantazii. Hotové frotáže mohou být samy výsledkem, dávají však podněty pro další

výtvarné asociace a proměňování reality, nebo je lze dále výtvarně využít například v kolážích nebo animacích<sup>1</sup>.

Muchláz, froasáz<sup>2</sup> je výtvarný postup, jehož podstatou je gesto ruky mačkající papír. Na zmačkaném papíře, který je namočen do barvy, rozbalen a usušen, se objevuje křehká kresba prasklin, vytvářející texturu, vhodnou k dalšímu výtvarnému zpracování. Využit pro koláž, hledat obrysy tvarů, komponovat plochu lavírováním nebo vyplňováním plošek barvou.

Nezvyklé výtvarné postupy lákají spontaneitou, která podporuje chuť vynalézavě experimentovat. Také se významně uplatňují v období krize výtvarného projevu, kdy pomáhají uvolnit zábrany, související s výtvarným podáním. Jak uvádí Roeselová (1996), bezprostřední otevřenost vůči podnětům, vedoucí k výrazu a sebevyjádření, dnešním dětem a mladým lidem velice vyhovuje. Zvláště tam, kde mají výtvarné aktivity příbuzné znaky se surrealismem, oslovují dospívající žáky a usnadňují jim výtvarnou výpověď. Žáci tak opouštějí navyklý způsob projevu a snáze hledají osobité prostředky sebevýrazu.

## 2.2 Dětský výtvarný projev

Kresba umožňuje dětem vypovědět více než slova. Dítě uplatňuje ve výtvarném projevu svůj tvořivý výraz, který koresponduje s jeho autentickými psychickými obsahy. „Dítě by tedy mělo tvořit v souladu s vlastním cítěním – každá myšlenka může najít kresebný projev. Učitelem kreslení by měl být vnitřní život, který se sám od sebe rozvíjí, zjemňuje a neodolatelně hledá, jak by se vrodil v nějaké empirické formě do vnější skutečnosti. Už malé dítě se usiluje kresebně vyjádřit.“ (Read, 1967, s. 135).

Vývoj dětského výtvarného projevu v návaznosti na vývoj myšlení prochází několika stádii. Pro správné posouzení výtvarného projevu dítěte je předpokladem znalost těchto etap vývoje myšlení a vývoje dětského výtvarného projevu. Znalosti je ovšem nutné aplikovat obezřetně a obzvláště časové údaje chápat jako orientační, nikoli dogmatické.

---

<sup>1</sup> K .Dytrtová na katedře VV, PF UJEP v Ústí n.L. v rámci předmětu „Interpretace tvorby“ využívá animaci frotáže.

<sup>2</sup> V literatuře pro učitele VV i v běžné školní praxi se označení „muchláz“ používá jak pro muchláz podle J. Koláře, tak pro froasáz. Termíny běžně splývají.

### 2.2.1 Kognitivní vývoj

Cílovou skupinou této práce jsou děti ve věku 11-15 let, přesto pro orientaci uvádím alespoň stručně charakteristiku všech základních etap vývoje myšlení dle Piageta (in Heidbrink, 1997)

**Senzomotorické období** (0-12 měsíců) Kojenec nerozlišuje mezi sebou a ostatními lidmi, mezi vnitřním a vnějším, mezi subjektivním a objektivním. Pro kojence je oddělení subjektu, objektu a jednání nepochopitelné. V tomto stádiu myšlení do určité míry uvažuje prostřednictvím svých pohybů a počítků.

**Předoperační myšlení** (2-7 let) Dítě si osvojuje řeč, učí se tak rozlišovat mezi znakem a označovanou skutečností. Začíná kontrolovat své jednání. Logika je ireverzibilní. Pohled dítěte na svět je egocentrický, nedokáže se vžít do jiné osoby. Egocentrismus dětí je nutným vývojovým stupněm.

**Období konkrétních operací** (7-12 let) Dítě začíná uvažovat na základě logických principů, myšlení je reverzibilní. Logiku uplatňuje na konkrétních věcech, nedokáže zacházet s abstraktními pojmy. Díky decentraci vidí i nevýrazné znaky a akceptuje detail. Ustupuje egocentrismus, svůj úhel pohledu dává do souvislosti s jinou perspektivou.

**Období formálních operací** (12-17 let) Dochází k příklonu od vztahů věcí nebo faktů k relaci vztahů. Myšlení se zaměřuje na formálně logické struktury. Subjekt je schopen hypoteticky deduktivního usuzování. Abstraktní myšlení dokáže abstrahovat od konkrétních věcí a osob, pracovat s abstraktními pojmy, čísly a vzorci.

### 2.2.2 Vývoj výtvarného projevu

Pro přenos do oblasti výtvarné výchovy uvádím charakteristiku etap vývoje dětské kresby dle Lowenfelda (in Perout, 2005).

#### **Období čáranic** (2-3 roky)

První pokusy o výtvarné vyjádření se objevují kolem 18. měsíce života souběžně s pokusy o verbální vyjadřování. Toto období lze rozlišit na tři etapy: Chaotické čárání – v tomto období nejde o zachycení skutečnosti, ale nahodilé čárání je odrazem motorické aktivity.

Zvládnuté čáranice – dítě objevuje souvislost mezi motorickou činností a vizuální kontrolou. Vznikají kruhovitě čáranice a vertikální nebo horizontální linky.

Pojmenované čáranice – dítě pojmenovává co nakreslilo. To je..., To jsem já, jak .... V začátcích se může měnit námět kresby v jejím průběhu, ale postupně se dítě přidrží původního záměru. Barva má pro dítě zatím podružnou úlohu, zaujmou jej výrazné barevné tóny.

### **Preschematické období (3-6 let)**

Pro dítě je v tomto období dominantní fantazijně emoční složka psychiky. Kresby jsou výrazem představově symbolického způsobu myšlení s prvky antropomorfismu. Těžko čitelné znaky se postupně rozlišují jako lidé, domy, stromy. První symbol, který dítě kreslí je člověk-hlavonožec. Ke kruhovému útvaru nejprve přibudou nohy. Hlavonožec je odrazem spíše hmatových, pohybových a pocitových vjemů, než optických.

Jednotlivé objekty jsou na ploše umístěny po jejím obvodu, jako by dítě sebe umístilo doprostřed, projevuje se tak jeho ego-formace. V obrázku je výrazné to, co je prožitkově a emočně důležité. Stejně tak u použití barev rozhoduje jejich obliba a emoční ladění dítěte.

### **Schematické období (6-9 let)**

V tomto období dochází k rozvoji a fixaci grafických typů (schémat), jejichž následkem někdy bývá úbytek originality a spontaneity, související i s nástupem do školy. Důležitá je také vizuální zkušenost. Dítě postupně opouští egocentrismus a uvědomuje si, že je součástí okolí. Snahou zachytit vztahy ve výtvarné činnosti je pokus o profil, smíšený nebo situační, zvláště u pohybujících se objektů, jako je kůň, auto. Při zachycení prostoru dítě nejprve zobrazuje „čáru země“ a „čáru nebe“, později řadí objekty do pásů nad sebou, přičemž pás spodní je bližší a horní vzdálenější. Dalšími způsoby zobrazování jsou sklápění do půdorysu, rentgenové vidění, sekvenční zobrazování při zachycení časového průběhu nebo kombinace několika pozorovatelských stanovišť. Použití barvy již vychází z reality, ale je schematické, stejná barva je volena pro stejné objekty.



### **Kresebný realismus (8-12 let)**

V tomto období je pro dítě rozhodující vizuální zkušenost oproti emočně fantazijním tendencím, což se odráží v podobě zobrazované skutečnosti, která směřuje k vizuálně realistickému pojetí.

Základním problémem je zachycení třetího rozměru, hloubky, na dvourozměrné ploše. Při zobrazení prostoru se nejprve nebe, dříve zobrazované linkou, spouští dolů k horizontu. Důležitým objevem je překrývání objektů na obrázku. Rozvoj tzv. kvalitativních operací umožňuje dítěti strukturovat prostor a postupně pochopit základy lineární perspektivy.

Při zobrazování figury je patrná snaha o zachycení osobitosti, zobrazením detailů a typických znaků zobrazované osoby. Problémem zůstává zachycení pohybu, který se jeví prozatím jako „loutkový“.

Při používání barev si dítě uvědomuje její vlastnosti, ale má problém s pochopením barevných efektů světla a stínu, takže barevné vyjadřování ještě neodpovídá jeho vizuální zkušenosti.

Postupně dochází k rozporu mezi tím, co dítě vidí a chtělo by zobrazit a jeho instrumentálně motorickými dovednostmi. Blíží se výtvarná krize.

### **Pseudonaturalistické období (11-15 let)**

V tomto období jsou mezi dětmi patrné individuální rozdíly v emoční, mentální i sociální oblasti. Rozvíjí se abstraktní myšlení, umožňující pracovat s pojmem, bez jeho přímého pozorování. Výtvarné aktivity prochází obdobím útlumu, výrazná je kritičnost k vlastní tvorbě, způsobená nedostatečnou schopností zobrazit skutečnost tak, jak by chtěli. Dochází ke krizi dětského výtvarného projevu<sup>3</sup>.

„Některé děti „moc pěkně malují“. Později však nejsou schopny stejného efektu dosáhnout... Kresby dětí jsou „geniální“ jen po dobu, kdy v nich převládá spontánnost. Avšak dítě se podřizuje pravidlům, která mu diktuje spontaneita, jakmile si uvědomí, co dělá, za ne se zajímat o vnější efekt a přestane kreslit spontánně a z radosti; jeho obrázky zevšední.“(Davido, 2001, s106)

Z výtvarného projevu dítěte se postupně vytrácí exprese, jedinec mnohdy napodobuje, kopíruje, z jeho projevu se postupně ztrácí tvořivé pojetí. Toto období je označováno jako krize dětského výtvarného projevu.

---

<sup>3</sup> Někteří autoři např.V.Roeselová, jsou toho názoru, že krize dětského výtvarného projevu se vlivem dnešní kultury posunula do věku 8-10 let.

Výtvarný projev se stává popisným, je konfrontován s vizuální podobností a snahou o realistické pojetí a dítěti se jeví jako nedokonalý. Dítě podceňuje vlastní invenci, vytrácí se u něj radost z tvoření. Školní praxe však ukazuje, že vhodným pedagogickým vedením a uplatněním aktivizujících metod a forem práce je možné těmto jevům předcházet. Roeselová (1996) doporučuje uplatnění výtvarných projektů, jako prostředku odstranění pocitů nejistoty dítěte a současně nabízí rozvíjení jeho výtvarné a myšlenkové invence. Ačkoli se Roeselová zabývá převážně základně uměleckým školstvím, jsou její poznatky platné i pro školy všeobecně vzdělávací, neboť podporují tvůrčí odvalu jedince, neorientuje se pouze na vnější stránky výtvarné výpovědi. Obecně platí nabídnout dětem náměty výtvarných činností v širokém spektru tak, aby každý žák dokázal k němu najít vlastní osobitý přístup. Dítě objevuje vlastní možnosti tvorby, náměty nezpodobňuje, ale hledá. Tvorba by měla probíhat v uvolněné, tvůrčí a podnětné atmosféře.

Schopnost trojrozměrného zobrazování a používání pravidel lineární perspektivy vedou k tvorbě iluzivních obrázků.

Tvorba jednotlivců se začíná viditelně diferencovat, jsou patrné osobité rysy i typologické rozlišení mezi introverty a extroverty, mezi haptickými a vizuálními typy. Kreslířská typologie se projevuje např. kresebnou propracovaností, odhaluje vliv reality nebo imaginací a fantazií na výtvarnou formu, typologie ovlivňuje i výběr výtvarných vyjadřovacích prostředků. Extravertní typ dle Uždila (1974) charakterizuje snaha o vystižení zobrazované věci. Dítě nejprve jakoby vyjmenovává znaky, později se pokouší o vystižení objektivního vzhledu věcí (proporce, situace v prostoru, barevnost) a následuje snaha vystihnout objektivní vzhled (plasticity, osvětlení). Kresba propracovaná s množstvím detailů, mnohdy na úkor výtvarné stránky, výtvarného výrazu a odvážného barevného řešení. Mezi extravertními kreslíři je mnoho „specialistů“ (princezny, zvířata, dopravní prostředky apod).

Introvertní kreslířský typ dle Uždila (1974) charakterizuje zážitek a emoce ve výběru zobrazovaných témat. Pro dítě jsou nedůležité proporce, reálná barevnost, detaily. Výtvarná výpověď je samozřejmá a bezprostřední. Dítě se v mnohém odchyluje od „realismu“.

Lowenfeldova typologie (in Read, 1967) rozlišuje vizuální a haptické umělecké (výtvarné) typy.

Vizuální typ „vychází z okolí“ a ze svých vizuálních zkušeností buduje syntetické spodobnění svých náhodných vjemů. Haptický typ naproti tomu především promítá svůj vnitřní svět do obrazu. Vyhraněná typologie se však vyskytuje zřídka.

Zobrazení figury reflektuje tělesné změny adolescentů. Například kresby s přehnanou sexuální charakteristikou odráží vlastní fyzický vývoj. Časté jsou karikatury a satirické znázorňování. Objevuje se také neúplné znázornění figury například v prvním plánu.

Pro zobrazování začínají být důležité detaily, záhyby a řasení oděvu, proměny světla a stínu i proměna barev vlivem atmosférických podmínek.

### **Adolescentní výtvarná tvorba (14-18 let)**

Dochází k oživení výtvarných aktivit, které umožňují sebeprojekci. Osoby i předměty jsou zobrazovány zástupně, pomocí plošného, neiluzivního abstraktního schématu, stylizovaného symbolu nebo výtvarné zkratky. Výtvarné dílo je výsledkem výtvarného poučení, technických dovedností, schopností využívat stylovou různost a estetické volby.

#### **2.2.3.1 Symbol v dětském výtvarném projevu**

Výtvarný projev se vyvinul ze dvou starších a obecnějších způsobů chování, fyziomických a popisných pohybů. Z toho vyplývá, že dětský výtvarný projev nevychází z přímé vizuální zkušenosti.“ Obrazové znázornění je třeba považovat za symbol něčeho míněného, něčeho myšleného, za spontánní asociaci symbolu a všestranné zkušenosti smyslů i intelektu. Znázornění kresbou je svou povahou synkretické, je znázorněním i zážitkem ze znázorňovaného.“ (Uždil, 1968,s. 10)

Read (1967) uvádí, že malé dítě netvoří systematickou symboliku: dětské symboly jsou snad libovolné a nesoustavné, ale přesto jsou rudimentární společenskou řečí a pro dospělé řečí, jež vyžaduje výkladu.

„U člověka se vyvinula schopnost osamostatňovat vztahy, tj. chápat je v jejich abstraktním významu.“ (Cassirer, 1977, s. 96) Díky tomu mohl člověk začít používat řeč, ale než ji dokáže plně využít k vyjadřování vztahů ke světu, používá v raném dětském věku k tomuto účelu nejprve kresbu. Mnohovýznamovost grafického znaku se blíží mnohovýznamovosti symbolického obsahu slova.

V širším pojetí je symbol chápán jako fragment věci nebo gesta, jako kompoziční princip. Jako symbol je chápán „grafický morfém“ objevující se ve všech stádiích dětského výtvarného projevu v nejrůznějších morfologických proměnách, v závislosti na stupni grafického vyjadřování.“ (Babyrádová, 2004, s.56) V období raného dětství je symbol v dětských kresbách a malbách výsledkem nevědomé integrace dítěte a světa. Svět se tedy představuje v symbolu a nebylo by vhodné tento způsob vyjadřování v pozdějším vývoji narušit. Ačkoli v pozdějším období už dítě zcela ovládá řeč, není schopno sdělit slovy vše ze svých pocitů, proto i tehdy hledá možnost, jak vyjádřit slovy nepopsatelné, a zároveň zachovat logickou strukturu světa. Toto „nesdělitelné“ je součástí sféry subjektivní zkušenosti, emocí pocitů a přání, které přicházejí ve formě metafyzické a umělecké fantazie a to vše je vyjádřitelné pouze skrze grafický symbol.

Při sledování tvarosloví dětské kresby a malby jsou vedle symbolického charakteru, i když ten je považován za velmi významný, důležité i výskyt jednotlivých motivů a kompoziční zpracování tvarů z vývojově psychologického hlediska. Ale bylo by chybou omezit se na očekávaný výskyt a podobu tvarů a symbolů v určitém stupni psychického vývoje dítěte, neboť „...nabízí se přístup daleko zodpovědnější, spočívající v hlubinnějším pohledu na celou oblast dětské kreativity.“ (Babyrádová, 2004, s. 56)

### **2.2.3.2 Grafická kompetence**

Graficky kompetentní je tedy ten, kdo dokáže vytvářet symboly, které jsou „...částečně výrazem jeho subjektivity a částečně výrazem jeho archetypální zkušenosti se světem, která je obrazem neměnné podstaty světa.“ (Babyrádová, 2004, s. 63) Pro schopnost zobrazovat (nikoli reprodukovat) svět především prostřednictvím symbolu, je důležité, aby symbol nebyl převzat jako již existující, ale znovu vytvořen. Stejně jako na počátku grafické kompetence existují jakési vnitřní obrazy, tak existují i na počátku vzniku umění. Tím vyvstává těžce zodpověditelná otázka, je-li dětský výtvarný projev „uměním“ nebo pouze „grafickou kompetencí“. V této souvislosti se mnoho psychologů zabývalo principem vzniku „vnitřních obrazů“. Dítě stejně jako primitiv nekreslí, co vidí, ale co ví a co bylo uloženo do jeho paměti jako základ vnitřních obrazů. V dítěti jsou tak uloženy stejné formy, které se vyvinuly ve společnostech různých národů, takže dítě opakuje ve svém vývoji jednotlivé vývojové stupně lidské historie. Podle Arnheima(1997) je grafická kompetence vývojovým

stádiem obrazového myšlení, provázející člověka po celý život. Někdy se pro symboly v dětském výtvarném projevu používá označení „motorická symbolika“. Symbolický tvar v předmětech zobrazených dítětem je dán pouze nepravidelným pohybem. Tato symbolika je chápána pouze jako přechodný vývojový jev.

Je zřejmé, že důvody dětské tvorby jsou velmi těžko srovnatelné s příčinami vedoucími k tvorbě umělce.

Vnitřní potřeba utvářet formy je příčinou grafického projevu dítěte, z nichž jedna z nejsilnějších je tendence k rytmu. Kompozice jednotlivých symbolů je dána rytmem, který je základem celkového organického výrazu. Vedle výkladu symbolů je důležité i jak jsou symboly spojovány. Dítě tak vyjadřuje například rytmus času a prostoru, přičemž vychází ze své zkušenosti, porovnává věci, situace a děje a z toho vyvozuje racionální závěry. Dětský výtvarný projev je svým způsobem gestická komunikace.

„Známořování rytmu je zároveň exteriorizací vnitřních emocí, vzhledem k této exteriorizaci má známořování rytmu kataraktický účinek (emoce tím, že jsou graficky znějšněny, jsou do jisté míry hierarchicky uspořádány a využity k pozitivně orientovanému chování). Grafické známořování rytmu je svým způsobem účinnou metodou vyrovnávání se světem a s vlastní existencí.“ (Babyrádová, 2004, s. 66)

Antropologicko-fenomenologické pojetí procesu symbolizace a výkladu výtvarného projevu uplatňuje intuitivní povahu esteticko-etické reflexe. Zaměřuje se na zkoumání vztahu smyslového vnímání a symbolického vyjadřování (komunikace). V tomto pojetí je pravý symbol obrazem, fenoménem skutečně prožitých jevů. Z prožité reality je vybrána podstatná vlastnost, je zobrazena a povýšena do zástupné role symbolu. Jedině tímto procesem je v symbolu obsažena původně prožitá emoce. Tak i dítě je motivováno vzpomínkou a vytváří pomocí výtvarného materiálu symbolický obraz světa, přičemž je důležité, že je tento obraz přímo ovlivněn city, je individuálním sdělením.

### **2.2.3.3. Archetypy v dětském výtvarném projevu**

Výrazná symbolická vyjádření se objevují v mýtech, kde znak a význam splývají v jedno. Komplexním typem symbolu je v širokém smyslu slova archetyp. Pojem archetyp ( ARCHÉ – počátek, TYPOS – vzor) zavádí Jung (1997), jako obsahy

kolektivního nevědomí. Označuje psychické obsahy, které ještě nebyly podrobeny vědomému zpracování, a proto tedy představují bezprostřední duševní danost. Archetyp v podstatě představuje nevědomý obsah, který se uvědoměním a vnímáním mění, a to ve smyslu toho kterého individuálního vědomí, v němž se objevuje. V grafických projevech představuje archetyp ustálený ideální tvar, odvozený obvykle z přírodního tvaru, který je prototypem věci nebo ideje. Ovšem tento prototyp není pouze daným tvarem, podobou hrdiny, ale může být chápán i jako určitý přístup ke světu, způsob jednání a řešení situace hrdiny, jeho vlastnosti a skutky.

Archetyp se objevuje ve snu, mýtu, pohádkách, lidské kultuře, umění a v dětském výtvarném projevu. Ačkoli dítě již ovládá řadu pojmů, nedokáže nahradit symbolické archetypové vyjadřování a proto se stále graficky vyjadřuje. Užívá archetypické symboly jednak jako katarzi od naléhavých myšlenek a přání tím, že je znázorní. Ale archetypické grafické vyjadřování má vliv i na socializaci dítěte, protože sociální interakce má symbolický charakter. Archetypický symbol obsahuje rovinu významovou, obsahovou i vztahovou, nese skryté, těžce definovatelné významy, vycházející ze světa subjektu. Pro dětský výtvarný projev platí, že "...exprese je hlavním nositelem skrytých aktuálních a zároveň archetypálních významů výtvarné práce." (Babyrádová, 2004, s. 87) Intuitivní zobrazování archetypů má důležitou úlohu. Děti často se zájmem zobrazují pohádkové příběhy, jejich klíčové postavy a momenty děje, čímž nepřímo upozorňují na jejich důležitost vzhledem k problémům psychického života. Psychologický pohled na možné interpretace pohádek je důležitý pro pochopení nejen symbolu v dětském výtvarném projevu.

#### **2.2.4.1 Pohádky v dětském výtvarném projevu**

Pohádky byly po staletí převypravovány a postupně získaly schopnost sdělovat jak zjevné, tak i skryté významy a promlouvat ke všem rovinám lidské osobnosti. Podle Bettelheima (2000) z psychoanalytického hlediska obsahují pohádky důležitá sdělení pro vědomou, předvědomou i nevědomou mysl. Pojednávají o všeobecných lidských problémech, převážně těch, které zaměstnávají dětskou mysl, tím podněcují rozvoj Já a zároveň ulevují předvědomým a nevědomým tlakům. K překonání narcistických zklamání, oidipových dilemat, sourozenecké žárlivosti, ke schopnosti vzdát se dětských závislostí, získat pocit vlastní jedinečnosti, ceny, smyslu pro morální závazky, potřebuje dítě porozumět tomu, co se odehrává v jeho vědomé bytosti, aby si tak mohlo poradit

s tím co se děje v jeho nevědomí. Tohoto porozumění dosáhne prostřednictvím denních snů. Tvar a stavba pohádek nabízí obrazy, jejichž prostřednictvím může dítě lépe strukturovat denní sny a dát jejich prostřednictvím lepší směr životu.

Pohádky ukazují dítěti základní lidské krize, různým způsobem objasňují, že boj proti životním nesnázím je nevyhnutelný a patří k lidskému životu, pokud však člověk nesnázím čelí a boji se nevyhýbá, přemůže překážky a nakonec zvítězí.

Pohádky umožňují dítěti poprat se s problémem v jeho nejzákladnější rovině, nabízí způsoby řešení, které je schopno dítě pochopit. Proto zjednodušují situace a pohádkové postavy nejsou rozporuplné. Pohádkovým postavám může dítě připisovat to, co se odehrává v jeho nitru. Do jedné postavy vtělit ničivé přání, do jiné vytoužené zadostiučinění, s další zažít vysněnou lásku, prostě podle toho, co jeho potřeby v dané chvíli vyžadují. Hrdina je svými činy natolik přitažlivý, že dítě se s ním ztotožní v jeho zápase. Dítě totiž neřeší otázku: Chci být dobrý?, ale Komu se chci podobat? Rozhoduje se podle toho, do které postavy se zcela vžije.

„Pohádkové motivy nejsou neurotické symptomy, které je lépe chápat rozumem, aby se jich člověk zbavil. Jsou prožívány jako zázračné, protože dítě se cítí chápáno a doceněno hluboko ve svých pocitech, nadějích a úzkostech, aniž by je muselo zveřejňovat a zkoumat v nevládném světle racionality, jemuž je ještě vzdáleno.“ (Bettelheim, 2000)

Z pohledu jungovské archetypové psychologie, jsou pohádky nejčistší a nejjednodušší výraz kolektivně nevědomých psychických procesů, zobrazují archetypy v jejich nejjednodušší, nejhnutnější a nejpřesnější podobě. Von Franc (1998) je toho názoru, že všechny pohádky usilují o to, aby popsaly jednu a tutéž psychickou skutečnost. Touto neznámou skutečností je podle Junga Selbst<sup>4</sup>-bytnostné Já, představuje psychický celek individua a zároveň regulující centrum kolektivního nevědomí. Každý jedinec, ale i národ prožívá tuto psychickou realitu po svém. Každá pohádka se však věnuje jiným fázím této zkušenosti. Od počátečního zážitku stínu, co následuje je vylíčeno jen zběžně, nebo se věnuje zkušenosti s animem a animou a otcovskému a

---

<sup>4</sup> „Úplné bytnostné Já je veličina, která je nadřazena vědomému já, zahrnuje nejenom vlastní bytnost vědomou, nýbrž i nevědomou psyché, a proto tak říkáme osobností, kterou také jsme... Neexistuje žádná naděje, že někdy dosáhneme být jen přibližného uvědomění úplného bytnostného Já, neboť ať si z něho uvědomíme sebevíc, stále ještě bude existovat neurčité neurčitelné množství nevědomí, které náleží k totalitě úplného bytnostného Já (Jung, 1998, s.81)

mateřskému obrazu, zážitek stínu a co následuje, však opomíjejí a tak podobně. Přesto jsou si pohádky hodnotově rovnocenné, protože každý archetyp je ve své podstatě pouze jedním aspektem kolektivního nevědomí, ale zároveň zobrazuje i celé kolektivní nevědomí.

#### **2.2.4.2 Zobrazení pohádky dle Babyrádové**

Přístup dítěte k archetypu při zobrazování pohádkového příběhu se liší podle psychologického typu dítěte (podle Babyrádové, 2004). Typ citový, vnímá i znázorňuje archetyp jako prototyp určité postavy nebo věci. Typ myslivý, tematicky znázorní děj. Typ intuitivní přistupuje k ději jako celku, nezobrazuje jednotlivé archetypy hrdinů a jejich jednání, ale věnuje se klíčovému momentu, který vystihuje obvykle pomocí abstraktní exprese. Typ optický snadno reprodukuje známé tvary symbolů, ale dokáže jim dodat originální výraz.

Výtvarník, pedagog i rodič, by si měl být vědom psychické zranitelnosti dítěte při manipulaci s prototypy archetypových tvarů osobnosti dítěte. „Jsou to zranitelná místa, na něž neradi vzpomínáme, a ještě méně rádi jsme, připomínají-li nám je jiní lidé, ale která nám často přicházejí nezávaná na mysl a v podobě nejméně vítané. Vždy obsahují vzpomínky, přání, obavy, povinnosti nebo názory, s nimiž jsme se doopravdy nikdy nesmířili, a proto se nám stále rušivě a obyčejně škodlivě pletou do našeho vědomého života. Komplexy však nemusejí být nutně nebo vždycky inferiorní – mohou působit jako pobídka k novému úsilí. V tomto smyslu jsou „ohniskovými nebo uzlovými body psychického života“, bez nichž bychom se neradi obešli.“(Read, 1967, s. 209)

### **2.3 Psychologická východiska**

Ve všech terapeutických směrech, včetně arteterapie, se více méně vědomě pracuje s lidskými imaginativními schopnostmi. Všechny se zabývají vzpomínkami, očekáváními, obavami a nadějí. Terapeutická práce má také výraznou projektní stránku, zvláště u metod, kde má osoba možnost empatie, tj. identifikace s jí prezentovaným materiálem. Spolu s fantazií a tvořivostí sehrály tato jevy významnou úlohu v dalším zpracování frotáží a muchláží, které jsou předmětem této práce.



### 2.3.1 Imaginace

Imaginaci, neboli představivost lze definovat jako, „proces nebo schopnost představit si prezentace objektů, událostí atd., jež nejsou aktuálně přítomny. Tímto procesem se dochází k výsledkům, které jsou buď imaginární v tom smyslu, že jsou fiktivní, nereálné atd., nebo imaginativní v tom smyslu, že poskytují řešení problémů, které nebyly nikdy v minulosti řešeny, či pokud jde o umění, vedou ke vzniku tvůrčích artefaktů, které přesto odrážejí nebo zvýrazňují prožitek. V psychoanalytické literatuře se obvykle imaginace zařazuje pod heslo fantazie, takže vznikají potíže (pokud jde o umění) rozhodnout, zda a kdy je fantazie (imaginace) úniková nebo tvůrčí, obranná nebo adaptivní. Obecně se však soudí. Že na tvůrčí imaginativní aktivitě participuje nevědomá neverbální fantazie.“(Rycroft, 1993, s. 41) Jednoduše řečeno, hovoříme-li o imaginaci, zabýváme se tím, jak vypadá naše představivost, schopnost domýšlet, fantazie a denní snění. Nejlépe se imaginace uplatňuje ve výtvarných dílech, malířství, literatuře, hudbě, ale i v tvorbě vědeckých hypotéz.

Z řady výzkumů vyplývá, že vjem i imaginace využívají stejných drah v mozku a představivost je tedy pokládána za běžnou formu zpracování informací, přičemž se předpokládá, že právě představivost vytváří smysluplný celek z jednotlivých vnímaných informací. Proto“když našemu vjemu určité představy odpovídají, jsou okamžitě provázány s příbuznými informacemi ze životní zkušenosti a opatřeny příslušnými emocemi. Tak vzniká v daném okamžiku velmi individuální vidění věcí.“ (Kastová, 1999, s. 17) V imaginaci velmi často hovoříme o „vidění“, “ to, co si představujeme, zrovna tak jako to, co vidíme, má jeden důležitý společný rys – lze to spodobnit obrazem. Jinými slovy – imaginace je, pravděpodobně na rozdíl od cítění, myšlení či přesvědčení, součástí sítě činností, které zahrnují zobrazování, a z toho, zdá se, vyplývá, že si věci představujeme z určitého úhlu pohledu a že zkrátka označujeme či vyjadřujeme to, co si představujeme, ve vizuálních obrazech.“(Lieberman, 2006, s. 37) Naše vědomé vnímání je stále doprovázeno imaginací, která zpracovává informace i emoce. Je předpokladem tvořivé práce, každý člověk má tuto schopnost, kterou více či méně vědomě využívá k řešení každodenních problémů nebo k tvorbě příjemnějšího světa, než ve kterém žijeme.

Schopnost imaginace přetvářet obrazy získané vnímáním vychází podle Bachelarda (in Borecký, 2003) ze tří dynamických vrstev. První je archetypální vrstva, přejatá z Jungovy analytické psychologie, která podle své polarit maskulinní nebo femininní, směřuje obrazy k extrovertnímu prosazení vůle nebo k introvertní relaxaci. Tyto obrazy

nejsou vytěsněny, ale transformovány vědomím. Druhá vrstva, vrstva materiálních substancí poskytuje obrazům obsahy. Tudíž obrazy vychází ze zdvojené reprezentace, jednak od archetypálního nevědomí subjektu a jednak z materiálně vnímaného světa předmětu. Třetí vrstva vychází z kreativní síly tělesnosti, dynamiky těla, pohybů, rytmu, gest. Důležitým rysem imaginace je zdvojování mezi skutečným a zdánlivým, smyslovým a rozumovým, konkrétním a abstraktním, označujícím a označovaným. V imaginaci se současně setkává kladení obrazu a kladení smyslu. Dubois (2000) uvádí pro problematiku imaginace tři zásadní termíny: obraz, znak a symbol. Imaginace postupuje přes roviny obrazu a znaku k rovině symbolu. „Obraz má přímý vztah ke všem reprezentačním (zobrazujícím, napodobujícím), respektive mimetickým aktivitám. Zobrazování definuje imaginaci v její první rovině, kterou je první rovina mimese.“(Borecký, 2003, s. 21) Znak označuje vztah mezi označujícím (slovem, zvukem) a označovaným (pojmem, myšlenkou, představou). V imaginaci je současně předkládán obraz i znak, obraz nebo představa i smysl a význam. „Zatímco znak je libovolný a konvenční a nelze ho tedy zaměňovat s tím, co označuje (věc, předmět, myšlenku), proces symbolizace postupuje mimo jednoduché udělování smyslu znakem a jednoduchou duplikaci předmětu obrazem...Proces vytváření smyslu je u symbolu otevřený.“(Borecký, 2003, s. 22) Symbol tedy obsahuje nejen smysl přímý, primární a doslovný, ale zvláště pak smysl nepřímý, druhotný a přenesený, který ovšem může být uchopen pouze skrze smysl první. Rycroft (1993) o symbolismu dle psychoanalytické teorie uvádí, že se týká nevědomé náhrady jedné představy, myšlenky nebo aktivity jinou představou, myšlenkou nebo aktivitou ...vyvstal jako důsledek intrapsychického konfliktu mezi vytěsňujícími tendencemi a vytěsněnými ...jedině to, co je vytěsněno, potřebuje být symbolizováno.

Freudův(1994) psychoanalytický výklad redukoval obrazový materiál snu na znak, neboli příznak-symptom sexuálního biologického pudu, tzv.libida. Interpretace spočívá v rozšifrování zjevného snu a v odhalení jeho latentního obsahu. Borecký (2003) dodává, že redukcí symbolu na znak podávala sice psychoanalýza vysvětlení v biologické rovině, ale ztratila smysl obrazu v jeho lidské, tedy psychické dimenzi. Podle Junga (1997) neexistuje rovnocennost mezi symbolem a znakem. Symbol každým zjednodušeným výkladem ztrácí něco ze svého obsahu. Jung se snažil na obraz pohlížet jako na celek a osvětlovat jej nepřímou analogiemi z mýtů, pohádek, náboženství, poezie a umění. V této souvislosti přichází s pojmem archetyp, který „představuje určité konstanty imaginace či kategorie symbolického myšlení ve smyslu vrozených

apriorních forem poznání u Kanta.“ (Borecký, 2003, s. 37) Archetyp je tedy formou obrazu či symbolu, která se v nich vzhledem ke kulturním či sociálním okolnostem konkretizuje. Obrazy jsou jedinečné, zatímco archetypy univerzální.

Jung (in Kastová, 1999) vypracoval pro psychoterapii metodu aktivní imaginace. Pacientovi v bdělém stavu, ale se zavřenými očima, jsou pomocí terapeuta podněcovány hlubinné vrstvy psychiky. Ožívají vnitřní obrazy a pocity, o kterých pacient vypráví nebo je v rámci arteterapie výtvarně zpracuje. Při řízené imaginaci dává terapeut klientovi podněty tak, aby vznikaly obrazy podle volby terapeuta, což umožňuje lepší práci s klientem a jeho vedení. Imaginace, jako terapeutická metoda je vhodná pro lepší sebepochopení, uvolnění emocí, vyjasnění postojů k sobě i druhým. Vzniklé obrazy a tvary i použité barvy při řízené nebo aktivní imaginaci mají diagnostickou hodnotu, ukazují, v jakém stavu se pacient nachází, zda jde o proces patologický nebo uzdravující.

Prostřednictvím imaginativních schopností v rámci terapie lze pracovat na obraze o člověku samém i na obraze světa, které si člověk vytváří, protože ty jej v životě podporují nebo brzdí. Podstatná je práce s emocemi, které také dostávají podobu obrazů. Ať už jsou popisovány, malovány nebo předváděny, vypovídají tyto obrazy o člověku samém, o jeho okamžitém stavu, vzpomínkách a přáních. Během imaginace se mění sebecítění ve smyslu proměny osobnosti. Díky práci na obrazech se člověk objevuje více možností prožívání i jednání. Přistupuje k těmto možnostem otevřeněji a tím se v užším smyslu slova projevují terapeutické účinky imaginace.

### **2.3.2 Fantazie**

Představy do jisté míry odrážejí reálnou skutečnost, ale mohou být dále přetvářeny a formovány díky fantazii. Vznikají nová spojení, nové kontexty obrazů, které tak dostávají nový význam.

Rycroft(1993) popisuje fantazii jako imaginativní činnost zahrnující veškeré myšlení a cítění...vědomá duševní aktivita je doprovázena, podporována, udržována, ožívována a ovlivňována nevědomou fantazií, která začíná v dětství, která se primárně (původně) zabývá biologickými procesy a vztahy a která podléhá symbolickému přepracování. Existují však rozporné názory na praktickou hodnotu interpretací na základě nevědomé fantazie.

Fantazie souvisí se zobecňováním, schematizací, zdůrazňováním některých podstatných a typických znaků. Na základě schematizace může fantazie odpoutávat od nepodstatných znaků a vlastností předmětů, zobecnění fantastických představ naopak zdůrazňuje podstatné, typické znaky, jež se dostávají do středu pozornosti. Podstatnou úlohu hrají pro fantazii i city a emoce. Některé představy jsou emocionálně podbarveny a mají větší sílu a intenzitu než samotná skutečnost.

Fantazii lze rozvíjet vzhledem k jasnosti a hloubce obrazů, jejich novost, originalitu, transformaci zkušenostních dat. Zvláštní druh fantazie má malé dítě nebo psychopat. „Fantazie tedy může být tvůrčí (umělec, básník) nebo naopak deformovaná (iluze, halucinace).“ (Zeman, 2003, s. 32) Zvláštním výtvozem fantazie jsou představy před usnutím nebo pareidolie, které jak již bylo řečeno, doporučoval Leonardo da Vinci k rozvíjení fantazie, prohlížením mraků, skvrn a puklin, kdy vzniká psychologický jev, při němž dochází k dotváření vnímaných neurčitých nebo nezřetelných podnětů ve smysluplné obrazy za pomoci fantazie. Pareidolie je podobná iluzi, ale zatímco při iluzi člověk, dočasně nebo trvale, podléhá mylnému dojmu (například má dojem, že v davu lidí spatřil svého známého), u pareidolie si je vědom, že jde jen o vnější podobnost vjemu (například spatří tvář v textuře dřeva).

### **2.3.3 Tvořivost**

Dle Plhákové(2004) lze tvořivost definovat jako komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů. Projevuje se produkcí nových, původních a vhodných myšlenek a nápadů.

Mnohé teorie považují tvořivost za sekundární jev a kompenzaci nedostatků. Psychoanalýza vysvětlovala „kreativní aktivitu na základě podobnosti mezi ní a neurotickým procesem, ...obsah románů a obrazů lze interpretovat jako oidipské fantazie (Rycroft, 1993)“. Původ kreativity byl spatřován v osobním konfliktu a tyto konflikty díky nevědomým obranným mechanismům, působícím proti neuróze a dalším symptomům, sublimovaly libido do kreativního aktu. Jelikož podle klasické psychoanalýzy jsou imaginativní aktivity považovány za primitivní a infantilní funkce ID, považoval Kris (in Rycroft, 1993) kreativitu za regresi. Adler (in Garai, 2004) se domníval, že tvořivost vychází z potřeby člověka dosahovat prvenství a dokonalosti a překonat tak základní pocity méněcennosti.

Dynamicko-holistické teorie tvořivosti vidí její zdroj v kolektivním nevědomí, jež zahrnuje zkušenosti a paměť lidského pokolení. Zásobárnou tvořivých nápadů jsou archetypy, převážně ústřední archetyp Self, jež lze považovat za „vnitřní moudrost a rádce člověka (Wallaceová, 2008)“. Humanistické teorie chápou tvořivost jako vrozenou lidskou tendenci, jako puzení. Jde o proces, kdy do života vnášíme něco nového, zahrnuje osobní růst, sebeobnovu a seberealizaci. Garai(2008) tvořivost shrnuje jako intenzivní uvědomění, stav zvýšeného vědomí a radosti ze samého výkonu. Tvořivost pohlcuje celého člověka. Nevědomí je v jednotě s vědomím. Jde o mystický zážitek, kdy se jedinec spojuje s vesmírem a naprostá jednota se střídá s nekonečnou rozmanitostí.

Dle integrativního přístupu je předpokladem vzniku tvořivosti současný výskyt následujících faktorů (podle Plhákové, 2004) 1. Intelektuální schopnosti, z nichž podstatné jsou schopnost netradičně pohlížet na problém, průběžně zhodnocovat efektivnost postupu a nacházet neobvyklé souvislosti. 2. Expertní znalosti a dovednosti, v podobě propracovaných kognitivních schémat a modelů. 3. Styly myšlení, schopnost uvažovat současně globálně i lokálně. 4. Osobnostní rysy, mezi něž patří tolerance vůči dvojznačnosti, vytrvalost, nekonformnost, odvaha riskovat. 5. Vnitřní motivace zaměřená na řešení problému, zaujetí pro věc, radost z tvůrčí aktivity, uspokojení zvědavosti. 6. Podpůrné prostředí v podobě intelektuálně podnětného rodinného prostředí, kulturní centra, společnost akceptující originální nápady apod.

Vysoká úroveň tvořivosti se může objevit tehdy, vyskytnou-li se její faktory v určité ideální konstelaci.

Z humanistické psychologie vychází vzdělávací koncepce pedagogiky, která chápe „dětské osobnosti jako svobodné a zodpovědné lidské bytosti, které definují sama sebe svými životními projekty a prostřednictvím vlastních zkušeností směřují k rozvoji subjektivní tvořivosti a všech potencialit s ní souvisejících. Takovýto spontánní proces je subjektem pocíťován jako sebeutvářející a smysluplný.“ (Němec, 2004, s. 14) Tato koncepce přistupuje k tvořivosti ve vzdělávacím procesu jako přirozené vlastnosti všech živých tvorů. Pracuje s předpokladem, že tvořivost lze rozvíjet, stejně jako člověka vzdělávat a vychovávat, lze ji rozvíjet různými činnostmi, které vždy nemusí vyústit v konkrétní produkt, ale mohou mít imaginární povahu. Je důležité, aby tvořivé produkty měly z výchovného hlediska subjektivní smysl pro daného jedince, nikoli širší sociální význam. Tvořivost lze nejlépe zdokonalovat rozvíjením všech stránek osobnosti, neboť nelze přesně vymezit, který kognitivní proces a do jaké míry se na

tvořivosti podílí, a nemůžeme zcela pominout ani takové psychické procesy, jako jsou vůle, intuice, emoce, city apod.

#### **2.3.4 Projekce**

Obecně projekce znamená promítnutí, extenzi, vržení před sebe. Z psychologického hlediska užil tento termín Freud (Šípek, 2000) pro jeden z psychických obranných mechanismů. Psychické obrany vystupují proti vnitřně nepřijatelným ideám, představám. Přitom je oddělen afekt, který může být přemístěn, promítnut jinam, nebo jsou idea i afekt potlačeny, jako by nikdy neexistovaly. Nakonečný (1995) uvádí, že projekcí je u Freuda rozuměna nejen obrana proti úzkosti, ale i obecně princip ovlivňování vnímání podnětů vzpomínkami. To by znamenalo, že projekce je obecným jevem, uplatňujícím se v každé percepci. Jung (1993) vidí projekci, jako obecný psychologický mechanismus, jež přenáší subjektivní obsahy jakéhokoli druhu na objekt. Jde o nevědomý, automatický a spontánní fakt.

Projekci v širším pojetí tedy nacházíme v každém lidském chování a v užším smyslu slova ji chápeme jako více či méně vědomé modifikování procesu vnímání.

Projekci usnadňuje neurčitost podnětu, který je prostorem projekce. Čím méně je zřetelný, tím více se zapojuje naše kreativita, tvoření, snění, ale i ožívování latentních psychických struktur, nesoucích výrazný energetický náboj, jehož podstatou mohou být různé konflikty, komplexy, úzkostné obsahy atd. Právě málo strukturovaný materiál jim může usnadnit cestu k projevení se.

#### **2.3.5. Projektivní techniky v psychologické praxi**

Tohoto jevu využívají projektivní techniky a metody. Tedy takové psychologické techniky a metody, které „vyžívají různé projekce a tom smyslu, že osoba odhaluje sama sebe ve všem, co dělá.“ (Šípek, 2000, s. 22) Rysem těchto metod je, že jde o málo strukturovaný úkol, který dovoluje téměř neomezený počet odpovědí, obsahují maskovanou testovací proceduru a globální přístup k hodnocení. Jsou zvláště účinné při odhalování skrytých, latentních nebo nevědomých aspektů osobnosti a mnohdy odrážejí vliv psychoanalytických koncepcí.

Šípek (2000) dělí projektivní metody na verbální, apercepčně vizuální a expresivní. Verbální projektivní metody užívají jako podnětu slovo v ústní či písemné

formě. Mezi ně patří slovní asociace a techniky doplňování vět (např. Kent-Rosanoff Free Association Test 1960, Incomplet sentenceblank 1950). Apercepčně vizuální projektivní metody využívají jevu pareidolie, tedy schopnosti dotvářet neurčité podněty z okolí podle dynamiky vlastní fantazie. K těmto technikám se řadí především Rorschachův test<sup>5</sup>, a jemu příbuzné metody. Rorschachův test<sup>5</sup> (1921) bývá považována za královskou metodu mezi projektivními technikami. Rorschach jako první použil princip málo strukturovaného vizuálního materiálu k diagnostickému zkoumání celku osobnosti, kdy původním záměrem bylo odlišit schizofrenní a neschizofrenní osobnosti. Testový materiál tvoří 10 tabulí s tušovými skvrnami v odstínech šedi a pestrých barev. Skvrny jsou umístěny do středu tabule a až na malé výjimky symetrické podél vodorovné osy. Testované osobě jsou postupně předkládány jednotlivé tabule s instrukcí, aby si je prohlédla a řekla, čemu se to, co na tabuli uvidí, podobá, co by to mohlo být. Odpovědi a všechny reakce testované osoby jsou zaznamenávány. Podstatná je i poloha tabule, kterou si dotazovaný vybral pro interpretaci. V druhé části vyšetření osoba provede z rozložených tabulí výběr nejsympatičtějších a nejméně sympatických tabulí. Dále následuje zpětné dotazování na jednotlivé interpretace. Výsledkem vyšetření je záznam – protokol. Základ pro vyhodnocení testu je signování jednotlivých interpretací podle čtyř kritérií. 1. Způsob apercepce, zda osoba interpretuje skvrnu jako celek, nebo nějaký detail. 2. Determinanty, zda je interpretace dána tvarem nebo barvou skvrny, případně jejich kombinací. 3. Obsah, pokud není nazírán z psychoanalytického hlediska, bývá obsah považován za nejméně zajímavý. 4. Obvyklost, jde o statistické rozlišení obvyklých a originálních interpretací. Na základě signování dochází k vyhodnocení. Rorschachův test umožňuje závěry týkající se různých aspektů osobnosti: kvantitativní i kvalitativní charakteristiky inteligence, emotivity, všeobecných postojů, ladění, neurotických rysů atd. V případě tohoto testu je zvláště důležité nepracovat „naslepo“, bez kontextu a doplňujících informací. Liší se i přístupy osob provádějících testování. Od přísného dodržování původní literatury, přes upřednostňování vlastních interpretací,

---

<sup>5</sup> Jiné používané názvy: Rorschachova technika, Rorschachova metoda, Rorschachův experiment, zkratky Ro, Ror, ROR.

až po přístup bez signování a propočtů, založený na bezprostředním kontaktu s reakcemi testované osoby.

Mezi apercepčně vizuální projektivní metody patří i Tematický apercepční test(1935), který tvoří obrázky s osobami v mnohovýznamových situacích. Testovaná osoba vypráví příběh k jednotlivým obrázkům, který zahrnuje vyobrazenou situaci, jak k dané situaci došlo, rozuzlení příběhu a na co vyobrazené osoby myslí. Předpokládá se, že testovaná osoba se identifikuje se zobrazenými osobami a interpretuje situace vzhledem ke svým zkušenostem a vědomým i nevědomým potřebám, na něž je možné zpětně z interpretací usuzovat.

Mezi expresivní projektivní metody patří testy kresby lidské postavy( Figure-Drawing-Test 1950, Dynamický test ľudskej postavy 1992) nebo tematické kresebné techniky(House-Tree-Person Projective Technique 1948, Baum Test 1949, Kresba rodiny1964).

Všude, kde se v diagnostice nebo terapii výrazně využívá projektivních momentů, je mechanismus projekce oboustranný. Tedy projikuje nejen osoba vyšetřovaná, ale při interpretacích i osoba vyšetřující. Je nutné, aby si terapeut či diagnostik byl tohoto mechanismu vědom a výsledná interpretace nevypovídala více o teoretické orientaci a oblíbených hypotézách psychologa než o osobnostní dynamice vyšetřované osoby.

## **2.4 ARTETERAPIE**

Pojem „arteterapie“ vznikl spojením dvou pojmů: ars, artis – umění, a therapón – služebník, průvodce. Vymezit a definovat arteterapii lze z mnoha pohledů. Zicha (1981) ji definuje jako záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými a speciálně pedagogickými prvky, které jsou imanentní umělecké činnosti nebo procesu umělecké tvorby. Výstižnější vymezení arteterapie poskytuje Pezold (in Šicková, 2002), arteterapie je teoreticky usměrněné působení na člověka jako celek v jeho fyzických, psychických danostech, v jeho uvědomělých i neuvědomělých snaženích, sociálních a ekonomických vazbách, plánované ovlivňování postojů a chování pomocí umění a z umění odvozenými technikami, s cílem léčby nebo zmírnění nemoci a integrování nebo obohacení osobnosti. Z jiného hlediska „ arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit



sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života“.(Šicková, 2002, s.32)

Jednoduše lze arteterapii charakterizovat jako „léčbu psychiky prostřednictvím výtvarných aktivit“(Slavík, 1999) Aktivitami se rozumí jak tvorba, tak výtvarné vnímání a s ním spojené prožívání. Starší, širší pojetí zahrnuje do arteterapie všechny expresivní umělecké činnosti – výtvarnou, dramatickou, muzikální, taneční, slovesnou. Pro toto širší pojetí se v současné době používá označení expresivní terapie nebo terapie výrazu.

#### **2.4.1 Směry v arteterapii**

Jak uvádí Koblicová(2000), každý terapeut by měl pokoušet volit svůj způsob a metodu práce s přihlédnutím ke své osobnosti, vzdělání a druhu klientely s níž pracuje, záleží zda ji provozuje psychoterapeut, psycholog, psychiatr nebo pedagog. Podle toho se přístup arteterapeuta pohybuje na pomyslné úsečce mezi výtvarnou činností a verbální psychoterapií. Na tomto základě Koblicová (2000) uvádí dva směry arteterapie, které oba pracují s aktivací a zpracováním emočních prožitků, ale liší se mírou využití verbalizace. První směr je „prvoprocsová“ arteterapie. Je založena více na samotném procesu tvorby, tedy na primárním procesu. Tento arteterapeut by měl být především výtvarníkem, orientovat se v množství výtvarných technik a prostředků, ale také být vzdělán v psychoterapii, orientovat se v základech psychopatologie, psychodiagnostiky, mít ponětí o fázích psychoterapeutického procesu, vývoji skupiny a skupinové dynamice.

Druhým směrem je „druhoprocsová“ arteterapie, která počítá s verbalizací psychoterapeutickou reflexí anebo intervencí , staví na ní a využívá více sekundární proces. Bývá vnitřně členěna do rozdílných koncepcí (škol), které zpravidla vycházejí z určitých psychoterapeutických přístupů (psychoanalýza, Jungova analytická psychologie, humanistické směry apod.) Tento arteterapeut ovládá všechny výše uvedené psychologické disciplíny, nemusí být výtvarníkem, ale měl by disponovat výtvarným cítěním.

Prvoprocsoví a druhoprocsoví arteterapeuti se obvykle liší v pohledu na význam a vliv umělecké tvorby na duševní vývoj a zdraví. První mají tendenci pojímat arteterapii jako samostatnou a jedinečnou metodu, druzí používají arteterapii spíše jako přídatnou techniku. Jistě velmi záleží na tom, s jakým typem klientů arteterapeut

převážně pracuje, například u mentálně postižených nebo psychotiků je asi vhodnější klást důraz na proces tvorby. U poruch osobnosti, psychosomatiků a neurotiků je možné se opírat více o verbalizaci a interpretaci.

Z tohoto pohledu se tedy zabýváme především tím, zda nám jde primárně o tvořivost a navození procesu tvorby, či o analýzu, interpretaci a zobecnění. Zicha (1981) uvádí podobné dvojí pojetí arteterapie: Terapie uměním – Art for therapy – Důraz je kladen na procesy výtvarné nebo jiné umělecké tvorby, to znamená na léčebný potenciál tvůrčí činnosti. Sebevyjádření a rozvoj tvořivosti potencuje sebeuzdravující mechanismy. Artefakt ani průběh práce není analyzován, intervencí je umožnění tvorby, případně výtvarné vedení.

Artpsychoterapie – Artefakty a prožitky z tvorby jsou tématem další (převážně verbální) psychoterapeutické práce.

Joanidis (in Perout, 2005) vymezil pět základních přístupů v arteterapii, kreativistický, integrativní a činnostní zdůrazňují více proces tvorby a předpokládají sebeuzdravující mechanismy, kdežto přístupy sublimační a hlavně projektivní doplňují tvorbu výkladem, volnými asociacemi a verbalizací.

#### **2.4.2 Projektivní arteterapie**

Projektivní arteterapie je založena na předpokladu, že i při tvorbě výtvarného artefaktu dochází k promítání vnitřních psychických obsahů do vnějších výrazových forem. „Ty je pak možné chápat jako neverbální informaci o osobnosti autora, jako metaforické zobrazení intrapsychického konfliktu, míry deprivace či integrovanosti (Perout, 2005).“ Forma výtvarného výrazu může napovídat o psychosomatice, vzorcích chování, kompenzačním jednání a prožívání, o dynamice vztahů.

Hlavním cílem arteterapeuta je posun v klientově výtvarném vyjadřování, což je považováno za metaforu změny chování, myšlení a postojů. Arteterapeut ovlivňuje klienta jednak metodickými pokyny k jeho výtvarné produkci, ale i verbální interpretací artefaktu, čímž umožňuje klientovi porozumět obsahu jeho výtvarné tvorby, vrátit se k původním životním křížovatkám a krizím a hledat nové způsoby řešení. Výtvarný artefakt má svůj zjevný obsah i obsah latentní, který obzvláště může pomoci objasnit určité klientovy problémy. Intervencemi do procesů tvorby ovlivňuje arteterapeut konečnou podobu artefaktu a mění tak klientův náhled na příznak a jeho významnost. Metodické připomínky se týkají převážně proporcí, kompozice, barevnosti a poměru kresby a malby. Cílem je dospět ke kompozičně a barevně vyváženému artefaktu.

### **2.4.3 Artefiletika**

Autorem tohoto pojmu je Jan Slavík. Artefiletikou se rozumí pedagogická disciplína, která využívá obdobné postupy jako arteterapie v oblasti výchovy, rozvoje pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií. Podporuje spontánní expresivitu a zaměřuje se na prožitkovou stránku tvorby. Rozvíjí citlivost a vnímavost k estetickým kvalitám života, tvořivost a citlivost vůči světu a vztahům. Využívá možnosti osobní a skupinové reflexe. Vlastní aktivní experimentování a prožitek umožňuje poznat a přijímat kulturu, její vztahy, normy, hodnoty, komunikaci. Umožňuje porozumět i jiným kulturám. Vede k poznání a porozumění umění jako specifické formě komunikace, zdroji podnětů a informací

Otázkou zůstává, jaký je rozdíl mezi arteterapií a artefiletikou, kde vede hranice mezi těmito obory? Nejde spíše o různé směry v rámci jednoho oboru? Oboru, který se zabývá prevencí a řešením krizových situací, vývoje a stavů. Používá umělecké postupy a techniky. Soustředí se na sebevyjádření, prožitek a vztahy vznikající při tvorbě nebo její prezentaci. Práce směřuje k nalezení osobně významného tématu a k němu vhodných výrazových prostředků. Cílem není dokončení artefaktu, ale navození procesu hledání, sebeobjevování a integrace objeveného. Arteterapeut musí být schopen zvolit vhodný program pro klienta, zajistit bezpečné prostředí, citlivě reagovat a případně poskytnout krizovou intervenci.

Přístupy v rámci tohoto oboru se mohou zaměřovat více na prevenci a zvládání potíží a krizí, nebo na rozvoj a rozšíření pozitivních možností. Dále se tento obor vnitřně člení z hlediska použitých prostředků – výtvarné, dramatické, muzické..., metod – míra a forma reflexí, analýz a interpretací a způsobu vedení – expertní, průvodcovské. Rozdíl mezi arteterapií a artefiletikou můžeme asi hledat v osobě klienta, přichází-li s určitou zakázkou, určitým problémovým tématem a tomu je podřízena celá práce, jde spíše o terapii.

### **2.4.4 KTC(kvinterncolor)**

Ve své práci pro upřesnění a doplnění poznatků využívám také KTC. KTC není validizovaný test, ale je ověřen svým autorem (PhDr. Milan Kyzour st.) a jeho žáky na velkém množství případů.

Klient vytvoří na papír formátu A5, umístěný na výšku či šířku dle jeho volby, pastelkami pět barevných koleček velikosti drobné mince, rozmístěných jako pětka na hrací kostce. Použije barvy dle vlastního výběru, pořadí koleček očísluje. Bude-li chtít použít bílou barvu, zvolí si jakoukoli pastelku a vytvoří prázdný kroužek. Na výsledném artefaktu se posuzuje hlavně vzájemný vztah a prostorové rozčlenění barev. „ Na základě barevné sebereprojekce je možno vytvářet pracovní hypotézy k úvahám o dynamice původní rodiny a o chybných vzorcích chování nacvičených v dětství i během dospívání a aplikovaných v pozdějším věku.“ (Šicková, 2002) KTC je výpovědí o emočním poli, vzorcích komunikace, poměru k rodičovským autoritám klienta.

## **3. METODICKÁ ČÁST**

### **3.1 Cíle práce**

Cílem mé práce je na základě analýzy volně dokreslovaných frotáží a muchláží dětmi ve věku 11-15let ověřit tyto techniky z hlediska arteterapie a vytýčit jejich využití v arteterapii s dětmi daného věku. Při analýze se budu zabývat přístupem dítěte k technikám, barevností, ztvárněním prostoru, kompozicí, námětem i obsahem kreseb.

#### **3.1.1 Dílčí cíle**

- ověřit vhodnost technik vzhledem ke krizi dětského výtvarného projevu a pro danou věkovou skupinu
- ověřit, jak na techniky a jejich dotváření reagují děti s ADHD a poruchami učení
- ověřit projektivní potenciál frotáže a muchláže
- ověřit abreaktivní potenciál volně dotvářené frotáže a muchláže

### **3.2 Sledovaný vzorek**

Sledovaný vzorek pro tuto práci tvoří žáci Základní školy v Unhošti z 6.-9. třídy ve věku 11-15let. Tuto věkovou kategorii volím vzhledem k vývoji dětského výtvarného projevu a kognitivnímu vývoji.

Po motivační hodině v každém ročníku, zaměřené na haptické aktivity a pokusy o frotáž i muchláž, jsem z každé třídy vybrala pět dětí, které byly ochotny ke spolupráci a tak, aby byli zastoupeni chlapci i dívky. Tento užší konečný vzorek tvoří skupina 20 dětí, z toho 10 chlapců a 10 dívek. Z celkové skupiny 20 dětí je u 8 diagnostikován ADHD nebo porucha učení.

Vzhledem k tomu, že na 2. stupni Základní školy v Unhošti učím výtvarnou výchovu, děti znám a odpadl tím problém odstupů a nedůvěry, ale na druhé straně nejsem nestranným výzkumníkem.

### 3.3 Průběh sběru dat

Výtvarné artefakty, jež jsou podkladem mé práce, pocházejí z období od října 2008 do června 2009. Své práce vytvářeli děti ve čtyřech malých, pětičlenných skupinách, rozdělených podle ročníků.

#### 3.3.1 Frotáže

Během první hodiny jsme se se skupinou přesunuli ven, kde jsme v okolí školy hledali hapticky zajímavé povrchy. Pak každý člen skupiny dostal zásobu průklepových papírů formátu A4, měkkou tužku, uhel, pastelky a pokoušel se nalezené povrchy, jím zvoleným materiálem frotážovat a zaznamenat jaký povrch snímal.

V další fázi dostaly děti za úkol vybrat si podle nich nejzajímavější frotážované povrchy a pokusit se je na jeden papír sejmout tak, aby dávaly dohromady zajímavý celek, který by mohl něco připomínat. Tento postup se ovšem příliš neosvědčil, protože až na dva zajímavější pokusy, vznikly jakési „vzorníky“ jednotlivých, vzájemně nesouvislých frotáží. Proto jsme se posléze vrátili k prvním frotážím zajímavých povrchů na jednotlivých papírech. V každé skupině jsme je rozložili na zem, hodnotili, hledali výtvarně nejzajímavější a hlavně ty, ve kterých děti „něco“ viděly, a nebo jim „něco“ připomínaly. Každá skupina vybrala pět frotáží, které se jim zdály nejpodnětnější.

Z celkové sumy dvaceti frotáží jsem náhodným výběrem vytvořila sadu sedmi, kterou tvoří 2 frotáže dřeva, 2 frotáže oprýskané omítky, 1 frotáž dlažby, 1 frotáž pukliny na asfaltu a 1 frotáž zdi. Tuto sadu sedmi frotáží jsem pro každé dítě okopírovala na papír formátu A3 tak, aby vedle frotáže zbyl na papíře také volný prostor umožňující dítěti i volnou kresbu.

S každou skupinou jsme se setkávali přibližně jednou za měsíc na dobu jedné vyučovací hodiny, tj. 45 minut. Skupina pracovala vždy odděleně ve třídě, každé dítě sedělo samostatně v lavici, aby mělo dostatek prostoru a vzájemně se neovlivňovalo se sousedem. Na začátku společných sezení dostalo každé dítě svou sadu sedmi frotáží (A-G) a postupně si vždy jednu zvolilo pro svou práci. Dále dostalo k dispozici sadu 24 pastelek.

Při každém setkání si vždy každý člen skupiny během pěti minut vypracoval KTC na papír formátu A5 podle výše uvedené instrukce.

Ve zbývajících 35 minutách dítě zpracovávalo frotáž podle následující instrukce: „Ze sady frotáží si jednu vyber, dívej se na ni, otáčej jí a hledej ve skvrně nebo jejich

částech co ti připomenou, pak pomocí pastelek to, co ve skvrně objevíš, zvýrazni a dokresli. Dokonči obrázek, aby se v něm něco odehrávalo a k tomu využij celou plochu papíru tak, že dokreslíš jeho další části i mimo skvrnu. Až budeš s obrázkem hotov(a), na druhou stranu napiš, co se na obrázku odehrává, kdo tam je, co dělá a proč.“

Během práce dětí jsem sledovala a zaznamenávala jejich výrazné změny v chování a verbální komentáře při výtvarné činnosti.

V průběhu vytváření výtvarných artefaktů se nestalo, že by některá z frotáží nebyla pro dítě podnětná a zůstala zcela bez zpracování. Při spolupráci s dětmi jsem se z jejich strany nesetkala s odporem vůči své osobě ani s rezolutním odporem vůči výtvarné práci.

Od sledované skupiny jsem během daného období shromáždila celkem 138 dokreslených frotáží, z toho 70 od dívek a 68 od chlapců. Jeden z chlapců sérii všech sedmi frotáží nedokončil, protože byl v květnu 2009 umístěn v diagnostickém ústavu.

### **3.3.2 Muchláže**

K tvorbě muclází měly děti k dispozici několik papírů A4, A3, vodu, štětec, vodové barvy, pastelky. Na vytvoření a dokreslení muchláží v jednom sezení byl časový limit jedné vyučovací hodiny, 45 minut. Na začátku hodiny děti začaly vytvářet muchláže dle instrukce: “Vezmi lehce navlhčený papír a zmačkej ho podle vlastního uvážení. Na takto zmačkaný papír nanes štětcem nebo namáčením jednu nebo více barev dle vlastního výběru. Papír opět rozlož a nech uschnout.“ S touto částí práce neměly děti výrazný problém.

Aby muchláže lépe schly, pomohli jsme jim fénováním. Mezitím si děti vytvořili KTC dle výše uvedené instrukce. K dokreslení muchláží měli děti možnost volného výběru barev nebo pastelek. Dotváření muchláží probíhalo dle instrukce: “Dívej se na muchláž, otáčeš jí a hledej ve skvrně a čárách prasklin papíru co ti připomenou, pak pomocí pastelek nebo barev to, co ve skvrně objevíš, zvýrazni a dokresli. Dokonči obrázek, aby se v něm něco odehrávalo a k tomu využij celou plochu papíru. Až budeš s obrázkem hotov(a), na další papír napiš, co se na obrázku odehrává, kdo tam je, co dělá a proč.“

S dotvářením muchláží měly děti mnoho problémů jak s nalézáním podnětných skvrn, tak hlavně s jejich dotvářením. Z toho pramenila postupně se zvyšující nechuť

k této technice. Během práce dětí jsem sledovala a zaznamenávala jejich výrazné změny v chování a verbální komentáře při výtvarné činnosti.

Původním záměrem bylo shromáždit od každého sedm dotvořených muchlází. Vzhledem k problémům s nacházením a hlavně dotvářením objektů ve skvrnách a z toho vyplývající nechuť dětí sledované skupiny, se mi podařilo od každého z dětí shromáždit pouze 3-4 dokončené dotvořené muchláže. Konečný vzorek tvoří 68 muchlází.

### **3.4 Použité metody**

K výtvarným artefaktům v této práci přistupuji jako ke jako zdroji kvalitativních dat. Využívám “asociační výzvy náhodně vzniklých skvrn (Šípek, 2000, s.27)“ a dokreslování frotáže a muchláže užívám jako projektivní grafickou metodu. Pro dokreslování skvrn frotáže používají děti 24barevnou škálu pastelek. Pastelky jsem volila, proto, že jsou dětem velmi blízké, používají je od malička, proto je dle mé zkušenosti tolik nestresují jako vodové nebo temperové barvy, rovněž v dané situaci pracovaly děti novým způsobem, musely se soustředit na skvrnu, a proto se domnívám, že složitější technika práce s barvami by je zbytečně zatěžovala. Zároveň uznávám, že vodové barvy by do výsledných prací vnesly větší prvek náhody než pastelky. U muchlází měly děti možnost barvy i pastelky kombinovat.

Vzniklé artefakty jsou podkladem výtvarné analýzy, kdy sleduji barevnost, prostorové znázornění, kompozici, výtvarný rukopis, a interpretativní obsahové analýzy, kdy sleduji pojetí skvrny, námět, zjevný obsah, symbolický obsah, případně formu abreakce.

Uvedené jevy posuzuji jednak jako celek a jednak z hlediska jednotlivých frotází. Ve vybraných případech data zpracuji formou případových studií. Pro doplnění informací slouží KTC, písemný komentář dětí k jednotlivým artefaktům i mé poznámky z pozorování chování a verbálních komentářů při výtvarné práci. K doplnění anamnestických dat využívám výpis ze školní dokumentace výchovného poradenství.



## **4. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4.1 Empirická zjištění**

Na základě provedené analýzy volně dotvářené frotáží a muchlází sledované skupiny dětí jsem dospěla k těmto zjištěním.

- Obě výtvarné techniky, frotáž i muchláz, samy o sobě nečinily dětem sledované skupiny obtíže. K technikám přistoupily jako k experimentu, oceňovaly prvek náhody, volnost pohybu. Ani v jednom případě jsem se ve sledované skupině nesetkala s odporem. Pro sledovanou skupinu se tedy tyto výtvarné techniky jeví jako vhodné.
- Děti s ADHD a poruchami učení reagují na dané výtvarné techniky a jejich dotváření srovnatelně s ostatními dětmi dané skupiny. V jejich výtvarných artefaktech shledávám pouze méně úměrné zobrazení prostoru a větší preferenci abreakčních námětů.
- Ve volně dotvářených frotážích sledované skupiny dětí shledávám nesporný projekční potenciál. Volné dotváření muchlází se ve sledované skupině dětí jeví velmi problematické, muchláže nepůsobí příliš podnětně a jejich projekční potenciál je proto mnohem menší než u frotáží.
- Frotáž i muchláz jako výtvarné techniky působily na děti sledované skupiny abreakčně. Ve volně dotvářených frotážích dané skupiny dětí se objevuje velké množství abreakčních námětů.

### **4.2 Frotáže**

#### **4.2.1 Pojetí skvrny**

V této kapitole se zabývám jednotlivými frotážemi ze série (Obrazová příloha I). U každé frotáže A-G jsem nejprve sledovala, v jakém pořadí byla u každého dítěte zvolena, tedy která z frotáží snadněji vyvolává asociační výzvu v dané skupině. Jako první a druhá nejčastěji volená je frotáž B, třetí frotáž E, čtvrtá frotáž A, pátá frotáž D, šestá frotáž G a C, sedmá frotáž F.

### Pořadí frotáží

POŘADÍ FROTÁŽ	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
<b>A</b>	6/20	3/20	2/20	6/20	1/20	2/20	0/20
<b>B</b>	8/20	8/20	2/20	2/20	0/20	0/20	0/20
<b>C</b>	2/19	1/19	2/19	4/19	1/19	6/19	3/19
<b>D</b>	2/20	2/20	2/20	3/20	6/20	2/20	3/20
<b>E</b>	2/20	4/20	7/20	1/20	5/20	1/20	0/20
<b>F</b>	0/20	0/20	2/20	1/20	4/20	3/20	10/20
<b>G</b>	0/19	1/19	2/19	3/19	2/19	6/19	4/19

Dále jsem sledovala u každé frotáže v dané skupině zda se podnětnější jeví její tmavé nebo světlé části, zda je spíše pojímána jako celek, ve větších částech nebo vede k ulpívání na detailech. Zda a v kolika případech se u určité frotáže ze série vyskytuje u různých dětí z dané skupiny stejné dokreslení skvrny, řekněme stejně ztvárněný stejný námět.

### Pojetí skvrny

frotáž	tmavé	světlé	detail	části	celek	stejně pojetí skvrny	četnost
<b>A</b>	16/20	4/20	5/20	14/20	1/20	loď mořská panna	2/20 2/20
<b>B</b>	14/20	6/20	1/20	19/20	0/20	postava z profilu	13/20
<b>C</b>	14/19	5/19	2/19	13/19	4/19	-	-
<b>D</b>	20/20	0/20	0/20	16/20	4/20	šnek vozidlo tunel	5/20 3/20 3/20
<b>E</b>	18/20	2/20	0/20	17/20	3/20	hlava zvířete-draka	5/20
<b>F</b>	12/20	8/20	1/20	16/20	3/20	-	-
<b>G</b>	19/19	0/19	0/19	18/19	1/19	ruka	5/19

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že všechny frotáže(A-G) se podnětnější jeví ve svých tmavých, tj. výraznějších skvrnách, nejčastěji je dokreslení komponováno v několika větších částech. K detailům nejčastěji zavádí frotáž A.

Nejčtenější je stejné ztvárnění u frotáže B, kde se ve třinácti případech z dvaceti vyskytuje ve stejné části skvrny postava z profilu, s velkým odstupem pět z dvaceti pak u frotáže D šnek a u frotáže E hlava zvířete, nejčastěji draka, u frotáže G se v pěti případech z devatenácti objevuje ruka.( Obrazová příloha II-IV)

Dle výše uvedených hledisek se jeví pro sledovanou skupinu dětí nejpodněnější frotáž B, jednak byla šestnácti dětmi z dvaceti vybrána jako první nebo druhá pro dokreslování a jednak u třinácti dětí z dvaceti vyvolala určitá část skvrny velmi obdobné asociace. Naproti tomu nejméně podnětná z celé série se pro danou skupinu dětí jeví frotáž F, která se ani jednou nevyskytuje na prvním nebo druhém místě v pořadí dokreslení, zato deset dětí z dvaceti si ji vybralo jako poslední a ani v jednom případě nevyvolala obdobné asociace.

#### **4.2.2 Barevnost**

V arteterapii je barevnosti přikládán velký význam, uvažuje se o jejím psychologickém, estetickém, ale i kulturním kontextu. Dle Šickové(2002) barva v arteterapii představuje také intenzitu a stav emočního života. Davido(2001) uvádí, že dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu, nebo se nechává vést svým nevědomím a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce. V této práci se zabývám barevností z několika hledisek.

##### **4.2.2.1 Množství použitých barev**

Četnost používaných barev u sledované skupiny dětí je průměrně 5,05 barev. Ve skupině dětí s ADHD a poruchami učení, kterou tvoří osm dětí z dvaceti je to průměrně 5,3 barev pro ostatní tj.dvanáct dětí z dvaceti je to průměrně 4,9 barev. Barevnost v obrázcích dětí s ADHD a poruchami učení v dané skupině dětí se jeví nepatrně pestřejší a diferencovanější než u ostatních.

#### 4.2.2.2 Výskyt jednotlivých barev

V každém obrázku jsem sledovala 3 nejvíce používané barvy, nejprve bez rozlišení odstínů jedné barvy. Vzniklo následující pořadí barev od nejvíce k nejméně zastoupeným barvám.

##### Výskyt barev

	<b>celkově</b>	<b>ADHD + poruchy učení</b>	<b>ostatní</b>
<b>1.</b>	zelená	modrá	zelená
<b>2.</b>	modrá	zelená	modrá
<b>3.</b>	hnědá	hnědá	hnědá
<b>4.</b>	červená	červená	černá
<b>5.</b>	černá	černá	červená
<b>6.</b>	žlutá	žlutá	žlutá
<b>7.</b>	oranžová	oranžová	oranžová
<b>8.</b>	fialová	fialová	okr
<b>9.</b>	růžová, okr	růžová, šedá	fialová
<b>10.</b>	šedá	okr	růžová
<b>11.</b>	bílá	bílá	šedá
<b>12.</b>	-	-	bílá

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že výskyt barev u dětí s ADHD a poruchami učení se ve sledované skupině takřka neliší od ostatních. Mezi pět nejpoužívanějších barev v dané skupině patří zelená, modrá, hnědá, červená a černá. Mezi nejméně používané barvy patří bílá, šedá, růžová, okr a fialová.

Vyvstává zde otázka, z jakého důvodu volí děti ve sledované skupině nejčastěji výše uvedené barvy? Všech pět barev je výrazných. Zelenou a modrou děti nejvíce využívají v pozadí, obzvláště pokud je blíže nespecifikované. Zelenou plochu využívají na místě trávy, lesa, kopců, modrou na místě nebe a vodních ploch. U zelené a modré jsou zvláště podstatné také jejich odstíny. Tmavě zelená a tmavě modrá mohou vyjadřovat úzkost (Kyzour, 2007) a dle Perouta(2005) je zeleno-modro-hnědo-černá barevná kombinace charakteristikou deprivovaného, emočně retardovaného výtvarného vyjadřování. Ve sledovaném vzorku frotáží se výhradní použití tmavě zelené objevilo ve 13 obrázcích ze 138 a tmavě modré v 17 obrázcích ze 138. Opakované používání

tmavě zelené a tmavě modré se objevuje u 3 dětí z 20, u všech je diagnostikována ADHD nebo porucha učení. U jednoho z těchto dětí se vyskytuje opakovaně „deprivační“ zeleno-modro-hnědo-černá barevnost.

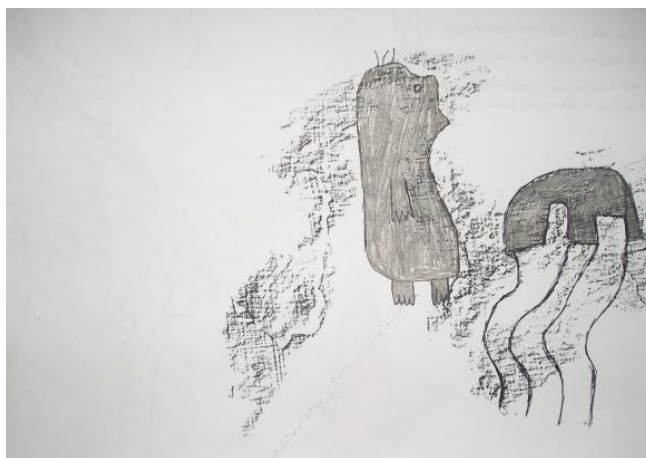


Chlapec 12 let, frotáže C, A

Kombinace černé a červené barvy je revoluční barevnost, typická pro období puberty (Kyzour, 2007).

Děti ze sledované skupiny, v jejichž obrázcích se objevuje černá jako velmi výrazně zastoupená barva je také patrná preference tmavých skvrn nad bílými při dokreslování frotáží, zatímco většina dětí ze sledované skupiny střídá ve své sadě frotáží preferenci světlých a tmavých skvrn. Výhradně světlé skvrny nepreferuje nikdo z dané skupiny.

Ve sledovaném vzorku dokreslených frotáží se vyskytují také obrázky barevně chudé. Vždy se jedná o kombinaci velkého množství černé a jedné až dvou barev. Tuto skupinu představuje 7 obrázků ze 138, z čehož 5 pochází od jednoho autora (tvorbě tohoto chlapce se blíže věnuji v kazuistice č.1).



Chlapec 15 let, frotáž B

#### 4.2.2.3 Práce s barvou

Ve sledovaném vzorku dokreslených frotáží je také patrný různý přístup k barvě. U dětí s ADHD (4 z 20) je výrazná intenzita barev, daná silným přitlakem na pastelky. U chlapců ve sledované skupině jsou čitelnější tahy pastelek. U 23 obrázků ze 138 se objevuje míchání barev a 2 starších dívky pomocí pastelek stínují.

Opakovaně se ve sledovaném vzorku dokreslených frotáží vyskytuje jakási „duhová barevnost“, nejčastěji u objektů, které jsou fantastické, jejich barevnost není explicitně dána a tak umožňují fantazijní řešení a experimentování.

#### 4.2.2.4 Neadekvátní použití barvy

Ve sledované skupině dětí je jeden autor, který používá neadekvátně citrónově žlutou barvu pro barvu těla-pokožky, ačkoli měl v barevné sadě k dispozici okr, růžovou, oranžovou, které ostatní děti běžně používají a nejedná se ani o člena rodiny asijských přistěhovalců. V první dokreslované frotáži běžně použil oranžovou jako tělovou barvu, ovšem ve všech ostatních již používá citrónově žlutou. Žlutá barva bývá spojována s „pódiiovým chováním“, což by v případě tohoto chlapce s ADHD mohlo odpovídat, ale také s únavou v tomto směru. To by mohlo odrážet nedostatek energie na předvádění se před ostatními, pramenící ze zvýšených školních nároků po přestupu na druhý stupeň ZŠ.

Jisté úvahy by mohly směřovat i k onemocnění jater, s nímž je spojeno žloutnutí kůže. V tomto případě jsou však tyto závěry nepodložené.



Chlapec 11 let, frotáže F, C

### 4.2.3 Zobrazení prostoru

Jedním ze sledovaných jevů byl způsob, kterým děti ve sledované skupině při dokreslování frotáží zobrazovaly prostor, neboť „trojrozměrnost jako způsob zobrazování okolní reality je v této vývojové etapě pochopena a vede k tvorbě iluzivních obrázků.“ (Perout, 2005, s.43) Schopnost od první frotáže budovat prostor na celé ploše papíru, pracovat s plány a perspektivou osvědčily 2 děti z 20 (dívka 13 let, chlapec 12 let), u 7 dětí z 20 byl patrný posun v zobrazování prostoru od prvních zcela plošných obrázků bez pozadí, přes pokusy o prostor mezi 3. a 5. frotáží, až k zvládnutí celé plochy papíru s iluzí třetího rozměru (Obrazová příloha V). 5 dětí z 20 během zpracovávání série frotáží zůstalo u plošného zobrazení a 6 dětí z 20 kombinovalo plošné obrázky a zobrazování prostoru typické pro předcházející stádia vývoje výtvarného procesu – objekty rozmístěné po obvodu papíru, čára země-čára nebe, řazení v pásech nad sebou, sklápění do půdorysu. V tabulce uvádím pro srovnání u kolika dětí v jednotlivých výše uvedených skupinách je diagnostikováno ADHD nebo porucha učení.

#### Způsoby zobrazení prostoru

<b>zobrazení prostoru</b>	<b>celkové počty</b>	<b>ADHD a poruchy učení</b>
prostorové obrázky	2/20	0/20
postupné budování prostoru	7/20	1/20
<b>regres k předcházejícím stádiím</b>	6/20	5/20
bez prostoru	5/20	2/20

Domnívám se, že pro většinu dětí ze sledované skupiny(13/20) je nejdříve nutné obeznámit se z novou technikou práce a s novým úkolem-najít ve skvrně „něco“, a to dokreslit, pokud úkol zvládnou a zvyknou si na novou techniku pokračují v náročnějším zobrazování prostoru a nebo se vrací k již zvládnutým jistotám z předcházejících vývojových etap.

U mnohých plošně znázorněných obrázků však textura frotáže sama vyvolává dojem dalšího prostoru. Některé z dětí tohoto jevu možná nevědomě využívají.

#### 4.2.4 Kompozice

Důležitým hlediskem v kompozici je míra komplexity jednotlivých objektů v obrázku. Dokreslení frotáže formou zcela izolovaných prvků bez kontextu mezi sebou se v sledovaném vzorku objevilo u 9 z 138 obrázků. Ve všech ostatních případech jsou již patrné vztahy mezi objekty. V 57 frotážích ze 138 je kompozice vymezena rozsahem skvrny, ovšem v různých formách pohybujících se na škále od zobrazení jednotlivých objektů, které jsou viditelně ve vzájemném vztahu, ale jsou pouze jednoduše propojeny náznaky pozadí, případně jim pozadí vytváří samotná skvrna, až po dokončený dějový celek, uzavřený do prostoru skvrny v pásu nebo bílém rámu zbylé plochy papíru.



Chlapec 13 let, frotáž A

Další formou je kombinace prostoru skvrny a zbylé plochy papíru. V 27 obrázcích z 138 děj odehrávající se ve skvrně jakoby vybíhá mimo ni, nevyužívá však celé plochy papíru. V 45 případech z 138 již autoři počítají z celou plochou papíru na níž komponují svou situační či dějovou koncepci.



Chlapec 14 let, frotáž F



Divka 12 let, frotáž A



Bez ohledu na výše uvedené skupiny s větší či menší mírou komplexity vyskytují se nejčastěji kompozice středové (dominantní objekt je umístěn do středu dění) a stranově nevyvážené, kdy převažuje dění na straně skvrny. Zajímavým případem jsou obrázky dívky (14 let), ve kterých se zaměřuje na oblast skvrny, ale cítí, že zbývající část papíru je jaksi navíc a nevyužita. Proto ji odděluje čarou a vytváří za ní část dalšího obrázku, „políčko filmu“, které se teprve objevuje.

Časté je také užití diagonály, které dodává obrázkům dynamiku.

#### 4.2.5 Náměty dokreslovaných frotáží

Děti ve sledované skupině dotvářely frotáže zcela volně, samy si volily náměty, tedy to co se na obrázku zjevně odehrává, co diváka na první pohled zaujme. Pro upřesnění námětu doplnily obrázky komentářem.

Námětově lze obrázky dětí ze sledované skupiny rozdělit do tří větších okruhů na náměty ze života, zvířecí náměty a pohádkově-fantastické náměty.

##### 1. Náměty ze života (24 ze 138)

Do této skupiny patří náměty zpodobňující běžné lidi ve více či méně běžných životních situacích. Značnou část tvoří náměty zcela popisné, např.: „Holčička Jana koupila žrádlo pro psa.“ Další skupinou námětů jsou situace s dramatickou zápletkou, např.: „Panu B. je ukraden kufřík plný peněz a teď s městským policistou honí zloděje.“ Mezi náměty ze života se objevily i dva vítězné, např.: „Vůz s číslem 1, který byl vyroben v ČR, se řítí do cílové rovinky...“



Chlapec 12 let, frotáž D

## 2. Zvířecí náměty (13 ze 138)

Mezi zvířecími náměty jsou opět popisy situací, např.: „Želva Žofka našla rukavici.“ V jiných případech zvířata přebírají lidské vlastnosti, chovají se jako lidé, např.: „Medvěd žádá rybu o ruku.“ Ani v této skupině nechybí dramatické náměty, např.: „Zlatý lev bojuje s ohňovým býkem o území.“



Chlapec 13 let, frotáž E

## 3. Pohádkově-fantastické náměty (81 ze 138)

Do této nejobsáhlejší skupiny jsem řadila náměty se známými pohádkovými postavami (drak, čarodějnice, mořská panna), s mytologickými postavami (Poseidon, Bohyně země), ale také s fantasy postavami, ať už známými nebo vymyšlenými (Superman, Techno-včela).

Tuto obsáhlou skupinu námětů lze dále dělit na podskupiny.

- S hrdinou – zachráncem, který vystupuje ve dvou verzích. Jako nečekaný hrdina, kdy nenápadný člověk nebo dítě zachrání situaci, např.: „Forest nakopne příšeru ničící město a zachrání všechny i svou mámu.“ Nebo jako superhrdina, který zasáhne v poslední chvíli nebo odvrátí katastrofu, např.: „Superman zachraňuje ženu z hořícího domu.“



Chlapec 11 let, frotáž E

- Situace útoku a ohrožení, např.: „Na malém ostrově zůstal člověk a kolem dokola je obklíčen žraloky.“



Chlapec 13 let, frotáž E

- Záznam boje, např.: „Lidé bojují s drakem ohnivákem.“
- Lidé se bojí a utíkají, nejčastěji před nějakou příšerou, např.: „Nad město přiletěl zlý drak, a všichni se dali na útěk.“
- S tragickým koncem, často končící smrtí nebo zachycující konec světa, např.: „Na planetu padá obří meteorit, planeta shoří a rozpadne se.“
- S kouzelným pomocníkem, např.: „Honza potkal v lese starou kouzelnou babičku, která mu za buchtu splní tři přání.“
- Vítězné, např.: „Voják zvítězil nad zlou čarodějnici a usekl jí hlavu.“
- Lidé udělali nějakou chybu nebo na něco zapomněli a jsou potrestáni, např.: „Poseidon vyslal na loď obří krakatici, protože mořeplavci zapomněli přinést oběti.“

- Zaklínači, např.: „Zlá čarodějnice přináší noc a chlad, všechno zaklíná.“



Dívka 12 let, frotáž A

- Čekání na vysvobození, např.: „Princezna zakletá ve skále čeká na vysvobození.“

#### Četnost jednotlivých námětů

námět	četnost	z toho ADHD a P.U.	podskupiny	četnost	z toho ADHD a P.U.
ze života	24	12	popisné	13	5
			dramatické	11	6
			vítězné	2	1
zvířecí	13	5	popisné	4	2
			lidské vlastnosti	4	1
			dramatické	3	2
pohádkové- fantastické	81	39	hrdina - nenápadný	10	7
			- superhrdina	7	5
			ohrožení	16	3
			útěk	12	6
			tragické	10	2
			boj	9	6
			pomocník	4	3
			vítězné	4	3
			trestající	4	4
			zaklínači	2	0
čekání na vysvobození	2	0			
celkem	138	56	-	138	56

#### 4.2.5 Obsahy dokreslovaných frotáží

Vedle zjevných námětů jsou výtvarné artefakty vzhledem k projekci také nositeli skrytých, hlubších obsahů, projevujících se v symbolické rovině. V pracích celé sledované skupiny jsem nejprve hledala nejčastěji zobrazované objekty a dále pracovala s jejich významy. Dále jsem sledovala způsoby nejčastěji zobrazované tematiky.

##### 4.2.5.1 Zobrazované objekty

K objektům, které děti sledované skupiny nejčastěji ve skvrnách nalézaly a dokreslovaly, patří **lidská postava** a **lidský obličej**. Jak bylo výše uvedeno člověk je objektem zájmu ve výtvarném projevu dítěte od počátků. Pro pubescenta se stává velmi důležitým jeho vlastní tělo, které prochází mnoha změnami s nimiž se musí mladý člověk vypořádat. Srovnává se s ostatními a velmi často není se sebou spokojen. Postavy vzniklé z frotáží jsou obvykle disproporční a vykazují znaky karikatury. Což na jedné straně dětem v tomto věku vyhovuje, i oni sami v tomto období mnohdy působí disproporčně a vzhledem ke krizi výtvarného projevu karikatura nevyžaduje realistické ztvárnění, s nímž by dítě mělo problém. Na druhé straně je otázkou nakolik karikatura krizi fixuje? Je jistě důležité, aby děti v tomto věku měly možnost nenásilnou formou tvořit i figury proporčně správné. Další otázkou je nakolik věnovat pozornost tělesným zvláštnostem u postav vzniklých z frotáží vzhledem k diagnostice. Podobně je tomu u obličejů, který se také často ve frotážích objevuje. Obličej a jeho mimika je vlastně jakýmsi zrcadlem emocí a nálad, které dítětem v tomto věku silně zmítají. Jak pro obličej, tak pro figuru z frotáží by myslím pro diagnostiku mohla být určující barevnost.



Dívka 14 let, frotáž E

Dalším, velmi často zpodobňovaným objektem ve sledované skupině je **drak**. Toto mýtické a pohádkové zvíře, má mnoho historických i kulturních variant, nemá však explicitně danou podobu a tvar, z čehož by zřejmě mohlo vycházet jeho časté zobrazování v přesně nespecifikovaných skvrnách. Drak v evropském pojetí je spojován s ničením a chaosem, jde o postavu negativní, zlou, ale mocnou a obávanou. Domnívám se, že tyto vlastnosti jsou pro pubescenty v mnohém přitažlivé, zaujímají negativní postoje vůči společnosti, rádi vytváří chaos a ničí, ať už v podobě ničení zavedených zvyklostí a pravidel dospělých nebo v podobě vandalismu.

Z psychoanalytického hlediska, lze v drakovi spatřovat negativní mužskou figuru – negativní představu otce. Což odkazuje na oidipový komplex. Ve většině případů sledované skupiny se drak objevuje u chlapců ne u dívek. Z čehož lze usuzovat na odraz kastracní úzkosti chlapců.

Pojetí otce v mocné a negativní dračí podobě, s níž se bojuje, může také odkazovat na „boj“ dětí, v tomto případě chlapců, s otcovskými pravidly a autoritou.

Za úvahu možná stojí, proč je drak zobrazovaný ve sledované skupině vždy jednohlavý. Jeden drak s jednou hlavou může zastupovat jednu konkrétní osobu. Draka hrdinové přemohou, pokud mu useknou hlavu a useknout jednu hlavu je vždy jednodušší než bojovat s vícehlavým drakem. Hrdina a drak mají tedy rovné šance, a drak není ani chytřejší, protože „víc hlav, víc ví“ a drak má hlavu pouze jedinou.

Nezanedbatelný vliv na povědomí o dracích má jistě v současné době, mezi mládeží velmi oblíbená, fantasy literatura.



Chlapec 12 let, frotáž A



Chlapec 11 let, frotáž A

Ve frotážích dětí dané skupiny často objevily a dokreslily různá **zvířata**. Pominu-li oblibu zvířat u dětí obecně, přitažlivý je jejich zvířecí, pudový charakter, neomezený společenskými pravidly. V symbolické rovině zvířata zřejmě zastupují pudové složky osobnosti, s kterými se děti v období puberty potýkají. Ke konkrétním zvířatům se vážou určité lidmi přisuzované charakteristiky.

**Pes** stojí jakoby na pomezí světa zvířat a světa lidí. Je to sice šelma, ale žije s člověkem, nechá se ochočit, vycvičit, přijímá lidská pravidla. Může představovat kompromis nebo soulad mezi pudovými potřebami a společenskými pravidly „ Psi jsou zvířata žijící v těsné blízkosti člověka a dítě je považuje za nejpodobnější lidem. Vyjadřují však také pudovou svobodu, svobodně koušou, nekontrolovatelně vyměšují a bez zábrán dávají najevo sexuální potřeby, a současně představují vyšší hodnoty jako věrnost a přátelství (Bettelheim, 2000, s. 100)

**Pták** má schopnost létat. Tím může ztělesňovat pocit svobody, volnost a nevázanost, o které pubescenti velmi usilují. Může být symbolem osamostatňování na rodičích, „vylétnutí z hnízda“. Z pohledu psychoanalýzy představuje pták falický symbol.

Také jiná zvířata objevující se v dokreslovaných frotážích „mytologie a folklór užívají jako symboly pohlavního ústrojí(Freud, 1994, s. 216)“ **had, šnek, ryba, kočka.**

**Kráva** pro svou schopnost dávat mléko symbolicky nahrazuje původní matku.

Z pohádkových postav je v kontrolní skupině nejvíce zastoupena **čarodějnice**. V čarodějnici můžeme spatřovat negativní mateřskou podobu. Opět jako u negativní otcovské figury lze uvažovat o oidipuském komplexu, ale celkově i o ambivalenci matky a projekci negativních pocitů vůči ní.

Dívky ze sledované skupiny zobrazovaly často mořskou pannu. **Mořská panna** je bytost složená napůl z člověka a napůl zvířete. Opět zde můžeme uvažovat o integraci pudových složek osobnosti. Mořskou pannu lze chápat také z pohledu dívky, která ještě není ženou, v níž se teprve probouzí ženství, její sexuální touhy a potřeby.



Dívka 12 let, frotáž A

Velmi častým jevem zobrazovaným dětmi v dané skupině jsou **cesty a tunely**. Zde je možné opět uplatnit freudovskou sexuální symboliku nebo lze uvažovat o

hledání cesty do budoucna, o tunelu, který je před námi a vede kamsi do neznáma. Oba tyto přístupy mají jistě u pubertálních dětí své opodstatnění.

Hojně zastoupeným jevem v obrázcích dětí sledované skupiny jsou živly – voda a oheň. Oba živly jsou tvarově nestálé, a proto opět mohou korespondovat s tvarově nespecifickými skvrnami. Voda je často uplatňována v pozadí, jako velká vodní plocha, ale objevuje se i ve formě potoků a jezírek. Oheň je nejčastěji součástí boje s drakem. Oba živly jsou současně očištné i zničující a tím přitažlivé. V souvislosti s vodou je možné uplatnit odkazy k nevědomí a plodové vodě – prenatalnímu stavu bezpečí.

#### **4.2.5.2 Zobrazovaná tematika**

V celém sledovaném vzorku dokreslovaných frotáží lze vysledovat některá často zobrazovaná témata. Je to: vztah k matce, vztah k otci, sexuální tematika, abreakční tematika.

##### **Vztah k matce**

Jak bylo výše uvedeno matka se v dané skupině vyskytuje nejčastěji v negativní podobě čarodějnice. S tímto ztvárněním se v dané skupině setkávám pouze u chlapců nikoliv u dívek. Čarodějnice je zobrazena sedící na koštěti, tedy jako žena s falickými rysy, což může dle Rycrofta(1993) naznačovat neurotické pojetí ženy u mužů nebo submisivní postoj vůči ženám. Podobné pojetí matky jako dominantní ženy, která budí respekt a vyvolává úzkost můžeme najít i v zobrazení „zlé obryně, před kterou všichni utíkají“ nebo „krávy, která zalehla muže“. V jednom ze zobrazení je zlá čarodějnice přemožena tak, že jí statečný voják usekl hlavu, přemohl její falickou podobu.

U dívek ve sledované skupině je patrné zobrazení ambivalentní matky, například jako „slepice pomáhající hodným nabírat vodu, ale zlé klove“, nebo jako „Bohyně země, která hlídá svou zemi, ale za trest na ni posílá tornádo“.

Objevuje se i matka ochranná a starostlivá, zobrazená jako „kočka hlídající mláďata před lovci“, nebo „matka s dítětem v náručí“.





Dívka 14 let, frotáž G



Chlapec 13 let, frotáž B

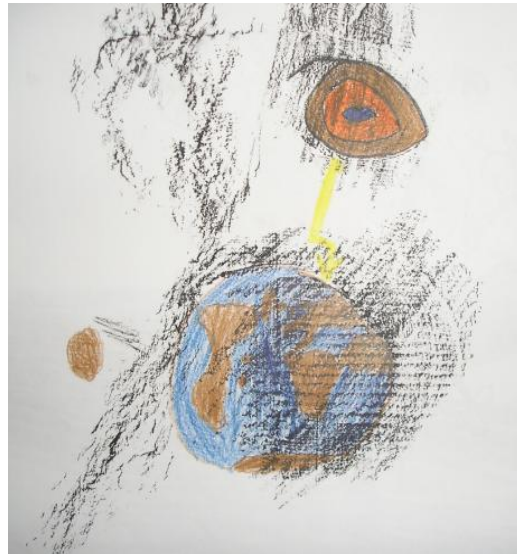
### **Vztah k otci**

Otec je ve sledovaném vzorku obrázků nejčastěji zobrazován v negativní podobě, jako drak. Jak bylo výše uvedeno, zpodobňují takto otce z převážné většiny chlapci v dané skupině. Drak vystupuje v roli nebezpečné bytosti, obvykle s vyceněnými zuby. Což z psychoanalytického hlediska vyjadřuje kastrální úzkost chlapce vůči otci, pramenící z oidipského komplexu. Draci na obrázcích dané skupiny nesou velmi často hnědou barvu, tj. barvu odpovídající otci. Stejnou tematiku vyjadřuje například „člověk na malém ostrůvku obklopen žraloky v podobě rudých žraločích ploutví trčících z vody“, nebo „opilý šofér za volantem obrovského nákladáku přejíždí hada“.

Dále jsem se v dané skupině setkala s několika zobrazeními bohů, které opět lze chápat jako zobrazení otce. Bohové vystupují jako bytosti trestající například jako „Poseidon, který vysílá obří krakatici na provinilé mořeplavce“, nebo „božské oko sršící blesky směrem k Zemi“. V jednom případě se objevuje otcovská figura coby „faraón, před nímž klečí prosící farmář“. Postava otce je zde opět nadřazená až zbožšťelá a trestající.



Chlapec 13 let, frotáž D



Chlapec 14 let, frotáž D

### Sexuální tematika

V kresbách sledované skupiny dětí lze mnohdy vysledovat sexuální symboliku. Zobrazení planety, na niž se řítí meteorit, je možné v symbolické rovině chápat jako vajíčko, do něhož proniká spermie. Zvířata, která jak bylo uvedeno, zastupují pohlavní ústrojí jsou zobrazena v situacích, které je možno v symbolické rovině považovat za pohlavní akt, například krteček hledající cestu do jeskyně, had, připlouvající tunelem nebo šnek utíkající z útulku a holčička, která ho honí.



Chlapec 15 let, frotáž G



Chlapec 12 let, frotáž D

### Abreakční tematika

Volně dokreslované frotáže dané skupiny zpodobňují mnoho vypjatých scén, které vyjadřují negativní emoce jako je strach, úzkost, agresivita apod. Nejrůznější bojové scény, kde teče krev, draci, kteří chrlí oheň na lidi, drak sápadící se na princeznu. V některých případech jsou hrůzné scény doprovázeny až bezcitným cynismem, patrným hlavně z písemných komentářů, jako například když „Dlouhokrak ustříhнул kamarádovi Velké hlavě krk a řekl sorry, hi, hi“.



Chlapec 13 let, frotáž C

### 4.3 Muchláže

Děti mačkaly papír s chutí, prostor zde dostala abreakce a mnohé frotáže jsou perforované a natržené. V barevnosti skvrn se nejvíce uplatnila červená (25/68) a modrá (21/68), vzhledem ke své výraznosti. Málo kdy děti kombinovaly více barev dohromady (8/68). Během výtvarné práce se ukázalo, že dotváření muchlází dělá dětem velké problémy. Kombinovat tvar, barvu skvrny a strukturu prasklin bylo náročné. Znázorněné objekty jsou ve většině komponovány jako samostatné, nesourodé detaily, bez prostorovosti. Barevnost objektů je jednoduší, často omezena pouze na obrys. V tematice se nejčastěji vyskytuje komerční symbolika (srdíčka, nápisy) nebo osamělé jednoduché objekty(domeček, kytky, zvíře).(Obrazová příloha VI)



Dívka 12 let, muchláz



Chlapec 13let, muchláz

## **4.4 Kazuistiky**

V následující části uvádím několik kazuistik dětí ze sledované skupiny. Krátce popisují osobní a rodinnou anamnézu, pokud jsou mi tyto informace známy. Dále se věnuji rozboru volně dokreslovaných frotáží. Produkce těchto dětí se výrazně liší ve způsobu zobrazení.

### **4.4.1 Kazuistika č. 1**

#### **Anamnestické údaje**

Chlapec bylo v době vzniku podkladů k této práci 15 let a byl žákem 9. třídy. Pochází z rozvedené rodiny a spolu s o 2 roky mladším bratrem žijí u matky. Matka je velmi zaměstnaná, otec v rodině nefunguje. Proto oba chlapec tráví mnoho času nekontrolování s kamarády. Školním povinností věnuje tento chlapec velmi málo pozornosti a prospívá podprůměrně. Obvyklé jsou u něj kázeňské problémy. Od jara 2009 byli oba bratři pod dozorem sociální pracovníce z důvodu podezření z trestné činnosti. V květnu 2009 byl tento chlapec umístěn v diagnostickém ústavu.

K výtvarné práci přistupoval tento chlapec velmi ochotně. Při prvním dokreslování projevoval silnou nejistotu. Svou práci slovně nekomentoval. Pokud pozoroval mou kladnou reakci na jeho práci, usmíval se a jevil známky spokojenosti.

#### **Výtvarný projev**

Z nabídnuté série frotáží si vybíral v pořadí B, D, E, F, A, celou sérii ale nestihl dokončit...

##### **1. frotáž B**

Při dotváření první frotáže se projevoval bezradně, dlouho jí otáčel a rozhlížel se po třídě. Na můj dotaz, zda něco nepochopil nebo potřebuje pomoc, odpověděl, že ne.

Tuto frotáž nakonec situoval na šířku. Při výběru objektů preferoval tmavé skvrny. Celý obrázek tvoří dva objekty, u nichž je vzájemný vztah naznačen tím, že jeden je z profilu otočen směrem k druhému. Oba objekty jsou komponovány pouze do prostoru skvrny na pravé části papíru. Prostor není zobrazen vůbec. K vytažení tvarů použil nejprve černou propisku, s níž vytáhl obrysy. Potom vše vybarvil černou pastelkou. Námětem obrázku je dle komentáře: „Kртеček, který hledá, kde by složil své

unavené tělo! Až dojde k podzemní jeskyňce, kde by si mohl lehnout. K jeskyňce vedou dvě cesty a krteček si musí vybrat, jakou cestou půjde. Až došel do jeskyně, ve které usnul a zařídil si tam svůj domeček.“ Námět i provedení obrázku vyjadřuje únavu a smutek. Dle Šickové(2002) černá barva u dětí může signalizovat prožité trauma nebo deprese. Malé zvířátko hledá útočiště (na obrázku jeskyně připomíná spíše vojenský bunkr), ale musí se rozhodnout kudy jít. Jak se krteček rozhodl, zjevné není, ale v komentáři je vyjádřeno přesvědčení, že svůj domeček našel.

Vzhledem k písemnému komentáři, kde se hovoří o malém zvířátku a jeskyňce by bylo možné uvažovat také o sexuální symbolice.

Frotáž B



Frotáž D



## 2. frotáž D

Při ostatních frotážích již nejistotu neprojevoval a pracoval poměrně zaujatě.

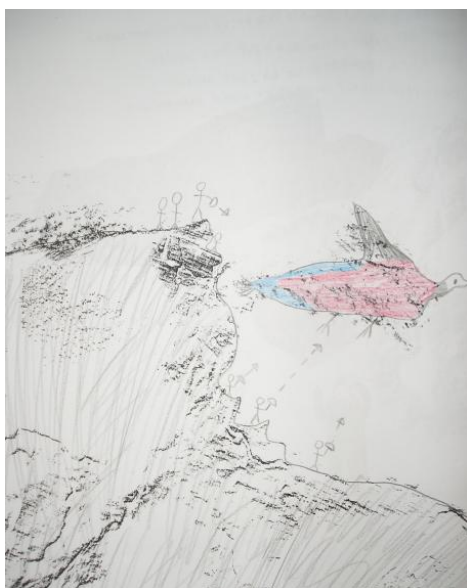
Tuto frotáž umístil opět na šířku a ve skvrně preferoval tmavé části. Na obrázku se odvíjí dramatický děj. Objekty jsou umístěny na čáru země, vedenou přibližně středem papíru. Část skvrny je dokreslena a část se nalézá „pod povrchem“. Jinak prostor není nijak zobrazen. Šnek ve skvrně je opět černě vytažen, tentokrát fixem. Zbývající barevnost je černá, hnědá a červená. Námět obrázku je dramatický, dle komentáře: „Malou vesnici zasáhla katastrofa, za velikými kopci se vynořil obr. Některé lidi zachránil super-šnek a někteří bojují s obrem. Z obra už kape krev, ale je silnější než lidi. Obr se zastavil ve vesnici a zbytek lidí uteklo.“ Dle mého názoru, by se mohlo jednat o ztvárnění dvojí, ambivalentní podoby otce. Na jedné, levé straně je spodobněna negativní mužská figura-zlý obr, který má ruce a ústa od krve a proti němu se brání malí lidé. Na otce může odkazovat také kostel a dva kříže odkazují na pocit viny. Zda jde o vinu otce nebo pocit viny bratrů za to, že otec jim “rozšlapal“ domov a odešel, je otázkou. Na druhé, pravé straně je znázorněn super-šnek jako hrdina co zachraňuje lidi.

Na otce by v tomto případě mohl odkazovat jednak falický potenciál šneka a hlavně jeho hnědá barevnost.

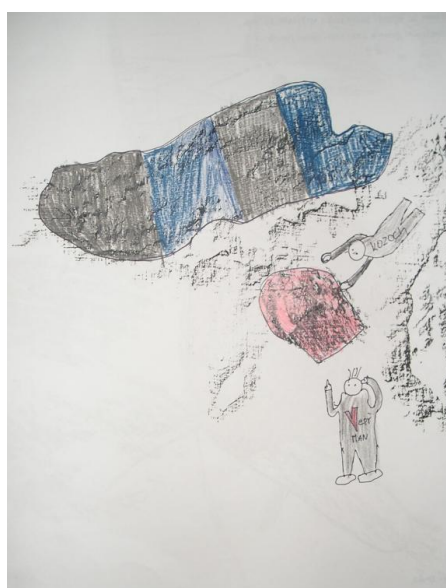
### 3. frotáž E

Tuto frotáž situoval chlapec na výšku. Při dokreslování opět preferoval tmavé skvrny. Dokreslené objekty na obrázku vytváří situační celek a jsou komponovány do prostoru skvrny. Spolu se skvrnou jsou umístěny ve středu papíru. Dynamičnost obrázku dodává použití diagonály. Dojem prostoru vyvolává pouze textura frotáže. Barevnost je omezena na černou červenou a modrou barvu. Námět je opět dramatický, dle komentáře: „Z velmi velkého mraku padá asteroid, který nabírá velkou rychlost a padá směrem k Zemi. Najednou se objeví super dvojka Vepřman a Kozoch, kteří zneškodní asteroid a zachrání celou planetu.“ Vedle tvarově nespécifických vesmírných těles, planety a asteroidu jsou na obrázku dva superhrdinové, jsou si velmi podobní, dokonce musí mít popisky, aby byli rozlišitelní. Mohlo by se jednat o bratry, kteří na první pohled vůbec jako superhrdinové nevypadají, dokonce mají posměšná jména, ale skrývají netušené schopnosti a spolu dokáží nemožné. Domnívám se, že se v tomto obrázku jedná o reflexi sourozeneckého bratrského vztahu a situace v rodině.

Frotáž E



Frotáž F



### 4. frotáž F

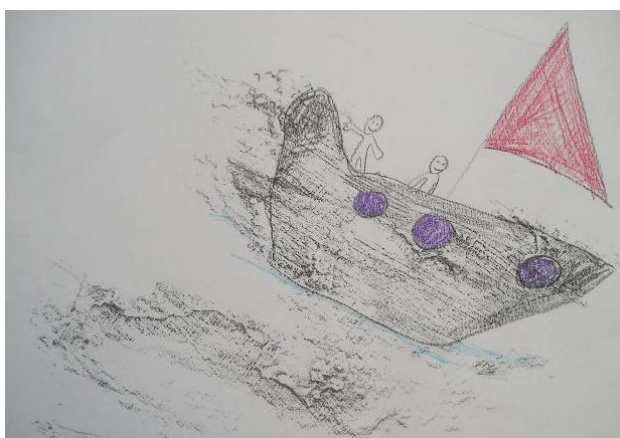
Tato frotáž je koncipována na výšku. Preferovány jsou opět tmavé části skvrny a zobrazené objekty jsou komponovány ve skvrně. Veškeré dění se tak odehrává v dolní

polovině plochy papíru, vztahy mezi objekty jsou zřejmé. Většina skvrny představuje skálu a její struktura vytváří dojem trojrozměrnosti, jinak je zobrazení plošné. V barevnosti se uplatňuje pouze v černé, červené a modré. Obrázek zachycuje loveckou scénu, kdy dle komentáře: „Pravěcí lovci se vydali hledat kořist, najednou se objevil obrovský pták letící směrem od nich. Lovci vytáhli zbraně a začali střílet, ale pták byl moc vysoko, až zbraně na zabití nestačily. Proto pták uletěl a lovci museli hledat jinou potravu.“ Pták je z celého obrázku nejbarevnější, upoutává největší pozornost. Je to tvor volný, svobodný, který uniká lovcům a nenechá se zabít a sníst. Podstatná v tomto obrázku bude svoboda a únik před pravěkými-primitivními lovci. Superego vítězí nad nástrahami primitivních pudů.

## 5. frotáž A

Formát papíru je orientován na šířku. Jasná je preference tmavých skvrn. Centrálně umístěný dokreslený objekt je komponován diagonálně ve skvrně. V okolním prostoru je patrný náznak pozadí. Dominantní barvou je černá s fialovými, modrými a červenými doplňky. Některé obrysy jsou opět vytaženy fixem. Námětem obrázku jsou dle komentáře: „Námořníci, kteří se vzbouřili, vysadili kapitána a teď unikají na lodi před spravedlností.“ Loď nese fialové prvky, představuje tedy matku, mateřské bezpečí, které chrání vzbouřence. Opět zde můžeme hledat odraz rodinné situace, víru v mateřskou ochranu a bezpečí v krizových situacích.

Frotáž A



Celkově lze úroveň výtvarné produkce tohoto chlapce označit za nízkou s plošným zobrazováním a strachem v kompozici opustit prostor skvrny. V barevnosti preferuje černou, čemuž odpovídá i preference tmavých částí skvrn. Celková barevnost je chudá. Volené náměty jsou dramatické, mají abreakční charakter. Obsahově reflektují

dokreslované frotáže rodinnou situací, pozitivní vztah s bratrem, mateřskou jistotu a rozporuplný vztah k otci daný jeho odchodem z rodiny. Odraz v tvorbě mají pudové složky osobnosti a jejich integrace. Z KTC je patrné nižší sebevědomí chlapce, fyzická či emoční absence otce a často i matky. Tenze, pubertální vzdorovitost a rozpor se společenskými normami.

#### **4.4.2 Kazuistika č.2**

##### **Anamnestické údaje**

V době sběru podkladů pro tuto práci, bylo tomuto chlapci 12 let a chodil do 7.třídy. Pochází z úplně bezproblémové rodiny, má o 3roky mladšího bratra. Speciálně-pedagogickým vyšetřením byla tomuto chlapci diagnostikována dysgrafie a dysortografie, ovšem s výrazně nadprůměrným IQ. Ve škole vyniká v přírodovědných předmětech, prospívá s vyznamenáním a nemá výchovné problémy.

Při výtvarné práci postupoval rychle, ale s výrazným zaujetím. Během práce se neprojevoval slovně, ani neprojevoval výrazné změny v chování.

##### **Výtvarný projev**

Z nabídnuté série frotáží si vybíral v pořadí B, A, E, C, D, G.

##### **1. frotáž B**

Tuto frotáž si chlapec umístil na šířku. Při dokreslování kombinoval světlé i tmavé části skvrny. Ve výtvarné práci využil celou plochu papíru. Skvrnu si prostorově rozdělil do dvou částí, jedna tvoří postavu v prvním plánu a druhá část kouř a postavy indiánů v druhém plánu. Třetí plán tvoří mimo skvrnu dokreslená krajina, v níž je i pokus barevně naznačit ubíhající prostor. Dění na pravé části papíru je částečně vyváжено krajinou vlevo. Barevnosti dominuje zelená a modrá jako barvy pozadí. Pro zbylé objekty používá hnědou a oranžovou barvu, které někdy i vzájemně míchá. Námětem obrázku je dle komentáře: „Indián kouřící dýmku míru společně s náčelníkem cizího kmene, protože se právě po roce válčení usmířili. Válčili kvůli sporu o pozemky, ale usmířili se, aby se spojili proti bělochům, kteří je začali vyhánět.“ Celému obrázku dominuje velká postava znázorněná z profilu, patrný je obličej pomalovaný válečnými barvami a rozevláté vlasy, zbytek těla je nestrukturovaný. V horní části je k tělu jakoby „přilepena“ ruka s dýmku, v dolní polovině z těla trčí šikmo vzhůru jako falus jedna končetina, původně zřejmě zamýšlená jako ruka. U postavy nelze rozlišit, zda je muž nebo žena. Barevnost celé postavy je kombinována v oranžově-hnědé. Naproti jsou



v kouři skryty tři další postavy, z nichž dvě téměř nemají rozlišitelné rysy. Vedle postav je malý stan, zřejmě týpí, z něhož se line kouř. Podstatná pro interpretaci bude dominantní figura, obrazně se jeví jako oboupohlavní, má falus i dýmku. Má dlouhé vlasy. Mohlo by se jednat o falickou ženu, která je náčelníkem. Ostatní se před ní skrývají. Týpí zde může figurovat jako symbol domova. Domnívám se, že se jedná o spodobnění dominantní matky.

Frotáž B



Frotáž A



## 2. frotáž A

Tato frotáž je situována na výšku, preferovány jsou pro dokreslení tmavé skvrny. Obrázek má dvě části, dolní je plošná, s vzájemně nesouvislými figurami. V horní se odehrává děj, jednotlivé objekty jsou vztahově propojeny i prostor je naznačen v krajině. Zajímavé je znázornění ženské figury jakoby z pohledu. Pro pozadí jsou opět použity modrá a zelená, které se opakují i ve figurách, dále fialová, černá, růžová, hnědá, oranžová. Na obrázku se odehrává dle komentáře: „Selka (nahore) si povídá s babkou, která sbírá houby o lovcí, který šel zabít nestvůru, ale ta ho shodila do vody. Na hoře vije vlk strachy a celá louka je vystrašená...“ V interpretaci vycházím z děje v horní části obrázku. Selku s fialovými prvky lze pokládat za mateřskou figuru. Je robustní a znázorněna z pohledu, lze tedy usuzovat na dominantní matku, před níž se hrbí jak babka, tak i malý hnědý vlk, otcovská figura, vyje strachy.

## 3. frotáž E

Papír si chlapec situoval na šířku. Skvrnu tentokrát pojal jako jeden celek a ve zbylé ploše papíru doplnil další objekty a pozadí. Prostor je naznačen do dálky se zmenšujícími objekty. Z barev jsou použity hnědá, modrá, červená a žlutá. Prostor pozadí je zaplněn chaoticky se překrývajícími vlnitými liniemi, které představují moře. Námět zachycuje dle komentáře, jak: „Poseidon poslal na loď obří krakatici, protože

mořeplavci z oné lodi před cestou neobětovali žádné dary, protože jim kykloповé vše co měli, ukradli. Proti obří krakatici však nemají žádnou šanci a skončí v jejím žaludku.“ Zvláštní a dominující postavou je zde údajná postava Poseidona. Postava je zobrazena velmi zvláštně, rysy obličeje jsou těžce identifikovatelné. V obličeji lze spatřovat buď čtyři oči, nebo horní polovinu ženského těla s výraznými ňadry. Dolní polovina je uzavřena v jakési hnědé „skořápce“. V levé ruce drží trojzubec. Na tomto místě vyvstává otázka, zda jde opravdu o mužskou postavu trestajícího boha, jako negativní aspekt otcovské figury. Nebo postavu ženskou, zvláštní mořskou pannu s trojzubcem, falickým symbolem. Obří krakatice je mnohem menší než Poseidon.

Frotáž E



Frotáž C



#### 4. frotáž C

Frotáž je situována na šířku. Ve skvrně je zobrazeno několik menších objektů, které mezi sebou nejsou ve vzájemném vztahu. Kompozice je středová a působí chaoticky, protože postrádá dominantu. Obrázek působí plošně, pouze do dálky se zmenšující objekty mohou vyvolat dojem prostoru. K výtvarné práci byla využita celá plocha papíru. V barevnosti dominuje oranžová a červená, dále růžová, zelená a modrá. V plochách jsou velmi čitelné tahy pastelkami, hraničící až s čmáráním. Směry tahů se mění. Námětem je dle komentáře: „V zemi se usadila zlá obryně, která se živila lidským masem, a protože se jí všichni báli, tak se stěhovali a utíkali co jim nohy stačily.“ Celý obrázek vyjadřuje zmatek. Většinu figur tvoří fantaskní bytosti složené ze zvířat, lidí a strojů, bez vzájemných vztahů. Mezi nimi jsou dvě výjimky. Čarodějnice a postava dítěte. Jsou k sobě otočeny, dívají se na sebe. Čarodějnice letí na koštěti a má tmavě modrou barevnost. Lze ji chápat jako negativní aspekt mateřské figury, tmavě modrá může vyjadřovat úzkost. Postava dítěte působí zvláštně, nemá ruce a nohy vypadají nefunkčně. Obě figury jsou od sebe vzdáleny, nemohou se dotknout, dítě ani nemá jak. To by mohlo vypovídat o problémech kontaktu mezi matkou a dítětem.

## 5. frotáž D

Je situována na výšku. Patrná je preference tmavých částí skvrny. Na celé ploše papíru je středově komponována krajina ve třech plánech. Prostorovosti napomáhá také barevnost. Z barev jsou použity modrá, zelená, černá, červená, žlutá a hnědá. Dle komentáře je námětem: „Obří žralok, kterého se všichni bojí, právě pozoruje vojenské letadlo a vrtulník, které se snaží sestřelit květinu obřích rozměrů. Rodinka opodí se běží schovat do jeskyně.“ Ve středu obrázku jsou dva půlkruhovitě kopcovité útvary a mezi nimi na dlouhé stopce květ, v podobě terče. Do něj se trefuje vojenské letadlo v podobě šipky. Domnívám se, že je zde symbolicky vyjádřeno ženské tělo, zvláště jeho pohlavní znaky. Zabodávání šipky do terče může symbolizovat pohlavní styk. Žralok s hnědou otcovskou a žluto-černou varovnou barevností má zvláštní rudý zahnutý hák. Domnívám se, že zde jde o kastrovní nástroj. Obsah tohoto obrázku, zřejmě vyjadřuje kastrovní úzkost chlapce, pramenící z oidipského komplexu.

Frotáž D



## 6. frotáž G

Papír je orientován na šířku. Skvrna je pojatá jako jeden celek v prvním plánu. V kompozici je použito diagonály. Pozadí tvoří krajina zobrazená z nadhledu. Prostor je koncipován do tří plánů. Použitými barvami jsou hnědá, zelená, modrá, žlutá, červená a černá. Námětem obrázku je dle komentáře: „Slet čarodějnic.“ Dominantou obrázku je čarodějnice letící na koštěti, v pozadí jsou v dálce zobrazeny ještě další dvě čarodějnice.

Čarodějnice představuje negativní aspekt mateřské figury. V tomto případě má čarodějnice falické rysy – koště jako falický symbol, vousy a hnědou barevnost. Jedná se o ženu, která převzala mužské, otcovské znaky.

Frotáž G



Frotáž F



## 7. frotáž F

Frotáž je situována na šířku. Při dokreslování skvrny chlapec kombinoval světlé i tmavé části. Obrázek je komponován do třech plánů na celé ploše papíru, s částečným naznačením prostoru v pozadí. Zobrazené objekty jsou v dějovém celku soustředěny do levé části papíru. V barevnosti jsou použity žlutá, modrá, hnědá, šedá, zelená, oranžová, červená. Dle komentáře je námětem obrázku: „Část posádky lodi byla vysazena kvůli neposlušnosti na ostrově. Přivolali tedy čerta, aby jim z nouze pomohl, ten však udělal špatné kouzlo a vyčaroval krávu, která zalehla jednoho a vystrašila druhého vysazeného.“ V centru dění na obrázku je kráva. Kráva je symbolem zastupujícím matku. Kráva je výsledkem špatné pomoci čerta, který se od dění odvrací, nese hnědou barevnost, lze jej tedy pokládat za negativní aspekt otce. Námořníci mají stejnou zeleno-modrou barevnost, byli „na jedné lodi“, domnívám se, že se jedná o bratry, které matka „dusí“ a děsí. Otec k tomuto zaujímá nevšimavé stanovisko a jeho pomoc je spíše na škodu.

Celkově se jeví výtvarný projev tohoto chlapce jako vyspělý. Pracuje s třemi plány, iluzivností prostoru, využívá dynamiku diagonály. Výtvarně pracuje s celou plochou papíru. Pokouší se míchat barvy a místy pracuje s jejich kvalitou. Zobrazované objekty rámuje propiskou nebo fixem. Používaná barevná škála je v dané skupině nadprůměrná. V produkci se často opakuje mateřská figura, obvykle s negativními aspekty. Jedná se zřejmě o dominantní ženu, v rodině mohou být nestandardně nastaveny role otce a matky. Otázkou je nakolik zde hraje roli pubertální odpor vůči rodičům s ohledem na využívání černé. V písemném komentáři chlapec často zmiňuje

pocity strachu. Ve výtvarné produkci se promítla i kastráční úzkost. V KTC je patrná fyzická nebo emoční absence otce. Matka je znázorněna s větší mírou manipulativnosti, jasný je odpor vůči matkou nastaveným normám a přání se vůči nim agresivně vzepřít. Místy je patrné neurotické ladění.

### **4.4.3 Kazuistika č. 3**

#### **Anamnestické údaje**

Této dívce bylo v době shromažďování podkladů k mé práci 15let a chodila do 9.třídy.

Pochází z rozvedené rodiny, otec má problémy s alkoholem. Dívka má o rok mladší sestru. Ve škole prospívá výborně a je bez kázeňských problémů.

#### **Výtvarný projev**

Z nabídnuté série frotáží si vybíral v pořadí E, G, D, B, C, A, F. Při výtvarné práci se chovala nejistě. Na můj dotaz, zda něco nepochopila nebo potřebuje pomoc, odpověděla, že to chápe, ale neví jak to co tam vidí, má nakreslit. Snažila jsem se ji podpořit, ať to zkusí a nebojí se, když se to nepovede. Vždy nad skvrnami dlouho váhala, ale nakonec pokaždé práci dokončila.

#### **1. frotáž E**

Frotáž je orientována na šířku. Dívka preferuje tmavé plochy a obrázek komponuje pouze do prostoru skvrny. Zobrazené objekty vytváří jeden dějový celek, ale chybí zobrazení prostoru. Používá chudou barevnost, pouze hnědou a modrou barvu. Komentář vysvětluje námět obrázku: „ Dravý pták hledá kořist, najde mládě jelena, který se bojí a schovává pod převisem jakési jeskyně. Dravec se přiblíží, ale když vidí bojácného roztřeseného jelena, nechá ho na pokoji.“ Obrázek vyjadřuje pocit ohrožení. Mládě je schované v jakési dutině obklopené modrou barvou, což by mohlo vyjadřovat odkaz na bezpečí prenatálního období. Útočící dravec nese hnědou barevnost, což by mohlo odkazovat na otce, obavu z jeho útoku.

Frotáž E



Frotáž G



## 2. frotáž G

Papír je orientován na výšku. Kompozice nevybíhá mimo skvrnu. Obrázek působí plošně až na určité momenty překrývání. Zobrazené objekty tvoří situační celek. Z barevné škály využila dívka dva odstíny hnědé a zelené. Námětem obrázku je dle komentáře: „Lidská ruka bere housenku z listu, kde žije s želvičkou a želvou v harmonii.“ Lidská ruka zde vystupuje jako prvek narušující harmonii soužití malých tvorů. Zde vyvstává otázka či je to ruka, která narušuje život malých tvorů, například dětí? Ruka je zobrazena pouze obrysově, je tedy bílá, čímž lze uvažovat o její manipulativnosti.

## 3. frotáž D

Frotáž je koncipována na šířku. Zobrazené objekty lehce vybíhají mimo skvrnu a vytváří dějový celek. Použití diagonály dodává obrázku na dynamičnosti. Prostor zde není zobrazen, výjimkou je perspektivní zobrazení kruhu. Barevnost je omezena pouze na dvě barvy, hnědou ve dvou odstínech a zelenou. Námětem obrázku jsou dle komentáře: „Dva medvědi, kteří si hrají v lese, lezou po větvích a nikdo je neruší.“ Medvědi jsou zobrazeni ruku v ruce, přesto je rozděluje zelená větev. Jeden z nich má pod nohama pevnou oporu kmene, druhý jakoby měl spadnout, vrávorá nad prázdnotou. Otázkou je, zda jej druhý medvěd zachraňuje nebo shazuje dolů? Jde zde o vzájemnou pomoc nebo rivalitu, například sourozeneckou? Vzhledem k hnědé barevnosti, která odkazuje na otce, bych zde uvažovala o možnosti představy dvou podob otce, jedna, která má pevnou oporu a druhá, která je z něčeho „na větví“ a balancuje nad prázdnotou.

Frotáž D



Frotáž B



#### 4. frotáž B

Tuto frotáž si dívka situovala na šířku. Kombinuje preferenci bílých a tmavých částí skvrny. Z prostoru skvrny si vybírá pouze malou část, kterou kombinuje s prostorem okolo. Do pravého dolního rohu je komponována malá postava provedená pouze v obrysu, bez obličeje, kolem je obklopena pestrobarevným pozadím. Zbytek plochy papíru i skvrny je nevyužit. V barevnosti pozadí jsou použity červená, zelená, žlutá, modrá, fialová a hnědá. K obrázku dívka uvedla tento komentář: „Je to dívka, která není moc spokojená v tomto světě nebo zemi, prostředí, ve kterém žije. Ale naskytne se jí možnost odejít z toho šedivého, smutného života. Přemýšlí, ale neví jak se rozhodnout, když odejde, ztratí to, co tady má.“ Bílá postava je umístěna vpravo dole na identifikačním místě autorky. Dívka se distancuje od svých vnitřních prožitků, nemá ani obličej, který by něco vyjadřoval. Z vnějšku je zapouzdřena pestrobarevným útvarem. Stojí a váhá, jak se má rozhodnout. Obrázek může být odrazem pubertálních pocitů chaosu od něhož se dívka distancuje.

#### 5. frotáž C

Frotáž je koncipována na šířku. Dokreslení je pouze v prostoru skvrny, ostatní plocha je prázdná. Využívá tmavé i světlé části skvrny. Zobrazené objekty jsou komponovány v levé části papíru. Obrázek je plošný. Z barev používá pouze zelenou a modrou. Dle komentáře je na obrázku: „Paní s miminkem v parku za deště, oblečená v plášti a dýchá čerstvý vzduch.“ Postava ženy s dítětem je v rovině „ty“, v rovině vztahů. Žena i dítě mají pouze obrysy, jinak jsou bílí. Dítě nemá obličej, matka nemá prsty a drží jej podivně pažemi. Dívá se jiným směrem než na dítě. Mezi matkou a dítětem není naznačen žádný vztah, ani jedna z postav nic nevyjadřuje, navenek nic neprožívá. Může se zde jednat o výraz vzájemně chladného, bezkontaktního vztahu s matkou, pocit nezájmu matky, který může působit úzkostně.

Frotáž C



Frotáž A



## 6. frotáž A

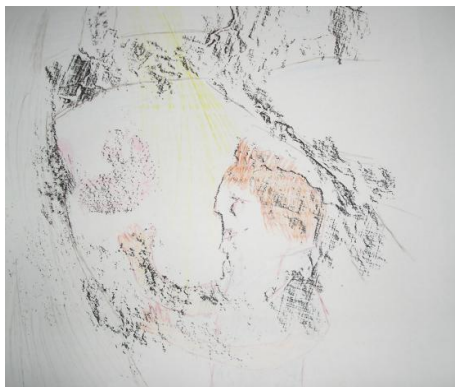
Obrázek je situován na šířku. Ve skvrně jsou preferovány tmavé části. Děj je komponován částečně ve skvrně a částečně mimo ni, je umístěn v pravé části papíru, zbylá plocha je nevyužita. Obrázek nemá znázorněn prostor. Použity byla zelená hnědá a modrá barva. Dle komentáře obrázek zachycuje: „Boj ptáka a žáby, žába teď vítězí, skáče na ptáka z kamene.“ Děj na obrázku je umístěn do roviny „já“. Jedná se o boj dvou živočichů z protilehlých sfér. Pták, jako symbol nadpozemské, nadřazené sféry, superega a žába symbol sféry hlubinné, pudové, ID. Proto obrázek může vyjadřovat konflikt mezi pudovými a společenskými tendencemi. V tomto ztvárnění lze také spatřovat symboliku sexuální, zachycení pohlavního aktu.

## 7. frotáž F

Frotáž je koncipována na šířku do tmavých částí skvrny. Kompozičně je děj umístěn do skvrny v levé části papíru. Zbylá plocha je nevyužita. V obrázku není znázorněn prostor. Z barev jsou použity hnědá, růžová, žlutá, oranžová, modrá. Námětem obrázku je dle komentáře: „Pán chytá ze stromu svojí kočku. Hledal ji a našel mezi stromy, kde prosvítalo světlo.“ Postava na obrázku, chytá do náruče kočku. Postavu lze těžko identifikovat, zda se jedná o muže či ženu. Kočka nese růžovou dětskou barevnost, nemá končetiny, pouze odevzdaně padá, je odkázána na člověka, zda jí zachytí. Situace je ozářena žlutým světlem. V obrázku může být zachycen pocit dítěte odkázaného na dospělého, protože samo nemá možnost odejít, „postavit se na vlastní nohy“. Tato situace je viděna v racionálním světle.



### Frotáž F



Celkově lze výtvarný projev této dívky označit za nejistý, bojí se opustit prostor skvrny, barva má malou intenzitu, opakovaně se objevuje zapouzdření objektů. Také náměty obrázků zachycují strach a nejistotu, opakuje se úzkostná barevnost. Dívka pracuje pouze plošně, obrázky nemají prostor, perspektivu. Zřejmě i svou situaci vidí bez perspektivy. Jistotu nenachází ani v matce, ani v otci, z něhož má patrně obavu. Od prožívání svých vnitřních pocitů se snaží distancovat, dívat se na svět racionálně. Svůj odraz v produkci má i snaha po integraci pudových složek osobnosti. V KTC se objevuje častá fyzická či emoční absence matky, vzteky vůči otci. Racionalita a neprožitkovost v rovině vztahů, neurotický potenciál.

## **5. DISKUSE**

Z provedeného výzkumu vyplývá, že výtvarné techniky frotáže i muchláže se ve sledované skupině osvědčily, ač v odlišné míře, jako projektivní i abreakční techniky. Lze je tedy použít v arteterapeutické práci s dětmi ve věku 11-15let. Svá zjištění v následující kapitole porovnávám s poznatky v odborné literatuře.

### **5.1 Podnětnost frotáží a muchláží**

Výtvarnou technikou frotáže náhodně vznikly skvrny, které pomohly dětem ve sledované skupině překonat horor vacui. Šípek hovoří obecně o „asociační výzvě náhodně vzniklých skvrn“ a o „využití jevu pareidolie, tj. připravenosti dotvářet neurčité podněty v okolí podle dynamiky vlastní fantazie“ v apercepčně vizuálních projektivních technikách. (Šípek, 2000, s. 27) V případě muchláží však u dětí ve sledované skupině došlo ke značným problémům s dotvářením. Musím konstatovat, že na děti sledované skupiny nepůsobily muchláže příliš podnětně, ačkoli Roeselová tuto techniku doporučuje a tvrdí, že „nad síťovím linií se probouzejí asociační představy, které posouvají muchláže mezi významné výrazové prostředky.“ (Roeselová, 1996, s. 210)

### **5.2 Barevnost**

Mezi nejpreferovanější barvy mé sledované skupiny patří zelená, modrá, hnědá, červená a černá, z těchto barev jsou pouze tři – zelená, modrá a červená uváděny Šickovou (2002) mezi nejoblíbenějšími barvami dětí nad 10 let.

U dětí s ADHD a poruchami učení v kontrolní skupině je v pořadí preference přehozena červená a černá. Nečastější barevnost je pro tuto skupinu zeleno-modro-hnědo-černá barevná kombinace, kterou Perout označuje jako „charakteristiku deprivovaného, emočně retardovaného výtvarného vyjadřování, které vypovídá o rozporu mezi skutečným a emočním věkem.“ (Perout, 2005, s.36) K tomu však podotýkám poznámku stejného autora, o „fyziologické psychóze, kdy v době puberty může i normální člověk tvořit jako psychicky vyšinutý.“ (Perout, 2009)

### 5.3 Náměty frotáží

Náměty dotvářených frotáží ve sledované skupině dětí lze rozdělit do tří velmi obecných skupin, náměty ze života, zvířecí náměty a náměty pohádkově-fantastické. Uždil také zaznamenává velký obsahový rozsah ve výtvarných pracích dospívající mládeže a poznamenává: „Co je na onom obsahu, jehož rejstřík sahá od pólu hrdinství k pólu erotiky, tak svůdného? Je to okolnost, že ona umělecky bezcenná grafická vyprávění vyhovují základnímu, velmi významnému a v celém dalším životě se uplatňujícímu principu sebereflexe, uvažování o sobě samém.“ (Uždil, 1974, s. 115) Přesto početně nejobsáhlejší skupinu ve sledovaném vzorku tvoří náměty pohádkově-fantastické, což na první pohled příliš neodpovídá Uždilovu tvrzení, neboť „na zjevné rovině pohádky vypovídají jen málo o zvláštностech životních podmínek moderní masové společnosti.“ (Bettelheim, 2000, s.9) Uždil však k sebereflexi dospívajících dodává, že jde „spíš o sebezpředstavování než sebeuvažování, spíš o snění než myšlení. V prostředí pubertální a jinošského či dívčího snu je člověk silný, statečný krásný, neodolatelný, nesmrtelný, duchaplný, velkorysý atd.“ (Uždil, 1974, s.115) Tedy takový jakým hrdinové z pohádek jsou a s nimiž je možné se ztotožnit. Snad proto největší procento pohádkově-fantastických námětů kontrolní skupiny tvoří hrdinové.

V pořadí druhou námětovou skupinou ve sledovaném vzorku dětí jsou náměty ze života. Také tato tematika je pochopitelná jak uvádí Chlup: „Rozhodujícím činitelem v tematice dětského myšlení, mluvního vyjadřování a také dětské kresby je prostředí dítěte, které utváří obsahový obzor duševního života dítěte. Prostor rodinné, přírodní, širší společenského prostředí buď v okruhu rodinném nebo školním, tvoří situační materiál, z něhož dítě čerpá podněty ke kresebnému projevu (Chlup, 1964, s.29).“

Zvířecí náměty jsou třetí skupinou zastoupenou, ve sledované skupině. Domnívám se, že tento jev je výsledkem reflexe a integrace pudových složek osobnosti, s nimiž se dítě během puberty vyrovnává. Bettelheim vidí symboliku zvířete z psychoanalytického hlediska jako podobu Ono (Bettelheim, 2000, s. 76), podle Šípka „zvíře ukazuje naši animální, vitální a instinktivní stránku.“ Šípek (2000, s. 96)

### 5.4 Obsahy frotáží

V mnou sledované skupině vznikly na základě frotáží kresby, které mají své zjevné náměty, díky projekci však lze pod zjevnými obsahy sledovat i obsahy vnitřní. Perout uvádí v souvislosti s technikou akčního akvarelu, obdobně využívající prvek náhody, že „s aleatoricky vzniklými strukturami lze podobně jako v Rorschachově testu

dále pracovat metodou projekce a volných asociací, tj. naznačené a nedokončené tvary volně dotvářet. Tuto práci s výtvarným dílem lze v mnohém přirovnat v práci se sny, chybným úkonem či asociacemi. I výtvarný artefakt je založen na „denních zbytecích“, představovaných materiálem, který klient použil i zde je určitý manifestní obsah, který se klient snažil prvoplánově vyjádřit a obsah latentní, který lze na mnoha místech interpretovat dodatečně a který může pomoci objasnit klientovu životní situaci (Perout, 2005, s. 34).“

## 5.5 Zobrazované objekty

K nejčtetněji zobrazovaným objektům ve frotážích sledované skupiny patří drak. Domnívám se, že pubescentům jsou sympatické dračí vlastnosti, s nimiž se chtějí ztotožňovat, chaos, ničení, moc a obávanost. Z psychoanalytického hlediska může drak vyjadřovat negativní aspekt otcovské figury, být výrazem oidipského komplexu, kdy „oidipický chlapec promítá svá zklamání a úzkosti spíše do nějakého obra, netvora nebo draka.“ (Bettelheim, 2000, s.113) Podle Babyrádové draci, jako monstra vynořující se z vody, sehrávají zvláštní úlohu, „zosobňují přechod od chaosu představovaného mořskou hlubinou k pozemsky utvářenému řádu. Hrdinové se utkávají s takovým drakem, aby se dostali z hlubin nevědomí cestou přijetí jeho části do vědomé sféry a tím i do světla vědomě vnímaného řádu.“ (Babyrádová, 2004, s.91-92)

Babyrádová (2004) řadí draka spolu s čarodějnici a princeznou mezi trojici nejoblíbenějších pohádkových figur. V mé sledované skupině tvoří tuto pohádkovou trojici drak, čarodějnice a mořská panna.

Čarodějnice se ve sledované skupině vyskytuje převážně u chlapců a jako postava negativní což příliš neodpovídá tvrzení Babyrádové, že „je role čarodějnice v mnoha případech pozitivní, což se dá vysvětlit Jungovým výkladem této postavy jako symbolu lidského nevědomí.“ (Babyrádová, 2004, s. 96) Dle Junga „čarodějnice zde znamená -stejně jako jinde - Matku přírodu (mater natura), respektive původní, tak říkajíc „matriarchální“ stav nevědomí: tím je naznačen psychický stav, v němž proti nevědomí stojí jen slabé a nesamostatné vědomí.“ (Jung, 1997, s. 297) Této interpretaci by odpovídalo spíše zobrazení „Bohyně země“ dívkou ve sledované skupině.

Negativní podoba čarodějnice odpovídá spíše obrazu ohrožující matky, když „dítě ničí rozporuplné pocity, bezmoc a úzkosti oidipského vývojového stádia, také

dřívější zklamání a zlost na matčina selhání, když matka nevyhověla jeho potřebám a touhám tak plně, jak očekávalo.“ (Bettelheim, 2000, s. 159)

Na velkém množství obrázků dětí sledované skupiny se objevuje voda v mnoha podobách, velmi často jako součást pozadí. „Zpravidla na žádném dětském obrázku krajiny nejenom pohádkové nechybí znázornění řeky, jezera nebo moře.“ (Babyrádová, 2004, s.94)

## **5.6 Zobrazovaná tematika**

Dítě v pubertě hledá způsoby sebereflexe, řeší vztahy s rodiči. Také ve sledované skupině je nejčastější tematikou právě vztah k matce a vztah k otci, což odpovídá doporučení Rileyové (1999) pro arteterapeutickou práci s teenagery. Jsou to následující témata: „Jak mě vidí rodiče. Jak mě rodiče trestají. Jak trestám rodiče. Jak bych se potrestal, kdybych byl svým rodičem.“ (Šicková, 2005, s. 65)

Jak bylo již výše zmíněno (Uždil, 1974, s.115), je zcela přirozené, že se sexuální tematika objevuje ve výtvarných projevech pubescentů. Perout uvádí, že se „často objevují spontánní kresby, které mají přehnané sexuální charakteristiky, jedná se o formu reflexe vlastního fyzického vývoje.“ (Perout,2005, s. 44) Ve frotážích sledované skupiny však nebyla tato tematika zobrazena zjevně, ovšem latentně formou symboliky. V zásadě jak uvádí Freud: „ Používání dlouhých, pevných předmětů a zbraní jako symbolů mužského ústrojí, či dutých předmětů jako symbolů ženských genitálií.“ (Freud, 1994, s. 217) Nebo „zvířata, jichž mytologie a folklór užívají jako symboly pohlavního ústrojí...ryba, hlemýžď, kočka, myš, především však nejvýznamnější symbol mužského údu, had.“ (Freud, 1994, s. 216)

## **5.7 Abreakce ve frotáži a muchláži**

Obě výtvarné techniky umožnily dětem ve sledované skupině spontánně výtvarně tvořit – mačkat papír, frotážovat skvrny, což s sebou neslo vybití emocí v podobě perforovaných natržených papírů. Abreakční potenciál v sobě nesla i dokreslování zejména frotáží, což se projevilo v zobrazovaných tématech u dané skupiny dětí, jako je boj, útěk, pocit úzkosti, strach. Také Naumburgová (1966) „byla nadšena spontánním výtvarným vyjádřením dětí ve Waldenské škole a navíc její osobní zkušenosti s analýzou, která mimo jiné zahrnovala výtvarné zpracování snů a fantazií

v ní zanechaly pocit osvobození. Uvolnění onoho potlačovaného proto chápala jako léčebné.“(Rubinová, 2008, s. 41)

## 6. ZÁVĚR

Po analýze volně dotvářených frotáží a muchláží sledované skupiny dětí jsem došla k závěrům, že tyto výtvarné techniky samy o sobě jsou pro danou věkovou skupinu vyhovující, neprobouzely v dětech obavy a nechuť typické pro krizi výtvarného projevu. Naopak, děti tvořily s chutí, nebály se experimentovat, oceňovaly prvek náhody.

Daleko rozdílnější však byl přístup sledované skupiny dětí k volnému dotváření výsledků frotážování a muchlání. Zatím co skvrny vzniklé z frotáží působily na děti sledované skupiny podnětně a pomáhaly překonat strach z prázdného papíru. Skvrny a struktura linií muchláží působily přesně naopak. Děti sledované skupiny si nevěděly rady a postupně zcela ztratily zájem o dotváření muchláží. Domnívám se, že kombinace barevných skvrn a linií je pro děti příliš chaotická, abstraktní a nedokáží se v nich dostatečně orientovat. V černobílých frotážích je jejich orientace patrně snazší.

Při dotváření frotáží volily děti sledované skupiny pouze mezi světlými a tmavými částmi skvrn, přičemž žádné z dětí nepreferovalo výhradně světlé části a ve většině volily části tmavé, domnívám se, že pro jejich výraznost.

Ze série sedmi frotáží působila na děti sledované skupiny nejpodnětněji frotáž B, opakovaně evokující u dětí podobu profilu lidské postavy. Tuto frotáž si také děti sledované skupiny vybíraly ze série nejdříve.

Barvy k dotváření frotáží používaly děti sledované skupiny v různých intenzitách a až na jedno dítě adekvátně. Preferovaly zelenou, modrou, hnědou, červenou a černou. Kombinace zelené, modré, hnědé a černé je považována za deprivační. Já se domnívám, že silné zastoupení modré a zelené je dáno jejich častým využitím dětmi sledované skupiny v pozadí. Černá a červená barva obzvláště ve své kombinaci odpovídá období puberty.

V barevnosti muchláží dětí sledované skupiny se nejčastěji objevovaly výrazné barvy červená a modrá, v dokreslování černá v obrysech.

Při dotváření série frotáží se nejčastěji děti sledované skupiny postupně dopracovaly k znázornění prostoru. Ne vždy však je znázornění prostoru úměrné věku dětí dané skupiny. Jen v několika málo případech se dětem sledované skupiny během práce na frotážích nepodařilo prostor znázornit vůbec.

Co se týče kompozice dotvářených frotáží sledované skupiny dětí, rovnocenně se držely buď prostoru skvrny nebo naopak využily celou plochu papíru. Minimálně

setrvaly u nesourodých detailů. Častým problémem je kompoziční přetížení obrázku v oblasti skvrny.

V dotvářených muchlážích dané skupiny dětí nelze o znázornění prostoru a kompozici vůbec hovořit.

Námětově jsou dotvářené muchláže sledované skupiny dětí oproti frotážím nepoměrně chudší, omezují se v podstatě na komerční symboliku a osamělé jednoduché objekty. U dotvářených frotáží sledované skupiny dětí je námětový rejstřík poměrně široký, lze jej rozčlenit do obecných skupin, a to „pohádkově-fantastické“, „zvířecí“ a „z běžného života“. Ve všech lze najít určitou míru sebereflexe, typické pro dospívající mládež. Vedle zjevných námětů lze díky projekci u dotvářených frotáží sledovat i latentní obsahy. Nejčastější latentní tematikou frotáží sledované skupiny dětí jsou vztahy s rodiči, sexuální tematika a abreakční tematika.

Ve sledované skupině dětí tvoří více jak třetinu děti s ADHD a poruchami učení. Z výsledků mé práce je patné, že tyto děti reagují na dané výtvarné techniky i jejich dotváření srovnatelně s ostatními dětmi sledované skupiny. Pouze zobrazení prostoru je ve většině neúměrné věku, což přisuzuji větší úzkostnosti těchto dětí, také v preferenci námětů tíhnou více k abreakčním tématům.

Ačkoli svá tvrzení opírám pouze o úzký vzorek sledované skupiny, pokusím se nastínit možnosti využití frotáže a muchláže v arteterapii s dětmi. Přístupujeme-li k arteterapii z hlediska prvoprocového, tedy z hlediska výtvarného procesu. Nabízí techniky frotáže a muchláže uvolnění a vybití napětí, možnost experimentovat a zapojit haptické prožitky. Z pohledu druhoprocové arteterapie je, domnívám se, u frotáže možno využít její asociační výzvu a pracovat s ní na způsob apercepčně vizuálních projektivních technik. Děti s ADHD a poruchami učení ve sledované skupině dětí s těmito výtvarnými technikami neměly problém, proto se domnívám, že své uplatnění najdou tyto techniky i u nich.

Tato práce je jakousi prvotní sondou do možností arteterapeutické práce s frotáží a muchláží. Odhalila jejich úskalí, jako je nedostatečná podnětnost muchláže, problém zobrazení figury ve frotáži, zobrazení prostoru a kompozice. Následujícím krokem by mělo být ověření, jak tyto jevy eliminovat nebo jak je formou vhodné metodické instrukce zdárně překonat.

Frotáž sama o sobě poskytuje ještě mnoho dalších podnětů k přístupu a způsobů zpracování. Například zapojení techniky akvarelu při dotváření, zpracování formou



koláže nebo práci ve skupině. Tyto další alternativy jsem však vzhledem k časovým možnostem a rozsahu této práce nebyla schopna zpracovat.

## **POUŽITÁ LITERATURA :**

- Baleka, J.: Výtvarné umění, výkladový slovník, Academia, Praha 1997.
- Babyrádová, H.: Symbol v dětském výtvarném projevu, Brno 2004.
- Bettelheim, B.: Za tajemstvím pohádek, proč a jak je číst v dnešní době, Lidové noviny, Praha 2000.
- Borecký, V.: Porozumění symbolu, Triton, Praha 2003.
- Cassirer, E.: Esej o člověku, Pravda, Bratislava 1977.
- Davidov, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte, Portál, Praha 2001.
- Dubois, C.-G.: Obraz, znak, symbol, Analogon, 2000, č.29, s.14-18.
- von Franz, M.-L.: Psychologický výklad pohádek, Portál, Praha 1998.
- Freud, S.: Výklad snů, Nová tiskárna, Pelhřimov 1994.
- Garai, J.E.: Humanistická arteterapie, in Rubinová, J., Přístupy v arteterapii. Triton, Praha 2008.
- Gimferrer, P., Petrová, E.: Max Ernst, Odeon, Praha 1993.
- Heidbrink, H.: Psychologie morálního vývoje, Portál, Praha 1997.
- Chlup O., Mišurcová V., Opravilová E.: Kresba dítěte. Praha 1964.
- Jung, C.G.: Výbor z díla II., Archetypy a nevědomí, Nakl. Tomáše Janečka, Brno 1997.
- Kastová, V.: Imaginace jako prostor setkání s nevědomím, Portál, Praha 1999.
- Koblicová, A.: Arteterapie a psychoterapie v období dospívání, in Slavík J., Současná arteterapie v České republice a v zahraničí, Pedagogická fakulta UK, Praha 2000, s.20.
- Kolář, J.: Slovník metod, Gallery, Praha 1999.
- Kyzour, M.: přednáška k předmětu: Psychopatologie výtvarného výrazu, 2007, nepublikováno.
- Lamač, M.: Kolářovy nové metamorfózy in Motlová, M.: Jiří Kolář, Odeon, Praha 1993.
- Nakonečný, M.: Lexikon psychologie, Vodnář, Praha 1995.
- Němec, J.: S hrou na cestě za tvořivostí, Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků, Paido, Brno 2004.
- Perout E.: Arteterapie se zrakově postiženými, Okamžik, Praha 2005.
- Petrová, E.: Fenomén frotáže v českém umění, Grapheion, 2, 1997, s.52.
- Petrová, E.: Umění frotáže, Galerie výtvarného umění v Litoměřicích, 1995.
- Phillips, J., Morley J. (ed.): Imaginace a její patologie, Praha : Triton, 2006
- Plháková, A.: Učebnice obecné psychologie, Academia, Praha 2007.
- Read, H.: Výchova uměním, Odeon, Praha 1967.

- Roeselová, V.: *Techniky ve výtvarné výchově*, Sarah, Praha 1996.
- Rubin, J.: *Odhalení, vhléd a arteterapie*, in Rubinová, J., *Přístupy v arteterapii*. Triton, Praha 2008.
- Rycroft, Ch.: *Kritický slovník psychoanalýzy*, Praha, 1993.
- Slavík, J.: *Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky*, *Speciální pedagogika*, 1999, č.1, s.7-19.
- Šicková-Fabrice, J.: *Základy arteterapie*, Portál, Praha 2002.
- Šobáň, M.: *Zmuchlat papír je jen začátek*, *Lidové noviny*, roč. 17, č. 38, s. 15.
- Šípek, J.: *Projektivní metody*, ISV nakladatelství, Praha 2000.
- Zicha, Z.: *Úvod do speciální výtvarné výchovy*, Univerzita Karlova, Praha 1981.
- Uždil J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*, *Výtvarný projev a psychický život dítěte*, Portál, Praha 2002.
- Uždil J.: *Výtvarný projev a výchova*. SPN, Praha 1974.
- Uždil J.: *Dětská kresba a hlubinná psychologie*, *Estetická výchova*, 4/1967/68, roč.10, s. 37-38.
- Wallaceová, E.: *Léčba skrze výtvarnou tvorbu*, in Rubinová, J., *Přístupy v arteterapii*. Triton, Praha 2008.
- Zeman, J.: *Vnímání a fantazie*, Gaudeamus, Hradec Králové 2003.

# OBRAZOVÉ PŘÍLOHY

## I - Série frotáží

A



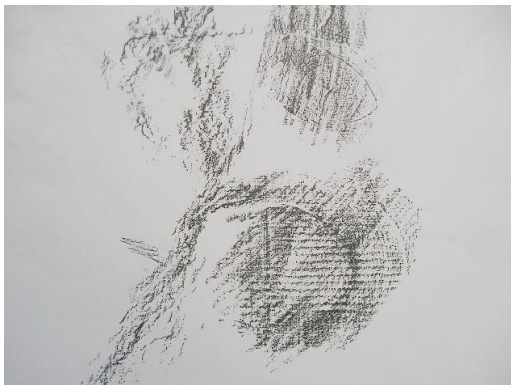
B



C



D



E



F



G



O.P. II - Podobná ztvárnění frotáže B



O.P. III - Podobná ztvárnění frotáže E



O.P. IV - Podobná ztvárnění frotáže D







Frotáž E



Frotáž C



Frotáž A



Frotáž F



O.P. VI – Muchláže



Dívka 13 let, muchláz



Chlapec 14 let, muchláz



Chlapec 12 let, muchláz



Dívka 15 let, muchláz