

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2008

Eva Hájková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

VYUŽITÍ ARTEFILETIKY V KOMUNIKACI
S DÍTĚTEM S POSTIŽENÍM

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor:	Eva Hájková
Katedra:	Sociálně pedagogická
Vedoucí práce:	Mgr. Anna Klimešová
Studijní program:	B 7508 Sociální práce
Studijní obor:	Pastorační a sociální práce
Přidělovaný akademický titul:	Bc.
Rok odevzdání:	2008

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci s názvem *Využití artefaktiky v komunikaci s dítětem s postižením* napsala samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby byla tato práce zpřístupněna veřejnosti ke studijním účelům.

V Praze dne 29. května 2008

.....

Eva Hájková

Děkuji své vedoucí práce Mgr. Anně Klimešové za odborné vedení, nadstandardní zájem a velkou pomoc při psaní této práce. Děkuji Mgr. Kateřině Kyslíkové a Ing. Evě Sadílkové za možnost konzultace této práce. Dále děkuji zaměstnancům Mateřské školy Milíčův dům, především paní ředitelce Martě Vrabcové a rodičům všech dětí, se kterými jsem mohla spolupracovat. Děkuji dětem, které se s radostí a velkým úsilím zapojovaly do činností, které jsem pro ně v rámci této práce připravovala. V neposlední řadě děkuji svému manželovi Matějovi a své rodině za trvalou podporu při studiu a tvorbě této práce. Na závěr bych chtěla vzdát díky i Bohu za to, že my jako lidé můžeme tvořit.

Využití artefiletiky ke komunikaci s dítětem s postižením

Záměrem mé práce je prozkoumat, zda se může stát výtvarný projev jako neverbální prostředek mostem pro verbální komunikaci a jak k tomu můžeme využít artefiletiku. Ukázat, co prozrazuje kresba o dítěti a jak skrze ni můžeme komunikovat, to je hlavním cílem této práce. V této práci se seznámíme i s oborem arteterapie, a to především proto, že z něj sama artefiletika vychází. Následně představíme již zmíněnou artefiletiku a popíšeme možnosti, jak díky ní můžeme komunikovat s dítětem, které má v oblasti verbální komunikace určitý handicap. Vyzkoušíme prakticky artefiletická cvičení a následně je popíšeme.

Klíčová slova – artefiletika, arteterapie, komunikace, tvořivost

How to use Art-philetic Approach for the Communication with a Child with a Handicap

The aim of this thesis is to search if drawings and paintings can become a bridge between non verbal and verbal communication and how can we use so called art-philetic approach for this intention. What can drawings or paintings say about a child and how can we communicate through the drawings or paintings, that's the main object of this work. We will introduce the art therapy mainly because the art-philetic has the origin in this discipline. Than we will concentrate on the art-philetic, we will describe its potenciality as a chance for communication with a child that is handicaped in the verbal speech. We will experience and describe the possibility of this art-philetic domain.

Keywords – Art-philetic, Art therapy, Communication, Creativity

Souhlas se zveřejněním přílohy:

Souhlasím se zveřejněním fotek, kreseb a videozáznamu svého dítěte v bakalářské práci Evy Hájkové:

Hodinová

Chobodidesová

Kloubec

Kosina

Mach

Monastyrová

Novák

Poledník

Sochr

Šimáně

Velínský

Obsah:

Úvod	9
-------------------	---

1. Teoretická část

1.1 Artefiletika a arteterapie

1.1.1 Etimologie pojmů	11
1.1.2 Definice arteterapie a artefiletiky	11
1.1.3 Východiska arteterapie a artefiletiky	14

1.2 Tvořivost

1.2.1 Teologický pohled.....	18
1.2.2 Psychologický pohled.....	20
1.2.3 Tvořivost u dětí.....	21
1.2.4 Co prozrazuje kresba o dítěti.....	22
1.2.5 Vývojová stadia dětské kresby.....	26

1.3 Komunikace

1.3.1 Teologický pohled.....	29
1.3.2 Psychologický pohled.....	30
1.3.3 Komunikace skrze výtvarnou činnost.....	31
1.3.4 Emoce v arteterapii a artefiletice.....	34
1.3.5 Využití barev v artefiletice.....	34
1.3.6 Reflexe a dialog.....	36
1.3.7 Specifika artefiletiky předškolního věku.....	37

1.4 Zhodnocení a příprava na praktickou část	39
---	----

1.5 Obrazová příloha 1 k teoretické části (nečíslovaná, vložena mezi str. 40–41)	
---	--

2. Empirická část.....	41
2.1 Kazuistika.....	42
2.2 Projekt a vzdělávací nabídka.....	43
2.3 Průběh a hodnocení vybraných setkání.....	46
2.3.1 První setkání.....	46
2.3.2 Druhé setkání.....	47
2.3.3 Třetí setkání.....	47
2.3.4 Čtvrté setkání.....	48
2.3.5 Páté setkání.....	48
2.3.6 Šesté setkání.....	49
2.3.7 Sedmé setkání.....	50
2.3.8 Osmé setkání.....	51
2.3.9 Deváté setkání.....	51
2.3.10 Desáté setkání.....	52
2.3.11 Jedenácté setkání.....	52
2.3.12 Dvanácté setkání.....	52
2.3.13 Třinácté setkání.....	53
2.3.14 Čtrnácté setkání.....	53
2.3.15 Patnácté setkání.....	54
2.4 Obrazová příloha 2 k praktické části (vlastní číslování od I. do VII.)	
Závěr.....	56
Bibliografie.....	59-60

Úvod

Na začátek své práce bych chtěla uvést citát J. A. Komenského. „*Povinnosti své při dítěti rodičové tím neodbudou, když je jísti, píti, choditi, mluvíti, do šatů se strojiti naučí...*“¹ „*Mají také do malířství a písařství zavozovány býti, hned v této mateřské škole dívky, a to hned třeba v třetím nebo čtvrtém roku, jak se při tom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi může. Jmenovitě dáváním jim do rukou křídly (neb uhle, u chudších), a tím aby sobě tečky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí.*“² Takto jsem chtěla demonstrovat, že již J. A. Komenský, který nebyl zdaleka první, si uvědomoval, jak je důležité rozvíjet dítě skrze výtvarnou činnost a doporučoval ji i jako výchovný prostředek. Jistě můžeme s J. A. Komenským souhlasit, že pro rozvoj a výchovu dítěte je důležité využívat všemožných prostředků, a to mimo jiné i výtvarných. V dnešní době se stává velmi populárním oborem arteterapie, kde se tyto dva důrazy, o kterých mluvil J. A. Komenský, rozvíjejí. Navzdory faktu, že arteterapie, a potažmo artefiletika, která se teprve jako samostatný směr u nás profiluje, byla u nás artikulována teprve v posledních desetiletích, jejich přítomnost a praktické využití lze sledovat již v dávné minulosti.

Jako téma své práce jsem si vybrala využití právě této disciplíny (artefiletiky) v komunikaci s dítětem s postižením především proto, že spojuje dvě věci, které mám ráda. Tvorbu a práci s dětmi. Původně jsem se nadchla arteterapií a chtěla jsem tuto práci pojmout z hlediska arteterapie, ale důkladnějším seznámením s tímto oborem jsem zjistila, že ne každý výtvarný počin, můžeme takto nazývat. Vzhledem k tomu, že jsem měla v úmyslu výtvarný projev využít k výchově a k rozvoji dítěte, a to především v oblasti komunikace, ocitla jsem se spíše na půdě artefiletiky, případně občas na jakési pomyslné hranici mezi těmito dvěma obory. Také jsem zjistila, že se na akademické půdě stále vedou diskuze o vymezení těchto dvou oborů, které jsou si velmi blízké, proto i v této práci budu oscilovat kdesi na pomezí těchto dvou disciplín. Nesnažím se tedy o vymezení artefiletiky vůči arteterapii nebo jiným oborům. Jde mi spíše o praktické využití artefiletických cvičení ke komunikaci s dítětem, které má na úrovni slovní komunikace handicap, vyplývající z jeho postižení. Věřím, že stejně jako se komunikuje ústně či písmem, lze komunikovat i kreslením či malováním. Jen je mnohem těžší tuto formu vzájemné interakce skrze obrázky rozvíjet nebo dokonce interpretovat.

¹ Komenský, 1632, str. 52.

² Ibid., str. 89 .

Cílem mé práce je tedy zamyslet se nad formami komunikace a možnostmi, jak využít výtvarnou tvorbu k jejímu rozvoji a lepšímu vzájemnému porozumění. Tuto komunikaci vyzkoušet skrz artefiletické etudy, rozvíjet v práci s dítětem a v neposlední řadě popsat. V první části bude tento proces popsán teoreticky. Podíváme se na charakteristiku arteterapie a artefiletiky, jejich východiska a prostředky, do kterých zahrnu např. vývojová stadia kresby, používání barev atd. a podmínky, ze kterých by artefiletika měla vycházet. V praktické části se pokusím tyto poznatky aplikovat do samostatné práce s pětiletou holčičkou s opožděným psychomotorickým vývojem. Tuto dívku, jejíž jméno v této práci pozměním na Nela³, znám již druhým rokem a velmi jsem si ji oblíbila. To ale není hlavním důvodem, proč jsem si ji pro svou práci vybrala. Nelu jsem si vybrala proto, že jsem ji chtěla lépe pochopit, poznat, porozumět jejímu chování, ale především jsem ji chtěla skrze náš vztah rozvíjet, vychovávat a v neposlední řadě jsem toužila po tom, abychom mohly obohatit a prohloubit náš vztah. K tomu všemu jsem potřebovala, abychom spolu mohly co nejlépe komunikovat. A vzhledem k tomu, že artefiletika využívá poznání, které se rodí z dialogu, chtěla jsem vyzkoušet, jak by se dalo využít této disciplíny ve výtvarném projevu právě ke komunikaci a zda-li vůbec můžeme využívat zdrojů a technik tohoto oboru k tomuto účelu. Nela má velmi bohatý vnitřní svět, zároveň je její verbální komunikace do značné míry omezená. Pro mě osobně je jakýmsi tajemstvím a záhadou, co si občas myslí, případně, proč se chová tak, jak se chová. Domnívám se, že je Nela velmi vnímavá, přestože její vyjadřovací schopnosti ani mentální vývoj neodpovídají úrovni zdravě vyvíjejícího se dítěte. Její pasivní slovní zásoba (porozumění řeči) je na výrazně lepší úrovni než aktivní složka její řeči. Proto jsem chtěla využít artefiletických cvičení k reflexi a následnému slovnímu projevu. Těším se na tuto práci, a to především na její praktickou část, neboť je pro mě radost podílet se na výtvarné tvorbě při práci s dětmi a zároveň zkoušet pro mě nové výzvy záměrů a cílů, které nám artefiletika klade. Tvorba s dětmi se pro mne stává nekonečnou krajinou možností, skrz kterou se můžeme společně procházet, poznávat, obohacovat a možná i proměňovat nebo dokonce léčit. Ale léčba, to už není náš cíl, to bychom se dostávali na břeh arteterapie, kde je hluboká voda, ve které si zatím netroufám plavat, ale občas se u tohoto břehu budeme muset pro vodu zastavit. Pojdme se tedy podívat, o čem tyto dva navzájem si blízké obory – artefiletika a arteterapie – vlastně jsou.

³ Jméno je pro tuto práci záměrně zaměněno pro ochranu osobních údajů.

1 Teoretická část

1.1. Arteterapie a artefiletika

1.1.1 Etimologie slova arteterapie a artefiletika

Pojem arteterapie se skládá ze dvou cizojazyčných slov. Z latinského slova „ars“, což znamená umění a řeckého slova „*therapeiá*“, což znamená léčení.⁴ Arteterapie bývá někdy označována jako hraniční disciplína, protože je blízká výtvarnému světu a zároveň světu psychoterapie.⁵ Označení artefiletika je od arteterapie odvozeno. Podobně jako u arteterapie je první část pojmu artefiletika složen z již vysvětleného slova „ars“. Druhá část slova je však inspirována myšlenkou pedagoga H. Broudyho o filetickém přístupu ve výchově, v němž je intelektuální vývoj spjatý s rozvojem emočním a sociálním⁶. Tato filetická přípona je tedy odkazem k básníkovi Filétovi z Kou z doby Alexandra Makedonského, s nímž je spjat starořecký význam slova „*filia*“, tedy láska, přátelství nebo mít rád.⁷ Z toho vyplývá, že za pojmem arteterapie se skrývá spojení slov umění a léčení, zatímco artefiletika obsahuje umění a zážitek, nebo-li něco, co nás těší a co nám přináší radost.

..1.1.2 Definice arteterapie a artefiletiky

V této práci budu pojednávat nejen o artefiletice, ale také se zde budu vypořádávat s arteterapií. A to především pro lepší představení a vymezení oboru artefiletiky. Neboť právě z arteterapie se artefiletika zrodila. Pro jasné vymezení obou těchto oborů jsem si vybrala definici Milana Stiburka⁸, který uvádí jasné rozhraní⁹, což má pro naše účely význam. Uvádí, že arteterapii a artefiletiku je možné dobře oddělit, oddělíme-li od sebe návaznost na léčbu a pedagogiku. Jak již vyplývá z etimologie těchto dvou slov. Arteterapie je „*psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám*“ (může jít o různé výtvarné techniky nebo různé

⁴ Slavík, 2001, str. 12.

⁵ Šlemínová in: kolektiv autorů 2000, str. 29.

⁶ Slavíková, Slavík, 2007, str. 13.

⁷ Slavík, 2001, str. 12.

⁸ Stiburek in: kolektiv autorů, 2000, str. 35.

⁹ Na rozdíl od jiných autorů, např. Jana Slavíka, Aleny Koblicové a dalších, kteří vedou diskuze o hranici těchto dvou oborů, jak jsem již naznačila v úvodu.

umělecké obory).¹⁰ Cílem v arteterapii není vytvoření uměleckého artefaktu, naopak artefakt je pouze prostředkem sebevyjádření, prostředkem ke komunikaci, tvořivosti. Cílem je skrze tento proces zmírnit nebo dokonce odstranit problémy člověka, které by nedokázal formulovat slovně, případně, které by skrze verbální projev příliš kontroloval. Výtvarné techniky jsou prostředkem k méně kontrolovanému projevu. Arteterapie je tedy „*léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů*.“¹¹ Někdy je arteterapie chápána jako samostatný obor, jindy je řazena mezi psychoterapeutické směry. Podle Stiburka arteterapii můžeme vidět ze dvou úhlů pohledu. Jedním je terapie uměním, kde je důraz na proces výtvarné činnosti a její léčebný potenciál. Druhým je artpsychoterapie, kde se výtvarná tvorba stává podkladem pro její další verbální analýzu, interpretaci a zobecnění.¹²

Arteterapie, jakožto zmíněná terapie uměním, se dále rozlišuje na **receptivní a produktivní**. Receptivní arteterapie je vnímáním uměleckého díla, které je vybrané s určitým záměrem arteterapeuta.¹³ Cílem je lepší pochopení sebe sama, hlubší prožívání a pochopení svých pocitů a pocitů druhých lidí. K tomu, aby byl člověk schopen vnímat umělecké dílo, se do něj divák musí vcítit. Promítá se tedy např. do obrazu. Tímto způsobem může objevit nové věci (jako např. naději, radost, smutek) a je schopen se více ponořit do svého nitra. Arteterapie se zde stává prostředkem k lepšímu spojení se sebou. K této arteterapii patří návštěvy výstav a galerií, divadla a kina, ale i soustředěnější poslech hudby, uvolnění při tanci nebo četba poezie, prózy, apod. Produktivní arteterapie, jak je patrné z názvu, zahrnuje vlastní tvůrčí projevy (k této produktivitě můžeme využít kresbu, malbu, práci s hlinou a další prostředky tvorby).¹⁴

Abych lépe představila arteterapii tak, jak se o ní u nás mluví, vybrala jsem několik dalších zajímavých definic tohoto oboru. Český pedagog Zicha definuje arteterapii jako: „*Záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými a speciálně pedagogickými prvky, které jsou imanentní (tzn. vyplývající ze své vlastní vnitřní podstaty) umělecké činnosti nebo které jsou procesem umělecké tvorby*.“¹⁵ Podle Hanuse je arteterapie: „*Zvláštní formou psychoterapie, prostřednictvím grafické, malířské a sochařské činnosti. Je*

¹⁰ Stiburek, 2000, str. 35.

¹¹ Arteterapie in: Časopis České arteterapeutické asociace, 2001, str. 2.

¹² Stiburek in: kolektiv autorů, 2000, str. 35.

¹³ Šicková-Fabrici, 2004, str. 30.

¹⁴ Ibid., str. 31.

¹⁵ Zicha, 1981, str. 11.

to organizovaný, cílený terapeutický proces, realizovaný individuálně či ve skupině, který řídí a usměrňuje speciálně školená osoba. Lze ji kromě terapeutických účelů použít i v léčebně-pedagogickém procesu jako prostředek výchovy a sociální integrace.“¹⁶ Slavíkova definice arteterapie zní: „Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám. Pracuje hlavně s tvorbou a reflexí zaměřenou na proces umělecké tvorby. Cílem není vytvoření uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracováním osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění těžkostí nemocného člověka.“¹⁷ Marta Hornáková arteterapii vnímá jako výzvu, jak můžeme využívat bohaté výrazové prostředky a rozmanité vizuální, hmatové a estetické zážitky. „Bílá plocha papíru je výzvou, jak linky, barvy a tvary vytvářejí možnosti k individuálnímu vyjádření. Zobrazovaná nebo jinak ztvárněná skutečnost má velmi hluboký vztah k vnitřnímu světu autora a jeho problémům.“¹⁸ Tyto citáty nám alespoň rámcově vymezují jekési pole arteterapie, která využívá různých uměleckých technik k odkrytí problémů a způsobu vyrovnání se s nimi v návaznosti na terapii.

Pro jasné pochopení artefiletiky se vrátíme k definici arteterapie Milana Stiburka a doplníme ji o vymezení artefiletiky. Milan Stiburek říká, že „*artefiletika je disciplína pedagogická (případně umělecko-pedagogická), která využívá obdobných postupů jako arteterapie v oblasti výchovy, rozvoje pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií.*“¹⁹ Artefiletika podporuje spontánní vyjádření skrze výtvarný počín a zaměřuje se na prožitek. Rozvíjí citlivost a tvořivost k estetickým hodnotám, vztahům a světu, v němž žijeme.²⁰ Podle občanského sdružení Letní dům, které svou práci do jisté míry zakládá na artefiletice, je umělecko-pedagogickou disciplínou, která využívá arteterapeutické postupy v oblasti výchovy, čímž souhlasí s definicí M. Stiburka. Zároveň dodává, že je její snahou podněcovat duševní síly dítěte, a tak předcházet psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku.²¹ *Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo*

¹⁶ Šicková-Fabrice, 2004, str. 31.

¹⁷ Slavík, 2001, str. 10.

¹⁸ Hornáková, 1999, str. 98–99. Definice uvádím záměrně pro lepší představení a vymezení oboru, jak k němu přistupují odborníci z našeho prostředí. Jak jsem uvedla, budu se nejvíce opírat o vymezení Milana Stiburka, přestože je lehce zjednodušené, ale nejkonkrétněji vystihuje řez mezi dvěma obory (artefiletiky a arteterapie).

¹⁹ Stiburek in: kolektiv autorů, 2000, str. 35. Jako první označení artefiletiky jako pedagogické disciplíny užil Jan Slavík v roce 1994.

²⁰ Ibid., str. 35.

²¹ Výroční zpráva 2002, Občanské sdružení Letní dům, Mníšek pod Brdy 2002.

přírody.²² Největší důraz klade artefiletika na prožitek a léčebný potenciál samostatné kreativní činnosti.²³ To znamená, že se hledá spíše zdravé jádro člověka, které se snažíme skrze tvorbu rozvinout a podpořit.²⁴ Již zmíněný autor a přední průkopník artefiletiky u nás, Jan Slavík, navíc dodává, že „umělecká tvorba u dětí v artefiletice je pouze prvním krokem, na nějž má navazovat reflexe a dialog.“²⁵

Pro naše účely jsme tedy využili ostrého dělení mezi těmito obory, je však nutné si uvědomovat, že takovéto rozdělení je především přehledné, nikoli přesné. V praxi se prolíná arteterapie s artefiletikou, neboť využívají podobných technik. Nakonec není ani úplně možné udělat ostrou čáru mezi zdravím a nemocí. Pokud přijmeme, že k uchování zdraví je nutná také prevence, která je součástí lékařství, a artefiletiku bychom mohli využívat také k prevenci nemocí, dostali bychom se opět na tenký led našeho vymezení. Protože ale naším cílem je využití technik artefiletiky ke komunikaci s dítětem, zůstaneme u tohoto černobílého vymezení, že arteterapie se zjednodušeně váže na léčbu, zatímco artefiletika na pedagogiku, a podíváme se na východiska těchto dvou disciplín.

1.1.3 Východiska arteterapie a artefiletiky

Jednotné východisko arteterapie se stále ještě utváří, přesto je viditelná spojitost s psychoterapií, uměním, filozofií a teologií. Jaroslava Šicková-Fabrici formuluje svůj přístup s důrazem na „*externalizaci problému klienta, jeho transformaci do plastické podoby (tzv. vyhmátnutí) jeho nejcitlivějšího místa, vyčlenění tohoto detailu – fragmentu z původního kontextu, jeho následné předimenzování – zvětšení a přenesení do nového, harmonizujícího kontextu, tedy jakousi recyklaci traumatu, zranění či problému.*“²⁶ Mezi nejčastější cíle arteterapie patří navození kompenzačního procesu, aktivizace, zprostředkování kontaktu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů, socializace nebo kanalizace agresivity. Interpretační směry v arteterapii mají svá východiska v dynamické psychologii Sigmunda Freuda, Carla Gustava Junga a Alfreda Adlera.

²² Ibid.

²³ Arteterapie in: Časopis České arteterapeutické asociace, 2001, str. 2.

²⁴ Na toto téma přednášela Štefančíková Mariana, v rámci arteterapeutického kursu, kde jsem měla příležitost si artefiletiku vlastnoručně vyzkoušet, 2004.

²⁵ Slavíková, Slavík, 2007, str. 13.

²⁶ Šicková-Fabrici, 2004, str. 33.

Východiska artefiletiky mají kořeny spíše ve fenomenologii, v humanistické psychologii Carla Ransoma Rogerse a v existenciálně analytickém přístupu Victora Emila Frankla.²⁷ Za východisko artefiletiky můžeme považovat skutečnost, že zkušenost tvoří naše předporozumění, s nímž vždy přicházíme do nové situace. Skrz toto předporozumění je umožněno další poznávání.²⁸ Zároveň z jedné situace mohou mít různí lidé různé zážitky.

Nyní se podíváme na základní směry, ze kterých arteterapie a artefiletika vychází, které bych pro lepší znázornění lehce popsala. Psychoanalytický přístup se domnívá, že v tvůrčím procesu kreativity má funkci především libido. Konflikt, který se může odehrávat uvnitř člověka je možné potlačit, nebo využít jako hnací sílu, která člověka motivuje k tomu, něco ztvárnit. Tvořivost má tak abreaktivní a ochrannou funkci, která umožňuje transformovat tento konflikt a tím odvrátit neurózu nebo jiný nesoulad uvnitř člověka. Tvůrce se pak může lépe zaměřovat a pronikat do svého nevědomí. Může využívat snu, introspekce svých nehlubších problémů v tvůrčím procesu, zhmotňovat je a ztělesňovat ve svém díle. Výtvar ale opět může klamat ve svém záměru autora. Přitahuje další lidi, kteří se snaží dílo pochopit a dochází tak ke vzájemné komunikaci. Psychoanalýza se soustředila na různé abnormální zážitky jedince vyplývající především z pohlavní touhy, a tím došla k závěru, že tvorba je do jisté míry formou exhibicionismu. Psychoanalýza nekončí u ztvárnění díla, dívá se na slast, která pudí k tvorbě, ale která je ve skutečnosti náhradou za opravdové to „*nejdůležitější přání*“, z kterého vyplývají Freudovy teorie. Tento proces se točí v kruhu. Umělec je puzen k tvorbě, neboť tvorba je slast a nahrazuje strádání člověka. Ve skutečnosti jde jen o náhradní naplnění.²⁹ Arteterapie vycházející z psychoanalýzy se zaměřuje především na rané dětství, sexualitu, její vývoj a volné asociace. Nesoustředí se jen na hedonisující teorii tvorby, kterou jsem líčila v předešlých řádcích, zaměřuje se také na poruchy, které v rámci psychoanalytického pojetí vznikají z nahromaděné agrese a napětí z nevyřešených konfliktů a frustrace potřeb. Nevědomé obranné mechanismy se často zhmotní ve vytvořeném díle, a tak se dostávají do podvědomí. Zopakované traumatické zážitky skrze výtvar vyvolávají abreakci neurotických konfliktů. Využívá se zde interpretace díla, kde se terapeuti zaměřují především na symboly.³⁰

²⁷ Šicková-Fabrice, 2004, str. 32.

²⁸ Slavíková, Slavík, 2007, str. 13

²⁹ Hlavsa, 1985, str. 206. Celkové analytické pojetí tvorby patrně zjednodušují. Jde mi jen o nastínění různých pojetí, které arteterapie využívá a ze kterých můžu i já čerpat pro praktickou část této práce.

³⁰ Šicková-Fabrice, 2004, str. 35.

Podle C. G. Junga není jednání motivováno sexuálním pudem, jako je tomu u Freuda. Jung vidí osobnost člověka složenou z více vrstev, které působí na různé úrovni vědomí. Jde o osobní vědomí, nevědomí a kolektivní nevědomí. Jung svou pozornost obrátil, co se týče tvorby, spíše k historické zkušenosti, soustřediv se na tzv. prapožitek, neboli skutečnost, že se v každém lidském díle opakuje jistá věčná tematika, ta nejobecnější lidská zkušenost. Výtvar člověka rezonuje s archetypy, jimiž jsou obrazy, emoce, vědění i motivy aktivity. Mezi osobností a archetypy se vytváří spojení. K tvoření dochází tehdy, když tyto dvě části nejsou v harmonii.³¹ Tvorba podle Junga vychází z napětí mezi vědomím a nevědomím. V procesu sebeuskutečňování se nevědomé vrstvy a vědomé vrstvy syntetizují. Tohoto procesu sebeuskutečňování právě arteterapie využívá. Jung popisoval archetypy, nebo-li vrozené zkušenosti (jako např. smrt, narození, matka, zvíře apod.), které se projevují symboly. Tyto symboly se dají vyčíst z vytvořených artefaktů. Sám Jung byl výtvarně činný v oblasti malby a sochařství. Své klienty učil interpretovat svá díla pomocí animace, tj. rozmlouvání obrázku ve třetí osobě, kdy se autor vžívá do nakreslené postavy a komunikuje tak s terapeutem. V takto pojaté arteterapii jde především o diagnostiku, terapii pomocí analýzy a interpretaci snů, fantazií a mýtů, jež jsou zviditelněny v expresi.³²

Alfred Adler považuje touhu po moci a potřebu sebeuplatnění za základní zdroj, který člověka k tvorbě vede. Není-li naplněna přirozená touha člověka po sebeuplatnění, dostavuje se pocit méněcennosti. Ten je možné postřehnout či diagnostikovat z výtvarné produkce klientů. Např. při zobrazování sebe samých v neúměrných velikostech vůči příliš dominantnímu ztvárnění okolí apod.³³

Humanistický přístup terapie předpokládá nedirektivní působení arteterapeuta, který do procesu terapie téměř nezasahuje. Klient má možnost ve spolupráci s terapeutem přijít na svou vlastní cestu, na svá řešení problémů. Cvičení arteterapie se pak zaměřují na to, aby klienti zažili sami sebe pro sebe a pro druhé, stali se empatickými, akceptujícími sebe i druhé, tolerantními i kongruentními.³⁴ Jednou z technik, jak těchto věcí dosáhnout jsou např. řízené imaginace, skupinové techniky, které jsou zaměřené na vyjádření nevědomých obsahů. Cílem zde je vcítit se do druhých, naslouchat jim a akceptovat je. Při řízené imaginaci si klienti mohou představovat různé obrazy či příběhy, jako např. cestu, padání listů, větvičku, květinu,

³¹ Hlavsa, 1985, str. 211.

³² Šicková-Fabrici, 2004, str. 36.

³³ Ibid. str. 36.

³⁴ Ibid. str. 37.

les apod. Na základě pocitů a obrazů, které vidí, vytvoří dílo, které by tomuto vnitřnímu obrazu nejlépe odpovídalo, dále můžou pracovat ve skupinkách, dát dohromady díla, která se k sobě hodí, spojit je s volně asociovanými slovy, ze kterých pak napíší společně příběh a nakonec ho zahrají ostatním klientům apod.³⁵

Logoterapie se využívá v arteterapii především proto, že se lidské utrpení může do výtvarného projevu transfigurovat skrze lidský čin. Umění tu pomáhá reflektovat tabuizovaná témata, jakými mohou být právě utrpení, smrt nebo izolace. Tyto techniky se využívají nejvíce pro lidi nemocné či trpící, ať už pro práci s dětmi na onkologických odděleních, nebo pro práci se starými lidmi a lidmi jinak trpícími, nebo např. pro práci s vězni.³⁶

Jak jsem již naznačila, arteterapie je v dnešní době značně ovlivněna i postmodernou, proto je těžké najít a jednoznačně určit společné východisko. Individualita člověka se vztahuje i k umění, které ke každému hovoří subjektivně. Každý člověk tak v umění může najít svůj vlastní smysl, který nemusí být jednoznačný ani uchopitelný. Stačí, že ho v sobě nechá doznít. Prostřednictvím tvorby, může člověk objevovat své nitro, pocity, problémy. A právě skrze tvorbu lze patologické a škodlivé věci ventilovat, verbalizovat a přetřansformovávat do uměleckého díla. Jestliže člověk dá něčemu beztvarému tvar, který lze vnímat vizuálně nebo hapticky, může se zrodit terapeutický potenciál umělecké reflexe.³⁷

Východiska arteterapie zmiňují výhradně proto, že artefiletika, která se v České republice rozvíjí od začátku 90. let 20. století, z ní vycházela. Druhým východiskem artefiletiky se stalo modernistické pojetí výtvarné výchovy, které bylo v naší kultuře typické především v období 60.–90. let 20. století a do jisté míry přetrvává dodnes.³⁸ Toto pojetí se opírá především o psychologické teorie tvořivosti a vyznačuje se hlavním důrazem na spontaneitu a originalitu projevu. Zanedbává tedy poznatkovou a hodnotící složku.³⁹ Arteterapie přinesla do výtvarné výchovy především důraz na reflexi a interpretaci toho, o čem dílo vypovídá.⁴⁰ Dále se podobně jako arteterapie změřuje na sebe-poznávání a rozvoj sociální a emoční inteligence prostřednictvím uměleckých prostředků, nesoustředí se však na léčbu psychiky, nýbrž na

³⁵ Takováto imaginativní cvičení jsem podstoupila v rámci arteterapeutického kursu vedeného Štefánčíkovou Marianou, Praha, 2004.

³⁶ Šicková-Fabrice, 2004, str. 39.

³⁷ Šicková-Fabrice, 2004, str. 40.

³⁸ <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>, 15. 4. 2008

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid.

vzdělání, kultivaci, rozvoj tvořivosti a pozitivní prevenci.⁴¹ K tomu artefiletika využívá kritického myšlení. Záměrem je učit se rozumět svým pocitům, pohnutkám, kulturním a sociálním souvislostem apod.⁴²

Na závěr této kapitoly bych chtěla uvést citát, který se mi velmi líbí a který podle mého názoru v jedné větě vystihuje a propojuje mé chápání arteterapie a artefiletiky a zároveň nás vtahuje do další části této práce: „*Umění není pouze podstatné jméno, je i slovesem, které se děje ku prospěchu člověku samotnému.*“⁴³

1.2 Tvořivost

1.2.1 Teologický pohled

Nejprve bych se ráda podívala na tuto složku lidské osobnosti z pohledu člověka věřícího v Boha. První kapitola biblické knihy Genesis podává zprávu o stvoření světa z ničeho. Bůh sám tedy jako první tvořil svým slovem. Nejprve nebe a zemi, kterou postupně dotvářel a zaplňoval. Vymýšlel různé prvky, pohrával si s tímto procesem a nakonec viděl, že to, co stvořil, bylo dobré. Hodnotí svůj výtvar veskrze kladně. Z tohoto vyjádření se domnívám, že ze svého díla měl radost. Ale tím vše neskončilo. Rozhodl se, že bude tvořit i nadále. K obrazu svému učinil člověka, a to jako muže a ženu. „*Tak byla dokončena nebesa i země se všemi svými zástupy. Sedmého dne dokončil Bůh své dílo, které konal; sedmého dne přestal konat veškeré své dílo.*“⁴⁴ Na jiném místě v Bibli je dokonce člověk přirovnán k hlíně, která je v hrnčířových, tedy božích rukou⁴⁵. Člověk je tedy na počátku i během svého života umělecké dílo vznikající z kreativní iniciativy svého autora. Bůh do nás navíc vložil jednu důležitou vlastnost – jsme stvořeni k Jeho obrazu. Napříč dějinami křesťanského myšlení nacházíme rozmanitou škálu názorů na toto zvláštní tvrzení z druhé kapitoly Genesis. Co to znamená, že jsme obrazem svého Stvořitele? V jakém smyslu? Co konkrétního z Něho samotného se v nás, lidech, odráží? Odpovědí je celá řada. Jedni za Boží otisk v nás považují rozum a

⁴¹ <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9> 15. 4. 2008

⁴² Slavík Jan, 2001, str. 13.

⁴³ Šicková-Fabrici, 2004, str. 14.

⁴⁴ Genesis 2, 1–3.

⁴⁵ Jeremjáš 18, 5.

schopnost sebeuvědomění.⁴⁶ Důležitý je také názor, který naši podobnost Stvořiteli vidí ve schopnosti zaujmout vztah ke svému okolí a projevat jej.⁴⁷ Dále je tu funkcionální pojetí, které je rozšířeno v reformované tradici již od dob druhé reformace⁴⁸. Spočívá v podstatě v tom, že člověk je správcem nad zbytkem božího stvoření. Bůh mu dal mandát, aby se staral o jeho vlastní majetek. Máme tedy vykonávat funkci božích starostů tady na zemi. Velmi zajímavý pohled, o který se chci nadále opírat, je tzv. koncept „*subcreation*“⁴⁹. Boží obraz v člověku se odráží v lidské schopnosti samostatně tvořit. Tvořivost je neoddělitelná součást člověka, která do nás byla vtisknuta samotným prvotním Stvořitelem. S tvorbou je spojená fantazie. Ta pracuje s materiálem z běžné lidské skutečnosti a může ho do značné míry svobodně přetvářet. Chce-li člověk něco vytvořit, musí se nejdříve zrodit nějaký nápad. Čím má člověk pronikavější a bystřejší rozum, tím dokonalejší věci vytvoří.⁵⁰

Na každém ze zmíněných přístupů je jistě kus pravdy. Pro naše účely je ale nejpřínosnější posledně jmenované Tolkienovo pojetí, z něhož budu i nadále vycházet.

Artefiktika si hraje s touto tvořivostí, která je v nás. A jak již bylo uvedeno v předešlé kapitole, využívá i zvláštního pocitu naplnění a uspokojení, který se dostavuje, pakliže člověk něco tvoří. Radost z díla je přímo spojena s podstatou naší existence. Může nám život značně zpříjemnit a zároveň může i léčit nebo nás něčemu novému učit. E. H. Gombrich, který napsal krásný *Příběh umění*, si všímá faktu objevujícího se v průběhu dějin. Potřeba výtvarného projevu, kterou v sobě člověk má od nepaměti, je zvláštní právě tím, že člověk tuto schopnost rozvíjel, aniž by ji nutně potřeboval k přežití. Jde o záležitost, která však skutečně zkvalitňuje život člověka, díky jeho schopnosti estetického vnímání.⁵¹

Také u jedinců handicapovaných je viditelné, že mají k tvorbě a umění velmi blízko. I oni jsou přece lidmi - jedinečnými božími tvory. I v nich se tedy odráží zvláštní boží obraz. I u

⁴⁶ Např. přední scholastický teolog a apologeta Tomáš Akvinský (13. stol.), který zdůraznil roli lidského rozumu v poznání pravdy a hledání správného nasměrování v životě.

⁴⁷ Toto relacionální pojetí zastával např. významný dialektický teolog Karel Barth (20. stol.).

⁴⁸ Jan Kalvín (15. stol.) a jeho následovníci.

⁴⁹ Česky asi nejlépe „podstvoření“; toto pojetí přinesl anglický filolog, literární vědec a spisovatel J. R. R. Tolkien. Podobným způsobem však uvažovali mnozí učenci vycházející z podobných předpokladů jako on. Lidská fantazie je orgánem božího zjevení, naše schopnost tvořit na základě naší představivosti je vlastnost, kterou do nás vložil náš Stvořitel. Viz např. C. S. Lewis, Charles Williams, aj.

⁵⁰ Tolkien, J. R. R., *Příběhy z čarovné říše*, Mladá Fronta 1996, str. 129. Pojetí J. R. R. Tolkiena se týká literární tvorby. Také koncept „subcreation“ souvisí s funkcí lidské fantazie při tvorbě literárního uměleckého díla. Právě souvislost s lidskou fantazií nás ale opravňuje jeho pohled aplikovat i na ostatní oblasti lidské tvořivosti, včetně výtvarného umění.

⁵¹ Gombrich, E. H., 2003, str. 600–612.

nich je možné využít tvorbu k zamyšlení, zastavení, získání klidu, k odreagování, rozptýlení, k příjemnému zážitku aj. „*Umění je pro ně zdrojem nových pocitů, zpestřuje jim život a pomáhá jim žít. Umění jim také napomáhá k integraci do světa obecných hodnot např. kulturních, sociálních...*“⁵² Na závěr tohoto odstavce bych chtěla uvést tezi, že tvorba rozvíjí city, skrze které může člověk odhalovat něco „vyššího“. Každý obrázek (artefakt) je vytvořený druhotný svět, který odráží ten opravdový svět, který byl stvořen Bohem. Můžeme používat fantazii, kterou nám Bůh dal. Můžeme zapojit více smyslů dohromady. Bohatství citů se může transponovat do chudší oblasti smyslového prožívání.⁵³ Takto se skrze umění může krystalizovat i víra sama. Jsme-li stvořeni k obrazu Boha, který vykonal veškerou krásu kolem nás, můžeme oslavovat našeho Stvořitele i skrze svoji tvorbu. Krása přítomná v ní se může stát cestou, jak poznávat vyšší pravdy tohoto světa včetně hlubšího porozumění sobě samému. Druhotný svět uměleckého díla (a proces jeho vzniku) může tedy znamenat výlet za běžnou realitu tohoto světa, může být jakýmsi výletem do nebe. To vrhá na naši běžnou realitu nové světlo. A tento fakt má zajisté sám o sobě na člověka hojivé účinky.

1.2.2 Psychologický pohled

Nyní bych se chtěla podívat na tvořivost z psychologického hlediska. Stručný psychologický slovník tvořivost popisuje jako: „*Činnost, u které jsou výsledkem nové materiální a duchovní hodnoty. Po psychologické stránce obsahuje tvořivost osobnostní a procesuální aspekt. Tvořivost vyžaduje od jedince schopnosti, motivy, poznatky a zručnosti. Důležitá je úloha fantazie, nevědomých prvků rozumové aktivity a potřeby seberealizace osobnosti.*“⁵⁴ Warrenův psychologický slovník rozlišuje tvořivost na tvořivost („*creativity*“) a tvoření („*creation*“). Kreativita je chápána jako kapacita určitých individuí produkovat kompozice (díla) různého druhu. Zatímco u kreace jde o akt přivádění k existenci něčeho podstatně či absolutně nového, nějaký nový produkt.⁵⁵ Hlavsa dále roztřídil tvořivost podle zaměření, ze kterého vychází, nebo na které klade důraz.

- 1) Tvořivost definuje tvůrčí myšlení. Jde o důraz na sebepoznání a vnitřní inovaci. Tvrdí, že změnit svět, je možné jen, když začneme u sebe.

⁵² Blažek, Olmrová, 1985, str. 204.

⁵³ Ibid, str. 133. Tolkien zde mluví spíše o fantazii a pohádkovém světě. Jak jsem ale uvedla v textu, domnívám se, že i dílo ztvárněné výtvarně může být fiktivním světem, který ale má vždy základ v realitě. Každý příběh, který je překreslen na arch papíru nebo jinak ztvárněn, odráží kousek z neviditelné skutečnosti.

⁵⁴ *Stručný psychologický slovník*, 1987, str. 161.

⁵⁵ Hlavsa Jaroslav, 1985, str. 28.

- 2) Tvořivost definuje kauzální vztah – dění, výsledek. Např. dílo umělce ovlivňuje dění historie, společnosti atd.
- 3) Tvořivost jako komplex vlastností osobnosti – tvorba může zprostředkovat vnucení (zviditelnění) své osobnosti okolí.
- 4) Tvořivost jako syntéza – jde o spolupráci výše uvedených bodů. Tvůrčí proces je činností, při které dochází ke vzniku nového produktu, který vyrůstá z jedince a zároveň z událostí, lidí a okolností, které člověka obklopují a ovlivňují.⁵⁶

1.2.3 Tvořivost u dětí

Nyní bych chtěla přejít z předešlých definic tvorby k zúžené oblasti tvorby na děti. Podle Čermáka a Pence se rozvíjí tvořivost dětí také pomocí fantazie a obrazotvornosti.⁵⁷ Tyto dvě složky dětem nahrazují nedostatečnou zkušenost a tak jim pomáhají vytvářet ze známých představ obrazy nové. Děti různé představy kombinují, zbarvují, překrývají a takto jejich kresby obsahují náměty více fantastické než skutečné. Pro dospělého člověka je nutné často představivost k pochopení obrázku zapojit, není to pro ně již tak samozřejmé. Naopak jsou více ovlivněny tím, co je hmatatelné a co bezpečně znají (pro dítě např. není problém nakreslit fialovou trávu, nebo lidskou postavu se zvířecím obličejem).⁵⁸ Obrazotvornost podněcuje tvořivost. Různorodé vizuální vjemy a hluboké citové zážitky jsou zdrojem pro rozvoj dětské fantazie.⁵⁹ Dětská tvořivost má hlavní znaky v porozumění úkolu, hledání nových způsobů řešení, účast celé osobnosti na výtvoru, osobitý výraz – potřeba vyjádřit se po svém a ne, jak se věci skutečně jeví, radost z procesu tvorby (tvorba je hra), rozvoj schopnosti být senzitivnější sám k sobě, objevovat vlastnosti věcí i své schopnosti, uplatnit se a najít originální vyjádření.⁶⁰

1.2.4 Co prozrazuje kresba o dítěti

⁵⁶ Hlavsa, 1985, str. 29.

⁵⁷ Štefánčíková, 1994, str. 17.

⁵⁸ Viz Saint-Exupéry, str. 15, kde je Malý prince neustále nespokojen s realistickým obrázkem beránka, který mu „*dospělák*“, nakreslí. Nadšený je až krabicí, ve které je beránek, kterého si Malý prince pouze představuje, protože je beránek v této krabici schovaný.

⁵⁹ Štefánčíková, 1994, str. 19.

⁶⁰ Uždil, 1974, str. 15–16.

Dětská kresba byla podrobena studiím, které ukázaly že primitivní zobrazování úzce souvisí s duševním životem a vývojem jedince.⁶¹ Dětská výtvarná řeč velmi koresponduje s řečí mluvenou.⁶² Stejně jako se dítě učí vyslovovat slova a přiřazovat k nim jejich význam, učí se také vyjadřování skrze kresbu. Zde uvedu několik důvodů, proč dítě kreslí⁶³:

- 1) Kresba je pro dítě hrou, která se však od ostatních her liší tím, že je trvalým produktem a tím je tedy zvěčněna. Vytváří-li dítě něco konkrétního, snaží se uplatnit své vlastní schopnosti.
- 2) Kresba může být prostředkem komunikace o svých dojmech, vjemech a pocitech.
- 3) Dítě se do kresby stylizuje. Zpředměťňuje vlastní „já“.
- 4) Dítě má potřebu napodobovat, co vidí kolem sebe. Dítě se snaží zachytit opravdový realismus, nesnaží se o zachycení světla, stínů apod., ale o věcné zachycení vnějšího světa.
- 5) Kresba souvisí a napomáhá celkovému psychickému vývoji dítěte. Jde o přirozený proces, jak se dítě učí něčemu novému.
- 6) Dítě se skrze kresbu poznává

Na jednu stranu obrázků odhaluje vnitřní život dítěte⁶⁴, protože tímto projevem se člověk neumí maskovat (obrázek na rozdíl od slov nedokáže lhát)⁶⁵, na druhou stranu se nesmíme domnívat, že kresba dokáže odhalit o dítěti všechno.⁶⁶ Funkce arteterapie spočívá v tom, že věci, které by zůstaly skryté, se ve vnějších obrazech objeví. Stejně tak v artefilitice informace získané kresleným projevem překračují verbální vyjádření a umožňují tak určitou formu komunikace.⁶⁷ Verbální projev může být ovlivněn různými faktory (např. strachem), mohou být potlačeny nebo utajeny některé informace pod kontrolou vlastní osobnosti nebo v rámci svých naučených obranných mechanismů. Nevědomé sdělování a spontaneita kresby může pomoci této cenzuře uniknout.⁶⁸ Při interpretaci však mnoho odborníků upozorňuje na chyby ve výkladu, které se mohou přihodit. Např. Kratochvíl uvádí, že arteterapeut by měl být

⁶¹ Roseliny, Praha 2001, str. 21–27.

⁶² Uždil, 1974, str. 15.

⁶³ Ibid. str. 18 (šestý bod více rozvedu v další kapitole o Vývojovém stadiu kresby dítěte).

⁶⁴ Tato kritéria se dají použít i při práci s dospělým jedincem. Vzhledem k tématu této práce, kde se soustředím především na projev a komunikaci u dětí, nebudu nadále uvádět dospělý.

⁶⁵ Česká asociace pro psychické zdraví, 2003, str. 6.

⁶⁶ Roseline, 2001, str. 16. Bylo by velkou chybou vyvozovat závěry z jedné kresby, především u dítěte, které neznáme. K tomu, abychom dítě (nebo i dospělého člověka) mohli lépe pochopit v rámci jeho výtvarného vyjádření, potřebujeme nejen odborné znalosti, ale i charakteristické rysy dotyčného a jeho chování. Interpretace obrázku pak může být pomocí při dokreslení určitého pohledu, tušení či diagnosy, jaký o dítěti nebo dospělém jedinci máme.

⁶⁷ Štefančíková, 1994, str. 24.

⁶⁸ Ibid, str. 25.

opatrný, aby se při interpretaci nedopouštěl vlastní projekce. Je nutné, jak jsem již zmínila výše, si být vědom toho, že z produktu lze ledacos vyčíst, ale nelze počítat s tím, že evidence správnosti interpretace je zcela bezpečná, navíc interpretem by měl být především autor, tedy tvůrce, nikoli terapeut nebo pedagog. V interpretaci by nemělo jít nejen o vyložení obrazu, ale měl by sloužit také jako podklad k projevení emocí např. u diagnostikovaného dítěte.⁶⁹

Již jsem zevrubně naznačila vzájemnou vazbu mezi řečí a kresbou. Dlouhou dobu se interpretují povahové kvality člověka také na základě jeho rukopisu. Je možné hledat souvislost i mezi grafikou písma a grafikou kresby.⁷⁰ Studie ukázaly, že lidé na požádání vyjadřují čarou různé emoce stejně. (Např. při slovech jako je radostný, veselý, čára stoupá, při opozitech čára klesá. Živý, neklidný se odrazí v kresbě aktivní čarou. Obdobně u přídavných jmen typu mírný, klidný, jemný, kdy čára odpovídá lehce kresleným tahem.⁷¹) Šířka linky může také něco prozradit. Např. sebevědomí dítěte, přílišné gumování zpravidla odráží nejistotu, úzkostlivost dítěte apod. Ušmudlané, zmatené, nedbalé kresby mohou poukázat na problém s grafickým projevem.⁷²

Uždil uvádí kritéria, podle kterých se v dětské kresbě můžeme orientovat, a můžeme je také využít pro pedagogickou diagnostiku dítěte. V základě Uždil rozlišuje děti na dva typy:⁷³

- 1) Prvním typem je **extravertní objektivní typ**. Dítě tohoto typu se snaží přesně a detailně zachytit znázorněnou věc, která je zpravidla součástí okolního světa.
- 2) Druhým typem je **introvertní expresivní typ**. Pro toto dítě je důležitější zážitek z kresby, který mívá silně emotivní charakter. Téma se týká jeho osoby.

Dále je možné sledovat, jak jsou děti s výsledkem spokojeny nebo na co se specializují (vojáky, koně, auta, rodinu...). Bohatost obsahu vypovídá o tom, že dítě dobře vnímá, pozoruje a že se zajímá. Nedostatek zobrazovaných skutečností ale nemusí svědčit o sníženém intelektu. Dítě může být spíše **rozumový typ**. Zálību v dekorativním pojednání obrázku mají zpravidla **grafické typy** dětí. **Typ malířský** se vyžívá v barvách a nemusí pro ně mít důležitost přesný tvar.⁷⁴ V případech, že se dítě snaží něco zamlčet, má tendenci vyhýbat se v kresbě některým objektům. To může být známka toho, že něco není v pořádku.⁷⁵ Další faktory, kterých je možné si všimnout, jsou např. kompozice obrázku, kde jsou umístěné

⁶⁹ Štefančíková, 1994, str. 29.

⁷⁰ Uždil, 1974, str. 36.

⁷¹ Roseline, 2001, str. 31.

⁷² Česká asociace pro psychické zdraví, 2003, str. 6.

⁷³ Uždil, 1974, str. 59.

⁷⁴ Štefančíková, 1994, str. 29.

⁷⁵ Roseline, 2001, str. 50–51.

postavy, jak jsou veliké, jaká je použitá barva, jaké prvky převládají, jaký je obsah kresby apod.⁷⁶ List papíru lze pomyslně rozdělit na dvě části. Levá část odráží minulost, pravá budoucnost. Kromě toho introverti tíhnou ke kresbě na levé půlce, extroverti spíše k půlce pravé.⁷⁷ Velikost postav svědčí o jejich postavení a vzájemném vztahu. Čím je osoba dominantnější, tím je větší. Ten, kdo je umístěn uprostřed obrázku je považován za nejdůležitější, centrální osobu.⁷⁸

Herbert Read pozoroval a zkoumal dětský výtvarný projev a rozřídil kresby do 8 kategorií⁷⁹:

- 1) **Organická** – Dítě má vizuální vztah k vnějšímu prostředí, dává přednost skupinám, lidské postavy jsou v činnosti, doplňují se navzájem.
- 2) **Imaginativní** – Námět obrázku je ze života nebo ze své fantazie, dítě kombinuje vzpomínky s novými nápady.
- 3) **Vcit'ovací** – Dítě upřednostňuje statické předměty, má cit pro detail, vyjadřuje atmosféru. Typické pro projev dívek.
- 4) **Rytmičká** – Dítě spojuje pozorované skutečnosti v jeden celek, opakuje stejný motiv, který občas mírně pozměňuje.
- 5) **Expresionistická (haptická)** – Dítě zobrazuje hmatové nebo nevizuální představy z vnitřního cítění.
- 6) **Dekorativní** – Dítě klade největší důraz na barvu, dvojrozměrný tvar, vyjadřuje celek.
- 7) **Enumerativní** – Autor je ovládán objektem a není schopen zapojit obrázek do nějaké kompozice, celistvosti. Rozděluje úzkostlivě a bez souvislosti detaily na ploše.
- 8) **Strukturální** – objekt je zredukován na geometrickou formu.

Všechny tyto typy rozlišují osobnostní rysy, kterými lze charakterizovat, jak dítě přistupuje k obrázku, tedy jakou má strukturu myšlení. Na základě těchto a dalších studií byly vyhodnoceny a standardizovány testy, které slouží k postižení vlastností dítěte. Tyto testy se využívají v arteterapii k diagnostice dítěte. Diagnostika dítěte je důležitá také v pedagogice, proto ji do této práce zahrnuji.⁸⁰ Kresba také může odhalit některé psychopatologické rysy osobnosti. Např. anxiozitu (již výše zmíněna), enurézu, neurózu, ale i týrání či sexuální zneužívání. Ve výzkumu pod vedením Konečného (1974), byly srovnávány kresby dětí z dobrého sociálního zázemí a kresby dětí citově deprimovaných, dále dětí zdravých a dětí

⁷⁶ Ibid., str. 18–20, 30–33.

⁷⁷ Roseline, 2001, str. 32. O barvách více pojednám v kapitole Barvy a emoce.

⁷⁸ Ibid., str. 60.

⁷⁹ Read, 1967, str. 109–112.

⁸⁰ Šicková-Fabrice, 2004, str. 104.

s psychologickými poruchami. Z těchto bádání vyplynula platná měřítko patogeneze v kresbě, za něž jsou považovány znaky typu: „*bizarnost, grotesknost, nelidskost, hrozivost, trpasličí rozměry, zkreslení, podivnost, neúplnost kresby*.“⁸¹

U zdravých dětí z bezkonfliktního prostředí byly základními znaky kresby: „*kreslené postavy, které jsou střední velikosti (8–13 cm). Kresba byla soustředěna od středu mírně doleva nahoru, byla statická, postavy byly kresleny zpravidla zepředu. Čáry byly nejčastěji nepřerušované*.“⁸² Základními znaky patologické kresby bývá: „*přehnané gumování (u anxiózních dětí, dětí s nízkým sebevědomím), úzké, vysoké postavy (psychastenické děti), vynechávané paže (u dětí s nedostatkem sociálního kontaktu), bizarnost (u dětí epileptických), nakloněné osy figur doleva (u psychopatických dětí), lokalizace figur v pravém dolním rohu (u dětí depresivních), vyčernění detailů (neurotické děti), atd.*“⁸³

Pro dětský výtvarný projev je také typický naivní realismus. Dítě nezachycuje realitu, ale své představy o ní. Pokud naivní realismus přetrvává, může být také známkou psychopatologických rysů osobnosti. Nejčastější způsoby, kterými se takováto kresba vyznačuje jsou: „*transparence (dítě zachycuje skutečnost rentgenově, např. v hrnci pod pokličkou jsou nakreslené brambory), střídání pozorovacích hledisek (např. obličej je kreslený zepředu, zároveň z profilu, tzv. kubisticky), deformace (dítě usiluje o zdůraznění některé části), výtvarné vyprávění (dítě kreslí několik situací na stejný papír), přenášení znaků a představ z jedné na druhou (tzn. že se představy překryly), automatismus (mechanické opakování jednoho námětu), kolorit (např. barva musí odpovídat naučenému projevu, obličej musí být oranžový)*.“⁸⁴

Charakteristické zvláštnosti pro děti s mentálním opožděním jsou: „*kresba má primitivní znaky (hákovitá chodidla, oválný trup apod.), protiklad zbytečných a chybějících detailů (např. vyznačení knoflíků, náušnic, sponek ve vlasech a zároveň primitivnost postavy, nedodržení správných proporcí postavy, (např. neúměrně dlouhé končetiny), rigidita a stereotypnost provedení (např. několik panáku je nakresleno stejně)*.“⁸⁵ Dále je nutné si uvědomovat, že kresbu dítěte s mentálním handicapem, je potřeba posuzovat podle jeho

⁸¹ Štefančíková, 1994, str. 36 podle Konečného Roberta, *Některé výsledky a problémy studia dětské kresby lidské postavy*, Čs. Psychologie, roč. 18, č.3/1974.

⁸² Ibid. str. 36, podle Konečného 1974.

⁸³ Ibid. str. 37, podle Konečného 1974.

⁸⁴ Ibid. str. 37, podle Konečného 1974, str. 41.

⁸⁵ Štefančíková, 1994, str. 36 podle Konečného 1974.

mentální úrovně, nikoliv podle aktuálního věku.⁸⁶ Zároveň výskyt naprostého nezájmu dítěte o kreslení, zpravidla bývá známkou toho, že něco není zcela v pořádku ve vývoji dítěte.⁸⁷

V této kapitole jsme mohli nahlédnout k tomu, co se dá z obrázku vyčíst, nebo lépe řečeno, co nám může dítě skrze obrázek sdělovat přirozeně, mimovolně. K tomu, abychom kresbě lépe rozuměli, ale také musíme znát určitá stadia, kterými dítě prochází a která se do obrázku promítají.⁸⁸

1.2.5 Vývojová stadia kresby

Diana a Nick Meglinovi ve své knize „Kreslení jako cesta k sebevyjádření“ tvrdí, že kreslit nás nikdo nemůže naučit. Otázkou ale pak zůstává, jak se dítě naučí kreslit. Podle nich se kreslení učí jedině skrze zkušenost s kreslením. Učí se to podle jejich teorie každý z nás sám. Kreslit se člověk nenaučí tím, že bude vědět, jak se co kreslí, aniž by k tomu vzal do ruky tužku.⁸⁹ Především dospělý má zábrany se v kresbě uvolnit. Příliš kontroluje, co kreslí či maluje a jak to vypadá. Dítě se přirozeně učí kreslit tím, že s radostí, i když neohrabaně, drží pastelku, tužku nebo jiný výtvarný prostředek v ruce a velice se snaží, aby se na papíře objevila nějaká malůvka. Do každého výtvaru dítě vkládá kus sebe, proto daruje-li nám dítě nějaký obrázek, měli bychom si toho patřičně vážít, neboť tím vyjadřuje svůj vztah k nám.⁹⁰

Dítě je již před prvním rokem svého života schopné vytvářet skvrny pomocí barev.⁹¹ Batole (kolem dvou let a méně), které čará zaujatě po papíře, se nezabývá výsledkem, je fascinováno tím, co vzniká a ne tím, co to je. Je patrné, že schopnost dítěte kreslit, je pro ně důležitější, než obsah. Nejpřirozenějším pohybem pro kresbu je **ovál** (nebo-li nepřesný kruh, viz ilustrace 1⁹²), který dítě kreslí celou paží. Pohyb vychází z ramene. Čáry podle toho vypadají, jsou nesouměrné a nedokonalé. Po čase se dítě naučí ovládat zápěstí a je schopné vytvořit menší kroužky, klubíčka (il. 2), případně oči.

⁸⁶ Caseová, 1995, str. 46.

⁸⁷ Uždil, 1974.

⁸⁸ Uždil, 1974. Všechna fakta o vývoji v kresbě jsem čerpala z tohoto jmenovaného svazku, pokud není v poznámce pod čarou uveden jiný zdroj. V roce 1927 vymezil stadia kresby dítěte, G. Luquet, která se stále používají a ze kterých i uváděné fáze vycházejí. Viz Piaget Jean, Psychologie dítěte, Portál Praha 1997.

⁸⁹ Meglinovi, 2001, str. 11-12.

⁹⁰ Komrsková, přednáška, 2004.

⁹¹ Davido, 2001, str. 21; tato domněnka je potvrzena studií G. H. Luqueta.

⁹² Dále jen zkratka pro ilustrace il.

Postupně se přidává k oválu a kruhům **kříž**. Dítě začíná řídit čáru tak, že je schopno ji přerušit a uplatnit směr. Z kruhu také dítě přechází k **trojúhelníku**. Čáranice, ve kterých se objevují „*body, klikatky, klubička jemných čar, spirály (oválné i kruhové)*“ jsou přípravou dítěte pro opravdovou kresbu.⁹³ Období čáranice zhruba pokrývá věk od dvou do pěti let.⁹⁴ Z této dovednosti se brzy vyvine hlavonožec. V další fázi dítě začíná přiřazovat čáranicím význam (ač může být těžké rozpoznat, o jaké zobrazení dítě usilovalo) a tak vznikají první obrazy světa. Z raných dětských kreseb můžeme vyčíst, že je dítě antropocentrické. Středem jeho zájmu je člověk, teprve později vše ostatní z okolí (slunce, dům, květina, strom atd.). Lidská postava je jediná část universa, která může být zakoušena zevnitř i zvenku. Dítě nejdříve zachycuje spíše, co cítí, než co vidí. Znázorňuje-li dítě obličej, nejdříve kreslí ústa (zde je pravděpodobná souvislost s tím, že dítě ústa používá nejčastěji a zároveň skrze ně je naplňovaná jedna z nezákladnějších potřeb, tj. nasycení, il. 3).

Kromě obličejů jsou důležité i ruce. Od útlého věku je dítě pozoruje, později jimi prozkoumává. Nohy dítě zajímají až později. I na obrázcích se to projevuje, neboť dítě často kreslí pouze hlavu a nohy (na trup jako by zapomínalo úplně). Tyto kresby se označují jako již zmíněný *hlavonožci* (období kolem třetího roku, il. 4).

Jak se dítě vyvíjí, na obrázku přibývá detailů a z hlavonožců se postupně stává panák. Má již ruce a trup. Ten je pro znázornění detailu ideální – vejdu se na něj např. knoflíky, kapsa apod. (il. 5).

Na obrázcích je viditelná hlava, která není souměrná s tělem. Kolem šestého roku, je dítě schopno členit trup, krk. Hlava bývá již pokrytá vlasy. Pohlaví lidí již bývá rozlišeno v oblečení (např. sukni). Dále zviditelňuje doplňky jako jsou klobouk atd. Pro pochopení kresby je již důležité i samotné vysvětlení kresby dítětem. Chce-li dítě znázornit úhel pohledu, může se stát, že obličej bude nakreslen ze strany, zatímco tělo rovně. Charakteristický bývá i smíšený profil, který je typický i u kresby zvířat (il. 6).

Později dítě kreslí tvary inspirované živou přírodou. Postava zvířete je odvozena od postavy člověka, má tedy podobné rysy. Hlava bývá zpravidla vyobrazena zepředu, zatímco tělo ze strany (il. 7). Dům mívá znázorněny nejpoužívanější části (okna, dveře, komín).

⁹³ Uždil, 1974, str. 15–22; Roseline Davido rozlišuje ještě stadium „čáranic“ a „čarání“. Právě čarání je již více koordinované zápěstím (jak bylo zmíněno v textu) a vedením linky (čáry). Také napodobuje držení tužky, už ji nesvívá v celé dlani.

⁹⁴ Šicková-Fabrice, 2004, str. 103.

Mnohaposchod'ové domy jsou obvyklé později. Často můžeme nahlédnout dovnitř, kde se odehrává život. Kresby jsou transparentní. Strom je nejdříve znázorňován jako čára s ovály, nebo je geometrický, později dostává výstižnější formu (il. 8). Dalšími oblíbenými motivy jsou dopravní prostředky (auto, vlak, loď atd.). Pravděpodobně je to proto, že má dítě v dalším stadiu zájem o pohyb. Dítě rozvíjí naučená schémata, rozlišuje různé osoby podle charakteristických znaků apod. Barva a tvar jsou pro dítě stále důležitějšími a jsou nositeli určitých přirozených obsahů. (Např. zelená tráva, modré nebe, modrá voda, žluté slunce. Díky své fantazii ale dítě také může záměrně zobrazovat tyto symboly barvami, které nejsou skutečné, např. fialový obličej atd.)⁹⁵ Pro dítě mezi pátým a sedmým rokem je obvyklé znázorňovat postavičky pomocí tzv. sklápění (il. 9). Prostor mezi postavami často určuje vzdálenost. V jeden celek bývá spojen i tzv. nadhled a podhled. Dítě stále zachycuje složky, o kterých ví. Zda jsou ve skutečnosti vidět, není úplně podstatné. Od znázorňování v prostoru se dítě posouvá ke kresbě, která zachycuje čas. Ten dítě vyjadřuje především dějem. Skladba uspořádání obrázků je tzv. na pokračování. Z tohoto popisného realismu (období mezi sedmým a osmým rokem) se vyvíjí realismus vizuální (věk devět až deset let). Vizuální realismus se vyznačuje tím, že dítě odkládá kresbu z paměti a inspiruje se předlohami. Objevuje se znázornění perspektivy, stínování a zkratky.⁹⁶ V prepubertálním věku (období jedenácti až čtrnácti let) ztrácí často dítě odvalu ke kresbě, jeho projev je spíše verbální a kreslení je spíše potlačené. Znovu se probouzí a oživuje umělecký projev cca kolem patnáctého roku života.⁹⁷

1.3 Komunikace

1.3.1 Teologický pohled

Biblická zpráva o stvoření⁹⁸ poukazuje na to, že člověk byl stvořen jako bytost s potřebou komunikovat a dorozumívat se se svým okolím. Celý svět je stvořen tak, aby něco vyprávěl o Bohu. Bůh sám hovoří k člověku skrze všeobecné a speciální zjevení.⁹⁹ Každá část této komunikace má mnoho rysů a podob. Za všeobecné zjevení je považováno to, co je vlastní

⁹⁵ Uždil, 1974, str. 23-43.

⁹⁶ Šicková-Fabrice, 2004, str. 104.

⁹⁷ Ibid. str. 104.

⁹⁸ Nemyslím pouze Genesis 1-3, ale i další texty (kniha Přísloví např. v 8. kapitole, některé Žalmy např. 139). Písmo samotné jako celek je Božím zjevením, tedy aktem komunikace Stvořitele vůči svému stvoření.

⁹⁹ Milne Bruce, 1999, str. 17.

všem lidem (např. mravní zkušenost, všeobecný náboženský cit, živá příroda, která člověka okouzluje a přivádí k poznání transcendentní skutečnosti apod.). Speciálním zjevením se rozumí cesty, kterými Bůh s člověkem komunikuje konkrétně a přímo. Sem je řazeno jednak zázračné boží vtělení do lidské podoby v osobě Ježíše Krista a jednak bohem inspirovaná kniha Bible, která nám pomáhá nahlédnout do velkého Příběhu celého vesmíru, který o Bohu vypovídá, a jehož jsme součástí. Můžeme sem zařadit také rozmanité zkušenosti setkání s božskou skutečností. Ty se odehrávají téměř výhradně na citové rovině.¹⁰⁰ K tomu, aby byl člověk schopen různé informace zachytit a sám předávat, je vystrojen schopností vnímat a vyjadřovat se, tedy komunikovat. K recepci našich vjemů nám slouží rozum, smysly a city, zatímco k jejich expresi nám slouží řeč, nebo jakékoliv nonverbální projevy (mimika, gesta, zabarvení hlasu, apod.). K nonverbálnímu projevu může být řazena i umělecká tvorba.

V předchozí kapitole jsem již zmínila teologické opodstatnění fantazie a tvorby jako takové. Jenom připomínám, že její důležitá funkce spočívá mimo jiné v tom, že je jedním z prostředků komunikace existenciálních pravd. Skrze fiktivní příběh (ztvárněný literárně, hudebně, nebo třeba výtvarně) může člověk hlouběji nahlédnout do podstaty existence, i sebe samého. Podobným způsobem může touto cestou snadněji vyjádřit svůj vnitřní stav, a to i tehdy, když nemá zdravě rozvinuté ostatní složky své osobnosti.

Jak už říkal Sokratés, člověk je Zoón politikón, tedy živočich společenský. Je pro něj přirozené žít v určité společnosti a vytvářet sociální vazby. Vztah k ostatním bytostem nebo i předmětům je jeho esenciálním životním projevem. Tento vztah je však podmíněn schopností interakce. Aby mohly vztahy vznikat a zanikat, je nutné předávat si informace. To je možné díky schopnosti komunikovat. Komunikace umožňuje člověku nebýt izolovaný od okolního světa, ale naopak být jeho součástí. Proto jsme byli našim Stvořitelem vybaveni širokou paletou prostředků, kterou ke komunikaci můžeme využívat.

1.3.2 Psychologický pohled

Podíváme-li se do odborného slovníku na definici slova komunikace, dočteme se, že jde o přenos a zachycení informací z jednoho do druhého bodu, kterými jsou utvářeny znalosti.¹⁰¹

¹⁰⁰ Bible je plná svědectví o zvláštním setkání člověka a Boha, které má často povahu extatické zkušenosti, která tvoří výjimku z běžného prožívání daného jedince. Např. Jób, Mojžíš, proroci, některé okamžiky v životě Ježíše Krista, učedníci při zjevení vzkříšeného Pána, Saul z Tarsu, aj.

¹⁰¹ The Webster's college dictionary, 1991, str. 266.

Komunikaci můžeme chápat jako „*společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu*.“¹⁰² Obsahem komunikační výměny je sdělování i sdílení. Něco o sobě sdělujeme již tím, že jsme. Sdílení naopak vypovídá o tom, jak je určité sdělení chápáno a prožíváno, jaké má emoční zaujetí a jakou intenzitu emocí sdělení vzbuzuje. Sdílení samo o sobě neznamená přijetí. K tomu, aby probíhala komunikace, se sdělením nemusíme souhlasit. Komunikaci s druhými vždy spoluutváříme a máme na ni vliv a zároveň jsme jí sami ovlivněni a stáváme se její součástí. V zásadě máme čtyři hlavní funkce komunikace¹⁰³:

- 1) **Informovat** – snažíme se předat nějakou informaci, doplňovat nebo vymýšlet a zhmotňovat své myšlenky. Zvědavě toužíme chápat nové vjemy.
- 2) **Instruovat** – jde nám o předávání pokynů a rad. Snažíme se vychovávat druhého nebo sebe samotného.
- 3) **Přesvědčit** – snažíme se způsobit změnu v názorech a pohledech druhého člověka.
- 4) **Pobavit** – jde nám o to potěšit sebe nebo druhého, rozveselit se a rozptýlit se.

Dále bych ráda uvedla několik základních motivů, které nás ke komunikaci vedou. Tyto motivy nás přivádějí i ke komunikaci, kterou vyjadřujeme tvorbou¹⁰⁴:

- 1) **Kognitivní** – chceme se vyjádřit o sobě, o druhých, o světě. Chceme se podělit o něco, nad čím uvažujeme, o čem přemýšlíme.
- 2) **Sdružovací** – chceme navázat nějaký kontakt či vztah. Tedy komunikujeme proto, abychom naplnili naši základní potřebu kontaktu. Člověk potřebuje zažívat pocit sounáležitosti, potřebuje, aby mu někdo rozuměl, potřebuje, někam patřit.
- 3) **Sebepotvrzovací** – vzájemnou komunikací s druhými lidmi potvrzujeme svou vlastní osobní identitu a hodnotu. Tuto schopnost máme i sami k sobě, neboť se můžeme utvrzovat ve svých míněních.
- 4) **Adaptační** – skrze komunikaci se utvrzujeme ve své roli. Přizpůsobujeme se, nebo se naopak bouříme proti tzv. rolovým stereotypům. Odmítáme nebo se podřizujeme sociálnímu klimatu.
- 5) **Přesilová** – můžeme komunikovat z toho důvodu, aby na nás byla upoutána pozornost, abychom vynikli, nebo abychom předvedli to, kým jsme nebo o čem jsme přesvědčeni.

¹⁰² Vybíral, 2000, str. 17.

¹⁰³ Vybíral, 2000, str. 23.

¹⁰⁴ Ibid, str. 24–27. Jde o základní členění lidské komunikace podle tohoto psychologa. Jistě by se daly hledat i hlubší nebo skrytější motivy, např. zastírání pravdivých informací za účelem dosažení svého cíle aj. K tomu, abych mohla později poukázat na komunikaci skrze kresbu, nám toto základní členění vystačí.

- 6) **Existenciální** – komunikujeme proto, abychom našli odpovědi na otázku po smyslu života nebo abychom byli v životě smysluplně naplněni.
- 7) **Požitekářská** – komunikujeme proto, abychom si odpočinuli, byli rozptýlení nebo se pobavili.

Komunikaci lze rozdělit na verbální a neverbální. Verbální komunikace se projevuje slovy, neverbální komunikace zaujímá širší oblast zahrnující signály, které mohou být doprovázeny slovy, ale nejsou hlavními nositeli sdělení.¹⁰⁵ Neverbálně můžeme komunikovat i mlčením. Jinými nositeli tohoto druhu sdělení pak jsou: „*gesta, pohyby hlavou, postoje či pohyby těla, mimika, pohledy očí, vzdálenost a zaujímání prostorových pozic, tělesný kontakt, tón hlasu, oblečení, zdobnost a fyzické vlastnosti vlastního zjevu.*“¹⁰⁶

Komunikace má vliv na psychické zdraví jedince a déle trvající sklon vyhýbat se kontaktu s druhými může být známkou duševní poruchy. C. R. Rogers např. tvrdil, že úlohou terapie je zabývat se neúspěchy v komunikaci.¹⁰⁷ Bez toho, abychom komunicovali s okolím, nelze existovat. I u jedinců, kteří jsou schopni komunikovat jen v omezené míře, je nějaká forma sdělení přítomna a lze ji rozvíjet a vylepšovat ke zlepšení vzájemného porozumění.¹⁰⁸

1.3.3 Komunikace skrze výtvarnou činnost

Autor výtvarného projevu se snaží skrze své dílo sdělit své názory, postoje, postřehy či pocity, které vzápětí vyvolávají reakci u svého pozorovatele. Proto se z výtvarného hlediska můžeme dívat na komunikaci v rámci vztahu autora a pozorovatele. Přínos komunikace skrze kresbu se dá rozdělit do tří oblastí¹⁰⁹:

- 1) Expresivní komunikace se liší od komunikace slovní tím, že není tolik pod kontrolou obranných mechanismů, nedá se tolik potlačit ani maskovat.
- 2) Jde o komunikaci receptivní, kdy klient skrze zkušenosti spojené s tvorbou proces tvorby lépe vnímá. Může si snáze uvědomit vnitřní konflikty a může dospět až ke změně naučených nebo používaných vzorců chování. Nebo dokonce může najít cestu k novému prožívání. Zde je velmi důležitá důvěra mezi vedoucím výtvarné činnosti a klientem. Napomáhá k pravdivějšímu uskutečňování a uvolnění v expresi.

¹⁰⁵ Křivohlavý, 1988.

¹⁰⁶ Vybíral, 2000, str. 64.

¹⁰⁷ Ibid. str. 224.

¹⁰⁸ Viz příběh slepohluchoněmé Heleny Kellerové, která se naučila dorozumívat s okolím. Blažek, Olmrová, 1985, str. 292–307.

¹⁰⁹ Časopis České arteterapeutické asociace, str. 9.

- 3) Tvorba může být pomocí k propojení zkušenosti a řeči. Interpretace díla je sama o sobě způsob komunikace. Může napomoci k hledání odpovědí pomocí symbolů a metafor. Nakonec může přispět k procesu formování osobnosti, může rozvíjet tvořivost a vylepšovat metodu samostatného tvoření. Těmito způsoby nakonec harmonizuje celé lidské prožívání a poznávací funkce.

Jak jsem naznačila v minulém odstavci, nonverbální projevy hrají v komunikaci velmi důležitou roli. „*Dokonce setkáme-li se s neverbálním sdělením, které není v souladu s verbálním sdělením, je pravděpodobnost, že uvěříme neverbálnímu signálu, pětkrát větší.*“¹¹⁰ Z toho plyne, že každý neverbální signál má význam. Vyjadřuje-li to, co chceme, pak je snadné mu porozumět, častěji jde ale o metaforu, obrazy či symboly a rozumět jim pak je mnohem těžší. Podobně to vypadá v interpretaci artefaktů. Komunikace zde probíhá na dvou úrovních. To jest mezi autorem a výtvarným produktem a mezi výtvarným produktem a vedoucím výtvarného projevu. Zároveň zde probíhá souběžně komunikace mezi autorem a vedoucím výtvarného projevu s výtvarným dílem jako zprostředkovatelem sdělení.¹¹¹

Nyní se vrátím k již uvedeným čtyřem hlavním funkcím komunikace (informovat, instruovat, přesvědčit a pobavit) a pokusím se na příkladech ukázat, jak může být výtvarný projev prostředkem komunikace.

- 1) **Informovat** skrze výtvarné dílo můžeme např. tím, že se snažíme zachytit a postihnout realitu, a tím předkládáme obraz k nahlédnutí skutečnosti a pravdivosti.¹¹²
- 2) **Instruovat** skrze výtvarný projev můžeme např. tehdy, chceme-li diváka něčemu naučit, snažíme-li se ho vychovávat.¹¹³
- 3) O svém názoru může autor skrze své dílo pozorovatele o něčem **přesvědčit**. Této možnosti opět velmi často využívají především umělci, kteří se snaží svým projevem na něco upozornit a sugestivně projevit svůj postoj.¹¹⁴

¹¹⁰ Podle Dr. Hayesové. Vybíral, 2000, str. 64.

¹¹¹ Časopis České arteterapeutické asociace, 2001, str. 10.

¹¹² V dnešní době tuto funkci výtvarného projevu nahradilo fotografické zachycení skutečnosti. Ohlédneme-li se zpět, můžeme vidět, jak byla v historii tato funkce důležitá. Namátkovým příkladem může být Portrét matky Albrechta Dürera, který je realistickým zachycením skutečnosti v rámci pravdivé studie ustaraného stáří, jak jej tento velký německý malíř ztvárnil (1514). Gombrich, E. H., 2003, str. 16.

¹¹³ Hledáme-li tento příklad výchovy v umění, můžeme si připomenout zdobené sakrální stavby, které se v různých podobách využívaly od středověku do osvícenství. Nástěnné malby měly poučit prostého člověka a zprostředkovat mu tak nějakou náboženskou pravdu. Např. Michelangelova výzdoba Sixtinské kaple, kde autor výtvarně líčil biblické příběhy. Ztvárnil mimo jiné i stvoření Adama, na kterém si člověk může uvědomit Adamovu odlišnost od svrchovanosti Boží. Gombrich, E. H., 2003, str. 313.

¹¹⁴ V historii umění můžeme znovu narazit na tento druh komunikace velmi často. Jako jeden z možných konkrétních příkladů bych zde chtěla uvést realistické hnutí, v němž se malíři odmítali podrobit konvenci, která

4) **Pobavit** nebo potěšit může autor diváka, snaží-li se mu zprostředkovat nějaký příjemný zážitek.¹¹⁵

Chceme-li se podívat na komunikaci zprostředkovanou výtvarnou činností v rámci artefiletiky, pak musíme nahlédnout do vztahu učitel – žák, ve kterém se každá z uvedených forem komunikace také odráží.

Ad 1) Žák může informovat skrze dílo o svých vlastních pocitech. Také může informovat o tom, co je pro něj důležité, na čem mu záleží, z čeho má strach, radost apod. Může hodnotit, jak se mu tvorba líbila, co prožíval, jak se mu spolupracovalo apod.

Ad 2) Instruuje žáka již tím, že v něm podporujeme tvořivost, posilujeme jeho vůli např. tím, že ho vedeme k tomu, aby činnost, kterou začal, dokončil. Rozvíjíme jeho fantazii a učíme ho novým technikám a výtvarným dovednostem (např. perspektivu, výtvarné zkratky, apod.).

Ad 3) Žák může být přesvědčen skrze svou tvorbu např. o tom, že se můžou okolí i on sám měnit, může se něčemu novému naučit i v osobním životě, vidí-li změny a pokroky, které dělá v kresbě.

Ad 4) Poslední bod, pobavit se, něco hezkého zažít, odráží samostatný smysl artefiletiky, kde se klade důraz na prožití a radost ze zážitku, který se s tvorbou pojí.

Ať je to náš záměr nebo ne, stejně tak jako člověk nemůže nekomunikovat, nelze od komunikace oddělit ani výtvarný projev. Skrze každý výtvarný počín něco říkáme. Vždy vyjadřujeme něco ze vztahu k sobě nebo svému okolí.

1.3.4 Emoce v arteterapii a artefiletice¹¹⁶

„Emoce jsou výrazem našeho subjektivního vztahu ke světu ... sdělují nám informace o našem vnitřním prožívání ... Jsou to velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je jejich

je nutila malovat to, co je krásné a opomíjet skutečnost, která krásná není. Tento boj proti přijatým konvencím zahájil např. Gustave Courbet, francouzský malíř (1855). Snažil se šokovat „měšťáky“, toužil po tom je vyburcovat z jejich samolibosti a dokázat jim tak hodnotu nekompromisní umělecké opravdovosti, která byla v té době potlačovaná. Gombrich, E. H., 2003, str. 511. Také bychom zde mohli zmínit kreslené vtipy, skrz které autoři chtějí především pobavit své diváky.

¹¹⁵ Zde bych jako příklad uvedla impresionisty. Ti se snažili zachytit přítomnost a skrze barvy a způsob vyjádření zprostředkovat příjemný a skutečný dojem. Gombrich, 2003 dotisk, str. 513.

¹¹⁶ I zde můžeme vidět přesah mezi artefiletikou a arteterapií. Proto uvádíme emoce z pohledu obou oborů.

velká citlivost a proměnlivost.“¹¹⁷ Vyznat se v pocitech není lehká věc, pocity můžeme potlačovat, racionalizovat nebo se jimi můžeme nechat řídit. V dějinách lidstva si můžeme všimnout snahy nahradit emoce nástrojem racionality.¹¹⁸ V tom tkví velké nebezpečí. Neboť jak kdysi řekl G. K. Chesterton, bláznivým se nestává ten, kdo ztrácí rozum, ale ten, komu zůstal právě jen ten rozum.¹¹⁹ Emocionalitu člověka je naopak nutné respektovat, ale také regulovat. Tvořivá imaginace je jedním z důležitých předpokladů tvorby, jak o tom bylo pojednáno v kapitole o tvoření. A pro tuto tvořivou sílu je nezbytný silný emocionální impuls.¹²⁰ Arteterapie i artefiletika může využít svých prostředků k vyjadřování emocí a může tak člověka vést k harmonizaci nebo ventilaci pocitů. Dále může napomáhat k vyladění emocionality a racionality nebo pochopení svých emocí. Dovoluje nám uvolňovat vytěsněné emoce nebo nám může být nápomocí při navozování příjemných pocitů.¹²¹ Pro práci s emocemi se v arteterapii využívají barvy a jejich intenzita. Naopak v artefiletice se využívají barvy především pro zintenzivnění zážitku.¹²²

1.3.5 Využití barev k projevoování pocitů

V arteterapii je příznakem emocí jejich barevnost. „*Barvy mají sami o sobě psychologický, estetický a kulturní kontext. Je prokázán vliv barev a barevných kombinací na psychické a fyzické zdraví člověka.*“¹²³ Právě barevnost pomáhá aktivovat a podporovat prožitkovost, zlepšuje emocionální zploštělost a napomáhá emoce rozvíjet, a to i v artefiletice.¹²⁴

Je prokázáno, že barevné vidění je individuální. Obliba různých barev se projevuje především tam, kde si člověk může vybrat z barevné škály podle své libosti. Naše oko není schopné v jednom okamžiku zachytit všechny barvy. Vybírá si barvy, které se mu líbí, nebo se musí soustředit na konkrétní barvu, aby jeho oko tento vjem registrovalo. Děti jsou citlivé i na tzv. barevné slyšení, kdy si přiřazují barvu k nějakému akustickému podnětu. Určité věci jsou na základě naší zkušenosti v naší mysli spojené s určitými barvami (např. moře, obloha, tráva apod.). Proto stačí např. pruh žluté a modré barvy, aby v nás vyvolal pocit letní krajiny. Je-li

¹¹⁷ Stuchlíková, 2002, str. 201.

¹¹⁸ *Arteterapie*, Časopis České arteterapeutické asociace, Praha 2001, str. 12.

¹¹⁹ Chesterton, 2000.

¹²⁰ Časopis České arteterapeutické asociace, 2001, str. 12.

¹²¹ Ibid. str. 13.

¹²² Slavíková, Slavík, 2007, str. 13 a str. 168.

¹²³ Šicková-Fabrici, 2004, str. 114.

¹²⁴ Časopis České arteterapeutické asociace, 2001, str. 13.

barva spjatá s fixní představou, dítě ji ve své znakové hodnotě zachovává. Teprve tam, kde není svázána, dítě popouští uzdu své fantazii. Teplé barvy zdravé dítě používá častěji.¹²⁵

V zásadě jsou barvy rozlišené na teplé a studené. Teplé barvy vyjadřují spíše příjemné pocity jako je (např. radost), zatímco barvy studené jsou vhodné pro vyjadřování negativních pocitů (smutek, hněv apod.).¹²⁶ Primárními barvami jsou barvy červená, modrá a žlutá. Ostatní kolorit lze z těchto základních barev namíchat. Za sekundární barvy považujeme fialovou a zelenou. Komplementární barvy jsou barvy doplňkové. Jsou to nejkontrastnější dvojice barev (např. červená a zelená, modrá a oranžová, fialová a žlutá).¹²⁷

Symbolika barev podle terapeutky Šickové-Fabrici:¹²⁸

- 1) **Bílá barva** – je barvou neutrální. Symbolizuje čistotu, naivitu, nevinnost, jednotu. V bílé barvě jsou obsaženy všechny barvy (jak dokázal Isaac Newton, 1666). Je to barva sterility i kapitulace. Preference bílé barvy v pozdějším věku může poukazovat na nezralost osobnosti. Je-li bílá používána na bílý papír, interpretuje se jako potlačení nějakého problému.
- 2) **Černá barva** – Kontrastní barva bílé, je také neutrální, tato barva symbolizuje smutek, temno, askezi. Preference černé barvy především u dětí, signalizuje nějaké trauma nebo depresi.
- 3) **Červená barva** – je barva teplá, odráží vitalitu, sílu, revoluci, sexualitu. Děti mají červenou barvu rády a často ji užívají. Výrazně používají červenou především hyperaktivní a agresivní děti.
- 4) **Růžová barva** – je opět teplou barvou, je světlejším odstínem červené. Tato barva symbolizuje lásku. Je to barva naivity a nezralosti. Užívá-li ji někdo v kombinaci s černou, naznačuje negativní pocity vůči sobě.
- 5) **Modrá barva** – je barva studená, symbolizující konzervatismus a povinnosti, ale i naději. Je-li užívaná netradičně (např. k malbě stromu) poukazuje na nějaký psychický nesoulad.
- 6) **Žlutá barva** – je barva teplá, je nazývána barvou levé hemisféry a preferují ji především myslitelé.

¹²⁵ V celém tomto odstavci čerpám poznatky z knihy: Uždil, 1974, str. 56–57.

¹²⁶ Šicková-Fabrici, 2004, str. 116.

¹²⁷ Weltonová, 1996, str. 18.

¹²⁸ Šicková-Fabrici, 2004, str. 116–121. Takovouto nebo podobnou symboliku barev můžeme najít i v jiných odborných knihách. Přestože některé barvy a jejich užívání je typické (např. u černé), zdá se, že doslovná a přesná interpretace barev je pro nás stále ještě nevyuštěnou hádankou, vzhledem k tomu, že různí autoři uvádějí různou symboliku.

- 7) **Zelená barva** – je studená, je to barva symbolizující vyrovnanost a klid. Působí uklidňujícím dojmem.
- 8) **Šedá barva** – je kompromisem mezi bílou a černou. Opět při preferenci u malých dětí, může odkazovat na prožité trauma.
- 9) **Hnědá barva** – je barva teplá, zemitá, symbolizuje pokoru a askezi.
- 10) **Fialová barva** – je barva teplá, je označována za barvu duchovní, symbolizuje pokání.
- 11) **Oranžová barva** – je barva teplá, vzniká ze žluté a červené. Symbolizuje sílu a nebojácnost.

Chlapci i děvčata ve věku do deseti let zpravidla upřednostňují červenou, žlutou a modrou barvu. Ve věku nad deset let chlapci nadále mívají v oblibě převážně červenou, dále pak zelenou, žlutou a modrou. Děvčata preferují v tomto věku navíc ještě fialovou. U menších dětí nemá barva účelný význam, u starších dětí znázorňuje převážně dynamiku děje. Výběr barev ovlivňuje nálada, která ve výtvarné činnosti odráží emoční stav malíře.¹²⁹

1.3.6 Reflexe a dialog v artefiletice

Již z definic artefiletiky (viz 1. kapitola) je zřejmé, že artefiletika využívá umělecké tvorby jako prvního prostředku poznání, na nějž navazuje reflexí a dialogem s jednotlivcem nebo v práci ve skupině.¹³⁰ Podle Šickové-Fabrici je nutné doplnit aktivní tvorbu o rozhovory o zážitcích, hodnocení tvorby apod. Každý člověk má svůj prožitek, který v jeho prožití nemusí být zdaleka shodný s prožitkem jiného člověka. Zkušenost jedinců je ovlivněna mnoha vlivy (např. nejbližším sociálním okolím, výchovou, hodnotami, působením kulturních vlivů, televizí – u dětí např. pohádkami, příběhy, komiksem – poznatky, představami aj.). Takto je vytvářena osobní zkušenost. Díky ní člověk vnímá, posuzuje svět a učí se. Zkušenost zažíváme přirozeně a spontánně, přestože si nemusíme uvědomovat její roli v poznávání a hodnocení. Dialogy, které jsou vedeny na pozadí těchto rozdílností (v artefiletice se nazývají „*reflektivním dialogem*“), patří k nejplodnějším zdrojům poznání. Jejich cílem může být např. možnost sdílení zážitku a prožitku, hledání vhodných výrazů pro popis zážitku, porovnávání svých zážitků se zážitky druhých, uvědomování si rozdílů a souladu ve vztahu k druhým, podělení se o své pocity, názory, řešení situace během procesu tvorby (příjemné i nepříjemné)

¹²⁹ Šicková-Fabrici, 2004, str. 121.

¹³⁰ Slavíková, Slavík, 2007, str. 11.

apod.¹³¹ Prostřednictvím dialogu se prohlubuje poznání, formují se a tříbí myšlenky a názory. Postřehy diskuze se stávají platformou pro další přemýšlení, poznávání sebe sama, druhých, případně prostředí, ve kterém žijeme, a pomáhají nám v pochopení souvislostí. Postřehy, které prohlubují poznání, se nazývají v artefiletice „*vzdělávacími motivy*“.¹³² Abychom se mohli mezi sebou lépe domlouvat, musíme dodržovat základní pravidla dialogu, která bychom mohli shnout do dvou hlavních principů – vzájemně si nashlouchat a respektovat se. Jinými slovy, samotné zážitky k učení a sebepoznávání nestačí. Je nutné zážitky hodnotit prostřednictvím paměti a komunikace, neboť se tak stávají součástí zkušenosti, která tvoří naše porozumění a následně formuje prožití nových zážitků.¹³³

1.3.7 Specifika artefiletiky předškolního věku

Vzhledem k tomu, že v druhé části se budeme soustředit na artefiletiku předškolního věku, ráda bych ještě alespoň okrajově uvedla několik specifík. Za prvé, je třeba si uvědomit, že artefiletické činnosti nás mohou postavit do silných a nečekaných zážitků. Je potřeba uvědomit si předem důvody k jednotlivým činnostem.¹³⁴ Dále je důležité připravovat děti na fiktivní a symbolický svět, proto je vhodné uvést děti do programu nějakým rituálem, který je zklidní, případně připraví, a následně je převést zpět přes most z fikce do reality.¹³⁵ V neposlední řadě je nutné připravit si vhodné podmínky pro tvorbu. Jednou ze základních podmínek výtvarného projevu, je „*ozvláštňení*“.¹³⁶ Ozvláštňením se mohou stát například příběhy, pohádky, skrze které vtahujeme děti do tajemné, zvláštní atmosféry a připraví děti na další tvorbu.¹³⁷ Mezi další podmínky kvalitního artefiletického zážitku patří „*empatie*“ (člověk je schopen vcítit se do druhých) a „*distance*“ (člověk je schopen uvědomovat si oddělení od druhých a uvědomění si sebe sama).¹³⁸ Dále je nutné uvědomit si potřebu bezpečí pro práci ve skupině s takovými zážitky. Je nutné si všimnout výrazů, podporovat se v otevřenosti a vstřícnosti, vítat odlišnosti jako prostředek k poznávání i shody, které posilují jedince pocitem sounáležitosti.¹³⁹ A je velmi důležité přistupovat s citem k závěrečnému

¹³¹ Ibid., str. 181.

¹³² <http://www.artefiletika.cz/modules/article.php?id=9>. 15.4.2008

¹³³ Slavíková, Slavík, 2007, str. 167.

¹³⁴ Slavíková in: kolektiv autorů, 2000, str. 128.

¹³⁵ Ibid., str. 129.

¹³⁶ Ozvláštňení se může týkat jednotlivých objektů, nebo situací. Vznik ve 20. stol., Marcel Duchamp, vystavil proslulý „Věšák na lahve“, se záměrem ozvláštňit obyčejný objekt. Slavík, 2001, str. 37-39.

¹³⁷ Slavíková in: kolektiv autorů, 2000, str. 130.

¹³⁸ Je těžké udržet balanc mezi těmito dvěma póly, ale pro kvalitní zážitek je zapotřebí obou dovedností. Srov. Slavík, 2001, str. 241.

¹³⁹ Slavík, 2001, str. 135.

hodnocení a odklonit se od „nálepkování dětí“ (např. šikovný, nešikovný, problémový, inteligentní, podprůměrný žák apod.). Do jisté míry nejde o hodnocení v pravém slova smyslu a nemělo by jít ani o srovnávání typu, tenhle obrázek je výstižnější apod. Mělo by jít více o tzv. „nehodnotící zpětnou vazbu“. (Např. tak to nám pověděl Jirka, zkusíte mu někdo odpovědět.)¹⁴⁰

Hodnocení aktivit by mělo směřovat k tzv. „formativnímu hodnocení“, to je hodnocení, kde je dítě aktivním účastníkem hodnotícího procesu. Vede k němu především dialog, ve kterém se dítě pomocí dospělého učí:¹⁴¹

- 1) Vyhledávat to, co má smysl
- 2) Porovnávat, co má smysl porovnávat
- 3) Umět nacházet a pojmenovávat hodnotící kritéria
- 4) Umět hodnotit vlastní tvorbu a tvorbu druhých
- 5) Zacházet s hodnocením citlivě vůči kolektivu, aby bylo hodnocení srozumitelné a podněcovalo k dalšímu přemýšlení

K lepšímu dialogu i hodnocení nám napomůže „konstruktivistické pojetí“ dítěte, které mnoho ví, snaží se přemýšlet nad svými poznatky, které chce prohloubit. Dospělý se snaží být pomocí k tomu, aby každé dítě mohlo dosáhnout co nejvyšší úrovně ve svých poznacích, ale i sociálních vztazích. Na inteligenci se v tomto pojetí nahlíží jako na proměnlivou stránku psychiky, kterou je možno obohatit. K tomu je potřeba respektovat zkušenost dítěte a uplatňovat princip různosti každého člověka.¹⁴²

Ke svobodnému projevu a respektu vůči prožívání druhých si musíme též uvědomovat potřebu projevování negativních emocí (např. hněv, vztek, ale i zlobení atd.), které se při práci s dětmi mohou vyskytovat a kterým je též potřeba dát prostor, aby se dítě mohlo uvolnit.¹⁴³ Na druhou stranu je potřeba, aby se vedoucí tázal, zda děti pochopily zadaný úkol, zda je úkol přiměřený jejich schopnostem, zda je pro ně dostatečně lákavý, zda mají děti vymezeny jasné a bezpečné hranice chování a zda byly dodrženy všechny výše uvedené podmínky.¹⁴⁴

1.4 Zhodnocení a příprava na praktickou část

¹⁴⁰ Slavíková, Slavík, 2007, str. 182.

¹⁴¹ Slavíková, Slavík, 2007, str. 185.

¹⁴² Slavíková in: kolektiv autorů, 2000, str. 163.

¹⁴³ Ibid., str. 136.

¹⁴⁴ Ibid., str. 136.

Domnívám se na základě výše zmíněných poznatků předních artefiletiků, že jejich zaměření, tedy zážitkové poznání, může být velmi účinnou technikou pro rozvoj dítěte. Myslím si a snad se mi i podařilo v mé práci nastínit, že výtvarný počin je důležitý neverbální prostředek, který je mostem pro verbální komunikaci. Ve vztahu s postiženým člověkem se stává artefiletika skvělou možností, jak komunikovat i tam, kde to slovy nelze. K tomu, abychom mohli artefiletiku nazývat skutečnou artefiletikou, však potřebujeme mít jasné cíle a postupy, potřebujeme být edukovaní, co se týče znalostí výtvarných technik, pedagogiky i psychologie. Osobně se o arteterapii a následně artefiletiku zajímám asi tři roky a snažím se prohloubit znalosti ve zmíněných oborech. Přesto vnímám spoustu nedostatků a mezer, které v této práci zasvěcenější osoba jistě nepřehlédne. Například jsem nestačila pojednat o některých dalších základních jednotkách jazyka výtvarné výchovy. Mám na mysli např. znaky, symboly a výrazy. Pokud bych se pouštěla do těchto vymezení a vyjasnění, musela bych zabrousit do dalších teorií jako je např. sémiotika, kde se hledá smyslový obsah konkrétního významu.¹⁴⁵ Musím přiznat, že jsem ještě do těchto poznatků patřičně nepronikla a nepochopila je, přesto si uvědomuji jejich důležitost. Patrně bych mohla v této práci alespoň prezentovat pohled na tyto elementární poznatky o výtvarné výchově, např. na základě monografie Jaroslava Vančáta „Tvorba vizuálního zobrazení“¹⁴⁶, ale vzhledem k rozsahu práce a nejistotě pochopení složitosti zmíněných poznatků, jsem se pro tuto možnost nerozhodla. Seznámila jsem se s názorem výkladu o těchto poznacích patrně nejvíce v titulu Jana Slavíka „Umění zážitku a zážitek umění“ a ráda bych své znalosti o těchto pojmech nadále prohlubovala.

Nicméně je i spousta dalších témat, která jsem zde ani nezmínila, např. otázka, zda si umění může dávat za cíl někoho něčemu skutečně vyučovat.¹⁴⁷ Tak to chápe podle mého názoru i artefiletika, ovšem pouze pokud se opírá zároveň o pochopení prožité zkušenosti a druhým pohledem, kde si výtvarné umění nemůže klást za cíl poznávat, ale kde cílem může být pouze estetický zážitek.¹⁴⁸ Neboť ve chvíli, kdy se dílo zneužije ke spekulaci díky reflexi, unikne, umře pod rukama a stane se pitvou něčeho, co je již mrtvé, neboť nelze směšovat estetickou zkušenost a zároveň o ní

¹⁴⁵ *Myšlení, tvorba, dialog*, 2004, str. 10.

¹⁴⁶ Vančát, 2000.

¹⁴⁷ Jako tomu bývalo např. ve středověkém umění, kde se malba využívala k pochopení víry, neboť obrazy byly Boží řečí, biblí pro lid, skrze kterou Bůh měl promlouvat, viz malby na stěnách v kostelích.

¹⁴⁸ Viz např. teorie kognitivní a zkušenostní roviny poznání, která vychází z pojetí anglického idealistického filozofa Samuela Alexandera. Tento autor ve své knize „Space, Time and Deity“ odděluje poznání prostřednictvím zkušenosti a poznání prostřednictvím racionální reflexe. Člověk není schopen zároveň prožívat aktuální zkušenost a zároveň tuto zkušenost racionálně reflektovat. Lewis, 1997, str. 19.

rozmlouvat, jak tomu např. věřili romantici 19. století. Nepouštěla jsem se v této práci do hlubokého hledání filozofických kořenů a pohledů na pojetí poznání, snažila jsem se vymezit artefiletiku, kde však vnímám jako velmi důležité spojení zážitku, který se zpřítomňuje a zhmotňuje právě skrze reflexi. Jde tedy o jakési propojení obou těchto názorů, které stojí proti sobě.

Možná by stálo za to otevřít zde prostor též pro diskusi nad zatím nenastíněnou otázkou, zda a do jaké míry je možné přenést významy vyjádřené výtvarnými prostředky do slov a jaké stopy je možné vysledovat v analogii interpretace, což je zajisté důležité a zajímavé, přesto vzhledem ke konkrétnímu cíli této práce jsem tak neučinila, neboť mi na to nezbyváá prostor.

Dále jsem si vědoma toho, že ne každý se mnou pravděpodobně bude souhlasit v tvrzení, že se artefiletika dá využít k zaměření na komunikaci. Například Milan Stiburek v jedné stati „O podobě, obsahu, hranicích, rolích a cílech artefileterapie a artefiletiky“ říká, že „*arteterapie a artefiletika má být zaměřena na proměnu tvůrce, nikoliv na vnější komunikaci*“... *dále pak tvrdí, že komunikace v arteterapii by měla být prostředkem, nikoliv cílem a že to samé se dá říct o artefiletice.*¹⁴⁹ Přesto se domnívám na základě pochopení artefiletiky a její prezentace v této práci, že se komunikace může jejím cílem stát (o to se budu pokoušet i následně v praktické části). A to především vzhledem k tomu, že můžeme výtvarný projev využít jako inspiraci nebo dokonce prostředek k dialogu, a to jak v kontaktu s jednotlivcem, tak i ve skupině.

¹⁴⁹ Stiburek in: kolektiv autorů, 2000, str. 33–40.

2 Empirická část

Jak již bylo několikrát předznamenáno, druhá část této práce je praktická a vylíčím v ní své zkušenosti z komunikace s Nelou, ke které docházelo prostřednictvím tvorby. Mám-li své úsilí ještě jednou představit a nějak upřesnit, pak mi jde v první řadě o navázání a prohloubení kontaktu s Nelou a zpříjemnění jejích chvil skrze artefiletické činnosti. Dále jsem se snažila o co největší rozvoj verbální komunikace na základě předešlé tvorby, a pochopení sdělení skrze její výtvarný projev. Zprvu jsem měla v úmyslu se zaměřit také na zmírnění negativních projevů (přestože bychom překročili rámec artefiletiky a zasahovali tak do arteterapie), které jsou v Nelině chování výrazné a velmi časté (vztek a křik), ale v průběhu našich setkání, která Nelu velmi bavila, jsme se s žádnou z těchto emocí nesetkaly, patrně proto že byla vždy danou činností zaujatá.¹⁵⁰ V neposlední řadě bylo mým cílem vyzkoušet různé formy komunikace skrze tvorbu a následně je popsat. Půjde mi o praktické vyzkoušení artefiletiky, s tím záměrem, že bych chtěla Nele lépe porozumět, tedy naučit se s ní lépe komunikovat skrz výtvarný projev její osobnosti.

¹⁵⁰ Viz lékařské zprávy ze Speciálně pedagogického centra ve Štíbrově ulici na Praze 8, které jsem díky Nely rodičům Nely dostala k nahlédnutí, které. Ty popisují motorický neklid a projevy emoční labilitity a vzteku.

V úvodu této části bych ráda představila dítě a prostředí, ve kterém jsme spolu pracovaly. Dále bych ráda nastínila projekt, který jsem před zahájením pracovních činností sestavila proto, abych si formulovala důkladněji dílčí cíle jednotlivých činností. Vzhledem k tomu, že obsah předškolního vzdělávání je strukturován do několika oblastí formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, pokusím se tuto praktickou část zasadit do kontextu těchto nových učebních stanov. Dále bych představila alespoň některá setkání s dítětem. Několikrát jsme pracovaly individuálně, jindy jsme spolupracovaly se skupinou. Celkově jsme se setkaly asi dvacetpětkrát, ale protože by bylo příliš obsáhlé, zdouhavé a možná i nezajímavé popisovat průběh každého setkání, vyberu jen některá z nich. Následně se pokusím o celkové zhodnocení a závěr vyplývající z našich setkání. V příloze budu prezentovat obrázky s popisem děje a na závěr přikládám krátké ukázky z videonahrávky s komentářem.

2.1 Kazuistika

Dívka s opožděným psychomotorickým vývojem se narodila v říjnu roku 2002 do úplné rodiny. Má o tři roky staršího bratra a od září tohoto roku má také sestru. Od útlého věku rodina spolupracovala se Střediskem rané péče, v dnešní době dochází na vyšetření do Speciálně pedagogického centra při Mateřské škole speciální ve Štíbrově ulici. Od září roku 2006 navštěvuje mateřskou školu, kde je také v péči logopeda. Dívka navazuje velmi spontánně kontakt, působí přátelsky. Komunikuje tříslavnými větami, s větší poruchou artikulace i chybami v tvarosloví a větné skladbě. Úroveň koncentrace pozornosti je kolísavá, je však schopna pracovat soustředěně cca 30 minut. Během práce se projevuje neklidně, mívá tendence nedokončit úkol a začít s něčím novým. Je schopná skládat komín z osmi kostek. Dokáže třídit barvy, rozpozná malý a velký. Velmi dobře reaguje na rozlišování a vyhledávání určitého obrázku, zrakové vnímání je tedy velmi dobře rozvinuto. Výsledky percepce jsou ovlivněny kvalitou koncentrace pozornosti. Má v oblibě poslech příběhů a pohádek, dále poslech písní. Je velmi hudebně nadaná, tedy ráda zpívá a hraje na Orfovy nástroje. Také ji velmi baví výtvarně tvořit. V hrubé motorice nejsou výrazné nápadnosti, jemná motorika je slabší. V chování jsou nejvýraznějšími projevy poruchy koncentrace pozornosti a motorický neklid. V osobnosti převládá pozitivní ladění, které je ale často střídáno projevy emoční

lability a vzteku. Je v období silné negace. Ulpívá ke stereotypům, které nerada mění. Těžko se vyrovnává s autoritativním vedením, dobře reaguje na klidné, racionální, neemotivní vysvětlování v případě jejího afektu a klidnou motivaci. Potřebuje individuální přístup, pevné, ale vlídné vedení, jasné instrukce, spíše kratší, na které se dokáže a vydrží soustředit.¹⁵¹ Současná vývojová úroveň odpovídá úrovni 30–36 měsíců. Vývoj je v různých oblastech nerovnoměrný. Úroveň adaptivity – 30 měsíců. Hrubá motorika – 36 měsíců (střídá nohy do schodů i ze schodů, anamnesticky opožděný motorický vývoj, v současnosti pohybově obratná). Jemná motorika – s rozptylem 30–36 měsíců (tužku uchopuje celou rukou), řeč je aktivní na úrovni 36 měsíců (slovník kolem 100 slov, užívá 3–5 slovních vět, doplňuje slova v říkankách, pojmenovává obrázky. Slovní zásoba se stále rozšiřuje. Nejistá slovní skladba. Porozumění řeči je na lepší úrovni než aktivní složka. Sociální chování – má ráda děti, hlavně starší holčičky, které jsou jí velkým vzorem, učí se především nápodobou, je přátelská, komunikativní, bezprostřední.¹⁵²

S Nelou jsem pracovala v prostorách mateřské školy, kterou navštěvuje, tedy v jejím známém prostředí. Skupinová sezení se konala na terase, kde je velký prostor pro tvorbu na zemi, jindy jsme pracovaly ve třídě, v tělocvičně nebo venku na zahradě. V době našich setkání bylo Nele 5 let, k pravidelným činnostem jsme se společně setkávaly v období 4 měsíců (leden až duben) tohoto roku..

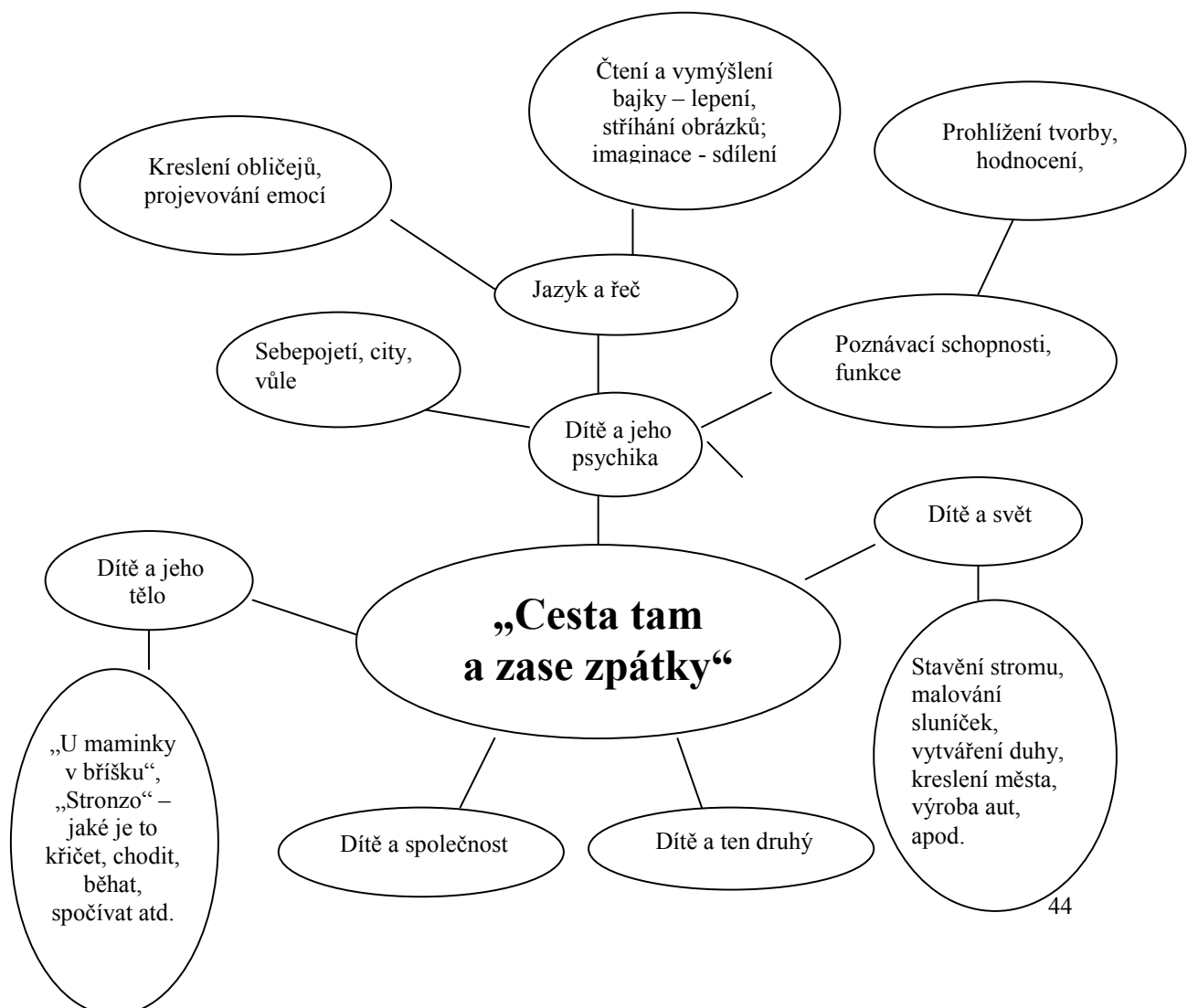
2.2 Projekt a vzdělávací nabídka

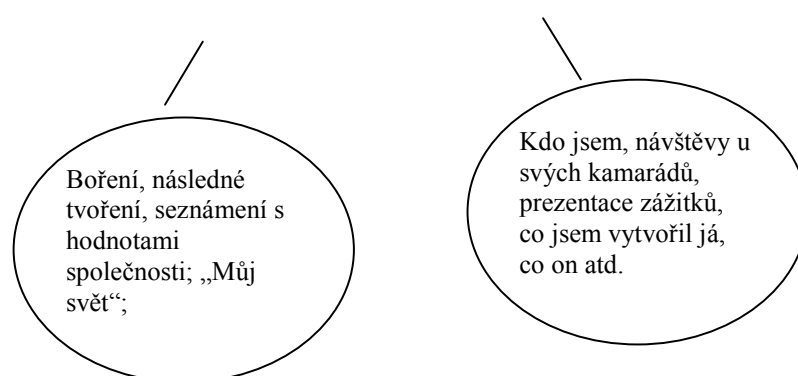
Projekt jsem si nejprve pro názornost vypracovala v podobě myšlenkové mapy. K tématu projektu jsem vybrala citát J. R. R. Tolkiena: „*Cesty vedou dál a dál pod mraky i hvězdami, ale ten kdo cestoval, ten se domů vrátit smí.*“¹⁵³ a nazvala jsem ho podle knihy, ze které je tento citát uveden: „*Cesta tam a zase zpátky*“, především proto, že nás vtahuje do nějakého dobrodružství, dění, příběhu, pohádky, ze kterého se musíme navrátit zpět do naší známé a zakoušené reality všedního dění. Tímto citátem, jakožto říkankou, jsem uzavírala setkání. Říkanka se pro nás stala závěrem, cestou zpátky domů z radostných, tajemných zákoutí tvorby, která byla na začátku vždy uvedená zhudebněnou říkankou: „*Písnička se zpívá, pohádka se povídá a kdo se rád dívá, hezké věci uvídá*“.

¹⁵¹ Informace sebrané ze *Zprávy z psychologického vyšetření*, 2006.

¹⁵² *Zpráva z Fakultní Thomayerovy nemocnice*, 2007.

¹⁵³ Název projektu inspirován citátem z knihy J. R. R. Tolkiena, *Hobit aneb Cesta tam a zase zpátky*.





Obsah našich setkání v myšlenkové mapě jsem rozčlenila do pěti základních oblastí, o kterých pojednává Rámcový vzdělávací plán (dále jen RVP) a následně jsem k nim přiřadila činnosti, které jsem pro naše setkání plánovala:¹⁵⁴

- 1) Oblast biologická (Dítě a jeho tělo), kam patří např. lidské tělo a aktivní pohyb, sebeobsluha, zdravá výživa, bezpečnost a ochrana zdraví atd.
- 2) Oblast psychologická (Dítě a jeho psychika), kam se zahrnuje jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, sebepojetí, city a vůle atd.
- 3) Oblast interpersonální (Dítě a ten druhý), tím jsou myšleny např. respekt a tolerance, komunikace, spolupráce atd.
- 4) Oblast sociálně-kulturní (Dítě a společnost), jde např. o domov a rodinu, školu, obec, zemi atd.
- 5) Oblast environmentální (Dítě a svět), zahrnující prostředí, ve kterém žijeme, vývoj a změnu, rozmanitost, vliv člověka na prostředí kolem nás atd.

Klíčové kompetence a rozřazení do jednotlivých oblastí mě vedlo k formulaci dílčích cílů, které jsem sledovala a k promyšlení očekávaných výstupů. Zde je pro úplnost uvádím.¹⁵⁵

- 1) Navázání kontaktu s dětmi
- 2) Vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém děti mohou prožít nevšední zážitky
- 3) Vytváření elementárního povědomí o přírodním a městském prostředí, jeho rozmanitosti a proměnách
- 4) Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou a neživou přírodou, lidmi a planetou Zemí

¹⁵⁴ RVP pro předškolní vzdělávání, 2004.

¹⁵⁵ srov. RVP 2004.

- 5) Pochopení, že změny způsobené lidskou činností mohou prostředí chránit, zlepšovat, ale také poškozovat a ničit
- 6) Rozvoj společenského i estetického vkusu
- 7) Seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému
- 8) Respektování pravidel hry
- 9) Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- 10) Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (naslouchání, vnímání) i produktivních (vyprávění, vytváření a rozvoj pojmů)
- 11) Posilování prosociálního chování
- 12) Rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí
- 13) Vytvoření základů aktivních postojů ke světu
- 14) Rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám
- 15) Uvědomovat si, reflektovat zážitek a prohlubovat skrze něj poznání o nás a o světě kolem nás

Očekávané výstupy:¹⁵⁶

- 1) Komunikovat mezi sebou
- 2) Komunikovat skrz dílo
- 3) Vyjadřovat své myšlenky, pocity, postoje
- 4) Spolupracovat a orientovat se v kolektivu
- 5) Všímat si barev, ozvláštňení, možností tvorby
- 6) Zamýšlet se nad tím, co se mi líbí, co ne apod., porovnávat události, rekapitulovat činnosti
- 7) Projevovat pocity, prožitky
- 8) Reprodukovat krátké texty – nová píseň a říkanka z úvodu a závěru činností
- 9) Chovat se zdvořile v chování k druhým, přistupovat k sobě i k ostatním s úctou
- 10) Hrou uvádět děti do světa lidí, jejich života a práce
- 11) Využívat a podporovat, rozvíjet imaginaci a fantazii

¹⁵⁶ Ibid.

2.3 Průběh a hodnocení vybraných setkání¹⁵⁷

2.3.1 První setkání

Velmi mě zaujalo hned první individuální setkání, které jsme s Nelou uskutečnily. Začaly jsme říkankou, následovala otázka, jestli mi chce Nela něco nakreslit. Dostala prostor pro kresbu volných neřízených motivů (ilustrace 1¹⁵⁸, str. I přílohy 2). Kresbu, která je typická pro tvorbu Nely, můžeme zasadit do vývojového stadia dětské kresby typické pro období čarání. Je patrné, že se v kresbě objevují čáry, body, klubička, spirály oválné i klikaté. Nelina kresba vychází z pohybu zápěstí, jde o dynamickou kresbu, která je laděná do červené, oranžové, růžové a zelené barvy. Nela patrně zachycovala, co cítí, co prožívá, co vidí a slyší kolem sebe. Následně přiřazovala významy k prvkům z obrázku a zakončila to potřebou všechno, o čem jsme si povídaly, zapsat (viz růžové klikyháky po pravé straně obrázku). Na otázku, co nakreslila, začala vyprávět, kdo je na obrázku: „*To je Nelíša a to je Jakub.*“ A proč právě Jakub? (Na tuto otázku neuměla nebo nechtěla odpovědět, měnila tedy skutečnost „*Né, tak je to Dan.*“) Pak dále vyprávěla, že „*Jedou za babičkou. Na výlet. Taky Ríša pojede, né to je Dan, né Ríša* (mění znovu, kdo je kdo), *a udělám kytičku, né to není kytička, to je sluníčko. Sluníčko svítí na kytičky*, (opakovala Nela a tiskala kytičky). *A ještě to všechno napíšu.*“ (vyjmenovala, koho všeho namalovala a co tam ještě napíše). „*Ríša, Dan, Nelíša, kytičky, sluníčko, babička*“ (na záver řekla své jméno, že se ještě podepíše.)

Nelinka pracovala s velkou chutí, vymýšlela sama, co nakreslí. Chtěla zachytit kamarády ze třídy, chvílemi měnila významy kresby, které přisuzovala obrázkům až po jeho dokončení. Rozhodovala se, co nejlépe obrázek vystihuje. Tento obrázek (i další, které vytvořila bez řízených instrukcí, nám ukazuje, že je Nelinka antropocentrická, zajímá se tedy v první řadě o člověka. Ve vyprávění nám odkrývá jednoduchý děj. Vyskytuje se tam Nela, Kuba a další děti, které jedou za babičkou na výlet. Nakonec se do příběhu dostanou i kytičky a sluníčko. Zaujala mě její potřeba nakonec vše zachytit ještě písemnou formou. To může znamenat, že napodobuje to, co dělají dospělí (vždy jí výkres podepíše), zároveň to ale může poukazovat na její vlastní potřebu komunikovat, kterou si více či méně může uvědomovat. Po dokončení obrázku chtěla změnit činnost. Než jsme setkání zakončily říkankou, ještě jsme se

¹⁵⁷ Inspiraci a náměty, které jsem v praktické části použila, jsem čerpala především z knih *Dívej se, tvoř a povídej* Slavíková in: kolektiv autorů, 2007) a *Výtvarné čarování* (Slavíková in: kolektiv autorů, 2000). Některé činnosti jsem vymyslela, některé jsem si upravila nebo využila jen některých částí a některé věci vznikly spontánně jako reakce na odezvu dětí.

¹⁵⁸ Ilustrace budu dále zkracovat na il., a odkazovat na čísla stran v Obrazové příloze 2. Příloha je číslována římskými číslicemi pro oddělení textu.

vrátily k tomu, jak Nelu kreslení bavilo. Říkala, že ji to bavilo, více to rozvádět nechtěla. Na toto setkání jsme navázaly v dalším setkání kresbou rodiny.

2.3.2 Druhé setkání

Nela nakreslila celou rodinu, na obrázku (il. 2., str. II přílohy 2) se objevuje hlavonožec, a to v kresbě vlastní osoby, ostatní mají jen obličej. Naopak nechtěla nakreslit tatínka, ale nakonec ho nakreslila s přesvědčením, že patří do jejich rodiny, že si s Nelou hraje, krásně jí zpívá apod. Nakonec obrázek obdobně popisovala, užívala podobné formulace jako při prvním setkání.

2.3.3 Třetí setkání

V dalším vybraném setkání jsme malovaly Nelu. Nela měla možnost dívat se na sebe do zrcadla, dostala formát papíru A3 a tuš, dostala instrukce, aby udělala velký obličej přes celý papír. Tím, že se na sebe dívala do zrcadla, zachytila detaily, které zatím obvykle nezobrazuje. Nakreslila i řasy, i panenky v očích, nos, pusku. Měly jsme připravené i barvy, chtěla si vzít červenou, kterou obrázek vybarvila. Následně jsme si povídaly o tom, co nakreslila. Sama od sebe stále opakovala již v průběhu kresby: „*to jsem já, to jsem já, Neliša*“. Pak jsem se ji ptala, jaká Neliša je. Říkala, že je hodná. Ptala jsem se, jestli někdy křičí? Odpovídala, že ne, že nekřičí. Dále povídala, že má kamarády. Potom odpovídala, že jí to bavilo, že se jí kreslení líbilo. Chtěla dát obrázek na výstavu, proto jsme ho vystavily a šly jsme společně uklidit barvy, umýt si ruce (Nela se velmi nerada myje, tentokrát šla bez odmítání), řekly jsme si říkanku na závěr a šly jsme si pohrát (il. 3, str. III přílohy 2).

2.3.4 Čtvrté setkání

Když jsme se sešly k další společné tvorbě, neměla Nela chuť malovat ani kreslit. Začala jsem tedy kreslit já, jednoduché obličej. Nela hned začala vymýšlet, kdo je na obrázku. Tak jsem to vždy pod obrázek napsala a dále jsem se ptala, jak se cítí nakreslený obličej, který Nela pojmenovala. Ke každému obrázku přiřadila správnou emoci. Říkala: „*Tady pláče Nelinka, Nela se usmívá, Jaroušek křičí, Nelinka pláče. Neliša (tak označuje sebe) je hodná, Davídek je naštvanej, to je takhle, ukazuje obličej. Dan je unavenej. Natálka bude moc hezká, se hodně směje. Patrik se bude mračit, nechce tatínka. Neliša se usmívá, protože je hodná, mračí se na Jarouška, Riša se usmívá, Kuba se zlobí, Kuba se směje.*“ Dále chtěla nakreslit sama děti. Začala kreslit děti, které měla ve třídě v loňském roce. Sama o nich povídala a vymýšlela, kdo se cítí jak a proč. Např. „*Sárinka pláče, nechce jít k paní doktorce. Né, není to Sárinka, je to*

Edík, ne není to Edík, je to Kubík. Říša se usmívá, protože jde spát. Má pyžámko. Eliša jde taky spát. Jaroušek né. To není malinkej Jaroušek, to je Nelinka. Přeci pláče, nechce spát. Tohle je Edík. Eliša nepláče, nekřičí. Nechce spát. Křičí, když nechce spát“. Pak už chtěla změnit činnost, chtěla stříhat. Ještě jsem jí nedovolila odejít od činnosti. Ještě jsme si řekly, jestli se jí to líbilo, odříkaly jsme říkanku a pak šla stříhat. V obou úkolech projevila úžasné pochopení a přiřazení jednotlivých emocí, vzhledem k tomu, že je sama i předváděla, hádala nebo sama popisovala. Celé setkání bylo více spontánní. Protože Nela nechtěla nejdříve kreslit, začala jsem sama a ona se přidala. Následně krásně popisovala, co ztvárnila (sedm dětí a u každého si vymyslela nějakou činnost nebo důvod, proč se cítí, jak se cítí. Obrázky nás tedy inspirovaly k námětu hovoru, i když hovoru fiktivního. Ale i to má určitě význam pro její rozvoj i naši komunikaci (il. 4, str. IV přílohy 2).

2.3.5 Páté setkání

Další setkání, které bych chtěla popsat, jsme uskutečnily ve skupině dětí. Pracovali jsme ve velkém prostoru. Děti měly připravené kostičky, látky, papíry, dřívka. Na začátek jsme si zazpívali v kruhu. Pak jsem jim vyprávěla o stromu, který dává jablka. Děti zavřely oči a každý si měl představit nějaký krásný strom na krátké procházce lesem, kam jsme se vydali. Když si ho děti představily, posílali jsme si jablíčko. Kdo měl jablíčko, mohl říct, jaký strom si představil. Říkaly, že zelený, jehličnatý, vánoční. Nela řekla, že si představila zelený strom, další děti to pak po ní opakovaly, nebo řekly jinou barvu. Jeden chlapeček si představil strom „jablíčkový“. Dále jsem jim vysvětlila, že si také takový strom můžeme postavit z věcí, které máme na hromadě. A tak se všichni dali do práce. Nejdříve jsme dělali kmen, pak větve, pak jsme trhali papír (to dětem nešlo, musela jsem jim pomáhat) jako listy. Dali jsme červené kusy látky do koruny stromů jako jablíčka, ještě jsme mu udělali půdu a měli jsme hotovo. Všichni spolupracovali, Nela byla v jednu chvíli unavená. Poodešla, šla si sebe prohlédnout do zrcadla a následně se vrátila do hry. Pak jsme si všichni strom prohlíželi, dětem i mně se moc líbil, ale děti už začínaly být unavené, začínaly běhat kolem stromu. Tak jsme se šli posadit a popovídat si o tom, co jsme dělali a co se dětem nejvíce líbilo a co se jim nelíbilo. Některé děti z toho měly skutečný zážitek, o který se mohly podělit. Nela říkala, že se jí to líbilo, „že to bylo hezký“, dále říkala, „že jsme malovali“ (myslím, že to neuměla lépe popsat, zajímavé je, že má pravděpodobně propojený dojem z malby, jako z obrazu, který ležel na podlaze). Pak řekla, že jsme dělali stromeček a že se jí to líbilo. Na otázku, z čeho jsme strom dělali, neuměla odpovědět ona, ani nikdo jiný. Dokázala tedy alespoň v náznacích reflektovat,

co jsme společně dělali a ústně zhodnotit, jak se jí to líbilo, přestože jen jednoslovným obecným vyjádřením (il.6, str. VI přílohy 2).

2.3.6 Šesté setkání

Další den jsme navázali na předešlé setkání. Děti měly připravené barevné papíry formátu A1, pracovaly ve skupinách po třech. Každý si sedl k jednomu puntíku, který byl nalepený na papíru. Z natrhaných kousků dělaly lístečky ke kytičkám. Některým dětem, které neuměly trhat papír samy, jsem pomáhala. Nela komunikovala s dětmi ve skupince, říkala jim, aby si sedly (tedy spolupracovaly s ní), pak si přišla říct o papír a měla obrovskou radost. Poskakovala zpátky k výkresu, cestou se ještě zastavila a podívala se do odrazu v okně, prohlídla si sama sebe, pak se přišla podívat, co dělám já a pospíchala tvořit. Říkala svému sousedovi, co je její, povídala si s ním o své práci, o tom, jakou má kdo barvu. Znovu si Nela přišla říct o další papír. „*Já taky potřebuju papír*“, dokonce opakovala stejnou formulaci, která zněla v otázce, kdo potřebuje papír. Nela měla z práce obrovskou radost, poskakovala, těšila se. Ostatní děti se tolik neprojevovaly. Zajímavé bylo také, že Nela, při žádné instrukci neprotestovala, vše dělala, jak má. Některé děti konstatovaly již v průběhu činnosti, že je někdo zlobí, případně, co se jim líbí, co ne. Pak chtěl ještě jeden Nelin kolega udělat stonek. Nela, ani třetí tvůrce mu to nechtěli dovolit. Já jsem si konfliktu bohužel všimla až ve chvíli, kdy se hádali. Vstoupila jsem do jejich sporu a dovolila jsem, aby si udělal chlapec ještě stonek. Až při sledování videonahrávky, jsem si díky postřehům vedoucí mé práce uvědomila, že by bývalo bylo lepší, nechat dvě děti přehlasovat třetí dítě. Vzhledem k tomu, že jsem práci řídila, nestíhala jsem vše v průběhu sledovat. Mnohem lepší by bylo pracovat ještě s jedním dospělým, který by setkání vedl a druhý by vše pozoroval. To ale nebylo v těchto podmínkách možné. Zasáhla jsem tedy direktivně, což mohlo způsobit, že se dvě děti mohly cítit nespravedlivě, byl to jejich společný výkres a já vyhověla dítěti, o kterém jsem si myslela, že je v tu chvíli utlačováno. Důkladnější rozbor mi pomohl situaci znovu vidět trochu jinak. Přesto ani Nela, ani její spojenec dále neprotestovali, neprojevili své pocity. Když děti dotvořily, zavřely oči, představovaly si ptáčky, o kterých jsem jim vyprávěla. Pak s hudbou potichu znázorňovaly fixou mezi kytičkami, kudy ptáčci letěli. Krásně spolupracovaly, vyhýbaly se jedno druhému a nejdříve si vyprávěly, kudy jejich ptáček letí, pak se zaposlouchaly do hudby a tvořily. Nela si pokládala hlavu na zem, stočená do klubíčka a kreslila. Velice se do tvorby ponořila. Na zrychlení v hudbě někteří reagovali dynamičtějšími pohyby. Nela si k tomu nakonec lehla a kreslila, nenechala se ani vyrušovat od kamaráda, který ji zlobil. Po skončení hudby, jsme si sesedli do kruhu, vzali jsme si výkresy a zážitky

jsme probírali. Nela říkala, že to bylo hezké, že ji nikdo nezlobil (na to její kolega vykřikoval, že ji zlobil), jinak děti říkaly, že jim nebylo nic nepříjemné a že to bylo jen hezké. Pokusila jsem se zhodnotit, co se mi líbilo (např. jak děti tvořily), co se mi nelíbilo (např. že byla na terase zima apod.), pro inspiraci dětí, co se dá vyjadřovat a hodnotit. Na závěr jsme si ukázali všechny kytky a donesli je do zahrádky ke stromu. Společně jsme si dílo prohlédli, vrátili se do třídy, kde jsme si řekli společně říkanku a ukončili setkání. Z hlediska komunikace byly nejcennější dialogy mezi dětmi během tvorby o tom, co dělají. Porovnávaly si barvy, kdo, co, jak udělal. Konečné zhodnocení společné se moc nezdařilo. Děti už byly unavené a nepozorné, opět se pohybovaly a vyjadřovaly pouze skrz slova hezké a dobré, líbilo (il. 5, str. V přílohy 2).

2.3.7 Sedmé setkání

Při dalším setkání jsme si obuly papírové kouzelné boty a procházely se po zahrádce, kterou jsme měly vytvořenou. Zanechávaly jsme za sebou stopy – víčka od pet lahví. Nela se z toho velmi těšila. Chtěla, abych jí ihned boty vystříhla. Obkreslila jsem jí nožičky a Nela rozvíjela rozhovor o druhé sestřičce, se kterou půjde zahrádkou. Říkala, že se její nová sestřička bude jmenovat Anička. Starala se o to, aby se procházeli i ostatní. A neustále opakovala, že bude chodit se svou sestřičkou. Říkala, že by šla na výlet, s Jarouškem do lesa (čekala u toho, až jí vystříhnu botičky). Pak děti začaly sbírat pet víčka a já jsem je motivovala k tomu, aby vytvořily cestičku, kudy chodily. Nela říkala, že půjde za Jarouškem. Za mnou jít nechtěla. Říkala, že půjdou daleko. Nabízela jsem další možnosti, tak přitakala, že půjdou do parku. Skončili jsme, když děti přestávaly stavět. Nela moc cestičku nestavěla, ale hodně při setkání povídala, Jaroušek nepovídal vůbec, jen stavěl. Na konci děti říkaly, že se jim setkání líbilo a že se těší, co bude příště (il. 7, str. VII přílohy 2).

2.3.8 Osmé setkání

Při dalším setkání, jsme malovali slunce (il. 8, str. VIII přílohy 2), opět ve skupině. Děti tentokrát malovaly každý své slunce na velký formát papíru ve dvojicích. Měly připravené barvy – žlutou, oranžovou, červenou, růžovou. Každý namaloval prsty své sluníčko. Pak jsme se šli umýt a nakonec slunce rozmístili nad naši zahrádku. Udělali jsme z něj klenbu a povídali si o tom, jak slunce ráno vychází, jakou má barvu po ránu, jak se pohybuje po obloze a kdy nejvíce hřeje. Pak děti dostaly bílé papíry, mohly je libovolně trhat a rozhazovat jako kapky, když prší. Zazpívali jsme si u toho písničku Prší, prší (il. 9, str. IX přílohy 2). Když utichal déšť, položili jsme společně různobarevné šátky v barvě duhy mezi slunce a déšť a

vysvětlili jsme si, kdy je na obloze duha a jaké má barvy (il. 10, str. IX přílohy 2). Nakonec jsme si celé ohromné dílo, které bylo přes celou místnost, prohlíželi. Dětem se moc líbilo, říkaly, že je hezké, i duha že je hezká. Dále říkaly, že je dílo velké a že je bavilo. Přidal se i chlapec, který na začátku malovat nechtěl, ale když viděl, co děti dělají, dal se s námi do díla. Byl to velký zážitek i pro mě, vidět, co lze s dětmi společně vytvořit. Při tomto setkání jsem se zaměřila i na snahu předat dětem nějaké elementární poznatky o Slunci, dešti a duze.

2.3.9 Deváté setkání

Další setkání děti hodnotily nejlépe. Bylo pro ně asi nejsilnějším zážitkem. Děti měly možnost všechno, co jsme při předešlých setkáních, rozbourat. To jsem nemusela více vysvětlovat. Děti začaly běhat po místnosti, lezly po čtyřech, bouraly (il. 11, 12, str. X přílohy 2), některé i kopaly do kostiček. Naprosto si to užívaly (il. 13, str. XI přílohy 2). Za malou chvíli bylo všechno zničené. Sešli jsme se v kroužku a rozhlíželi jsme se kolem sebe. Děti samy říkaly, že to bylo „nejlepší, dobrý, výborný“, ale že se jim to nelíbí. Že je to nepořádek, že je to ošklivé. Rozhodli jsme se tedy, že nepořádek uklidíme. Slíbila jsem jim za úklid odměnu z kouzelného pytlíčku. Děti pomáhaly s úklidem. Dávaly na hromádku kostičky, papírky, sbíraly pet víčka. Když jsme místnost společně uklidili, sedli jsme si do kruhu a otevřeli kouzelný pytlíček. Ten byl plný kamínků, malých i velkých, krásných mušliček, jak říkaly děti, a tak nás společně napadlo, že bychom mohli udělat moře (modrý šátek). Na něj děti skládaly kamínky a mušličky. Pak jsme postavili pár stromků k moři a nakonec vysvitlo nad mořem žluté slunce stočené ze šátků. Děti pak říkaly, že je to zase moc bavilo. Stále bylo nejlepší boření, a to ve výpovědích všech. Nakonec si mohl každý vybrat a vzít jednu mušličku, vrátili jsme se do třídy a do reality skrz naší říkanku. Učili jsme se zde společně o hodnotě umělecké tvorby. Děti samy přišly na to, že je práce něco vytvořit, ale že je to pak hezké a že boření je velmi zábavné, ale že je nehezké. Po úklidu chtěly dál tvořit. Dokázaly na to samy přijít, což mi připadalo nejvíce přínosné (il. 14, str. XI přílohy 2).

2.3.10 Desáté setkání

Na další setkání se děti velmi těšily. Měli jsme vytvořené moře, tak jsme se skrz písničku přesunuli k moři a následně jsme tvořili daleké město. Každý si mohl postavit dům, jaký se mu zlíbil. Kreslil si sám pastelem, jak jeho obydlí bude vypadat. Každý tvořil a všichni s chutí. Když jsme měli namalované domy, každý si vybral jednu barvu a šel navštívit svého kamaráda. Cestou dělal čáru, kudy chodil. Všichni jsme se vystřídali a navštívili. Nela nechtěla, abych k ní šla já, chtěla, aby k ní šlo nějaké dítě. Sama pak šla navštívit kamarádku.

Nakonec jsme si popovídali o tom, jak se dětem činnost líbila. Vzpomínaly na bourání, říkaly, že se jim tohle město líbí a že se těší na příště (il. 15, str. 12 přílohy 2).

2.3.11 Jedenácté setkání

Při dalším setkání jsme kreslili fixami na předem připravená vystříhaná papírová auta. Každý si udělal auto, to bavilo hlavně kluky, ale holky tvořily též s chutí. A když jsme měli auta, potřebovali jsme dotvořit silnici k našemu městu, tu jsme udělali z gázy a děti měly možnost vyjet na silnici, která spojovala naše obydlí. Především kluci se vyjadřovali, jako že to bylo dobré. Zároveň během činnosti probíhala komunikace mezi dětmi jak verbální, tak neverbální, objížděly se, vyhýbaly a spolupracovaly. Rychle si navykly na způsob společné tvorby (il. 16, str. XII přílohy 2).

2.3.12 Dvanácté setkání

Další setkání bylo zamýšlené jako možnost ventilace. Hráli jsme hru „Štronzo“. Když jsem řekla „štronzo“, děti musely zkamenět v pohybu, ve kterém se nacházely. Pak dostaly instrukci, co můžou dělat. Možnosti byly – běh, chůze, křik. Podle povelu tedy mohly libovolně křičet, běhat nebo chodit. Jedno dítě se začalo bát, když děti začaly křičet a odešlo s pláčem ze třídy. Ostatní velmi bavilo jak křičet, tak běhat nebo chodit. Po skončení hry, jsme si sedli k připraveným barvám a zkusili jsme namalovat – křik, chůzi a běh (il. 17–19, str. XIII–XIV přílohy 2). Ve třídě jsme si o tom povídali. Chlapec, který se bál, říkal, že už hru nechce hrát, že se bál, že to nebylo příjemné. Nela i ostatní děti říkaly, že je bavil hlavně křik. Zde jsme mohli porovnat jejich zážitky, vyjádřila jsem se k tomu také ve smyslu, že každý jsme jiný a prožíváme věci jinak a to, co je nám příjemné, může být pro někoho jiného nepříjemné a měli bychom na to brát zřetel.

2.3.13 Třinácté setkání

Je ještě pár setkání, která bych ráda zmínila, protože se mi zdála důležitá. Jedním z nich bylo setkání na motivy bajky. Po úvodním zpěvu jsme si četli z knihy krátké bajky.¹⁵⁹ Pracovala jsem jen s Nelou a ještě jednou holčičkou, která byla o něco starší. Dívky si vybíraly zvířata, o kterých jsme četly krátké příběhy. Pak jsme se přesunuly ke stolku, kde jsme vystříhovaly různá zvířata. Měla jsem zásobu nastříhaných obrázků, aby se děti příliš neunavily. Děvčata měla za úkol vybrat si zvířátko pro každého člena jejich rodiny a nalepit ho na papír. Nela si vybrala ježka, říkala: „*Já jsem ježek, Anežka je kočka, protože je mladší*“, odůvodňovala

¹⁵⁹ Tolstoj, 1968

výběr Nela. „*Tohle je maminka*“, ukazuje na obrázek šneka. A kdo je tohle? Ptám se potom, co Nela nalepila tučňáka. „*To je bráška. Táta je kačer.*“ Nela sama od sebe ztvárnila i tátu, kterého dříve ztvárňovala velmi nerada. Dalším úkolem bylo vymyslet bajku ze zvířátek na obrázku. Ptala jsem se, co se stalo se zvířátky. Nelu jsem nechala vyprávět první, aby ji starší dívka neovlivňovala. Nela začala vymýšlet. „*Neliša se ztratila*“. Byla jsem udivená a zeptala se, co bude dělat, abych ji motivovala k dalšímu vyprávění. „*Taky šnek se ztratil*“, povídá Nela. „*Jdou je hledat*“, navazuje Nela a hned dodává „*Jé, tamhle se ztratili a plakaj a už se zase usmívaj, mhm, už se našli.*“ Po poslechu bajky druhé holčičky, jsme povídaly našemu, již známému pytlíčku, jak se nám to líbilo. Nela říkala, že se jí líbilo stříhání a že se jí líbil také obrázek. Z tohoto setkání jsem měla velkou radost. Bylo úžasné vidět, jak to holčičky bavilo, s jakým nadšením pracovaly, ale hlavně jsem byla nadšená z příběhu, který Nela vymyslela a vyprávěla. Měl logickou strukturu, byla v něm zápletka i pocity. Je to podle mého názoru úžasný příklad toho, jak je možné stát se vypravěčem, tvůrcem děje zprostředkovaně skrz artefakt (il. 20–21, str. XV přílohy 2).

2.3.14 Čtrnácté setkání

Bližíme se k závěrečným setkáním s Nelou a jejími spolužáky. Ráda bych ještě představila tvůrčí práci s hlinou. Začali jsme relaxací, pracovala opět jen Nela a její kamarádka. Obě děvčátka ležela na podložce a já jim vyprávěla o tom, jak kdysi byly u maminky v bříšku. Stočily se automaticky do klubíčka, chvílemi jsem je hladila po zádech a pokračovala jsem v příběhu, jak se pomalinku dostaly na svět. Mluvily jsme o tom, že byly stvořené, podobně jako když vezme hrnčír hlinu do ruky a vytvoří z ní nějaký džbán nebo mísu atd. Pak jsem vyprávěla o tom, jak obě holčičky rostly, co se kdy učily a že vyrostly do věku, v jakém jsou teď. Děti pak dostaly do rukou hlinu, mohly si zkusit z ní cokoliv vytvořit, stejně jako ony byly utvořeny, utkány v matčině lůně. Nela nejdříve chtěla vymodelovat mísu a pak vytvořila miminko (z válečku a z hlavičky – kuličky – il. 22-23, str. XVI přílohy 2). Nakonec jsme si vyprávěly o tom, jaké to bylo u maminky v bříšku a jaké to je něco vytvořit. Nela říkala, že to bylo u maminky hezké a že chce za maminkou a chce si vzít miminko domů. Více reflexi rozvíjet nechtěla, zdála se neklidná, tak jsme uzavřely setkání říkankou. Z tohoto setkání jsme se příště přesunuly k tvorbě toho, čím je „Můj svět“.

2.3.15 Patnácté setkání

Děti opět dostaly hlínu, ale tentokrát k tomu, aby s ní malovaly na papíře a ztvárnily, co je pro ně nejdůležitější. Opět jsem pracovala jen s dvojicí dětí. Starší holčička (6 let) namalovala spoustu věcí, vše komentovala proto, aby bylo jasné, co dělá. Nela nezávisle na ní nakreslila obličej přes celý papír a řekla, že je to Nela, ten svět (il. 24, str. XVII přílohy 2). Celkem spontánně projevila bez jakýchkoliv zakrytí, že se nachází ve fázi egocentrické. „Já“ je celý můj svět. Vy všichni jste tu kvůli mně. Tento obrázek je v souladu s chováním Nely. Skutečně je zatím v období, kdy je pro ni nejdůležitější naplnění jejích potřeb. Ostatní lidé nebo děti musejí fungovat tak, jak si přeje. Pokud tomu tak není, prožívá Nela velmi intenzivní negativní emoce – hněv, vztek, následně i pláč.

Obsah obrazové přílohy 2 k praktické části:

Ilustrace 1 - „Nela a její kamarádi“	I
Ilustrace 2 - „Neliny rodina“	II
Ilustrace 3 - „Nela“	III
Ilustrace 4 - „Kdo je kdo“	IV
Ilustrace 5 - „Kudy letěl ptáček“	V
Ilustrace 6 - „Strom, květiny a let ptáků“	VI
Ilustrace 7 - „Procházka po zahrádce v papírových botách“	VII
Ilustrace 8 - „Slunce“	VIII
Ilustrace 9 - „Děšť“	IX
Ilustrace 10 - „Duha“	IX
Ilustrace 11, 12 - „Boření“	X
Ilustrace 13 - „Boření a následné stavění“	XI

Ilustrace 14 - „Moře, les, slunce“	XI
Ilustrace 15 - „Malování domů“	XII
Ilustrace 16 - „Auta“	XII
Ilustrace 17 - „Hra Štronzo – chůze“	XIII
Ilustrace 18 - „Hra Štronzo – křik“	XIII
Ilustrace 19 - „Hra Štronzo – běh“	XIV
Ilustrace 20 - „Bajka“	XV
Ilustrace 21 - „Popis bajky“	XV
Ilustrace 22 - „Mísa“	XVI
Ilustrace 23 - „Miminko“	XVI
Ilustrace 24 - „Můj svět“	XVII

Závěr

Před úplným závěrem této práce bych chtěla zrekapitulovat, o čem tato práce pojednává, a co bylo jejím cílem. V první části jsme se zabývali vymezením u nás stále ještě mladých oborů – arteterapie a artefiletiky. Účelem této práce nebylo vymezit tyto dva obory vůči sobě navzájem, nýbrž šlo o snahu tyto dva provázané obory představit. Proto jsme se zabývali etymologií slov, definicemi arteterapie a artefiletiky z pohledu našich předních odborníků. Pro úvod a pochopení širšího kontextu těchto dvou disciplín, jsme se podívali také na vycházející předpoklady, které budovaly jejich východiska. Jak artefiletika, tak arteterapie je spojená s tvorbou. Proto jsme i tvorbu, a to tvorbu výtvarnou,¹⁶⁰ více zkoumali. Pohled na tvorbu jsme opřeli o teologické a psychologické vymezení především proto, abychom nenechávali stát tyto dva obory stále proti sobě, ale abychom usilovali o inkluzi mezi nimi. Takto totiž chápu i hlavní úsilí našeho studijního programu „pastorační a sociální práce“,

¹⁶⁰ Aby nebylo téma tak široké, že by se o něm nedalo psát více do hloubky, zaměřila jsem se především na výtvarný projev. Vědomě jsem tedy opomenula např. dramatizaci, hudební výchovu a další příbuzné obory, ve kterých lze artefiletiky využívat.

který jsem v těchto třech uplynulých letech na ETF absolvovala. Stejně jsme postupovali i u pohledu na komunikaci, opět jsme ji zkoumali z teologického a psychologického hlediska. A protože komunikace probíhající během artefiletiky je hlavním předmětem této práce, bylo potřeba nastínit, jakými způsoby lze komunikovat, co prozrazuje a na co nás může upozornit kresba dítěte. Výtvarná činnost je také úzce spjata s barvami, skrz které se můžeme projevat nebo dokonce komunikovat, co je uvnitř nás. Proto jsme zařadili i barvy a následně emoce do popisu způsobů komunikace propojených s tvorbou.

Protože hlavním cílem této práce bylo zamyslet se nad formami komunikace a možnostmi, jak využít artefiletiku ke komunikaci, vyzkoušeli jsme to prakticky v práci s dětmi. Šlo mi nejvíce o to potvrdit nebo vyvrátit, jestli je možné rozvíjet komunikaci u dítěte s opožděným psychomotorickým vývojem, a to způsobem, který nám nabízí artefiletika. Vybrala jsem si proto pro hlavní práci dítě, které má handicap ve verbální komunikaci, vzhledem k možnostem řeči a počtu slov, které ovládá. Společně jsme procházely mnoha sezeními (individuálními i skupinovými), které jsem s tímto dítětem vedla. Využila jsem skupiny i individuální práce právě proto, abych neomezila její možnost komunikovat pouze se mnou, tedy řízeně, ale abych mohla sledovat i komunikaci, která probíhala samovolně v návaznosti na artefiletickou činnost, kterou děti společně dělaly.

Co tedy bylo ze společné tvorby patrné? Především to, že se prostřednictvím artefiletiky komunikovat dá, ba dokonce, že artefiletika okleštěná o komunikaci by přestávala být artefiletikou. Neboť jak již ze samé definice artefiletiky plyne, podstatné je, že uměleckou tvorbu pokládá jen za jednu část, která musí být doplněna o část druhou, kterou má být reflexe. Samým cílem artefiletiky je tedy podle mého pochopení této disciplíny komunikace. Jak jsem již uvedla v teoretické části, jsou i jiné názory na to, že komunikace v artefiletice nemá být cílem, ale prostředkem.¹⁶¹ Ze samotného pochopení tohoto oboru se přikláním k názoru, že se v artefiletice prolíná tvorba s komunikací. Nebo dokonce že díky dialogu se ze samotného zážitku, který je v artefiletice důležitý, stává výchovná, tedy pedagogická disciplína, neboť ve chvíli, kdy dokážeme zážitek reflektovat, mění se v poznání. Jde o poznání sebe, o poznání druhých lidí, případně světa kolem nás. Navíc sebepoznávání je spojeno s uvědomováním a prohlubováním svých prožitků a artefiletika umožňuje porovnávání prožitků lidí kolem nás. Díky tomu artefiletika také podporuje utváření postojů, rozvoj sociálních stavů, zvyšuje odolnost a zároveň rozvíjí vyjadřovací dovednosti. Tato tvrzení se mi potvrdila experimentem v práci s vybraným dítětem. Na jednotlivých sezeních

¹⁶¹ Viz zmíněná teze Martina Stiburka (Slavík in: kolektiv autorů, 2000).

jsem ukazovala, jak probíhala konkrétně komunikace. Nela formulovala slovně i mimoslovně své myšlenky a pocity. Dokázala zhodnotit, na úrovni jejího mentálního věku, jak se jí pracovalo, co se jí na práci líbilo a co ne. Rozvíjela svou fantazii, imaginaci, ale zároveň vyjadřovala skrz tvorbu, co je nezakrytě v ní. Tedy udělala obrovský kus práce v aktivní komunikaci, kterou iniciovala, i kterou rozvíjela se svými spolužáky. Setkala se s mnohými hodnotami, které ji, alespoň doufám, obohatily nebo dokonce něčemu naučily. Např. kdo jsem já a kdo je ten druhý, vzájemná pomoc, spolupráce, ohleduplnost, estetické cítění, vytváření vztahu k přírodě apod. Právě proto, co všechno jsme společně během experimentu zažili, si nedokážu odpustit tvrzení, že to mělo smysl. Mělo to smysl v rozvoji kognitivní oblasti, v oblasti řeči, psychiky, prožitku a v neposlední řadě v oblasti sociální. Ráda bych ještě na závěr dodala, že mě osobně artefiletika, kterou jsem s dětmi zkoušela, také obohatila. V průběhu jednotlivých činností jsem si uvědomovala, že nám nejde prvotně o to, jak precizně bude dílo vypracované. Zpětně zjišťuji, že právě tento fakt mě osobně osvobodil, neboť jsem neměla potřebu dětem do práce nijak zasahovat a nedržela jsem se vize, kterou většinou mám, jak by výtvarná tvorba měla vypadat. Měli jsme tedy prostor pro neomezené tvoření, kde každý nápad byl vítaný.

Nakonec bude čtenáři patrné, že jsem zanedbala komunikaci, která je možná nejvýraznější, tj. expresi jednotlivých artefaktů či obrázků samotných. Obrázky z tvorby uvádím v příloze. Vzhledem k tomu, že již nemám možnost tuto komunikaci více prozkoumat a popsat, nechám ji schovanou ve výzvě, před kterou nás staví umění. Necháme-li na sebe dílo působit, vyvolává v nás otázky, co jím autor chce říct, co skrze ně cítím, jaké ve mně dílo vyvolává pocity, případně jaké pocity se odehrávaly uvnitř autorova nitra. Autorem našich obrázků je holčička, kterou jsem zde představila. V teoretické části jsou i vodítka, z jakých pohledů se na tyto obrázky můžeme dívat a co nám sdělují. Artefiletika pracuje se zážitkem z tvorby, ať už pasivním nebo aktivním. Zakončím tedy tuto práci výzvou dívat se na obrázky, které Nela ztvárnila, nechat je působit a přemýšlet o nich a to právě proto, abych o artefiletice nemluvila jen pasivně, ale aby si ji každý čtenář této práce mohl alespoň částečně vyzkoušet sám. Pokusím se tímto způsobem o „oživení“ této práce, na kterém i sama artefiletika do značné míry staví. Někdo tento záměr může lehce smést ze stolu, ale je na každém učiteli artefiletiky, aby vybízel k pedagogickému konstruktivismu, o kterém v této práci také mluvím. Jde o vytváření situací, z nichž se každý učí prostřednictvím vlastní činnosti. Proto, aby tato práce otevírala možnost něco zažít, nechávám zde tento prostor. Vnímám ji tak, že se může stát artefiletikou v pravém slova smyslu, nikoliv jen popisem této disciplíny.

Bibliografie:

A. Prameny:

Bible. (Ekumenický překlad.) Praha : Česká biblická společnost. 1998. (ISBN 80-85810-37-9).

BLAŽEK, B., OLMROVÁ, J. *Krása a bolest*. Praha : Panorama, 1985 (brož.).

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha : Mladá Fronta a Argo, 2003; ISBN 80-7203-143-0.

FULKOVÁ, M. Kresba jako komunikace. *Výtvarná výchova – Myšlení, tvorba, dialog*. 2004, roč. 44, mimořádné číslo. (ISSN 1210-3691).

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha : Mladá Fronta a Argo, 2003; ISBN 80-7203-143-0.

HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha : Academia, 1985 (brož.).

HORŇÁKOVÁ, M. *Liečebná pedagogika*. Bratislava : Svornosť, 1999 (brož.).

HORT, V., HRDLIČKA, M. im kolektiv autorů; *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha : Portál, 2000; ISBN 978-80-7367-404-5.

- MEGLINOVI, N. A D. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha : Portál, 2001; ISBN 80-7178-446-X.
- ROSELINO, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2001; ISBN 978-80-7367-415-1.
- RVP pro předškolní vzdělávání*, VÚP Praha 2004.
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*; PF UK, 2001; ISBN80-7290-066-8.
- SLAVÍK, J. in kolektiv autorů, *Současná arteterapie v ČR a zahraničí*. Praha : PF UK, 2000, ISBN 80-7290-004-8.
- SLAVÍKOVÁ, V. A KOL. *Výtvarné čarování*. Praha : PF UK, 2000; ISBN 80-7290-016-1.
- SLAVÍKOVÁ V. A KOL. *Dívej se, tvoř a povídej*. Praha : Portál, 2007; ISBN 978-80-7367-322-2.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001; ISBN 80-7178-545-8.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2004; ISBN 80-7178-616-0.
- ŠTEFANČÍKOVÁ, M. *Projektivita a tvořivost osob s mentální retardací*; Diplomová práce FF UK, 1994.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

Ostatní literatura:

- Arteterapie*. Časopis České arteterapeutické asociace; Praha 2001.
- Esprit 2/2003*. K čemu slouží práce v ateliéru. Česká asociace pro psychické zdraví. Praha, 2003.
- CHESTERTON, G. K. *Ortodoxie*. Praha : Academia, 2000.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. 1632.
- KOMRSKOVÁ, N. Přednáška Péče o postižené dítě, Praha, 2004.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Neverbální komunikace*. Praha : SPN, 1988.
- LEWIS, C. S. *Bůh na lavici obžalovaných*. Praha : Návrat domů, 1997.
- MILNE, B. *Poznejte pravdu*. Praha : Návrat domů, 1999.
- Psychologické vyšetření; SPC při MŠ speciální, Praha 2006.
- Psychologické vyšetření; Fakultní Thomayerova nemocnice, klinická dětská psychologie, Praha 2006.

- READ, H. *Výchova uměním*. Praha : Odeon, 1967. D-15*170100,60222865.
- SAINT-EXUPÉRY, A. DE. *Malý Princ*. Praha : Albatros, 2000.
- Stručný psychologický slovník*. Bratislava : Pravda, 1987.
- STUHLÍKOVÁ, I. *Základy psychologie emocí*. Praha : Portál, 2002.
- The Webster's college dictionary*. New York : Random House, 1991.
- TOLKIEN, J. R. R. *Příběhy z čarovné říše*. Praha : Mladá Fronta, 1996.
- TOLSTOJ, A. *Za zvířátky do pohádky*. Brno : Svět sovětů, 1968.
- VANČÁT, J. *Tvorba vizuálního zobrazení*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2000; ISBN 80-7184-975-8.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha : Portál, 2000.
- Výroční zpráva 2002; Občanské sdružení Letní dům; Mníšek pod Brdy 2002.
- WELTONOVÁ, J. *Kresba a malba*. Praha : Nakladatelství CESTY, 1996.
- ZIČHA, Z. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha : UK, 1981.