

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Husitská teologická fakulta

Katedra psychosociálních věd a etiky

**Arteterapie se zaměřením na zrakově  
postižené**

**Art therapy focused on the blind people**

*Diplomová práce*

Vedoucí práce:  
PaedDr. Evžen Perout

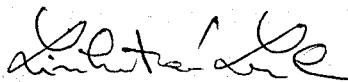
Autor:  
Lenka Linhartová

Praha 2008

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato diplomová práce byla umístěna v Ústřední knihovně UK a používána ke studijním účelům.

V Praze dne 2. dubna 2008

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Jana Štefáková', written over a horizontal line.

podpis

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucímu mé diplomové práce PaedDr. Evženu Peroutovi, za jeho zájem, připomínky, cenné rady, zkušenosti a čas, který věnoval této práci.

## **Anotace**

Cílem diplomové práce „Arteterapie se zaměřením na zrakově postižené“ je potvrdit fakt, že se zrakově postiženými lidmi lze kreslit a že mají o kresbu zájem. Dále poukázat na terapeutické účinky, které výtvarná činnost přináší. Ve výzkumu jsou použity následující metody - studium odborné literatury, rozbor výsledků dvouletého výtvarného vedení zrakově postižené slečny založené na metodickém vedení a dialogu, polostrukturované rozhovory, průzkum o výtvarné činnosti v České republice na základě osobní návštěvy.

## **Annotation**

The goals of my work, „Art therapy focused on the blind people,“ i.e. blind people can draw, they are interested in drawing and the therapy improves their psyche. Two-year research with blind girl Iva was focused on the learning and improving of her ability to draw. I added the interviews with blind artists, their opinions to the art therapy and art classes.

## **Klíčová slova**

Arteterapie, zrakové postižení, výchova, kresba, děti, dospělí.

## **Keywords**

Art therapy, blind people, education, draw, children, adults.

## Obsah:

<b>1. ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>2. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>2</b>
2.1 Obecný přehled o arteterapii .....	3
2.1.1. Vymezení pojmu „arteterapie“ .....	4
2.1.2. Arteterapie v České republice.....	8
2.2 Problematika zrakově postižených .....	9
2.2.1. Klasifikace postižení dle Světové zdravotnické organizace (dále WHO) .....	10
2.2.2. Důsledky zrakového postižení.....	10
2.2.3. Je možné kreslit se zrakově postiženými?.....	11
2.3 Typologie - nepostradatelná součást pro terapeuty	14
2.3.1. Lowenfeldova typologie.....	17
2. 4 Vývoj dítěte a dětské kresby .....	19
2.4.1. U vidomých dětí.....	22
2.4.2. U zrakově postižených dětí.....	26
2. 5 Arteterapie se zrakově postiženými .....	31
2.6 Charakteristika výtvarného projevu zrakově postižených .....	36
<b>3. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>37</b>
3.1 Cíl a vymezení problému .....	37
3.2 Práce v Ateliéru na Maltézském náměstí .....	40
3.2.1 Závěr.....	58
3.2.2. Rozhovory se zrakově postiženými výtvarníky.....	61
3.3 Výtvarná výchova či arteterapie se zaměřením na zrakově postižené? .....	62
3.4 Přístup k výtvarné výchově pro zrakově postižené na našich školách .....	64
3.4.1 Názory zrakově postižených výtvarníků.....	65
3.4.2 Výtvarná činnost se zrakově postiženými v České republice.	66
3.4.2.1. Speciální třída na Základní škole Máj v ČB.....	67
3.4.2.2. Výtvarná výchova ve škole J.Ježka v Praze.....	69
3.4.2.3. Axmanova technika modelování.....	71

3.4.2.4. Ateliér pod vedením E. Perouta při konzervatoři J. Deyla.....	72
3.4.2.5. Výstavy pro zrakově postižené lidi.....	73
<b>4. Závěr.....</b>	<b>74</b>
<b>5. Seznam použité literatury.....</b>	<b>76</b>
<b>6. Summary.....</b>	<b>80</b>
<b>7. Obrazová příloha.....</b>	<b>81</b>

# 1. ÚVOD

„Slepota je dar“, řekl světoznámý latinskoamerický spisovatel Jorge Luis Borges, který oslepl ve svých šestapadesáti letech a svá pozdější díla už jen diktoval. Borgesův výrok nám může znít stejně absurdně jako fakt, že nevidomý člověk kreslí, maluje a modeluje.

V této práci se chci tímto fenoménem zabývat; tj. výtvarnou činností zrakově postižených lidí. Jedná se totiž o oblast, která v naší společnosti není dosud dostatečně probádaná a širší veřejnosti známá; mnoho lidí by ani nenapadlo, že by zrakově postižený člověk chtěl a mohl kreslit, malovat, modelovat. Položíme-li si tedy otázku, zda je reálné tvořit se zrakově postiženými, můžeme si i v této diplomové práci po pravdě odpovědět, že možné to je a že tato činnost v rámci arteterapie prospívá nejen vidomým, ale přináší i celkové psychické a fyzické zlepšení také pro zrakově postižené.

Dále se snažím o objektivní pohled na práci se zrakově postiženými, avšak nelze se vyhnout celé řadě subjektivních domněnek a pocitů, tudíž zcela objektivní být nemůže. Mým cílem je popsat dvouletou práci se zrakově postiženou Ivou, poukázat na schopnost tvořivosti a na přínosy, které si z tvorby Iva odnesla. Dále se zamýšlím nad otázkami vzešlými na základě práce s Ivou, nad vymezením pojmů arteterapie a výtvarné výchovy vzhledem ke zrakovému postižení. A snažím se poukázat na fakt, jak je výtvarné vedení důležité rozvíjet už od útlého věku a jak se tomu děje v praxi.

Pro lepší orientaci práci rozdělím na dvě hlavní části: teoretickou a praktickou. Teoretická část přinese zprvu obecný přehled o termínech: atreterapie a arteterapie se zrakově postiženými. Dále položí otázku, zda je možné

se zrakově postiženými lidmi výtvarně tvořit, což mi následně umožní pokračovat v popisu problematiky a hlouběji se zaměřit na typologii, vývoj dítěte a samotnou práci v ateliéru arteterapie. Praktická část následně pojedná o mých vlastních zkušenostech s prací se zrakově postiženou Ivou. Jaké výhody či nevýhody pro ni výtvarná tvorba měla, vyvodím základní body pro práci se zrakově postiženými. Přínosy výtvarné činnosti navíc obohacuji rozhovory se zrakově postiženými výtvarníky. Na základě toho se dále zamýšlím, kdy šlo při práci s Ivou o výtvarnou výchovu a kdy o arteterapii, tímto chci zdůraznit důležitost správného vymezení pojmu, nejen pro potřebu arteterapeutů, ale hlavně vůči lidem s postižením jako projev tolerance a respektu.

I zde jako i v další části užívám rozhovorů a dále se zamýšlím nad otázkou, do jaké míry je výtvarné vedení v naší republice rozšířené a přístupné zrakově postiženým lidem. V závěru práce shrnu veškeré poznatky a poukážu na přínosy či nedostatky plynoucí z této práce.

## **2. TEORETICKÁ ČÁST**

V teoretické části bych ráda popsala historický vývoj arteterapie, pohled na vymezení tohoto pojmu a jeho užití dnes. Na tento teoretický náhled bych navázala v praktické části otázkou, do jaké míry je zapotřebí vymezovat výtvarnou výchovu a arteterapii vzhledem ke zrakově postiženým.

Dále se zabývám teorií zrakového handicapu, druhy, důsledky, dětským vývojem. Kladu si otázku, zda mohou zrakově postižení výtvarně tvořit a zda jim arteterapie přispívá k osobnímu zlepšení, což v praktické části podložím osobní praxí. Pro úplný přehled popisují práci v oblasti arteterapie se zrakově postiženými, která už byla



zmapována a sepsána, charakteristiku jejich výtvarného projevu.

## **2.1 Obecný přehled o arteterapii**

Za otce arteterapie lze označit Celiusa Azreliuse. Ve druhém století našeho letopočtu zapsal zavedení divadla a hudby do léčebného procesu.

Arteterapie, nebo-li „art's therapy“, termín J.M Charcota z 2.pol. 19.st (Hartlovi, 2004, s. 55), jako první použila ve svých pracích M. Naumburgová ve 30. letech 20.st. v USA, která tvrdí: „Proces arteterapie je založen na poznávání, že nejzákladnější myšlenky a pocity člověka determinované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech“ (Šicková, 2002, s. 26). V Evropě se tento termín začíná používat až v roce 1940 a ke školení prvních arteterapeutů dochází až v 80. letech 20.století, třebaže ve Filadelfii už od 60.let bylo nabízeno studium tohoto oboru (Šicková, 2002).

Pokusíme-li se zjistit, z čeho tento obor vychází, narazíme na odstavec v publikaci Jaroslavy Šickové (2002), kde upozorňuje na fakt, že teoretická východiska nesouvisí jen s psychoterapeutickým směrem, který daný arteterapeut vystudoval, ale i s východisky teorie umění, filozofie, teologie atd. Podle Evžena Perouta (2005) počátky tohoto oboru navazují na klasické postupy psychoanalýzy, jejichž představitelkou je Margaret Naumburgová. A na novou myšlenku, která se vyvíjela v kontextu rozvoje poznatků dětské kresby. Jde o poznatky G. Lugeta, J.Piaget, a V. Lowenfelda, kde vymezení posloupnosti a morfologie dětské kresby a malby začaly být chápány jako výraz vývoje a strategie poznávacích složek osobnosti. Na to Zícha ve své publikaci neopomíjí zmínit, že myšlenka využití výtvarné produkce se zrodila ze zájmu o tvorbu

schizofreniků (Zícha, 1981, s.5,7). Tvorba samotná se tudíž stala podstatnou součástí analýzy duševních nemocí a otevřela dveře celému odvětví psychopatologie. Odrazovým můstkem k tomu přispěly dvě zásady stanovené roku 1876 P.M. Simonem. A to, že „*duševně nemocní malují jinak než zdraví a charakter jejich projevu se mění podle druhu a způsobu tvorby.*“ V 19. a 20. století v sanatoriích sloužila k uvolňování duševního napětí. Dnes „*arteterapie jako speciální psychoterapeutická merita je relativně novinkou*“, jak říká Zícha (tamtéž, s.7, 8). Kresbu v psychoterapii jako první použila H. Morgensteinová roku 1926 (Davidová, 2001, s.95).

Z tohoto stručného historického přehledu arteterapie pozorujeme, že zájem o ni se dnes přenáší z výlučně psychiatrických léčeben a převýchovných zařízení pro obtížně vychovatelné jedince i k běžné populaci, která se vyrovnává se svým všedním životem, svou rodinou, prací atd. Proto můžeme dnes říci, že cílem, nebo-li smyslem všech skupin pracujících v ateliéru, jak shrnula Ženatá v závěru své knihy **Obrazy z nevědomí** (2005, s.147) „*je proces sebevyjádření, sebepoznání a sebebřijetí. Proces uvolnění tvořivých sil, čištění vyschlých studánek, hledání kořenů a zdrojů. S postupným osamostatňováním nabývají jednotlivci ve skupině vhled a schopnost porozumět svému životnímu příběhu. Není důležité, co všechno mám, důležité je to, co s tím, co mám, mohu udělat*“.

### 2.1.1. Vymezení pojmu „arteterapie“

V arteterapii jde o využití uměleckých technik (kam kromě malování, kreslení, modelování patří i muzikoterapie, biblioterapie a pohybové kreace) jako nástroje diagnostiky, psychoterapie, výchovy a sociální práce (Hartlovi, 2004). Tuto definici z Psychologického slovníku lze řadit do pojetí arteterapie v širším slova smyslu, kde dle Zichy lze

využít všech druhů umění pro léčbu. (Zícha, 1981, s. 11). Na druhou stranu, v užším slova smyslu, se význam arteterapie využívá hlavně pro terapii, kde převládají výtvarné aktivity (tamtéž).

Jako dnes, tak i v průběhu nedávné doby se vedly diskuze o tom, jak arteterapii chápat, kde jsou její hranice. Jelikož, jak jsme se výše dozvěděli, arteterapii dnes využívají nejen psychopalogičtí pacienti, ale i běžná populace, podívejme se na vymezování tohoto pojmu v průběhu času.

Matejová se v 60. letech pokusila pojem arteterapie zúžit na vyučovací metodu speciální a léčebné pedagogiky a zavést termín pedagogická arteterapie, což bylo následně kritizováno Edelsbergerem, který řekl, že *„lze sotva propůjčovat speciálně výchovným procesům podobu jakoby terapeutického působení“* (Zícha, 1981, s.13). Zícha s předešlou Edelsbergerovou tezí souhlasí a spolu s Joanidisem říká, že pojem arteterapie není zcela přesný hlavně u klientů, u nichž nelze mluvit o nemoci v pravém slova smyslu, a zároveň je diskutabilní i otázka umělecké hodnoty tvorby klientů. Z toho důvodu Zícha navrhuje místo pojmu arteterapie, užití Edelsbergerova pojmu *„speciální estetická výchova“* a to pro diagnózu mimo rádius nemoci a normality (1981, s.13). Sám však v předmluvě své publikace (1981, s.3) uvádí, což je zde důležité zdůraznit, že si je vědom *„neschopnosti oddělit speciální výchovu a terapii od sebe“*. Proto uvádí pojmy speciální výtvarná výchova a arteterapie vždy spolu vedle sebe, jakož i pojmy vychovatel a terapeut.

Arteterapii v širším slova smyslu, resp. speciální estetickou výchovu, lze podle Zíchy definovat *„jako záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými a speciálně pedagogickými prvky, které jsou imanentní „umělecké činnosti“ nebo „procesu umělecké*

tvorby". Jde tedy o speciálně výchovné a terapeutické využití estetických činností ve výchově a léčbě narušených jedinců". „Narušeným“ je zde myšlen člověk defektivní (somaticky, sociálně) , psychicky nemocný (tamtéž). V tomto případě lze tedy říci, že je arteterapie, resp. speciální estetická výchova zaměřená na výchovu, speciální výchovu a léčení člověka. Dle Zíchy ji řadíme do věd estetiky, pedagogiky, psychologie (patopsychologie) a lékařských věd. Pojetí arteterapie v užším slova smyslu Zícha definuje takto: „Speciální výtvarnou výchovou, resp. arteterapii v užším slova smyslu, rozumíme záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými a speciálně pedagogickými prvky, které jsou imanentní výtvarné činnosti" (1981, s.21). A hlavním významem je zde zisk diagnostický, speciálně výchovný a terapeutický. Dva poslední zisky Hájek člení do dvou proudů. Zaprvé proud, kde výtvarná činnost sama o sobě obsahuje autosanační prvky, tzv. „art as therapy“, umění jako terapie, jde o pacientovu zkušenost z tvorby bez dalšího verbálního zásahu. A za druhé jde o proud, který spočívá hlavně na verbální interakci, tzv. „art-psychotherapii“. Dále pak Joanidis z těchto směrů vyděluje hlavní arteterapeutické přístupy, jimiž jsou: přístup kreativistický, integrativní, činnostní, projektivní a sublimační. Ty nám ukazují výjimečnost výtvarné tvorby a užitek z ní.

Zícha nám naznačil problematiku ve vymezení pojmu arteterapie a spec. výtvarné výchovy z užšího a širšího pohledu, Hájek dále ve smyslu působení uměleckého díla, jak s verbální interakcí terapeuta, či bez ní. V obou případech je však důležité zdůraznit, že nejde ve speciální výtvarné výchově o interpretaci výtvarného díla ve smyslu analyzování symboliky a tím tzv. kultivaci klienta, jako je tomu v rožnovské arteterapii vyučované na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V 80.letech, Eva

Syřišťová, psychiatrická pracující se schizofrenními pacienty říká, že: „arteterapie není výukou kreslení nebo malby, je spolutvořením nového života prostřednictvím potencialit, které nám nemocný poskytuje“ (Syřišťová, 1989, s.116).

I dnes diskuze neustále přetrvávají. Jan Slavík říká, že jelikož se kulturní normy utvářejí ve zkušenostech mnoha generací, tak tím pádem dojde k vzdálení od bezprostřední vazby na osobní zkušenost, tzv. „vymkly se z prožívání, neboť pozbyly sílu původního existenciálního zážitku“ a tím pádem je ve výtvarné výchově žákovi zážitek vzdálen. „Snad právě hledání nové autentičnosti a metod odpovídajících aktuálnímu stavu epochy vede výtvarnou výchovu ke sbližování s arteterapií a k obratu k existenciální situaci, která nabízí oživení „zmrtvělých norem“ prostřednictvím ego-angažovaného zážitku [...] takové tvůrčí aktivity, do níž je plně vtažena žákova osobnost a její Já“ (Slavík, Výtvarná výchova 94/95, s.19). Nejen zážitek, ale dále i symboličnost výtvarného projevu sbližuje výtvarnou výchovu s arteterapií a nejen s ní. Slavík však určitý rozdíl nachází a vymezuje klinicky zaměřenou arteterapii a arteterapeuticky pojatou výtvarnou výchovou dle duševního stavu člověka. Klinická arteterapie se v dialogu snaží nalézt či zmírnit příčiny různého druhu utrpení nebo působení utrpení druhým a naopak arteterapie ve výrazové výchově nehledá příčiny, ale zaměřuje se na otevírání nových bran sebepoznání. Takto pojatá výtvarná výchova dle Slavíka není v pravém slova smyslu arteterapií, když v praxi se toto slovo užívá i pro monoklinické aktivity, jde jen o výtvarnou výchovu, která překračuje tradiční školské normy. Výtvarná výchova, která je v literatuře nazývaná nejen jako tvořivě výrazová, ale i kreativně expresivní, duchovní a smyslová, či artefiletická. Avšak i zde se člověk, případně žák

ponořuje do osobních zážitků dnešních i minulých a zodpovědnost učitele je srovnatelná s psychoterapeutickou (tamtéž, s.20). Podstatné je ještě dodat, že pojem artefietika byl Slavíkem popsán z důvodu vymezení se polemikám a nedorozuměním plynoucím z čisté orientace jen na arteterapie nebo výtvarnou výchovu.

A pro Pavlu Francovou, zrakově postiženou výtvarnici, je arteterapie léčba tvořením (viz rozhovory s výtvarníky).

## **2.1.2. Arteterapie v České republice**

V naší, Republice arteterapie dosud nemá jednoznačně vymezená pravidla ani vyhraněný profesní statut. Arteterapeuty u nás jsou lidé vystudovaní v oboru pedagogiky, psychologové, lékaři, střední zdravotnický personál ([www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz)).

Arteterapii je možné v dnešní době studovat při univerzitách v Českých Budějovicích, Praze, Brně a při soukromých výcvicích. Na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích vznikla r. 1990 tzv. Rožnovská arteterapie, kterou založil PhDr. Milan Kyzour, jejíž přístup je „projektivní, či intervenční“. Dále se arteterapii věnuje Česká arteterapeutická asociace (dále ČAA), která si klade za cíl národní a mezinárodní komunikaci v rámci arteterapie. Jde o občanské sdružení lidí se zájmem o arteterapii bez ohledu na jejich vzdělání. Od roku 2002 organizuje ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislavě a Jihočeskou univerzitou krátkodobé jednorocní kurzy na Slovensku (Šicková, 2002). Od roku 1998 pořádá pětiletý sebezkušenostní komunitní výcvik a další krátkodobé kurzy a dílny. Cíle do budoucna ČAA jsou: stanovit a prosadit profesní statut a kritéria pro posuzování arteterapeutické práce ([www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz)).

Následně jsou arteterapeutickým přínosem samotné práce vyškolených arteterapeutů, kteří se tak dále vzdělávají

a sbírají nové zkušenosti. Příklad, který bych zde chtěla uvést a z kterého tato práce vychází, je Arteterapeutický atelier Evžena Perouta při Konzervatoři a Ladičské škole J. Deyela na Malé Straně v Praze. Perout zde pracuje se zrakově postiženými studenty od roku 1995. Jeho činnost je zaměřena hlavně na práci s hlinou tzv. „hmatové modelování“ (Perout, 2005, s. 76). Hmatové modelování je převzaté z Axmanovy techniky hmatového modelování pro zdravotně postižené. Tato technika je vyučována přímo Štěpánem Axmanem v Tasově u Velkého Meziříčí. Na rozdíl od Perouta se Axman blíží svou prací spíše k ergoterapii se speciálními výtvarnými prvky a postupy, které si žák osvojuje. Po osvojení se následně ve volné, samostatné tvorbě, projeví osobitost každého žáka.

## **2.2 Problematika zrakově postižených**

Není jednoduché vymezit konkrétní charakteristiky zrakově postižených lidí, co dokáží, jaké jsou jejich hranice, čím se vyznačují. Každá charakteristika takto postiženého člověka je velmi individuální. Závisí zde na mnoha okolnostech, jako jsou schopnosti vypořádat se s daným postižením, na jeho vlastnostech, vlohách, předchozích zkušenostech a na přístupu lidí z jeho okolí.

Pro seznámení se s touto problematikou se podívejme na možné druhy zrakového postižení, které jsou stanoveny Světovou zdravotnickou organizací WHO, na důsledky a omezení z nich vyplývající a na otázku, zda je možné se zrakově postiženými výtvarně tvořit, což je základní prvek pro možnost využití arteterapie.

### **2.2.1. Klasifikace postižení dle Světové zdravotnické organizace (dále WHO)**

Zrakově postižení, správněji řečeno osoby se zrakovým postižením, dle WHO, jsou lidé s různými druhy a stupni snížených zrakových schopností. Úžeji se tímto termínem rozumí ti, u nichž poškození zraku nějakým způsobem omezuje činnosti v běžném životě a u nichž běžná optická korekce nepostačuje. Nejde tedy o člověka s dioptrickými brýlemi, který docela normálně vidí, a není tudíž omezen v každodenní činnosti. Abychom zdůraznili rozdíl, mluvíme někdy o *těžce zrakově postižených*, jimž už běžná brýlová korekce nepostačuje k plnému, "normálnímu" vidění.

Podle výsledků oftalmologického vyšetření WHO je možno zrakově postiženého člověka zařadit do některé z **5 kategorií** zrakového postižení ([www.sons.cz](http://www.sons.cz)):

kategorie 1: střední slabozrakost

kategorie 2: silná slabozrakost

kategorie 3: těžce slabý zrak

kategorie 4: praktická nevidomost

kategorie 5: úplná nevidomost

Podle statistik WHO je dnes na světě 45 miliónů nevidomých (1 - 1,5 % populace), z toho v Evropě asi 11 miliónů slabozrakých a 1 milión nevidomých. Pro zajímavost bych uvedla, že 9 z 10 nevidomých (v celosvětovém měřítku) žije v rozvojových zemích. Procento slabozrakých lidí v populaci neustále roste, obzvláště v euroamerické civilizaci, což je důsledkem prodlužování délky lidského života.

### **2.2.2. Důsledky zrakového postižení**

Důsledky vycházející z postižení závisí na době



vzniku, na stupni zrakového postižení a na sociálním zázemí. Pro popis této kapitoly vycházím z publikací (Čálek, 1984; Vágnerová, Psychodiagnostika, 2001; Mentzos, 2004; Perout, 2005).

Doba vzniku - čím dřív porucha nastane, tím náročnější a pomalejší je vývoj dítěte. Chůze i řeč je opožděná, s tím jde ruku v ruce jemná i hrubá motorika a psychický vývoj dítěte. Rodina musí vyhledat odbornou pomoc, naučit se s dítětem komunikovat a přijmout jeho postižení. Při vyrovnávání se s postižením vzniklým v pozdějších letech, hrají důležitou roli schopnosti, vlastnosti, charakter a sociální zázemí jedince. U náhle izolovaného jedince zvyklého na společnost se často objeví smutek, deprese, úzkost, strach, vztek na sebe i okolí, agrese a snížená sebeúcta. Čím je vyšší stupeň zrakového postižení, tím důležitější je speciální péče a úprava podmínek. Člověk je tak závislejší na pomoci druhých. Dopad na jeho psychiku se také zvyšuje. Těžší vady u dětí mohou být kombinované s dalšími poruchami CNS.

Sociální zázemí - hraje důležitou roli v jakémkoliv věku. Bez pomoci nácviku sociálních dovedností od druhých se neobejde ani dítě, ale ani postižený v dospělém věku či stáří. Společenské přijetí postižených lidí vede k jejich zapojení do běžného života, které má blahodárný dopad na zdravý psychický vývoj. Dětská psychika je na okolí nejvíce citlivá. Společenské nepřijetí vede k šikaně ze stran vrstevníků. Špatné rodinné zázemí k možným neurozám a psychózám. Důležitá je dle Čálka u postižených v pozdějším věku dlouhodobá skupinová psychoterapeutická pomoc, která je, jak sám říká, zatím nedostačující (Syřišťová, 1989, srt.191).

### **2.2.3. Je možné kreslit se zrakově postiženými?**

Ano, je to možné! Nevidomý člověk má potřebu se výtvarně vyjadřovat jako každý z nás (Perout, 2005, s.56). Katz svými výzkumy dokázal, že nevidomí jsou schopni zobrazovat i trojrozměrná tělesa plošně, dvojrozměrně a že kresby slabozrakých se přibližují kresbám vidících (Zícha, 1981, s. 75, 76). Na tento fakt bych chtěla pohlédnout ze dvou stran. Z hlediska toho, co nám dala do vínku naše matka příroda a z hlediska vývoje dítěte ve společnosti.

Ze strany naší kulturní výbavy lze konstatovat, že grafická tvorba je dar přírody. Herbert Read (1967) upozorňuje na poznatek, který pojednává o dvojí dětské kresbě, tzv. „zdvojení“: *„Dítě současně užívá pro zpodobení téhož objektu dvou různých stylů, jeden ke svému osobnímu uspokojení a druhý k uspokojení jiných lidí“* (s. 145). Druhá činnost je tudíž „napodobivá“, snaží se napodobovat nejen to, co kreslí dospělí, ale i jak pohybují rukou a prsty. *„Je nepochybné“*, jak tvrdí H. Read, *„že tento napodobivý pud hraje velkou úlohu ve vývoji dětského kreslení“* (s. 146). Avšak ve svém závěru upozorňuje na fakt, že se dítě při své grafické činnosti obejde nejen bez záměru něco zobrazit, ale i bez napodobivého pudu. Ať už tedy dítě kreslí cokoli, pod něčím vlivem nebo vedením, kreslí vlastně pro sebe a tím sleduje své vlastní cíle.

S Lowenfeldem, který se zabýval vývojem dětské kresby, Read souhlasí v tom, že první čarání u dětí je spontánní. Dítě občas po provedení čáranic pojmenuje, co představují, ale až v pozdějším věku řekne předem, co bude kreslit. V závěru části „Představa a znak“ Read říká: *„Hlavní bod, o nějž mi v tomto shrnutí jde, je v tom, že první dětské kresby, které jsou snad zprvu docela abstraktní a jež se pak mění v rozpoznatelné symboly nebo „schémata“, nerostou z přímé vizuální zkušenosti. Nejsou pokusem*

o překlad představy do grafické nebo výtvarné formy: jsou to předměty s představovými asociacemi" (Read, 1967, s. 152). Z tohoto pohledu lze zdůvodnit jeden z výše popsaných významů speciální výtvarné výchovy, resp. arteterapie dle Zíchy. Jde o předpoklad, že výtvarná činnost sama, bez verbálních zásahů, jakéhokoliv vedení, obsahuje autosanační prvky, samotná zkušenost z tvorby léčí (Zícha, 1981, s.21).

I Lowenfeldovy výzkumy poukazují na fakt, že u dítěte v útlém věku (až do fáze schématu však záleží na šikovnosti dítěte, nadanější dříve napodobují objekty, vjemy, osoby) nehrají zrakové impresse v kreslení téměř žádnou úlohu, kdežto tělové zkušenosti naproti tomu mají silný vliv (Read, 1967, s. 155). „Fakta zřetelně ukazují, že i nejranější schématické kresby jsou těsně spjaty s jedincovým já" (Read, 1967, s. 178)

Druhá stránka, na kterou se chci zaměřit, je společnost, tedy vývoj zrakově postiženého člověka ve společnosti.

Běžné názory typu: „nevidomí přece nekreslí" jsou podle mě spíš důsledkem mylné představy naší společnosti o schopnostech nevidomých. Příčinu bych hledala v přístupu naší „vizuocentrické civilizace" (Čálek a kol., 1991, s.9). V publikaci o **Vývoji osobnosti zrakově těžce postižených** (Čálek a kol., 1991, s. 20) se dočítáme: „Patologickým důsledkům ve vývoji osobnosti je možné se vyhnout a lze dosáhnout jeho harmonického vývoje [...]. Když se sekundární symptomy včas a přiměřeně kompenzují, špatné zážitky nezanechají v osobnosti postiženého izolovanost, pocit méněcennosti, nejistoty, podezíravost, nedostatek sebedůvěry a jiné rysy narušené osobnosti". Tudíž lze tvrdit, že: „[...] osobnost člověka s jakýmkoli trvalým zdravotním postižením se vytváří a působí především ve vzájemném působení a styku s druhými lidmi" (Čálek

a kol., 1991, s. 9.). Evžen Perout říká: „ Najdeme-li nebo vhodně přizpůsobíme techniky a výtvarné vyjádření zrakově handicapovaným umožníme, zjistíme, že jsou nejen tvořiví, ale že jejich tvorba může mít při soustavné práci i výtvarné kvality" (Perout, 2005, s. 56).

Pro zajímavost bych uvedla, že Jaroslava Šicková (2002) ve své publikaci, v části nazvané Modelování s hlinou v aerteterapii, podává čtenáři opačný pohled, než je ukázán v této práci a to z pohledu vidoucího člověka, respektive vidoucího dítě s nedostatkem hmatových vjemů. Dokazuje, že fyzický dotek je nepostradatelný. „Nedostatek doteku vede k depresi, ztrátě chuti k jídlu, k apatii, útlumu životních pochodů" (s. 138). U chlapce, kterému byl zamezen kontakt s přírodou, se tento hmatový deficit projevil v agresivním chování vůči lidem, přírodě, zvířatům i vůči sobě samému. „ Testuji se, zda vůbec jsem, nebo jestli se mi tento svět jen zdá", říká patnáctiletý autistický chlapec (s. 137). Jde o takzvanou senzoricou, nebo-li smyslovou deprivaci, která se projevuje nedostatkem podmětů (Hartlovi, 2004, s. 107), může nastat i u zrakově postižených lidí. U nich je smyslová deprivace spojena s možným nerozvinutím hmatové citlivosti, s tím je spojen upadající zájem o vnější svět, což může mít celkový dopad i na psychickou stránku člověka (viz rozhovory s výtvarníky).

### **2.3 Typologie - nepostradatelná součást pro terapeuty**

Typologie je rozčlenění soustavy osob, objektů či jevů do skupin dle kritéria, znaku nebo souboru znaků (Hartlovi, 2004, s. 633). Už jen při čtení tohoto termínu v psychologickém slovníku se nám před očima otevře výčet různých druhů typologie; každá byla dána směrem a dobou,

ve které vznikla. Známy raně řecký lékař Hippokratos učil, že lidské tělo je utvořeno ze čtyř živlů - země, vody, ohně a vzduchu. Typy člověka pak určil dle převahy tělesné šťávy - krve, hlenu, žluté žluči, černé žluči a každé ze šťáv přisoudil barvu, vlastnost a jeden z daných živlů. Později byla tato úvaha Galileem upravena (Hartlovi, 2004, s. 634), vypracoval ve 2.stol. n. l. teorii temperamentu, která přetrvala dodnes a stala se základem všech lidových a esoterických představ. Názvy sangvinik, flegmatik, choleric a melancholik se staly majetkem všech pozdějších kultur (Read, 1967, s. 93). Na tomto stručném pohledu do dějin typologie můžeme vidět, že člověka odnepaměti zajímala rozdílnost lidí tím, že se odlišné projevy či průběhy projevů u více lidí shodovaly, začali je lidé třídit pro lepší orientaci a pochopení. I dnes terapeuti využívají typologie. V arteterapii slouží jako odrazový můstek pro pochopení lidské tvořivosti. Proto se podívejme na některé z nich z pohledu Herberta Reada (1893- 1968), kritika konzervativního a racionálního přístupu ve výchově tehdejší doby. Upozorňuje na důležitost estetického i morálního vnímání jedince. Raedův pohled na typologii popsanou v publikaci **Výchova uměním**. V části **temperament a projev** zmiňuje typologii E. Kretschmera a W. H. Sheldona, jelikož se zasloužili o položení fyziologické základny v typologii. S Kretschmerovou typologií souvisí typologie Joenschova nebo-li eidetická. „ *Joensch shledal, že rozdíly ve vnímání představ odpovídají mentálním rozdílům a ty jsou opět založeny na rozdílech fyziologických*“. Tato typologie je tudíž založená na analýze eidetických představ, na zvýšené či snížené činnosti štítné žlázy. Eidetickou představou je míněna vrozená schopnost dětské představivosti, která se postupem věku u většiny lidí vytrácí (slovník, 2005). Následně pak poukazuje na typy člověka B a D. Dále se Read opírá o Jungovo rozdělení

na extrovert, introvert a podléhá myšlence Jungových funkčních typů (intuitivní, myslivý, smyslový a citový), které podrobuje dalšímu dělení podle introvertní či extrovertní orientace na subjekt. Následně ke každému Jungově funkčnímu typu přiřazuje pro ně charakteristickou skupinu moderního malířství (intuice - konstruktivismus, myšlení - realismus, cití - expresionismus, citění - surrealismus). Podle zkušenosti, popsané Stanislavem Drvotou v knize **Osobnost a tvorba** v tvorbě záleží na hloubce vrstvy subjektu, která je v tvorbě zaujata (od intuice, myšlení, citu ke smyslům), subjekt pohybující se mezi extroverzí k introverzi. Tento typ typologie nám však vypoví nejvíce o angažované funkci, ale zastře uplatnění extroverze a introverze ve vztahu díla a umělce.

Také se Read obrací k Lowenfeldovým typům haptický a vizuální. V závěru se dozvídáme o jeho vlastním rozdělení typů do osmi kategorií, ke kterým dospěl na základě právě popsaných poznatků v rozlišování dětské kresby - organická, vcitovací, rytmický celek, strukturální forma, enumerativní, haptická, dekorativní, imaginativní (s.166).

Pro porovnání s Readem bych uvedla i jiná pojetí typologie, která je nedělitelnou součástí arteterapie a kterou se zabývají ve svých publikacích i E. Perout (2005) a J. Šicková (2002). Perout píše: „[...] z množství typologických systémů pouze jeden vychází přímo ze zkušenosti s výtvarnou činností se zrakově postiženými. Je založen na rozlišování dvou typů tvořivosti, které vypracoval Viktor Lowenfeld“ (s.52). J. Šicková ve své kapitole Modelování z hlíny v arteterapii popisuje jen jedinou typologii, a to typologii Lowenfeldovu. Aniž by se alespoň zmínila o existenci dalších typů. Je možné se tedy domnívat, že právě Lowenfeldova typologie nejlépe posloužila a nadále slouží pro práci se zrakově postiženými, a nejen s nimi, jak popisuje Raed: „ Jakkoli

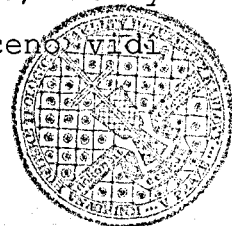
je tento objev zajímavý jako rozlišení dvou způsobů zpodobování skutečnosti, dostává se mu mnohem většího významu tím, že se Lowenfeldovi podařilo ukázat, že tyto dva způsoby zpodobňování nemusí nutně odpovídat stupni vizuální ostrosti" (1967, s. 109). „Krajní případy, [...] dokazují, že vzhledem ke způsobu tvůrčí činnosti nutno některé lidi plně vidoucí řadit k nevizuálním slepcům a naopak, že mnohé slepce nutno považovat za typy vizuální" (Read, 1967, s. 109).

### 2.3.1. Lowenfeldova typologie

Nyní bych přistoupila k popisu samotné Lowenfeldovy typologie, jelikož jde o typologii nejčastěji se objevující, na ni se odkazuje i řada publikací zaměřených na výtvarnou výchovu pro zrakově postižené, ale i jinak postižené lidi, výtvarnou výchovu obecně, speciální pedagogickou výchovu, arteterapii atd.

Victor Lowenfeld (\*1903, †1960), „předchůdce dnešních arteterapeutů" (Perout, ČAA, s.15, 9/2005), který celý svůj život bádá v oblasti hmatu, tvrdí, že v období kolem dvanácti let se začínají formovat dva typy projevu ve výtvarné expresi (Šicková, 2002, s.141), v období, kdy dochází ke stabilizaci základních charakteristik osobnosti (Perout, 9/2005). Tyto typy nazval vizuální, haptický a přidružený smýšený psychologický typ, jejich geneze a charakteristiky Lowenfeld popsal ve své publikaci **The Nature of Creative Activity** (1965), k nimž dospěl na základě práce se zrakově postiženými žáky v letech 1926-1938 ve spolupráci se svým bratrem Bertholdem a kunsthistorikem Ludvikem Munzem (Perout, 9/2005).

Vizuální typ, nebo-li „zrakový" (Šicková, 2002), vychází z okolí okolo sebe, tedy z vlastních vizuálních zkušeností (Read, 1967). Jde o tzv. pozorovatele, který klade důraz na celek viděné zkušenosti, jinak řečeno **vidí**



nejprve tvar objektu a až následně vnímá detail (Perout, 2005, s. 53), má tzv. „divácký přístup k realitě“ (Šicková, 2002). Na druhé straně haptický typ promítá svůj vnitřní svět do obrazů (Read, 1967, s. 109), klade důraz na tělesné počitky a subjektivní zkušenosti. Důležité jsou pro něho vůně, dotek, váha, vnitřní tělesné pocity. Dává přednost detailu před celkem (Perout, 2005, s. 53). Tvůrce se při tvorbě stává součástí obrazu (Perout, 9/2005).

Read se ve své publikaci (1967) zamýšlí nad otázkou, zda je možné, že by byl cit spojen nikoli s vjemem, nýbrž s představou. A na tuto otázku dostal částečně odpověď právě díky studiím výše zmíněného Lowenfelda a Munze se zrakově postiženými. Z jejich rozdělení uměleckých typů vyplývá, že je lze obecně použít a že jsou nezávislé na fyziologických faktorech vidění (s.108). Pro nás je z tohoto poznatku překvapivé, že zrakově postižené nelze řadit jen mezi haptické typy (Perout, 2005) a že výzkum zaměřený jen na nevidomé a těžce slabozraké lze aplikovat i na vidoucí populaci, u které se zjistilo na více než jednom tisíci dobrovolníků, že 47% patří mezi vizuální typy, 23% k haptickým a 30% smýšeným (Šicková, 2002). Můžeme i zde tvrdit, že v základu jsme my vidomí a lidé nevidomí stejní.

Je zajímavé, že haptický typ dětí se liší od typu vizuálního tím, že se hůře učí číst. Šicková v tomto případě doporučuje pracovat s plastickými písmeny, tzv. dát přednost hmatu (Šicková 2002). Podobně i Olga Zelinková ve své praxi s dyslektickými dětmi doporučuje pomůcky a postupy jako modelování písmen, malování, vytrhávání z papíru, poznávání textilových písmen podle hmatu (autorka D. Rýdlová), práce s písmeny z polystyrénu, drátu, plastelíny apod. (Zelinková, 2005, s. 80). Lze se tudíž domnívat, že typologické zaměření, z něho vyplývající



kognitivní styl u žáků, ovlivňuje způsob jejich učení a školní úspěšnost (Perout, 9/2005).

Jeden z prvních kritiků Lowenfeldovy typologie je Herman A. Witkin. I když je považován za kritika, podotýká Perout, spíše dospěl k rozvinutí původních Lowenfeldových záměrů. Witkin zdůraznil potřebu rozlišit u haptického typu dvě kvality. Taktilní, kdy jsou podněty z prostředí zachycovány receptory, nacházejícími se na povrchu těla, např. posledními články na prstech u ruky. A kinestetická kvalita vnímání, která podněty z prostředí přijímá přes neurální receptory ve svalech, kloubech a šlachách lidského těla. A právě tyto, tím že jsou vázány na vnitřní prostředí těla, jsou považovány za pravé haptické vjemové kvality (tamtéž). U dětí kinestetického typu byla zjištěna schopnost realističtější a diferencovanější kresby lidské postavy, což už se neshoduje z Lowenfeldovou charakteristikou haptického typu. Dle domněnek Perouta právě tento poznatek „brání zjednodušujícímu spojení haptického zaměření s introverzí a vizuálního typu s extroverzí“ (tamtéž).

Za dalšího kritika rozdílného výkladu rané dětské tvorby lze považovat R. Arnheima. Kresba hlavonožce u Lowenfelda reprezentuje znázornění hlavy a končetin, kdežto Arnheim v kresbě hlavy vidí zobrazenou hlavu a tělo jako celek, zdůraznil tím především vliv kontaktního vnímání (tamtéž).

Pro arteterapeutickou praxi i výuku výtvarné výchovy je Lowenfeldova typologie přínosem. Vede arteterapeuta „rozlišovat výtvarnou metaforu symptomu od charakteristik ovlivněných příslušností k výtvarnému typu“. Terapeut i vyučující musí brát zřetel na typ dítěte, přizpůsobit se mu výukou a hodnotit ho vzhledem k jeho osobnosti a ne za každou cenu k normám společnosti. Správný přístup však

vychází nejen ze znalostí, ale i zkušeností a citlivosti terapeuta či vyučujícího (tamtéž).

## **2. 4 Vývoj dítěte a dětské kresby**

Vývoj dítěte už popsala celá řada psychologů, biologů, přírodovědců, lékařů atd. Avšak pokaždé byl tento vývoj popsán z jiného hlediska. Pro lepší orientaci bych se na začátku stručně zmínila o vývoji dítěte z pohledu předních psychologů zabývajících se vývojovou psychologií. Dále bych se zaměřila na vývoj dítěte v kresbě podle Piageta a Lowenfelda u vidomých dětí, na který ve své publikaci (2005) upozorňuje E. Perout. A nakonec bych se pozastavila u obecného vývoje zrakově postiženého dítěte.

Před jakýmkoli popisem psychologického vývoje je dobré připomenout slova paní Vágnerové, že *„Vývojové teorie se diferencují podle toho, zda kladou důraz na zrání nebo na učení, zda považují psychický vývoj za plynulý proces, který tvoří dílčí změny či rozlišují kvalitativně odlišné vývojové fáze, eventuelně podle toho, na jakou oblast se zaměřují“* (Vágnerová, 2005, s. 36). Piaget kladl na první místo důležitost zrání, která předchází učení. Kdežto Vygotský zdůrazňoval na prvním místě proces učení. Jelikož byl Vygotský po světové válce známější, byl také brán, neprávem, závazněji.

Mezi nejdůležitější teorie můžeme řadit teorii psychologického vývoje podle S. Freuda, jelikož jako první poukázal na vývojové fáze a na sexualitu dítěte. Vývoj vyjádřil v pěti dynamických stádiích, která zdůrazňují oblast prožívání slasti. C.G. Jung na rozdíl od Freuda ve své analytické vývojové teorii klade důraz na období dospělosti a stáří pro rozvoj osobnosti, který označuje jako proces *„individuace“* (Vágnerová, 2005, s. 39). Eriksonova psychosociální teorie pohlíží na vývoj jako

na konflikt dvou tendencí, pozitivní a negativní. Na základě vyřešení daného konfliktu může následně vývoj pokračovat, v opačném případě dochází k takzvané „stagnaci“ (Vágnerová, 2005, s. 44). Erikson rozdělil vývoj do tzv. osmi fází, neboli konfliktů, které jsou velmi dobrou orientační pomůckou i při popisu práce se zrakově postiženými, v emocionálních a psychických bojích dítěte vůči svému fyziologickému růstu, rodině, společnosti.

Následně Piagetova vývojová teorie se zaměřila pouze na kognitivní vývoj dítěte, jehož základem je „proces adaptace a organizace“ (Vágnerová, 2005, s. 46). Ve své publikaci **Psychologie inteligence** Piaget rozdělil kognitivní vývoj do pěti fází, jde o tzv. ontogenetický model sloužící k rychlé orientaci ve vývoji dítěte, které jsou v Peroutově publikaci (2005) porovnány a dány s Lowenfeltovým popisem dětského vývojem do jedné tabulky (viz. tabulka). A pro širší rozhled přidávám do tabulky stádia M. Kyzoura seniора (Kyzour, nepublikované skriptum 2007,) a G.H. Luqueta (Perout, 2005). Tímto je nám poskytnut přehled toho, jak se zdravý vývoj dítěte odráží v dětské grafické tvorbě, jak celý vývoj organismu, psychická i fyzická složka hrají společnou symfonii. A pokud dojde k zaostání jednoho z nich, projeví se to na celkovém zpomalení, dojde k tzv. „vývojové krizi“ (Vágnerová, 2005, s. 31).

Tabulka 1.

Jaen Piaget	Victor Lowenfeld	M.Kyzour-senior	G.H. Luquet
<b>Senzorické období</b> 0-12 měsíců			
<b>Názorné období</b>	<b>Čáranice</b> , 2-3 roky: bezobsažná,		<b>Náhodný realismus:</b>

2-5let: předpojmové myšlení	zvládnutá, pojmenovaná <b>Preschematické</b> období:3-6 let	<b>Egocentrické:</b> 4-8 let	1-4 roky  <b>Nepochopený realismus:</b> 4-8 let
5-7let: intuitivní myšlení	<b>Období schématu:</b> 6-9 let		
<b>Konkrétní operace</b> 7-12 let	<b>Kresební realismus:</b> 8-12 let	<b>Objektivní:</b> 8-13 let	<b>Intelektuální realismus:</b>
<b>Formální operace</b> 12-17 let	<b>Pseudonaturalistické</b> období: 11-15 let <b>Adolescenční</b> <b>výtvarná tvorba:</b> 14-17 let	<b>Reflexní:</b> 13-18 let	8-13 let <b>Zrakový realismus:</b> 13-18 let

Při náhledu na určitý dětský obrázek můžeme díky Lowenfildovým poznatkům přesněji určit, v jaké vývojové fázi se dítě nachází, nezávisle na věku a kontaktu s ním. Tímto považuji za nezbytné se vzhledem k tématu diplomové práce na fáze Piageta a Lowenfelda podívat konkrétněji.

### 2.4.1. U vidomých dětí

V prvním Piagetově senzomotorickém období (tab.1) je kladen důraz na rozvoj motorických dovedností a smyslového vnímání na základě konkrétního kontaktu s reálným světem (Vágnerová).

Do názorového období (tab.1) spadá Piagetovo předpojmové a intuitivní období, Lowenfildovo období čáranic, preschematické a schematické a Kyzourovo období egocentrické.

První známky propojení těchto vývojových teorií jsou už na samém počátku života dítěte, jelikož první verbální vyjádření jde ruku v ruce s rozvojem kresby, které začíná

okolo 18. měsíce (Perout, 2005, s. 36). V dítěti mezi 2-5 rokem se rozvíjí symbolické a předpojmové myšlení zároveň s řečí, dítě tohoto věku už ví, že různé symboly např. obrázky mohou představovat nějaký objekt nebo činnost (Vágnerová, 2005, s. 47). Začíná nabývat schopností něco si představovat. V tomto období jde o rozvoj funkce řeči, obrazových představ a symbolického gesta, proto mluvíme o období sémiotickém (z pohledu lingvistického) či symbolickém (plodící představu). První dětské čáranice jsou tzv. „chaotické“, nahodilé, odrážejí motorickou aktivitu a radost z činnosti. Luquet nazval kresbu hrou, jde o začátky, kdy ještě nezáleží na nápodobě, vše je jen hra která má sama v sobě svůj cíl (autotelismus), jde o tzv. „nahodilý realismus“ dle Luqueta (Piaget, 1997, s.61). Je to období dle Lowenfelda, kdy si dítě vytváří vzory a přístup k sobě samému, k čemuž přispívají první výtvarné pokusy (Perout, 9/2005). Dvouleté děti ještě nenapodobí předkreslený kruh, některé však už zvládnou linku. Až ve fázi „základní čáranice“, zpravidla šest měsíců od prvního kreslení, se začíná rozvíjet kontrola mezi vizuální a motorickou aktivitou, dítě začíná tušit souvislost mezi pohyby tužky a vzniklými symboly. Kreslí horizontální, vertikální i kruhové čáranice. Následuje správné uchopení tužky ve třech letech a zvládnutí zobrazit předkreslený kruh. Ve třetí Lowenfeldově fázi čáranic dítě zvládá pojmenovat co nakreslilo, následujícím významným posunem je, když dítě řekne předem, co bude kreslit. Tento fakt nás přivedl v předchozí části (viz. Je možné kreslit s nevidomými) k myšlence, že i nevidomí v sobě mají potřebu kreslit, jelikož první dětské kresby nevznikají z přímé vizuální zkušenosti (Read, 1967, s. 148). I naše smysly jsou podrobeny určité hierarchii: první je chuť a hmat, zrak následuje až později (Perout, 2005, s. 38).

Na přelomu Piagetova předpojmoného a intuitivního myšlení, které klade důraz na egocentrické a ulpívající uvažování na zjevné podobě světa (Vágnerová), se nachází Lowenfeldovo období preschematické a začíná i období egocentrické M.Kyzoura seniora (tab.1). Dítě se už pokouší zobrazit první symbol člověka, který nám připomíná spíše hlavonožce. Jde o věk pěti let, kdy už lze snadněji poznat, co dítě nakreslilo, jasné to bývá až okolo šestého roku. Objekty dítě zpravidla umísťuje po obvodu čtvrtky a samo sebe nakreslí doprostřed, což odpovídá charakteristice tohoto období, egocentrismu. Důležité je však dodat, že jde spíše o tzv. pomyslný střed. Musíme tím pádem odlišit vynechání středu od neurotického rámování. Může se spíše objevit izolovanost objektů při kresbě, koresponduje s neschopností spolupracovat s vrstevníky a s potíží naučit se číst. Velikost objektů je dána emočním vztahem k nim, typický pro toto období je antropomorfismus (tamtéž).

Období schématu, které řadí Lowenfeld jako poslední v tabulce v rámci Piagetova názorného období, by se dalo spíše řadit do fáze následující: konkrétních operací, jelikož dítě už nastupuje do školy a jeho myšlení se mění, začíná respektovat základní zákony logiky a váže se na konkrétní skutečnost (Vágnerová, 2005, s. 48). Sám autor části této tabulky (tzv. bez vývojových období M.Kyzoura seniora a Lugueta) - Perout čtenáře upozorňuje na fakt, že časové údaje je nezbytné chápat jako přibližné a orientační (2005, s.37). Kresba se vyvíjí. Na základě představy vzniká pojem, vytváří se schéma, symbol. Následným opakováním schémat, nebo-li grafických vzorů dochází k upevňování a tím pádem i k snížení spontaneity v malování. Stagnace může být dána i nástupem do školního prostředí. Dítě si začíná uvědomovat samo sebe jako součást okolních vztahů, začíná s nimi spolupracovat, čímž se mění jeho předchozí individualistický přístup ke světu, což

se odráží i ve výtvarné tvorbě (Perout, 9/2005). Kyzour senior v egocentrickém období předpokládá, že pedagog ví, že nejdůležitější pro dítě je probíhající činnost a škodlivé je mu vnučovat zásady kresby dle skutečnosti. Pedagog by měl pěstovat v dítěti odvahu a motivovat ho (Kyzour, nepublikované skriptum, 2007). Zprvu jsou postavy v tomto období kresleny „en face“, dolní okraj čtvrtky znázorňuje zem, horní pak nebe. Později dochází k prostorové kresbě, k tzv. „řazení do pásů nad sebou“, objevuje se sklápění do půdorysu, které zaznamenává pohyb, postavy jsou kresleny z profilu. Rentgenové vidění nebo-li „transparentnost“ dle Luqueta, kdy dítě znázorňuje vše, co ví, ne co vidí (Perout, 9/2005). Jde o tzv. „intelektuální realismus“ (Piaget, 1997, S.62). Obrázek má děj, často je i ústně doprovázen. Barvy jsou používány schématicky, je jen jeden odstín - například zelené pro vše, co je zelené, ať už tmavé nebo světlé. Kyzour senior na konci tohoto období dodává, že je dobré a nutné začít dítě nabádat při kresbě k opuštění dolní osy. Tím dojde k úspěšnému přechodu do dalšího vývojového období a zároveň je dítě vedeno k citu umisťovat předměty v prostoru, uvědomit si vztah nižší - bližší a vyšší - vzdálenější k dovršení celé plochy obrázku (Kyzour, nepublikované skriptum, 2007).

Do Piagetova období konkrétních operací (viz i předchozí odstavec) řadí Lowenfeld období kresebného realismu a Kyzour senior období objektivní. Dítě se v kresbě snaží přibližovat tomu, co vidí, znázorňuje pečlivěji detaily, je „méně ovlivněno niternými tendencemi“ (Perout, 10/2006), jak by řekl Luquet, jde o tzv. „realismus zrakový“, který přichází po „realismu intelektuálním“ (Piaget, 1997, s.62). A proto v tomto období narůstá důležitost úlohy a metodického vedení učitele, jelikož zážitek z tvorby začíná být nahrazován zájmem o hodnocení výsledné tvorby (Perout, 10/2006). Jde

o období, kdy dítě kreslí jen to, co je vidět, skryté části předmětu již nejsou zobrazovány (tamtéž), mizí tzv. dětský „kubismus“, neboli geometrické prvky při znázorňování figury, narůstá smysl pro detail, pohyb je zpracován loutkovým způsobem, ohnutím kloubů u nadále toporného těla. Kresba na základní lince je nahrazena několika plány (tamtéž). Dle Kyzourova druhého období jde v kresbě o trojrozměrnost a iluzi. Iluze, která se v tomto období rozvíjí a musí rozvíjet, aby následně proběhla sebereflexe a člověk ztrátou (nikoli destrukcí, ale reflexí) idejí dozrával. Kyzour senior v pěstování iluzí vidí „emocionální obohacování estetického vztahu ke skutečnosti“. Dítě už skutečnost nevypravuje, ale vnímá (Kyzour, nepublikované skriptum 2007, str. 4).

Období formálních operací Piageta zahrnují pseudonaturalistické a adolescentní období Lowenfelda a reflexní Kyzoura seniora. Dospívající děti jsou už schopné myslet hypoteticky o různých možnostech i o těch, které reálně neexistují. Typická je potřeba mluvit o tom, co by mohlo být (Vágnerová, 2005, s. 48). V tomto období se velmi často přesouvají zájmy z kresby na jiné koníčky jako jsou hudba, sport, atd. U dětí, které naopak u kresby zůstanou, se začínají projevovat osobité rysy a to utváří i typologické rozlišení haptické či vizuální. (Perout, 2005). Kyzour senior závěrem tohoto období upozorňuje na to, že krize v tvorbě je problémem pedagogickým „krizi způsobují ti, kteří zásady realistického zobrazování dosud neovládli, či naopak z něho vyrostli, opovrhují jím a žádají totéž od dítek školních“ (Kyzour, nepublikované skriptum 2007, str. 5).



## 2.4.2. U zrakově postižených dětí

Při práci s dítětem zrakově postiženým je důležité vycházet z toho, zda o zrak přišlo během života nebo se s tímto defektem narodilo. Doba ztráty je důležitá pro orientaci ve vývoji dítěte, pro zjištění, do jaké fáze se bez problému dostalo, a tudíž jak postupovat k následujícímu zlepšení vzhledem k jeho věku. Nevidomé lidi tímto můžeme rozdělit dle Vágnerové z hlediska míry zrakového postižení do tří stupňů (Vágnerová, 2001). Záměrně užívám toto rozdělení raději než rozdělení dle WHO výše popsané, jelikož jde o jednodušší rozdělení z psychologické praxe:

1. Slabozrakost: zrakové funkce jsou omezeny na úroveň 15-5% běžné kapacity. Takto postižené děti zvládnou orientaci v prostředí, běžné požadavky ve škole, jejich psychický vývoj nebývá zásadně odlišný.
2. Zbytky zraku, resp. praktická nevidomost, schopnost nižší než 4% běžné kapacity. Tyto děti potřebují péči už od raného věku. Při integraci do běžné školy, která je náročná, je třeba zajistit potřebné podmínky.
3. Nevidomost: Dítěti chybí schopnost tvarového vidění, může umět diferencovat světlo a tmou, někdy i směr, odkud přichází. Úplná nevidomost je vzácná.

K fyzickému i psychickému zlepšení postižení přispívá nejen terapeut, ale i rodina a nejbližší okolí, jak říká Čálek: „[...] pouze společenský vliv může zabránit plnému dopadu biologického defektu na psychiku postiženého“ (1991, s.12).

Podívejme se na raný vývoj úplně či prakticky nevidomého dítěte od narození.

Obecně lze říci, že zrakově postižené dítě má předpoklady vyvinout se v plnohodnotnou osobu, ale zároveň

je nutné uznat, že zrakový handicap nese osobitý vývojový profil a problémy. Psychický vývoj dítěte probíhá podle stejných zákonitostí jako u dítěte normálního, jen v pomalejším tempu a v různých stupních rozvinutosti daného procesu (Čálek, 1984, s.17).

Absence zraku má nejzávažnější dopad právě v raném období vývoje, kdy si dítě buduje vztah k matce, lidem, věcem, světu. Willsnová stanovila tři kritické momenty raného vývoje těchto dětí:

1. První dlouhé časové období, než dítě začne předměty lokalizovat na základě zvuku a následně se za nimi natahovat k uchopení. Dítě se tím oprostí od vnímání výlučně jen vlastního těla a učiní první krok k samotnému pohybu v prostoru.
2. Lpění na tom, co je dítěti důvěrně známé, následně i na způsobech i předmětech činnosti.
3. Dalším dlouhým a náročným obdobím je osvojení si vzorce poznávání (tamtéž).

Pro správný vývoj každého dítěte je důležitý kontakt s matkou, který je v našem případě znesnadněn, jelikož dítě neprojevuje žádnou mimickou odezvu (citovou či úsměv) směrem k matce, což je v prvních začátcích života jeden z hlavních kontaktů mezi matkou a dítětem, který utváří vztah a dále ovlivňuje nejen vývoj psychiky dítěte, ale i matky. Oční kontakt je pro matku důležitým znamením, že dítě ví o její přítomnosti a má o ni zájem a poznává ji. Proto je důležité, aby matka včas vyhledala odbornou pomoc, kdy se na tzv. „řeči rukou“ naučí komunikovat se svým dítětem, např. vnímat radost, úsměv spokojenost i neklid. Fraibergová, která získala zkušenosti s mimozrakovou komunikací ve své praxi a lze ji nazývat tzv. „tlumočnicí“ zjistila, že jen dvě matky z deseti pozorovaných si spontánně osvojily tento „jazyk těla“. „Řeč rukou“ přináší celkové zlepšení sebejistoty matek, zmírňuje pocity

zármutku nad narozením nevidomého dítěte, tento poznatek je hlavním krokem k zdravému vývoji jedince.

Vývoj řeči v prvním roce je potlačen, dítě se jeví jako velmi tiché. Až v druhém roce jsou slyšet první hlasové projevy zaměřené na navázání kontaktu, rychlost vývoje zde nezáleží na množství mluvení k dítěti (Čálek, 1984).

Batolecí věk, od 1-3 let, podle Marie Vágnerové (2005) lze charakterizovat jako symbolickou expanzi do světa. Dítě začíná lézt a chodit, to mu umožňuje poznávat svět. Dle Eriksona jde o fázi autonomie, která souvisí s procesem separace z vázanosti na matku. Batole usiluje o sebepoznání, o potvrzení svých kompetencí a limitů. Vzdaluje se od matky, ale jakmile neví, kde se nachází, je v nejistotě a vždy se vrátí, aby si potvrdilo bezpečí. Jedná se o takzvané „moratorium“ (s. 148). Naopak u nevidomých dětí se konstatuje, že mají strach ze všeho nového - osob i věcí. Nemají tu možnost pouhým pohledem, otočením hlavy vidět matku a tedy i bezpečí (Čálek, 1991, s. 36). Bezpečí tvoří rodiče. *„Když rodiče podlehnou a nenaučí je nové věci, popřípadě mu nedokáží pomoci překonat strach z toho, co je pro ně nové a neznámé, jeho vývoj se může „zarazit“.“* (Čálek, 1991, s.90) V této fázi je třeba velké trpělivosti a vynalézavosti rodičů, a hlavně je důležité vyhledat odborné rady specialistů! (Čálek, 1991). V batolecím věku u zrakově postižených se hmat spontánně nerozvíjí, jelikož toto vnímání je tzv. analytické a dítě se musí naučit získané informace složit do smysluplného celku (Vágnerová, 2004). Nevidomé dítě si zprvu neuvědomuje, že sluchový a hmatový vjem spolu souvisí, chápe je odděleně. Až během vývoje se naučí, že jde o jeden podnět, k tomuto nácviku se doporučují například ozvučné hračky, kdy se dítě učí „sahat za zvukem“ a následně i pohybovat (Čálek, 1991). Kromě zdlouhavější

pracnosti je zapotřebí u hmatu i vyšší pozornosti, dobré paměti a myšlení. Mladší děti proto využívají hmat zatím jen k orientaci v prostoru a kontaktu s lidmi. U rozvoje řeči, i zde se musí počítat, že může dojít k opoždění, jelikož vývoj souvisí s vývojem poznávacích procesů (Vagnerová, 2001), a následné opožděné uchopení předmětu, jeden z poznávacích procesů, může mít negativní vliv na vývoj myšlení (Čálek, 1991). Zde můžeme vidět, že náš organismus funguje jako celek.

Okolo pátého roku života si nevidomé dítě začíná uvědomovat, že je jiné než ostatní. V tomto období je důležité, aby rodiče přistoupili k tomuto úkolu taktně a otevřeně, jelikož dítě si zde začíná utvářet „akceptaci vlastní vady“ a sebeúctu. Je zde rodičům doporučeno o slepotě svobodně mluvit, vede to k uvolnění od napětí nejen dítěte, ale i rodičů (Čálek, 1991, s.90-91). Dlouhodobý výzkum odborné poradenské praxe Lamberta a Westa rozdělil postoje rodičovské výchovy do tří stylů: A) přehnaná ochrannost; B) popírající vadu dítěte; C) takzvaně akceptující rodiče. V rozhodující míře zde šlo o rodiče, kteří vadu dítěte neakceptovali, dítě naopak ano. K potvrzení správného rozdělení Čálek (1991) připojuje „systémy“ nesprávné výchovy od Solncevy: A) přehnaně ochraňující a hýčkájící; B) přemrštěně náročný a nepřihlížející k defektu. Důležitost akceptace rodiči a plná účast na rodinném dění je stejná jako u vidoucích dětí. Výzkumy potvrdily, že i nevidomé děti se učí napodobováním rodičů. Dle Burlinghanové i ony v sobě mají silné puzení k začlenění mezi vidoucí lidi k tzv. „sociální interakci“ (Čálek, 1991, s. 91).

Pro všechna vývojová období dítěte se ukázalo jako dobré, aby nejbližší osoby neustále kladly na dítě určitá „očekávání“, která jsou vyslovena, a nebo ještě lépe vyřčena, nepřímo. Tím do dítěte ukládají určitou formu

chování, která dítě „zvnitřní“ a vede k aktivitě a lepšímu zvládnání nových situací (Čálek, 1991, s. 93). V arteterapeutickém ateliéru se například Perout snaží při modelování docílit žákovy samostatnosti, a tak i prolomit vzor tzv. „úzkostné matky“, která se - jak Perout říká: „[...] s nejlepšími úmysly snaží svému handicapovanému potomku se vším pomáhat, který pak později, s nepříjemně agresivní samozřejmostí, vyžaduje pomoc a výhody od svého okolí, případně i sporné společnosti“ (Perout, 2005, s.77). Vedle kladení důrazu na očekávání Van Hasselt doporučuje asertivní výcvik, který se snaží zrakově postiženému usnadnit jemu nepříjemnou, či náročnou komunikaci s okolím (Čálek, 1991, s. 96).

Z tohoto vývoje zrakově postižených lidí lze usoudit, jak důležitý je přístup rodiny a společnosti. Jakékoli narušení se promítne nejen v psychice, psychosomatice, ale i ve výtvarné tvorbě.

## **2. 5 Arteterapie se zrakově postiženými**

Arteterapie je jedním z odvětví psychoterapie, a proto lze říci, že arteterapie se zrakově postiženými spadá do psychoterapie zaměřené na lidi s tímž postižením, kterým se zabývá Čálek. Čálek zdůrazňuje nejen důležitost pomoci těmto lidem psychologickými prostředky, ale také odborným přístupem, který je po obsahové a metodické stránce odlišný od těch, které jsou používány u psychotických pacientů, jelikož ztráta zraku není v základu duševní poruchou ani jí nevyvolává. Nedostatečnost odborného přístupu Čálek zdůvodňuje nízkým výskytem tohoto postižení ve vyspělých zemích, ale neměli bychom ani na tak malou menšinu zapomenout, hlavně na ztrátu zraku, která nastane v dospělosti. Speciální psychoterapeutický přístup spočívá v readaptaci. Je důležité zaměřit pozornost postiženého na

přítomnost, všednodenní realitu života než na zážitky z minulosti, kdy postižený viděl, na tzv. hlubinně analytické zaměření. Čálek zdůrazňuje v akutních stádiích poskytnout pacientovi terapii formou rozhovoru a vyvarovat se dojmu duševně nemocného člověka, který by zrakově postižený mohl nabýt. Dále kritizuje nedostatečnost v oblasti dlouhodobé psychologické pomoci u nás. Nejvhodnější formu rehabilitace spatřuje ve skupinové psychoterapii o 6-10 členech zrakově postižených, kde se dají využít různé techniky, mezi něž řadí i arteterapii malbou a kresbou. (Syřišťová a kol., 1989, s. 186-195). Tuto techniku bych následně popsala z pohledu E. Perouta v publikaci Arteterapie se zrakově postiženými.

K práci se zrakově postiženými E. Perout užívá hlavně techniky modelování, neboli „hmatového modelování“, které vzniklo v brněnském ateliéru Štěpána Axmana viz. předchozí část, jehož hlavním cílem je „estetické poučení a výtvarná kultivace“ (Perout, 2005, s.76). Hlína je vhodným materiálem nejen při práci s nevidomými, ale i v běžné terapii, např. v rodinné terapii. H.Petzold jí užil při práci s mladými narkomany a německá arteterapeutka Kirchmanová při diagnostice koktavé dívky (Šicková, 2002, s. 135). Podívejme se na devět bodů, které shrnula Jaroslava Šicková (2002). Z těchto bodů čerpal pro svou publikaci i Perout, shrnul je do sedmi bodů, z nichž vypustil poslední bod u Šickové a navíc přidal bod o možnosti diagnostického využití artefaktu z hlíny. Těchto sedm bodů a jejich změn vychází ze zaměření, a to výlučně na arteterapii se zrakově postiženými (Perout 2005, s.76).

#### **Práce s hlínou je vhodná:**

- pro prolomení bariér strachu
- jako materiál nahrazující verbální komunikaci

- pro eliminování agresivního chování
- pro rozvíjení představivosti, trojdimenzionálního vnímání
- pro vytváření prostoru pro nadhled jako zázemí pro změnu postojů k sobě i k ostatním

Práce s hlinou:

- posiluje sebevědomí
- je médiem kompenzace chybějícího, resp. poškozeného smyslu (nevidomí, slabozrací)
- působí relaxačně a rehabilitačně u dětí s narušenou jemnou motorikou
- mentálně handicapovaným dětem dává možnost konkrétního tělesného vnímání a tím pochopení mnohých souvislostí, které jsou pro ně v grafické nebo verbální formě složitou abstrakcí.

Hmat a dotek nahrazují nevidomým i slabozrakým oči, jsou mnohem vyvinutější než u člověka vidícího, jelikož tělo je jedním celkem a pracuje v harmonii. Tudíž, jak popisuje A. G. Litvák (1979): „ Čím je defekt těžší, tím větší počet systémů organismu se zapojuje do kompenzace“. Tím je míněno postupné nahrazování narušených, či ztracených funkcí (Litvak, 1979), na které poukazuje i E. Perout (2005): „ Neurology byl u nevidomých osob potvrzen větší rozvoj právě hmatových a sluchových center“. Tento fakt ho přivedl k práci s hmatovým modelováním.

Studenty, se kterými Perout pracoval, rozdělil pro lepší orientaci a volbu výtvarného materiálu do **tří skupin**:

- studenti nevidomí
- studenti s těžkým a středním stupněm slabozrakosti
- studenti s lehkou zrakovou vadou

U všech je možné použít stejného metodického vedení, jen u třetí skupiny lze navíc využívat barev. Další bod,

který je nezbytné znát před začátkem práce se zrakově postiženými, je doba, kdy k postižení došlo.

Prvním Peroutovým studentem byl Petr (prakticky nevidomý), který ho, jak on sám říká, „přivedl na myšlenku, že s nevidomými lze výtvarně pracovat“ (2005, s.59). Následující postup práce s Petrem může být užit u všech tří skupin zrakového postižení, jelikož Petr spadá do první skupiny nevidomých. Zprvu se s Petrem věnovali „reliéfní kresbě“, která vychází z Braillova písma. Spočívá v tom, že čtvrtka papíru je položena na kartonu a tlakem na propisovací tužku vzniká čára. Nevidomý kreslíř si pak po dokončení, nebo i během kresby, čtvrtku otočí a bříšky prstů čte vzniklý reliéf (2005, s.57). Téma kresby bylo vždy vybráno s přihlédnutím na zkušenosti žáka. Po neustálém kreslení jednotlivin přešli k další výtvarné metodice, která dál umožnila rozvíjení Petrova myšlení a představitivosti. Jednotliviny společně zařadili do určitého kontextu, děje, který Petr verbálně doprovázel. Posledním přechodem při střetnutí s problémem perspektivity přešli k modelování s hlinou. Zde je vidět nejen postup, kterým dospěli k modelování (stalo nejlepší volbou k tvorbě), ale i fakt, že nevidomý je schopen se postupně naučit dalším novým technikám.

Studentům, kteří ještě neměli zkušenost s hlinou, Perout doporučuje začít se seznamovat s materiálem, s jeho plasticitou, tvárností. Vhodné jsou hliněné destičky, které terapeut předem připraví a do kterých následně žák otiskuje bříška prstů. Ze své praxe Perout popsal vhodnost této přípravy, ta vede ke ztrátě strachu a zábran při práci s hlinou, jelikož prvním znejistěním dítěte je, že má zašpiněná bříška prstů od hlíny, tudíž ztrácí hmat, hlavní smysl pro orientaci. V dalších hodinách studenti otiskují do hliněných destiček rovné čáry a oblouky. Po této přípravě mohou přejít k tvorbě reliéfů a následně



k prostorovým objektům. U prostorových objektů Perout postupuje od modelování nádoby a hlavy až k figuře. Nádoba, která je dobrou přípravou k modelování figury, se začíná přípravou hliněného kruhovitého základu, na který se následně „provázkovitou technikou“ kladou vyvální, v průměru tři centimetry širocí, „hadi“ (s. 80). Je lepší zvolit předem větší rozměr nádoby. A nakonec, je-li základ hotový, žák se pustí do vyhlazování nádoby zevnitř i zvnějšku, popřípadě se mohou na nádobu nanést i dekorační prvky. Pro modelování hlavy je využito krabice od mléka, která se též tzv. „hady“ obalí. Ti pak následně slouží pro orientaci nevidomého při umísťování nosu, očí, úst, uší atd. Na kterém z jednotlivých hadů se části obličeje nachází, terapeut předem upřesní. Podrobněji je tento postup popsán na str. 81-82. A následně pro modelování postavy je důležité začít podstavcem a jako u nádoby s pomocí „hadů“ postavu modelovat. Pro začátek je doporučená výška 30-40 centimetrů.

Ve své publikaci (2005) Perout upozorňuje na použití vhodných metod, v tomto případě na analytickou metodu, při které se zpracovávají masy hlíny a požadovaný tvar je jakoby vytahován. Při rozměrnějších objektech se jedná o stavění, nikoli o lepení jednotlivých částí.

Ze začátku je dobré nevidomého vést a postupně s ním dojít až k jeho samostatnosti, což podporuje latentní terapeutický aspekt, ruší se tím vzorec „úzkostné“, „se vším pomáhající“ matky (s.77). A nezbytná je zde dostatečná dávka trpělivosti, jelikož práce s nevidomými probíhá někdy až „únavně dlouho“ (s. 87).

O trpělivost a role učitelů se zajímal i Herbert Read (1967), který pojednává o správném vedení výchovy učitelem, o vedení dítěte tak, aby v něm nezaniklo to individuální, to cenné. Učitel by podle něj měl vidět ve výtvarném projevu netoliko proces „zobrazování skutečnosti,

ale i proces a prostředek sebevyjádření (ne-li dokonce niterního sebeformování). Znamená to přenést smysl žákovy práce do výtvarného procesu samého, při čemž poněkud stranou by zůstal výtvor, jeho vzhled, jeho estetická hodnota" (str.406).

Pro uvedení příkladů metodiky s třetí skupinou studentů tzv. s lehkou zrakovou vadou přidal Perout do své knihy (2005) kazuistiku Pavla (diagnostikována krátkozrakost). S touto skupinou je vhodné zkusit malovat akvarel např. téma Adam a Eva, které bylo užito u Pavla. Následně s akvarelem je doporučená technika vymývání, tzv. akční akvarel, kdy se malba pod proudem vody vymývá. Tato metoda slouží jako metafora k odplavování nežádoucích emocí a celkově vede k změkčení používaných barev při malbě. Další možnou technikou je uhlová rezerva, ta spočívá v začernění celé plochy čtvrtky uhlím a postupně s plastickou gumou vybírat daný námět. Vhodné jsou náměty, jak se ukázalo při práci s Pavlem, portrétů i autoportrétů. Celkově technika přispěla k změkčení tvrdé, až křečovitě kresebnosti (s. 93-95).

## **2.6 Charakteristika výtvarného projevu zrakově postižených**

Při popisu charakteristiky výtvarného projevu zrakově postižených budu vycházet z prací Peroutových žáků (2005), od jejich první tvorby, čím se společně vyznačovala, a dalšími společnými prvky.

Při první výtvarné činnosti s nevidomými nebo slabozrakými je třeba počítat s výrazným psychickým „blokem“ vůči tomuto typu činnosti. Proto je doporučeno, aby sám terapeut jako první nakreslil dva tři obrázky. Tím dítě získá více sebedůvěry a pustí se do tvorby. Z Peroutových metodických poznatků se dozvídáme, že přístup zrakově postižených ke skutečnosti a znakování v tvorbě vykazuje podobnost,

která nejspíš plyne ze stejného způsobu vytváření představ, zejména skládání celků z jednotlivých vjemů (s. 89).

Charakteristickými znaky v prvních pokusech tvorby jsou: úzkostné lpění na přesnosti detailů, neustále se opakující jeden motiv, vše je zobrazeno v menších rozměrech, častá kombinace bokorysu a sklápění objektů, nepoměry a deformace objektů, při zobrazování času může dojít k neustálému opakování jedné figury. Zrakově postižený má problém s pochopením řazení za sebou na dvourozměrné čtvtce, mnohopohlednost v prostorovém zobrazení.

Neustále se opakující stejný námět, středové kompoziční řešení či neurotické rámování (kresba se nachází po obvodu čtvtky) může být příčinou, že student už tuto skutečnost zná a neustálým opakováním si jen upevňuje svou sebejistotu (s. 79). Dalo by se říct bezpečí, jako když se batole neustále vrací k matce, aby si ověřilo, že tam je; ověřuje si jistotu a bezpečí (Vágnerová, 2005). Pro arteterapeuta to signalizuje klienta psychicky zapouzdřeného, má strach z nových věcí, což je typická vývojová vlastnost zrakově postižených, jak jsme se mohli dozvědět v části **Vývoj dítěte a dětské kresby**.

Dalším znakem v kresbě zrakově postižených je zaznamenávání hmatových vjemů. Jakýkoli drsný, jemný, ostrý povrch je výrazně, či charakteristickým způsobem znázorněn. Například kresba slepice jednoho z Peroutových žáků má na hřbetě výrazné kolmé čáry připomínající bodliny, pro žáka však znázorňují peří. Nepoměrně dlouhé drápy k pařátům slepice znázorňují nejen ostrost, ale i intenzitu, jakou byly pocíťovány. Zvířata jsou obvykle znázorňována z bokorysu, naopak figury z „en face“.

Kresbu tzv. „otevřených forem“ najdeme například při kresbě tlamy zvířete, které vydává zvuk, nebo u komínu,

z něhož vychází kouř. Nevidomí znázorňují skutečnost tak, jak ji poznali díky hmatu!

### **3. PRAKTICKÁ ČÁST**

#### **3.1 Cíl a vymezení problému**

Cílem této práce je potvrdit fakt, že se zrakově postiženými lidmi lze kreslit a že mají o kresbu zájem. Dále chci poukázat na terapeutické účinky, které výtvarná činnost přináší.

Povinný výběr tématu diplomové práce ve čtvrtém ročníku mě přivedl k myšlence písemně zpracovat dvouletou zkušenost v ateliéru konzervatoře J. Deyla na Maltézském náměstí. Osobní kladný vztah k výtvarné činnosti, arteterapii a k zrakově postiženým mě dovedl k výtvarnému vedení zrakově postižené Ivy. V práci jsem se snažila propojit výtvarnou práci s arteterapií. Z důvodu nízkého či zkrasleného povědomí v současné společnosti o kreslení se zrakově postiženými se domnívám, že je nutné o tomto tématu psát.

Údaje v této práci tudíž poskytují důkaz, že se zrakově postižení chtějí a umí výtvarně vyjadřovat a že má výtvarná činnost kladný dopad na psychickou stránku tělesně postižených, celkově tak vede ke zvýšení sebezpoznání ve vztahu ke společnosti.

Tato práce může také posloužit jako praktická příručka k vedení zrakově postiženého ve výtvarné činnosti.

#### **Úkoly šetření**

Hlavním úkolem je práce v ateliéru se zrakově postiženou Ivou. Náplň práce spočívá převážně v kresbě, v menší míře pak na práci s keramickou hlinou. Hlavním

zaměřením je zjistit, do jaké míry je možné s Ivou kreslit, jak ji metodicky vést a jak uplatnit arteterapeutické metody. Během práce s Ivou je sledován nejen vznikající objekt, ale celkové chování Ivy, její nálada, způsob vyjadřování, pohyb těla, mimika.

Dále je pozornost věnována rozhovorům se zrakově postiženými výtvarníky. Zde je úkolem zjistit osobní vztah k výtvarné činnosti, názor na výtvarnou výchovu na školách a osobní porozumění vztahu arteterapie a výtvarná výchova. Poslední pozornost je zaměřena na míru využití a dostupnosti výtvarné výchovy pro zrakově postižené v České republice. Úkolem je popsat výtvarnou práci a vedení na vybraných školách, poukázat na nově vzniklou metodiku ve výtvarné výchově a popsat zájem o hmatové expozice pro zrakově postiženou populaci.

### **Metody a metodika šetření**

Ve výzkumu jsou použity následující metody - studium odborné literatury, rozbor výsledků dvouletého výtvarného vedení zrakově postižené slečny založené na metodickém vedení a dialogu, polostrukturované rozhovory, průzkum o výtvarné činnosti v České republice na základě osobní návštěvy.

Dvouletý výtvarný výzkum se realizoval v letech 2006 - 2007 v pravidelných intervalech jednu až dvě hodiny týdně. Výzkumu se zúčastnila zcela nevidomá Iva od svých devatenácti let. Metodika a postup práce vychází z mých dosavadních zkušeností, z načtené odborné literatury k této problematice a z konzultací s E. Peroutem.

Rozhovorů se zúčastnili čtyři zrakově postižení lidé věnující se výtvarné činnosti. Se třemi z nich byl rozhovor úspěšně dokončen. Pořadí otázek nebylo striktně dodrženo, ale podle vyvíjející se situace doplněno i pozměněno. Rozhovory proběhly v první polovině roku 2007.

Průzkum o výtvarné činnosti v České republice byl postaven na návštěvách speciálních tříd Základní školy Máj v Českých Budějovicích, Základní školy J. Ježka v Praze, mezinárodního výukového centra Axmanovy techniky modelování v Tasově a hmatové expozice na zámku ve Zbraslavi u Prahy. Vše se uskutečnilo v první polovině roku 2007.

K veškerým uvedeným údajům dali dotazovaní ústní souhlas.

### **3.2 Práce v Ateliéru na Maltézském náměstí**

#### **Mé první začátky, leden - březen 2006:**

Před začátkem jakékoli práce ze zrakově postiženými studenty konzervatoře jsem docházela do ateliéru Evžena Perouta, abych si sama zkusila pracovat s hlinou. Seznamovala jsem se tak s technikou modelování Štěpána Axmana pro zdravotně postižené. Jako první jsem modelovala nádobu, následně masku a hlavu pomocí hadové techniky, která byla popsána v teoretické části. To samé jsem pak modelovala ještě jednou, tentokrát se zavázanýma očima. Pro lepší orientaci jsem používala předcházející, mnou vytvořené výrobky. Modelování trvalo podstatně déle. S překvapením jsem zjistila, po zhlédnutí hotového objektu, že hmatové vnímání je mnohem jemnější, ač se mi tvary se zavřenýma očima zdály stejně velké a výrazné jako u předcházející masky. Můj první dojem tedy byl: „Vždyť je to takové nevýrazné, rozpláclé do prostoru, tak trošku na vlnách.“ Při pohledu na obě masky bych řekla, že jde u každé z nich o jiného autora. Je zajímavé, že po zhlédnutí i jiných masek zrakově postižených žáků se můj rukopis při zavřených očích s tím jejich v určitých znacích shodoval. Například plochost obličeje, méně výrazné rysy rozmístěné více do prostoru, jako kdyby tam každá část obličeje byla sama za sebe a netvořila jeden celek. Z toho

by se dalo usoudit, že i tvorba nevidomých, tvorba, kdy hmat jsou oči, má svůj osobitý rukopis. Foto.1. (Tři masky (První, mnou vymodelovaná s otevřenými očima, druhá při zavřených očích a třetí Ivina)).

### **První dvě práce s úplně nevidomou Ivou:**

#### **Duben 2006**

První setkání s Ivou, která je nevidomá od narození, jsme zahájily modelováním nádoby podle Axmanovy techniky; znala ji už předem. Práce jí šla rychle, jen se mě neustále ptala, zda had, kterého vytvořila, má správnou délku a tloušťku, zda je stejný jako ti předešlí. Po společné pomoci v napojování hadů za sebou jsme nádobu úspěšně dokončily a další hodinu jsme připojovaly i dekoraci, kterou Iva procitovala velmi intenzivně. Dlouho přemýšlela nad vzorem a dalo by se říct, že ona dekorace jí nejvíce bavila společně s vyhlazováním povrchu nádoby (Foto.2).

#### **Květen 2006**

Další naší prací byla maska. Jako první jsem ji „nechala podívat“ na obě masky mnou modelované, z nich tu první, tvořenou s otevřenými očima, si zvolila pro svou orientaci při svém modelování. S mou pomocí jsme obalily krabici od mléka hady. Následně jsem Ivě vyznačila, na kterém hadovi budou oči, nos, ústa. K umístění obočí, tváří a brady dospěla sama. Snažila jsem se, aby Iva pracovala samostatně, ale z prvních momentů mi začalo být jasné, že samostatná práce přijde postupně, ne hned. Často si pletla orientaci směrů (vertikální a horizontální). Například když jsem jí řekla, že by měla přidat hlínu na nos a místo si předem prohlédla, i přesto kladla váleček kolmo na něj. Občas hledala lícní kost v oblasti brady. Pokud jsem jí neřekla „to stačí“, pokračovala by dál ve vybírání, přidávání či uhlazování hlíny. To samé nastalo

při tvorbě hadů, nedokázala odhadnout objem, který potřebuje, vždy se mě ptala „ už to stačí?“.

Během práce jsem pocítila, že její tělo není v úplném klidu a uvolnění. Občas se kolébala zepředu dozadu, či měla lehkou křečovitost ve všech svalech. Po dobu celé práce byla velmi hovorná, a tudíž se na práci moc nesoustředila. Domnívám se, že jí udělalo největší radost to, že s někým byla v kontaktu, že se mohla vyprávět. V závěru sama řekla, že se jí práce líbila a že by ráda pokračovala v něčem dalším.

Myslím si, že se maska povedla, opět měla podobné rysy jako má maska modelovaná při zavřených očích (Foto.1. *Tři masky. První, mnou vymodelovaná s otevřenýma očima, druhá při zavřených očích a třetí Ivina*).

### **Iva**

Po těchto dvou pracích jsem si pro sebe vytvořila pár bodů, které jsou charakteristické pro Ivu a její tvorbu. Další body mě vedly k zamyšlení, co by Ivě prospělo. A závěrem uvádím body, ke kterým jsem se dostala během dalších společných hodin, a to je prostředí, ve kterém vyrůstala a které ji ovlivnilo:

### **Iva:**

- Dívka drobnější postavy ve věku 19 - 20 let.
- Zcela nevidomá (bez rozlišení světla a tmy) od narození.
- Svého postižení si je vědoma a přijímá ho, volně o něm dokáže hovořit.

### **Charakteristika Iviny tvorby:**

- Před i při práci byla neklidná, občasné kolébání těla zepředu dozadu, občas se z ničeho nic otřásla, jako by jí projel celým tělem mráz, úsměvy až křečovitě.



- Roztěkanost, rychlé bezmyšlenkovité úkony, nesoustředěnost.
- Práce bez vedení není schopna.
- Prostorová orientace velmi špatná.
- Velmi hovorná při práci, vždy vypráví příběhy, které však nesouvisí s tvorbou.
- Je velmi snaživá, když ji něco zaujme, dokáže úkon zopakovat i desetkrát, aby byla práce dokonalá.

#### **Prostředí Ivy:**

- Momentálně Iva studuje na Konzervatoři J. Deyla 4. rokem. Je ve třetím ročníku oboru ladění klavíru, po prvním roce studia změnila obor. Jí nejbližší osoby na této škole jsou dvě paní vrátné. S kolektivem žáků vychází, nejlépe však se spolubydlicemi. A učitelé? Některých se bojí, jak říká.

- V domácím prostředí žije s matkou a tetou, otce navštěvuje na Vánoce a o svých narozeninách bez doprovodu matky. Matka je „ta hodná“, teta „generál rodiny“. Má dva sourozence žijící už ve svých rodinách. Ona jediná z rodiny je nevidomá. Oslepla z důvodu chřipky, kterou matka onemocněla během těhotenství. V sedmi letech byla integrovaná na základní školu. Velmi těžce si zvykala na nové prostředí, byla velmi fixovaná na svoji třídní učitelku, jak sama říká, nikam se bez ní nehnula, musela s ní jít i na toaletu, byla neustále ve střehu. Iva měla velké štěstí na schopnou a chápavou učitelku, která jí po malých krůčcích naučila být sama ve třídě i na chodbě a poradit si.

#### **Co by Ivě prospělo:**

- Zmírnit její neklid.
- Přivést ji k soustředění a vnímání, co právě tvoří.

- Snažit se o její samostatnou tvorbu.

### **Následující práce s Ivou:**

**Říjen 2006**

Jelikož jsem si chtěla zmapovat, jak Iva vnímá postavu, zda ví, jak na sebe jednotlivé části těla navazují, využila jsem kreslení. Na podložku s papírem Iva začala kreslit propisovací tužkou. Obě nás překvapilo, jak ji kreslení zaujalo a bavilo. Nikdy před tím nekreslila, jak sama řekla. A tak jsme v kreslení pokračovaly. Kdo by nepokračoval, když vidí takové nadšení a zájem pro tvorbu! Postavu nakonec s mou pomocí zvládla nakreslit.

Zprvu Iva při kresbě používala obě ruce, neměla vyhraněnou jednu z nich, spíše využívala té, na jejíž straně obrázku právě kreslila. Tzv. postava, věc, zvíře, atd. byla z půlky kreslená pravou a z půlky levou rukou. Ze začátku neuměla správně držet propisovací tužku, při kresbě nepohybovala prsty ani zápěstím. Uchopení a tah ruky připomínal čárání tříletého dítěte; také neustálé upravování si správné polohy propisovací tužky druhou rukou mi připomnělo mé vlastní dětství. I přesto, že jsem jí stále opravovala držení propisovací tužky, kresba ji pořád bavila.

První Ivinu kresbu jsem zaměřila na uvolnění ruky (Obr.1). Kreslila kruhovitě tvary, tzv. uvolňovala zápěstí. Tečky, na nichž si vyzkoušela lehké a silné údery a uvolňovala ruku. Čáry s jemným a silným přitlačením na propisovací tužku, na kterých se zároveň učila číst, číst tím způsobem, že otáčela list papíru a po přečtení pokračovala, učila se tzv. orientaci na čtvrtce a správnému pokračování po otáčení (po přečtení) obrázku. Základ byl otočit čtvrtku vždy tím samým způsobem. Po dalším procvičování Iva sama přešla ke kresbě jednou rukou, tou, která jí více vyhovovala.

Na každé další hodině jsme kreslení zahajovaly uvolněním rukou. Toto cvičení Ivu celkově zklidnilo a uvolnilo její napjaté svaly, výrazně lépe se jí pak kreslilo. První naše pokusy byly nakreslit obličej (Obr.3 a 4). Zde se Iva nadále učila orientaci na čtvrtce, jak a kde pokračovat po otočení čtvrtky. Naučila se, že základem u obličeje (a dále u dalších věcí) je kruhový základ, který jí přináší jistotu a dobrý orientační bod na papíře, tzv. se naučila postupovat od základních obrysů k detailům. Mohu říci, že kresba obličeje je dobrá k tomu, aby si nevidomý osvojil velikosti proporcí jednotlivých částí obličeje a orientoval se v jeho prostoru i mimo něj. Co se mi osvědčilo, je nakreslit vedle sebe dvě hlavy (kruhový základ), jednu větší a druhou radikálně menší a zároveň kreslit oči jednomu i druhému obličej. Tím dojde k lepšímu uvědomění si, že menší obličej musí mít menší oči.

Po procvičení obličeje, kdy už Iva zvládala nakreslit tvar a do něj, či mimo něj, ve správné velikosti a na správné místo umístit detaily, jsem chtěla vědět, jaká je její představivost, nechtěla jsem ji hned učit obkreslování mých předloh, aby z našeho pohledu vidících byl obrázek zvládnut správně. Nechtěla jsem, aby kreslila to, co se bezmyšlenkovitě naučila, chtěla jsem se dozvědět více o jejím světě nevidomé. A tak se Iva pustila do témat, která jí byla blízká. Zprvu nakreslila kočku (obr.2). K mému překvapení a bez mé pomoci, ji zvládla perfektně. Při diskuzi o obrázku jsem zjistila, že jde o kočku, která leží. Podélné čáry na těle kočky, které připomínají spíše tygra, jsou její srstí. Je to srst, kterou Iva cítí, když kočku hladí; dlouhé jemné čáry. Dále je vedle kočky miska, v níž čárky reprezentují kapky mléka, jde o kapky a ne tekutinu, jak ji zná vidící člověk, protože kočka - jako člověk - pije po troškách a když vodu vezmeme

do ruky, tak také jen trošku - „kapku“. Z kresby kočky byla velmi nadšená, až tak, že si vzala podložku, papíry s propisovací tužkou s sebou a kreslila si pro sebe i ve volném čase (např. šnek, obr.18). Vždy však chtěla slyšet, co má doma nakreslit. Postupně mi však začala nosit vedle domácího úkolu i své vlastní obrázky. Zatím se nestalo, že by nepřišla na naše setkání s žádným novým obrázkem.

### **Základní body pro začátky v kresbě se zrakově postiženým:**

- Před začátkem jakéhokoli kreslení je dobré uvolnit ruku, zápěstí, prsty neustálým čáráním kruhových tvarů, tečkovitých úderů, čáry s přitlačením a bez přitlačení na propisovací tužku.
- Důležité je si zafixovat obracení čtvrtky ve stejném směru, následně čtení obrázku a správné pokračování v kresbě. Pokračování v kresbě je dobré trénovat už u uvolňování ruky při kresbě čar. Umět pokračovat v kresbě čáry po otočení čtvrtky. Jde o trénink orientace na ploše.
- Pokud malíř nemá vyhraněnou ruku, je dobré ho k tomu během kresby vést. Ať si sám přijde na to, která ruka mu vyhovuje víc.
- Základní kresbou je obličej. Na něm by se měl malíř naučit postupovat od kruhovitého základu po detaily, tím samým způsobem pak bude kreslit ostatní věci, zvířata, atd. Kruhovitý základ mu dodává jistotu v orientaci.
- Velikost proporcí je dobré trénovat opět na obličejích (už známém obrázku, tím pádem bezpečném). Nakreslí se dva kruhové základy vedle sebe s tím, že jeden je markantně větší než ten druhý a zároveň se kreslí detaily, např. oči u obou obličejů, pak nos, pusa, atd.

Bylo pro mě velmi zajímavé, že Ivu baví kreslení více než práce s hlínou. Rozdíl v její náladě při přechodu na kresbu byl markantní. Kladla jsem si proto otázky: „Čím to je, že preferuje propisovací tužku, vždyť je zcela nevidomá, práce s hlínou, přímý kontakt, by jí měl být bližší? Že by jí vyhovoval spíše dvojrozměrný materiál než třírozměrná hlína?“ Je pravda, že při modelování jí největší potíže dělá správně přidat hada, či jinak modelovaný předmět, např. na nádobu, či masku. Malý předmět, který přidává, musí nejdřív vytvořit, to znamená, že je to pro ni další odlišnou věcí, na níž se musí soustředit; když už ji vytvoří, tak zcela zapomene, kam ji přidat a v jakém směru, zda horizontálně či vertikálně. Sama mi na otázku: „Proč tě baví kreslení“ odpověděla, že se v kresbě lépe orientuje, předem si řekne, co tam bude, představí si to, kdežto s hlínou prý nikdy neví, jak to dopadne. Na výkres se může neustále koukat, tvoří jen na papíře, ne mimo něj, jako u hlíny, kdy musí mimo objekt vymodelovat např.hada.

Dále mě napadá, zdali preference kreslení nemůže vyplývat z raného dětství. Hmat rozvíjí v dětství každé dítě, jak vidomé, tak i nevidomé, a nedostatek hmatového vjemu vede k deprivaci. Nedostatečný kontakt s matčíným obličejem, dětské ohmatávání a štípání matčina obličej, tento pohyb rukou mi totiž připomíná modelování obličej z hlíny, jde o akt, vjem, který je nám blízký, známe ho. A tím, že ho známe, je pro nás snazší se na něj rozpomenout při práci s hlínou, než když nebyl plně zakusen, rozvinut. Tímto si kladu otázku, zda právě preference kreslení není u Ivy dána právě nedostatkem hmatového kontaktu s matčínou tváří. V knize **Psychologický zrod dítěte** Mahlerová popisuje případ vidomé Wendy. Ta měla omezený taktilní kontakt s matkou. Její situaci je možné přirovnat k situaci nevidomé Ivy. Wendyna matka „ ...nedovolila svému dítěti,

aby prozkoumávalo její obličej aktivně, taktilně, pouze zblízka vizuálně - i když to Wendy chtěla a potřebovala dělat." A k tomu se pro matku přidružil ohrožující proces dospívání jejích dětí, konfrontovalo ji to s vlastními problémy, se stárnutím. Přestože vizuální modalita zůstala u Wendy vysoce obsažena, i taktilní zkoumání se vyvíjelo, začala časně lézt i chodit. Avšak „nevkládala do těchto schopností žádné nadšení, neužívala je k prozkoumávání prostředí." V řeči a osobnostně-sociálním sektoru byl vývoj Wendy opožděn (Mahlerová, 2006, s.191-192). Z Ivina vyprávění vím, že matka byla staršího věku a odbornou pomoc vyhledala až v jejích pěti letech před nástupem do školky. Školka se kontaktovala s pražskou školou J.Ježka, odkud následně pravidelně dojížděly odborné pracovnice do Iviny školky, přibližně dvakrát do roka, nebo když akutně potřebovaly. Iva byla integrovaná jak do školky, tak do školy.

### **Listopad 2006**

V listopadu jsme nadále s Ivou procvičovaly kresbu postavy a obličejů. (obr.5 a 6) Zde už po mně chtěla ukázat, jak kreslím já. Nebránila jsem se tomu, i když jsem se obávala, že už bude kreslit jen podle mých předloh. Vždy jsem však nakreslila více obličejů, více stromů a vysvětlila, že každý se kreslí jinak. Postupem práce s Ivou jsem si uvědomila, že jí předlohy pomohly k vlastní orientaci, nezačala je bezmyšlenkovitě kopírovat, důležité zde bylo množství mých podnětů. Čím více jsem jí ukázala, jak lze věc různě znázornit, tím více si uvědomovala, či spontánně došla k tomu, že není dán jen jeden model kreslení. Proto mohu říci, že je dobré dávat nevidomému nakreslené obrázky vidomého člověka, musí jich však být více, s vysvětlením, proč se od sebe liší, třebaže se jedná o tu samou věc.

V kresbě obličejů jsme zatím nedospěly k znázornění nálad postav, tzv. znázornit úsměv, či smutek, pláč, spaní, či bdění, atd.

Během října jsme začaly něco zcela nového, proto není divu, že v listopadu a ještě v dalších měsících opakujeme neustále to samé. Při práci s nevidomým člověkem jde vše pomaleji, nevidomý potřebuje více času k tomu, aby si kreslení zažil. Vytrvalost a trpělivost jsou z vlastností, které by neměly chybět lidem pracujícím se zrakově postiženými lidmi.

### **Prosinec 2006**

Už koncem listopadu jsme se s Ivou dostaly k velkému tématu, které vystačilo na celý měsíc. Oním tématem byla kresba portrétu žen - vrátných z vrátnice zdejší školy. Tyto osoby jsou Ivě na škole nejbližší, a tak jsme vymyslely, že jim nejlepší obrázek necháme zarámovat jako dárek k Vánocům. Na tomto tématu bylo vidět Ivino nadšení a vytrvalost při práci. Vrátnici s paní vrátnou kreslila nejen na našich hodinách, ale i během svého volného času doma. Slovo „vrátnice“, psané latinkou, které chtěla připojit k obrázku, trénovala velmi dlouho (Obr.19 a 20). V příloze, výběrem z obrázků, ukazují vývoj Iviny kresby (obr.7, 8 a 9).

Prosincová výtvarná činnost se nám zdařila a Iva na konci měsíce předala zarámované obrázky ženám z vrátnice. Před Vánoci jsem Ivě zadala ještě jeden úkol, a to nakreslit, jak to vypadá u nich doma o Vánocích (obr.10). Poprvé kreslila obrázek s dějem. První nakreslila stromeček, říkala, že radši bude kreslit borovici než smrček, protože má delší jehlice, v podstatě nakreslila strom jako jednu větvičku. Když bychom neznali Ivin komentář, jehlice by nám připomínaly větve. Z toho lze usuzovat, že Iva nemá představu o stromu celém. Dále

nakreslila doprostřed obrázku matku - největší postavu - jak drží dárek. Za druhé nakreslila po levé straně od matky tetu, trochu menší než byla matka. A naposledy znázornila sebe, nejmenší, pod tetou i matkou, v levém dolním rohu. Lze na tento obrázek nahlížet z arteterapeutického hlediska? Na rozmístění postav, jejich velikost atd.? Svůj pohled na toto téma se snažím popsat v následující kapitole.

### **Únor, Březen 2007**

Po novém roce jsem navázala na rodinný obrázek z Vánoc a zaměřila jsem se na kreslení obrázků s dějem, tzv. „dějovky“, jak říkáme s Ivou. Nakreslila rodinu (obr.11), dále motivy z pohádky o Perníkové chaloupce (obr.12) a o Šípkové Růžence (obr.13). Při kresbě těchto obrázků jsem si uvědomila, jak je důležité, aby arteterapeut, pokud chce dělat arteterapii a ne učit nevidomého kresebným dovednostem, nenahlížel na hotová díla svýma očima, je dobré je občas přivřít a vcítit se do zrakově postiženého a snažit se ho pochopit z jeho úhlu pohledu. Iva než začíná kreslit postavy, tak přesně ví, koho nakreslí, kam umístí tu kterou postavu, ví přesně, jak bude obrázek vypadat. Jak sama říká: „Kreslení mám radši (než modelování), protože si předem řeknu, jak to bude vypadat, udělám si o tom představu. Kdežto u modelování nevím nikdy, jak to dopadne.“ Proto když špatně odhadne velikost čtvrtky, tak i tu poslední plánovanou osobu musí nakreslit, a tak ji vmáčkne někam do rohu, kde původně ani neměla být ve velikosti neodpovídající původní představě. Toto je nutné vzít v úvahu a nechtít analyzovat okamžitě obrázek z arteterapeutického hlediska ve smyslu, že poslední postava na čtvrtce vyjadřuje model méněcennosti, odstrčenosti, atd. Nelze tedy nahlížet ani na kvalitu vyobrazení, ta je závislá na predispozicích dítěte,



ale i na okolí, které se mu věnovalo a jeho zručnost rozvíjelo. Z osobních poznatků při práci s Ivou jsem si uvědomila, že nejlepší způsob, jak uplatnit arteterapii, je mluvit se zrakově postiženým při i po kreslení. Náš zrak pro jejich tvorbu je nedokonalý, nevidíme vše, co chtěl malíř vyjádřit a co do obrázku dal. Proto je důležité se ptát, např: „Proč kreslíš právě tuto osobu? Kam se dívá? Kam jsi ji na čtvrtce umístila a proč právě tam? Co osoba říká? Jak se cítí?“ Nebo co nakreslila, pokud vůbec nerozeznáváme kresbu; i s tím se dá pracovat. Nejlepší je, když malíř sám při kreslení hovoří, nebo ho to arteterapeut naučí tak, že mu řekne, ať vypráví děj zároveň s kreslením. Od Ivy jsem se tak dozvěděla při kresbě postavy, že ji napadlo nenakreslit nohu, ale ze slušnosti ji nakonec přikreslila, aby se postava nenaštvala. Občas mám pocit, že obrázky, které nakreslí, mají pro Ivu význam skutečnosti, že to co zobrazují, se stane nebo by se mohlo stát. A když už je obrázek hotov, je dobré pokládat otázky dále, např: „Co by postava udělala, kdyby se mohla pohnout? Kam by šla? Co by řekla?“ atd.

Iva často hovoří o matce a svém dětství. Při kresbě obrázku „rodina“ jsem se jí zeptala: „Připadá mi, že se na obrázku otáčíš na mámu, co tam děláš?“ Odpověděla: „Vypadá to, jako bych se matky chtěla chytnout, vzít ji za ruku a někam odjet.“ Tímto podmětem se Iva rozpovídala a dostaly jsme se na období, kdy přecházela z domácí péče do školky a školy, co jí vadilo a co se jí líbilo. Důležité pro ni bylo naučit se odpoutat od paní učitelky, tzv. nedržet se jí pořád za ruku. Dostaly jsme se i ke snům, ve kterých se jí často zdá, že někoho drží za ruku.

Teprve diskuse nás dovedla k tématu - mé odpoutání od rodiče - pouhým pohledem na obrázek bych na to nepřišla.

Témata pohádek jsou velmi dobrým arteterapeutickým prostředkem, používá je hodně Rožnovská arteterapie

v Českých Budějovicích, kterou momentálně studuji. Proto jsem chtěla vyzkoušet, zda se dají využít i se zrakově postiženými. Je důležité vědět, že se zde však nahlíží nejen na dějový moment, který je vybrán malířem, ale i na barvu, prostorovost, emoce postav, celkovou atmosféru na čtvrtce. Předem jsem věděla, že to vše Iva nedokáže zobrazit tak, abychom my vidoucí vše spatřili. I přesto jsme se do kreslení pustily (obr.12). Iva zobrazila moment, kdy je Jeníček s Mařenkou v Perníkové chaloupce i s Ježibabou. Při diskusi s Ivou jsem se dozvěděla, že Ježibaba v pravém dolním rohu leží, protože je unavená z toho, jak Jeníčka s Mařenkou honila po střeše, aby neloupali perníček. Ježibaba má vykulené oči, protože je našťvaná. Jeníček je statečnější a Mařenka se bojí. Rámování čtvrtky vyjadřuje chaloupku a čárky okolo chaloupky jsou perníčky.

Atmosféru v chaloupce bylo možné zaslechnout z Ivina hlasu, dechu a z práce rukou. Když se pohybovaly rychle, vyjadřovaly strach.

Těmito ukázkami „dějovek“ a pohádkovým tématem je možné obecně říci, že v arteterapii lze využít kresby, pokud se nenahlíží na její kvalitu. U pohádkových témat pozorujeme navíc vybraný moment z příběhu, proč právě ten a ne jiný. Kresba v obou případech slouží jako možnost pro konverzaci, je jen odrazovým můstkem.

#### **Mé hlavní body pro arteterapeutickou práci se zrakově postiženým klientem:**

- Důležitá je diskuse o obrázku při kresbě i po ní. Nechte si vyprávět děj.
- Nezaměřovat se na kvalitu obrázku, ale říct nahlas, co vám připomíná a zda jde o to samé, co chtěl říct malíř.

- Pozorovat práci rukou i celého těla. Poslouchat tón hlasu.
- Obrázek slouží jako podnět k diskuzi.

Při další práci s Ivou mě napadla otázka, zda lze poskytnout zrakově postiženým určitý model kreslení, který by jim pomohl k rozvoji jejich vlastních dovedností, jejich originálního rukopisu - určitého postupu jak kreslit.

### **Duben 2007**

V tomto měsíci jsem se zaměřila na práci s pocity a emocemi. Při zadání, aby nakreslila pozitivní a negativní pocity, vznikaly vždy obrázky s dějovými tématy, např: „Moment, kdy Iva stojí před prázdnou vrátnicí“, jde o moment, kdy je jí smutno (obr.14), dále „ona a prázdný stůl“, ve strachu čeká, až přijde do třídy paní učitelka (obr.15), a pozitivní emoce vyjadřuje obrázek „Iva v obývacím pokoji u nich doma“ říká, že si jde sednout na pohovku a je jí dobře (obr.16).

Na těchto obrázcích je vidět, že by člověk sám na první pohled nepřišel na to, který z obrázků vyjadřuje dobrou a který špatnou náladu.

Dále jsem Ivu vedla k tomu, aby se naučila vyjádřit emoce nejen kresbou určitých dějů, ale i prudkým bezmyšlenkovitým čaráním, například když je naštvaná (obr.17). Tato technika Ivu velmi bavila, poznala tak, že se nemusí držet jen určitých témat, ale že lze i pouhým čaráním něco sdělit. Také jsme pak podobným způsobem kreslily dobrou náladu (obr.21). Při porovnání těchto dvou obrázků je možné poznat, co který vyjadřuje, na rozdíl od předchozích dějů.

Jde o techniku dobrou k vyjádření a uvolnění emocí. A také dává zrakově postiženému možnost objevit nový způsob kresebného znázorňování.

## **Květen 2007**

Jak práce s Ivou postupovala, uvědomila jsem si, že je dobré znát více možných technik v rámci arteterapie, které by umožnily práci se zrakově postiženými.

Co Ivu velmi nadchlo, byla práce s kameny. Je dobré najít kameny různých velikostí a tvarů, hladké oblázky i ostré hrany. Na různosti povrchu velmi záleží. Z třinácti kamenů měla za úkol přiřadit jeden kámen k jednomu z členu rodiny. Za prvé vybrat kámen, který by reprezentoval ji samotnou, ten položit před sebe jako základní bod pro orientaci a k němu následně ostatní kameny poskládat dle toho, jak to funguje u nich doma. S tím se nám rozvinula diskuse o rodině. Po sestavení kamenů Iva dostala další úkol, a to změnit pozice kamenů tak, jak by si přála, aby byly umístěny.

Další téma, které jsme s Ivou dělaly, byla čára života. Z třinácti kamenů měla za úkol vybrat ten, který jí připomíná narození a současnost. Dále volnou asociací, přiřazovat co jí jaký kámen okamžitě připomněl ze života, a pokládat tak kameny na osu mezi narození a současnost.

Kameny nám dávají do pohybu volné asociace klienta. Dobré téma je například, když má klient ke každému kameni přiřadit jen pozitivní události svého života, či naopak negativní. Ivě vyšel poměr sedm pozitivních a šest negativních, dokázala o nich pak otevřeně hovořit.

Kameny jsou vhodné pro zmapování situace nejen doma, ale i ve škole, v různých zájmových kroužcích atd. Zde už záleží na fantazii terapeuta a potřebách klienta.

Terapeutickým přínosem zde je, že nám kameny dávají do pohybu volné asociace klienta. Jde o rychlou techniku.

Další přínosné téma je práce s jakýmkoli přírodním materiálem. My jsme použily různé druhy listů. Iva zde měla za úkol poznat, o jaký druh listu jde, k jakému stromu patří a jak ten strom vypadá. Velmi ji tato práce bavila, poznávání 10ti listů jsme nejmíň pětkrát zopakovaly, než si je zapamatovala. Fascinovala ji různost povrchů, jemnost, chladnost, tvar, postupné uvádání. Když jsem se zeptala, kdy naposledy viděla strom, řekla loni. Nevidět rok přírodu je velmi dlouhá, pro mě deprimující, doba. Znovu si uvědomuji, jak je důležité zrakově postiženého člověka neustále stimulovat novými podměty, a to nejen v dětství, kdy dítě učíme si těchto podmětů všimat, chtít si jich všimat a mít z nich radost. Pokud v dětství tento fakt neopomeneme, podle mého názoru je pak člověk více otevřenější a má chuť do života, chce vše zkoumat a mít z toho radost. Možná by i stoupla návštěvnost hmatových výstav pro zrakově postižené.

#### **Shrnutí výše popsaných arteterapeutických technik se zrakově postiženými:**

- Práce s kameny - volnou asociací vytvořit rodinu, třídu, zájmový kroužek, vždy na základě já a ostatních.
- Čára života - volnou asociací na kameny vytvořit čáru života s důležitými událostmi, které jednotlivý kámen vyvolá.
- Přírodní materiály - poznávání přírodnin. Snaha otevřít v zrakově postiženém člověku chuť do objevování a radost z pozorování.

#### **Červen 2007**

V průběhu měsíce dubna až června jsme kreslily postavy. Tentokrát muže a ženu (obr.22, 23), jelikož Iva nedělala mezi postavami rozdíl. Zprvu nevěděla, jak má pohlavní znaky postav nakreslit, a když ztratila ostych

a zjistila, že je úplně normální, zeptala se a bez problémů se pustila do kreslení. Kresba přinesla Ivě uvolnění, které bylo patrné. Domnívám se, že i něco dalšího v ní samotné.

Dále během měsíce jsem se Ivu snažila naučit prostorové, tzv. trojrozměrné kresbě. To znamená naučit ji, že postavy či předměty, čím blíže jsou nakresleny k dolnímu okraji čtvrtky, tím jsou k nám bliž a tím pádem musí být větší. Předmět vzdálenější od dolního okraje je naopak menší, tzv. zmenšuje se oddalováním od okraje čtvrtky. Stejně je tomu, jako když pedagog nabádá dítě v jeho egocentrickém vývojovém období, aby opustilo uspořádání v obrázku od dolní osy. Ve výše popsaném období (2.4.1) Kyzour nabádá pedagogy k tomuto usměrňování a tím pádem dojde k přechodu dítěte do dalšího kresebného období, tzv. objektivního. Pro Ivu bylo zprvu jednodušší říci si předem, kolik postav bude kreslit a kde si vyznačit dolní a horní hranici všech postav. Tím si uvědomila velikost jednotlivých postav, avšak, jak je vidět z obrázků 24, nevěděla si rady s jednotlivými proporcemi těla. Větší, bližší postavě jen prodloužila nohy, jinak hlava a tělo zůstaly stejně velké jako u vzdálenější postavy. Proto jsme postoupily dále a naměřenou vzdálenost postavy jsme rozdělily na osm stejně velkých částí. Jeden dílek reprezentuje délku hlavy viz. mnou nakreslený model (obr.25). To jí dalo možnost následně odpočítat, jak dlouhé budou ruce, nohy, trup. V kresbě jsme začaly pracovat se základní jednotkou, a to „hlavou“. Pro tuto práci bylo nezbytné, aby se Iva naučila nazpaměť, co jakým dílkem začíná a končí: 1, první díl je hlava, končí bradou 2, druhý díl začíná bradou a končí prsní bradavkou 3, třetí díl končí nad pupkem 4, čtvrtý díl v kyčlích, nad pohlavním orgánem 5, pátý díl v polovině stehen 6, šestý v kolenech 7, sedmý v polovině lýtek a 8, osmý končí chodidly. Tato

práce vyžaduje vysokou míru trpělivosti a neustálé opakování (obr.26). I když obrázky u Ivy z našeho pohledu nejsou dokonalé a nikdy nebudou. Důležité však je, že si Iva při kresbě uvědomila prostorovost a s tím spojené zmenšování a zvětšování proporcí předmětu. A také, že si dokáže představit celkový pohled na člověka, dokáže si uspořádat jednotlivé části těla v jeden harmonický celek. To opět dodává sebejistotu v orientaci a kladné sebehodnocení z dalšího pokroku.

S odstupem dalších měsíců však musím dodat, že smysl tato prostorová kresba měla (výše popsáno), to ano, ale pro další kreslení to pro Ivu není tolik podstatné. I když ví, že postavy lze zvětšit a zmenšit, uvést je tím do prostoru, tak to pro ni není při kresbě podstatné - ona to vše vyjádří slovy, vyprávěním. Obrázek jí slouží jako tzv. skica, podstatný je pro ni děj, který na základě obrázku vypráví, což je v zásadě pro arteterapeuta to nepodstatnější. Jako kdyby pro nás diváky v kresbě došlo k zamrznutí v období egocentrickém. Avšak pokaždé se mi stane, že v obrázku je toho tolik nakresleno, jak nálada, emoce, řeč, další předměty, jako by vývojově uvnitř sebe malíř zral - jen na papíře, z našeho pohledu, se zastavil.

### **Říjen - Listopad 2007**

V dalším školním roce jsme opakovaly kresbu těla a prostorovou orientaci na papíře. Jak jsem se již výše zmínila, dokonalý obrázek podle našich představ Iva nikdy nenakreslí. Tento fakt je důležité si uvědomit a včas zachytit. Tento fakt jsem si uvědomovala i já ve chvílích, kdy jsem se cítila vyčerpaná z neustálého opakování té samé metodiky práce, která nepřinášela nový posun v Ivině kresbě. Iva tím však nestrádala, kreslit postavy ji bavilo stále. Každou hodinu přinášela nové dějové obrázky s řadou vyobrazených postav, potřebovala o nich mluvit, což byla

její hlavní motivace, vyrovnávala se tak s prostředím, ve kterém žije.

Téma lidské postavy jsme proto rozšířily na práci s hlínou (foto.3). Vymodelovaly jsme postavu rozložitelnou na díly. Postavě bylo možné měnit střední část těla, část od hrudníku po pánev, a to dle tloušťky postavy. S údy těla se dalo volně pohybovat. Iva si tak uvědomila, že i objem a pohyb těla je možné zobrazit. Cílem tohoto tématu bylo rozpohybovat Iviny obrázky. K hlavnímu rozpohybování však opět docházelo až při rozhovorech nad obrázky.

### **Prosinec 2007:**

Z předchozích měsíců vychází jasně najevo, že jsem se s Ivou dostala ke stropu její tvorby. Proto v tomto měsíci Ivu neučím žádné nové postupy, ale čerpáme z naučeného. Jsme plně zaměstnány tématem Vánoc. Iva kreslí a vypráví, je plně ponořena do svých vztahů v rodině, ve škole a na vrátnici školy.

Pokud srovnáme Iviny práce z loňských a letošních Vánoc, dospějeme k závěru, že v její tvorbě došlo k výraznému posunu v sebepoznání (srovnejte obr.10 a obr.27). Na obrázku z letošních Vánoc (obr.27) Iva vyobrazila jako první sebe, napravo od sebe tetu a naposledy matku, ta je na pravé straně čtvrtky. Všechny tři postavy se drží za ruce. Na loňském obrázku (obr.10) nakreslila stejné postavy v tomto pořadí: matka, teta a Iva, každou zvlášť, aniž by se dotýkaly. Vloni byly postavy holohlavé a bez uší, letos však již mají navíc vlasy a uši. Jen postava Ivy je na loňském i letošním vyobrazení stále bez uší. Jak Iva vyprávěla, jsou věci, které radši neslyší a naopak, teta s matkou slyší vše. Na toto téma jsme pak dál hovořily. V porovnání s loňským rokem byla Iva hovornější, neodbíhala od tématu. Naučila se, že je normální mít problémy a mluvit o nich.



### 3.2.1 Závěr

#### Osobní pohled

Při práci jsem dospěla k názoru, že lze se zrakově postiženým člověkem nejen kreslit, ale uplatnit i postupy arteterapie, které je však důležité rozlišit od výtvarné výchovy. Při výtvarné výchově se zrakově postižený učí kresebným a hmatovým dovednostem, je mu dána možnost naučit se výtvarně vyjadřovat a hlavně chtít se vyjadřovat. Kdežto v arteterapii nejde o to, naučit zrakově postiženého kreslit nebo modelovat, jde zde o terapeutickou činnost, neboli o léčení tělesných nebo duševních poruch a poruch chování (Hartlovi, 2005). V mém případě byl terapeuticky léčebný už jen fakt, že jsem s Ivou „něco“ dělala, kontakt s druhým člověkem léčí sám o sobě.

Nezapomeňme také, že funkce výtvarné výchovy a arteterapie pro zrakově postižené musí být posuzována stejně jako u vidomých lidí.

Prací s Ivou jsem došla k závěru, že lze použít arteterapii pro práci se zrakově postiženými, avšak ve velkém omezení. Vždy musí terapeut přihlédnout k závažnosti zrakové vady a zaměřit se spíše v případě kresby na diskusi o obrázku, než na obrázek samotný. V případě modelování podle Axmanovy techniky, kdy se zrakově postižený naučí základům jak modelovat, tedy vytvořit si kostru, na níž pak uplatní své dovednosti, talent a osobní projev, má zrakově postižený větší možnost sebevyjádření. Sebevyjádření v tom smyslu, že má stejné možnosti jako vidomý člověk. To mi připadá být lepší cestou k sebevyjádření, v tom smyslu, že ho vizuální svět lépe pochopí a přijme jeho výtvoř. Sám zrakově postižený se po zkušenostech s touto technikou cítí sebejistější, může sám pracovat a není ovlivněn tím, jak má přesně vypadat hlava, člověk atd. Jde jen o kostru, kterou dělá i vidomý stejně,

dále však uplatňuje svou tvůrčí činnost, fantazii. A proto jsem se i já ve své práci s Ivou zaměřila na vytvoření určitých pravidel, která usnadní zrakově postiženému orientaci na čtvrtce, uvědomit si rozdíly proporcí jednotlivých částí těla či předmětů vzhledem k prostorovosti na čtvrtce. Opět jde o návod, který následně pomůže k rozvoji vlastního talentu zrakově postiženého a sebevyjádření, se kterým se následně dá arteterapeuticky pracovat. Avšak zdůrazňuji pracovat, pokud zrakově postižený chce a je řádně seznámen s tím, co arteterapie je, co obnáší a co mu může přinést.

Zrakově postiženého lze naučit určitým pravidlům i při kreslení, avšak je dobré zdůraznit, že možnost pro vyjádření zcela nevidomých je lepší prostřednictvím hlíny. Naučí se lepší orientaci v prostoru, ale hlavně je jejich projev srozumitelnější vizuálnímu světu. To znamená, že prolamuje chladné ledy a vizuální společnost si začíná zrakově postižených všimat, uznávat jejich talent.

#### **Celkový přínos z tvorby pro Ivu:**

**Na začátku práce s Ivou jsem si vymezila body: „Co by Ivě prospělo“:**

- Zmírnit její neklid.
- Přivést ji k soustředění a vnímání toho, co právě tvoří.
- Snažit se o její samostatnou tvorbu.

Díky kresbě jsme dospěly k naplnění výše zmíněných bodů. Iva je při kresbě uvolněnější, díky neustálému otáčení čtvrtky a pokračování v kresbě se více soustředí. Soustředěnost se zlepšila také díky tomu, že jak sama říká, soustředí se jen na jednu věc ( nemodeluje hada z hlíny, takzvaně něco navíc, co odvádí její pozornost), dokáže si lépe představit, co bude kreslit (u modelování nikdy

neví, jak to dopadne, jak sama tvrdí). Je i více samostatná, domnívám se, že je to díky práci mimo naše setkávání, kdy kreslí, co jí samotnou napadne. K rozvoji fantazie při tvorbě jsme se dopracovaly hlavně v době, kdy jsem jí řekla, aby kreslila dobrou a špatnou náladu. Zde Ivu začaly napadat situace, v nichž se cítila dobře nebo špatně. Také pomohla práce s kameny. Ve skládání čáry života se jí vybavovaly určité životní situace, které pak sama chtěla kreslit. Přišla sama na to, že tento arteterapeutický přístup jí dodává podněty ke kreslení. Sama byla tudíž nadšená z vlastních nápadů, které si sama zpracovávala doma. Otevřela si prostor, jak se vyjádřit, jak přicházet na své nové nápady, jak se odreagovat, uvolnit vztek, napětí a jak naplnit svůj volný čas.

### **3.2.2. Rozhovory se zrakově postiženými výtvarníky**

Na otázku, co vám výtvarná činnost přináší a na co konkrétně se ve své tvorbě zaměřujete, odpověděli čtyři výtvarníci:

- Alena začínala pracovat s keramikou, s točením na kruhu a nyní studuje Axmanovu Techniku hmatového modelování (dále ATM) pro své další rozšíření obzorů. „Je to pro mě obohacení a hlavně to budu moci učit“. Do budoucna by chtěla propojit výrobu tzv. užitkových předmětů, která se učí v rámci ATM v Tasově s výtvarnou činností a neustále se vzdělávat. „ Člověk si má dnes rozšiřovat obzory, protože když se chce uplatnit, tak toho má umět co nejvíc“.
- „Pro mě je práce s hlinou a výtvarná činnost taková celoživotní náplň. Je to pro mě prostředek, jak se vyjádřit k lidem, vyloženě sdělování svých pocitů. Hlína je dobrý prostředník, jak se k lidem přiblížit, jak s nimi komunikovat, jak ukázat, co v sobě člověk má a jak dát najevo, jak vidím svět,“ říká Božena Přikrylová, profesionální výtvarnice. Techniku ATM přímo nevystudovala,

se Štěpánem Axmanem se však ze školního prostředí znala. Před začátkem práce má vždy představu, co bude modelovat, „ale výsledek je jiný a o to ta radost pak je větší, vždy jsem se těšila hlavně na výsledek“ říká Božena. Ráda by se výtvarné činnosti věnovala více, takže jakmile má volnou chvíli, využije ji.

- František absolvoval obor řemeslník na škole ATM v Tasově. „Dnes mi to dává zaměstnání, radost, vyplnění volného času tvůrčí činností,“ říká. „Když se podaří věc, tak mě to těší a mám radost z toho, že lidé z toho mají užitek, nebo že se jim to líbí“.

- Pavla Francová, profesionální výtvarnice, ráda kreslila už od mala, „to byla jedna z mála věcí, u kterých jsem vydržela sedět, jinak jsem byla poměrně živé dítě,“ říká. „Pamatuji si na okamžik, kdy jsem vymyslela, jak nakreslit tvář z profilu“. Nikdo ji k tomu nevedl. V patnácti letech, kdy Pavla zcela oslepla, pozastavila se její výtvarná činnost, ani práce se dřevem nebo s hlinou ji nebavila. Dnes říká: „Nebaví mě dělat jakékoli trojrozměrné věci, mě baví je prohlížet.“ Stále ji však přitahují barvy, i když zcela oslepla, a tak přenáší vnitřní barevné obrazy křídami na papír. „Velmi mě naplňuje samotný proces tvorby. Mám možnost to, co v sobě nosím, dávat ven. Je to pro mě určitá cesta jak navázat spojení s okolím. Můžu něco ze sebe nabídnout směrem ven.“

Z rozhovorů a z práce s Ivou nelze přehlédnout nadšení a radost, kterou zřakově postiženým lidem výtvarná činnost přináší. Ať už jde o vyučení se řemeslu ATM, které přináší možnost uplatnění, ale také sebevyjádření a komunikaci s okolním světem.

### **3.3 Výtvarná výchova či arteterapie se zaměřením na zrakově postižené?**

Touto otázkou jsem se začala zabývat v průběhu své práce s Ivou. Má první a původní myšlenka při práci s ní byla čistě arteterapeutická, proto jsem si i zadala název diplomové práce „Arteterapie se zaměřením na zrakově postižené“. Dnes však musím s tímto názvem polemizovat, ne ho vyvrátit, jen se pokusit přesně vymezit jeho hranice. Kdy ještě jde o arteterapii a kdy o výtvarnou výchovu. Chci zdůraznit a tím smazat možnou nálepku psychicky postižených osob, která je dávana zrakově postiženým a dalším lidem s fyzickým postižením. Pavla Francová říká: „ I když je moje práce občas zařazována do arteterapie, tak já pro to nemám žádné odůvodnění, protože se necítím nějak psychicky narušená, abych potřebovala uzdravovat.“ S Pavlou jsme se shodly v názoru, že samotná tvorba (kreslení, malování, modelování) má hojivé účinky. Pro Pavlu je však nepříjemné zjištění, že někteří lidé vidí, díky jejímu postižení, v její tvorbě jen arteterapeutický projev. A proto se domnívám, že je nutné vymezit rovinu arteterapie a výtvarné výchovy jako je tomu u zdravých lidí.

V teoretické části jsem při popisu vymezování pojmu arteterapie uvedla názory Zíchy, který vnímá arteterapii v širším a užším slova smyslu. Zdůrazňuje, že pojem arteterapie „není zcela přesný hlavně u klientů, u nichž nelze mluvit o nemoci v pravém slova smyslu“ (Zícha, 1981, s.13), ale i přes toto tvrzení ve své publikaci (1981) nedošel k vymezení tohoto pojmu od speciální výtvarné výchovy. Naopak Slavík přesně popsal, že se dnešní člověk vzdálil původnímu „existenciálnímu zážitku“, který s sebou tvorba přináší (Slavík, Výtvarná výchova 94/95, s.19). A prostřednictvím arteterapie se k němu vracíme, tzv.

překračujeme školské normy. Souhlasím se Slavíkovým vymezením arteterapie na klinickou a tvořivě výrazovou (viz.část 2.1.1.), kde jedna zmírňuje a hledá příčiny utrpení, kdežto druhá otevírá nová sebepoznání. Do jaké míry je však učení nových technik ve výtvarné výchově novým sebepoznání? Lze se domnívat, že s tohoto důvodu Slavík pro svou práci vymezil pojem artefiletika. Proto, aby nemusel neustále čelit polemikám a kritice, rozhodl se svobodně rozvíjet svou plodnou a velmi přínosnou činnost.

Ano, jde o věčnou otázku a debatu mezi terapeuty, jak vymezit hranice pojmu arteterapie. I v této práci by možná debata nebrala konce a spíše by šlo o filozofování. Pro tuto práci postačí Slavíkovo vymezení tvořivě výrazové arteterapie a výtvarné výchovy. Jelikož záměrem práce je zdůraznit pojetí arteterapie tvořivě výrazové, která je zohledněna stejnou měrou jak na „normální“ lidi, tak i na fyzicky postižené. Člověk vidomý i zrakově postižený se tak dostane stejnou cestou k možnosti rozvoje svého sebepoznání.

Při práci s Ivou vidím výtvarnou výchovu s momentech, kdy ji učím malovat. Arteterapeutický efekt pak spatřuji v diskusích nad jejími obrázky. I Iva to tak vnímá a je pro ni příjemné se něčemu novému naučit a pak techniku použít při kresbě, která nám poslouží jako podklad pro diskuzi. Diskuze, jak už jsem výše popisovala, otevřela Ivě možnost, aby si sama přišla na nové náměty ke kresbě a tím se osamostatnila v tvorbě. Důležitá je dle mého názoru dohoda, zda učitel bude učitelem či terapeutem a zda žák bude žákem nebo klientem. A na základě toho pak lze vymezit, zda jde o klinickou arteterapii, arteterapii tvořivě výrazovou či výtvarnou výchovu. Proto nezapomínejme do tohoto rozlišení zahrnovat i fyzicky postižené lidi.

### **3.4 Přístup k výtvarné výchově pro zrakově postižené na našich školách**

Jelikož už jsme si výše vymezili pojem výtvarná výchova, můžeme říci, že tato činnost zrakově postiženým pomůže k osvojení si určitých technik kreslení, malování, a modelování, na základě kterých se pak pracuje v arteterapii tvořivě výrazové i klinické. Z celkového pohledu jde o jeden z dalších typů projevu člověka, který obohatí a rozšíří obraz vnímání a vyjadřování, obzvláště u žáků postižených! Tudíž je výtvarná výchova základem, díky kterému zrakově postižený může nejen v arteterapii poznávat sám sebe, a proto by měl mít možnost každý zrakově postižený se s ní seznámit. Tzv. měla by být, podle mého názoru, samozřejmým základem vzdělání. Jak je tomu však u nás dnes? Podívejme se prvně na názory výtvarníků a dále na popis z osobní návštěvy různých zařízení pracujících se zrakově postiženými v České republice.

#### **3.4.1 Názory zrakově postižených výtvarníků**

Podle Pavly Francové je důležité vést děti k výtvarné činnosti z toho důvodu, aby se chtěly vyjadřovat různými způsoby, aby si procvičovaly jemnou motoriku a rozvíjely hmat. Následně pak v dospělosti aby chtěly navštěvovat různé výstavy. Dnešní nedostatek tohoto vedení Pavla vidí v hmatových výstavách pro zrakově postižené, jelikož jsou většinou velmi didaktické a tím pádem se vystavují srozumitelné, až primitivní exponáty. Jakmile jsou však vystavené práce abstraktnější či obsahují více fantazie, tak často, dle Pavly, je názor společnosti takový, že tomu nevidomí nebudou rozumět. „A to mi vadí, že zde není stejná škála exponátů jako pro vidící a že nás chce někdo neustále hmatovými výstavami vychovávat. Já pro výchovu chodím

například do hračkářství, kde si prohlížím škálu zvířátek, to je pro mě atlas zvířat. A toto neočekávám od výstavy, já od ní očekávám nějaký estetický zážitek a ten dost často na hmatových výstavách není, protože mě tam vychovávají a to mi vadí." Proto Pavla, stejně jako já, nevidí důvod výuku výtvarné výchovy na školách odkládat, ale začít s ní ve stejné době jako u vidících dětí, to znamená už od školky.

Božena, která má sama slabozraké děti, ze své zkušenosti říká, že výtvarná výchova v první třídě je „taková nijaká“, spíše zdůrazňuje roli učitele, který by měl umět zaujmout a chtít děti výtvarně vést, „jde hlavně o komunikaci“. Je nespokojená s tím, že děti mají mnoho různorodých předmětů za sebou, které jsou samy o sobě krátké, což děti „rozhrká“, pořádně se nesoustředí ani na jednu věc a výsledek se vytrácí do ztracena. „Při pracovní hodině si tak nanejvýš stihnou zavázat zástěry a vzít do ruky vařečky.“ U výtvarného předmětu, ale i dalších, zdůrazňuje nedostatek podkladů, na které by se koukly, sáhly si a na základě toho se učily je dávat do souvislostí. Ze zkušeností se speciální školkou Božena zdůraznila nevýhodu smíšenosti nejrozličnějších vad, ale z hlediska vybavení a množství informací toho její děti dostaly více ve vyšších ročnících než během první třídy.

František, který pracuje na základě ATM s dětmi, říká, že pozná dítě, které je ze třídy, kde se učitel výtvarné výchově věnoval. Zdůrazňuje také nedostatečné množství hodin výtvarné výchovy. „Alespoň dvě hodiny v kuse by bylo potřeba,“ říká František, přičemž Božena dodává: „Aby bylo dítě schopno zároveň začít a dokončit tvorbu. Jako by se dnes ten tvůrčí duch utápěl (v časovém limitu vyučovací hodiny - 45min), nedává se mu prostor ani ta příležitost, aby se v tom našel.“ František též zdůrazňuje nedostatek



informací, které dítě dostává při kreslení, které neví, jak se co kreslí, či jak má začít, což zdůvodňuje také nedostatkem času při hodině. „Dát jim také možnost výběru v tom, co chtějí dělat,“ na základě různých technik zjistit, co jim jde a co by je bavilo. Jak František tak Božena zdůrazňují potřebu určitých pravidel, podle kterých by se dítě učilo, zdůrazňují to na základě zkušenosti s ATM, kterou znají, jejíž pravidla umožňují zrakově postiženým práci s hlínou. „Dát jim prostor, aby poznávali předměty, barvy, zkrátka věci kolem sebe.“

### **3.4.2 Výtvarná činnost se zrakově postiženými v České republice**

Nyní bych chtěla popsat různé druhy zařízení, která pracují se zrakově postiženými a využívají i výtvarné činnosti. Přijde mi důležité tuto část do diplomové práce včlenit, aby si čtenář udělal přehled o tom, jak se dnes pracuje se zrakově postiženými, jak moc či málo, dobře či špatně. Popis této části diplomové práce čerpám z osobních návštěv jednotlivých zařízení. Volba zařízení byla vybrána s úmyslem obsáhnout různost škol, alternativního zaměření, nové i staré metody a směry v tomto oboru.

#### **3.4.2.1. Speciální třída na Základní škole Máj v ČB**

Na Základní škole Máj v Českých Budějovicích jsou u běžné základní školy přidružené speciální třídy. Můj hlavní záměr pro návštěvu těchto tříd byl nahlédnout do hodin výtvarné výchovy, na práci se zrakově postiženými žáky. Třída zde je složená nejen ze zrakově postižených dětí, ale i autistických bez zrakového postižení, či dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí. Třída, kterou jsem měla tu možnost navštívit, byla pětičlenná.

Ve speciálních třídách se vyučuje výtvarná výchova v 1.-3.ročníku a v 8.-9. ročníku jednu hodinu týdně a ve

4.-7.ročníku dvě hodiny týdně. Jedna vyučovací hodina má 45minut. Dále je zde vyučovaný předmět pracovní činnost, který je dle mého názoru velmi podobný výtvarné výchově, vyučuje se jednu hodinu týdně. Každý předmět učí jiná učitelka.

Při návštěvě praktické výchovy jsme šli do keramické dílny, pět dětí, jedna učitelka a asistentka. Práce byla rozdělena dle postižení, vyráběly se nádoby, zvířátka, portréty. Vždy dostaly předlohu, kterou si prohlédly a tu pak tvořily. K modelování se použila keramická hlína. Všechny děti automaticky vyráběly velmi malé předměty o velikosti dlaně, tvorba nádob, kterých se ujali úplně nevidomí, byly tvořeny z miniaturních hadů, které si vyváleli o plochu stolu a následně stáčeli do tvaru nádoby. Portréty byly též tvořené vyválenými hady a lepené na hliněnou destičku o velikosti dospělé dlaně. Měla jsem možnost vidět výrobky z předchozích hodin, žáci vyráběli korálky, nádoby, portréty, reliéfy stromů, zvířátka. Samotná tvorba z hodiny byla velmi krátká, určitý čas nám trval přesun do dílny, dále nachystání pomůcek a prohlížení výrobků, které sloužily jako vzor pro tvorbu. Podle mého názoru děti nejvíce bavilo prohlížení, samotné tvorby si moc neužily, jelikož byly tlačeny časem a tím, že práci musí dokončit. Keramickou dílnu nijak často nenavštěvují, jak mi bylo řečeno, naposledy v ní pracovaly v dubnu, aby vyráběly velikonoční vajíčka. V době mé návštěvy byla polovina června. Při práci jsem se nejvíce zaměřila na zcela nevidomé děti. U jednoho byla patrná nervozita, nešlo mu u nádoby napojování miniaturních hadů, trhali se mu a neustále mu bylo připomínáno, ať si štětcem a vodou navlhčí hlínu, podle mého názoru mu překážel štětec, nepotřebný element navíc. Malé předměty na podložce z hadru neustále klouzaly, dítě tím bylo zmatené a špatně se orientovalo v prostoru své tvorby. Vedení při práci

učitelkou bylo velmi rychlé, není divu, musela stihnout vést pět dětí, každé speciálně zaměřené k jinému druhu postižení. Velmi se snažila, aby žádné z dětí nezanedbala a aby se dítěti vždy vyrobená věc líbila, pomáhala jim tedy v tvorbě.

Na výtvarnou výchovu, vedenou jiným vyučujícím, se sešlo více dětí, přišly i integrované děti z běžné základní školy. Téma bylo vystřihování a lepení. Úplně nevidomí žáci dostali tužku a papír a měli za úkol nacvičovat podpis. Podpis nacvičovali na běžný papír bez měkké podložky a jelikož už šlo jen o procvičování, nebyli vedeni. Práce jim moc nešla a ani je nebavila, tak jen tak čmárali, spíš si povídali. Když jsem se zeptala, zda s nevidomými žáky kreslí, bylo mi řečeno, že tužkou na papír se učí jen podpis, kreslí do tzv. geometrických tabulek, ty mají v sobě vrstvu modelíny, přes ni fólii a do toho ryjí tužkou, hmatem se pak mohou podívat na výsledek. Avšak folie, přes kterou se musel obrázek protlačovat, byla už poškrábaná, což hmat může velmi mást při vlastní tvorbě. Úplně nevidomí žáci nemají ve výtvarné výchově individuální přístup, dělají to, co ostatní, jak jim to postižení umožňuje za pomoci asistenta. Asistent je zde velkou pomocí.

Podle mého názoru jsou pracovní činnosti i výtvarná výchova na základní škole svou náplní velmi obsáhlé, i když se učitelé snaží vše stihnout, není to možné. Často se témata na pracovní a výtvarné hodině překrývají, občas jsou stejné nebo na sebe nenavazují. Čtyřicet pět minut je velmi krátká doba vzhledem k tomu, že se do nich počítá příchod, chystání věcí a úklid, vlastní tvorba vyjde tak na dvacet minut a v těch se musí navíc stihnout vysvětlit, jak pracovat. Domnívám se, že na prvním stupni by bylo zapotřebí více času, minimálně dvakrát do týdne. Dítě tím pádem tak rychle nezapomene, co se dělalo posledně, a bude

mít více času na nácvik, na získání praxe, bylo by více času na tvorbu jedné věci.

### **3.4.2.2. Výtvarná výchova ve škole J.Ježka v Praze**

Výtvarná výchova je vedena jedním učitelem pro všechny třídy. Jak jsem se z rozhovoru s paní učitelkou dozvěděla, šikovnější děti jsou dnes už integrované do běžných škol, škola tím pádem přijímá zároveň děti, které při zrakovém postižení mohou mít i mentální vadu. To byl také důvod, proč si paní učitelka smutně povzdychla, talentovaní už jí odešli. Dále říkala, že chce děti učit zručnosti, rozvinout hmat a vlastní tvorbu. Soustředí se hlavně na tvorbu, kterou si mohou následně kontrolovat hmatem, jde o učitelku velmi vynalézavou, snažící se přijít s novými nápady. Převážně s žáky modeluje z plastelíny, které žák dostane maximálně půl kila, spíše jim rozdává určité množství a mnohé studenty nenapadne požádat o víc a velikost modelovaného předmětu přizpůsobí množství.

#### **Tvorba s žáky:**

- Na tvrdý papír vytvářejí reliéfy rostlin, zvířat, věcí pomocí tenkých válečků vyválených v ruce či o povrch stolu, které pak zdobí korálky, dřívky či jiným drobným materiálem.
- Do modelínové destičky ryjí špachtlí obrázky, též zdobí korálky, drobným materiálem.
- Modelují různé trojrozměrné předměty o maximální velikosti dlaně. Při seskupení všech zhotovených předmětů vznikne takzvaný „miniaturní svět“.
- Se slabozrakými používá prstové malby, voskovek, vodových barev, písku i mouky, kterou posypou předem natřenou čtvrtku lepidlem.
- Při vypichované kresbě bodátkem či propisovací tužkou vypichují do pichtákového papíru obrysy předmětů. Čtvrtku

musí mít žáci podloženou měkkou podložkou a ti méně zruční mohou použít šablony.

- Lepí, stříhají, často i kombinují s malbou a se zapojením více žáků na jednom obrázku. Každý se ujme té činnosti, kterou vidí či umí, společně se doplňují a pomáhají si.

Při mé návštěvě přišli na hodinu jen dva studenti, tudíž měla vyučující čas se každému věnovat. Studenti docházejí na hodinu do její třídy, kde už má předem připravené věci. Celou polovinu hodiny věnovala tomu, že si děti prohlížely už hotové materiály a následně si řekly, co chtějí tvořit k danému způsobu tvorby. Na samotnou tvorbu nezbylo mnoho času, ale nijak nespěchaly. Avšak, když už pochopili, jak na to a našly správný grif pro vypichování obrázku, hodina skončila.

### **3.4.2.3. Axmanova technika modelování**

Axmanova technika modelování pro zdravotně postižené původně vznikla v brněnském ateliéru, dnes je však vyučovaná Štěpánem Axmanem v Tasově u Velkého Meziříčí v rámci sdružení „Slepíši“. Toto sdružení v Tasově funguje od roku 1995 a v roce 2001 zde úspěšně zahájilo provoz Mezinárodního centra Axmanovy techniky modelování, které nabízí nejen výuku Axmanovy techniky, výchovně-vzdělávací program, zaškolovací program, pracovní setkání nevidomých sochařů, ale i vyrobené speciální hračky a rehabilitační pomůcky.

Axmanova technika je výjimečná tím, že nevidomým lidem od narození, tzv. bez vizuální paměti, umožňuje získat představivost v trojrozměrném světě a na základě tzv. hmatové matematiky získat nástroj k řemeslně-výtvarným aktivitám. A následně po zvládnutí této techniky mohou zdravotně postižení bez vedení využít řemeslo k výrobě zahradních nádob, interiérových doplňků, bez závislosti na cizí pomoci. Tato technika je určena nejen zrakově

postiženým, ale přináší užitek i lidem s mentálním postižením.

Z této techniky čerpá pro svou práci i Perout a zařazuje ji do své publikace Arteterapie se zrakově postiženými.

O postupu pro práci s Axmanovou technikou je možné se dočíst v manuální příručce „Axmanova technika modelování pro zdravotně postižení“, vydanou Sdružením Slepíši. Z této publikace následně vycházím.

Základem této techniky je zvládnutí tzv. „hmatové matematiky, hmatového hada a hadové kostry“. Jako materiál se využívá šamotové hlíny bez použití vody a finální velikost výrobku má nejmenší rozměry 7 x 7 x 20 a na závěr se výrobek vypaluje. Práce ve větších rozměrech je dle Axmanovy techniky pro zrakově postižené rozhodně lepší. Hadová kostra, například nádoby, spočívá ve vymodelování základní hliněné desky, na jejíž okraj se pak na sebe vrství hmatová hada. Je dobré si pomoci krabicí o rozměrech 7 x 7 x 20, což je krabice od mléka, a po jejím obvodu hady vrstvit. Had je vždy zpracováván dlaněmi a prsty, nikdy ne o desku stolu takzvaným vyválením, jelikož velikost dlaně je použita jako základní měřítko a pro každého žáka slouží jako vlastní „prstový“ systém měření, díky němuž se na své práci, tzv. hadové kostře, dobře orientuje. Tato hmatová matematika tak žákovi umožňuje udržet pozornost a orientaci během celého průběhu své práce.

Touto technikou lze vytvářet nádoby, obličejové hlavy, figury. Po zvládnutí vytvoření hadové kostry má pak tvůrce možnost využít svých tvůrčích dovedností, nápadů a fantazie k výzdobě a modelování obličejových výrazů či dalších doplňků.

#### **3.4.2.4. Ateliér pod vedením E. Perouta při konzervatoři J. Deyla**

V České republice se arteterapií se zrakově postiženými zabývá E. Perout. Své zkušenosti získal na Konzervatoři a Ladičské škole J. Deyla na Malé Straně v Praze, kde i dnes nadále pracuje v rámci mimoškolních aktivit a volného času dětí, a shrnul své poznatky v publikaci „Arteterapie se zrakově postiženými, 2005“. V předmluvě této knihy Jaroslava Šicková Evžena Perouta představuje jako malíře, arteterapeuta, básníka a pedagoga, psychoanalyticky zaměřeného díky „Rožnovské škole arteterapie“, kterou vystudoval pod vedením Dr. Kyzoura staršího. Jelikož jde o jedinou publikaci v České republice, přímo zaměřenou na arteterapii se zrakově postiženými, vycházím z ní pro popis arteterapie v níže uvedené části „Arteterapie se zrakově postiženými“.

#### **3.4.2.5. Výstavy pro zrakově postižené lidi**

V Praze hmatové expozice s doprovodnými programy pořádá Národní galerie v Praze na Zbraslavském zámku, v klášteře sv. Jiří a sv. Anežky České. Výstavy pro zrakově postižené jsou dokonale připraveny, odborný lektor nevidomé návštěvníky seznámí s historií a kontextem díla a při prohlídce artefaktů upozorní na detaily, ze kterých si nevidomý může vytvořit představu o celku (Perout, 2005, s.85). Díky výstavám mohou zrakově postižení získat nové znalosti o výtvarném umění, o stylových obdobích a výtvarných formách, které podle Perouta jsou u nevidících minimální. Bohužel, situace v oblasti hmatových expozic je u nás „znepokojivá“ (tamtéž).

14. června roku 2006 se konala na Zbraslavském zámku hmatová expozice japonské kultury pod vedením Gabriely Šimkové a Evžena Perouta. Při doprovodném programu si zrakově postižení návštěvníci mohli sami vymodelovat

japonskou nádobu s pokličkou, která nejspíš sloužila k uchování či ohřevu nějaké tekutiny. K prohlížení sloužil nejen falzifikát nádoby, ale i stejný model menších rozměrů vymodelovaný E. Peroutem při zavřených očích.

Při osobní návštěvě a výpomoci v doprovodném programu přišlo pět žáků, každý žák měl při práci vedle sebe pomocnou ruku vidoucího člověka a pomocí vyválených válečků, neboli hadů, jsme tvořili nádobu způsobem, který je popsán v publikaci (Perout, 2005). Dívka, které jsem pomáhala já, tuto techniku už dobře znala, byla velmi šikovná a samostatná. Vždy jsem jí byla k ruce, jen když si o to řekla. Velmi dobrý kolektiv vytvořil skvělou atmosféru, během které by člověka nenapadlo, že u stolu pracují děti se zrakovým postižením. I náhodný návštěvník, mluvící anglicky, který si prohlížel už hotové nádoby, byl překvapen, když zjistil, že je vytvořily zrakově postižené děti.

#### **4. Závěr**

V teoretické části diplomové práce došlo k obecnému shrnutí pojmu arteterapie z pohledu historického vývoje i dnešního působení. Dále jsou zpracovány názory pedagogů a psychologů na výtvarnou činnost zrakově postižených lidí. Psychologický vývoj dítěte a vývoj dětské kresby jak u vidomých, tak u zrakově postižených. A závěrem je popsána dosavadní arteterapeutická práce se zrakově postiženými. Praktická část navazuje na teoretickou dvouletým výzkumem se zrakově postiženou Ivou. Postup výtvarné a terapeutické práce je rozepsán po jednotlivých měsících a shrnut do stručných bodů, které je možné použít jako návod pro výtvarné vedení zrakově postižených žáků. Výzkumem jsem dospěla k potvrzení své diplomové teze, že se zrakově postiženými lidmi lze kreslit a využít arteterapie. Arteterapie je však chápána v omezeném smyslu. Výtvarný



artefakt je zde využit hlavně jako podklad pro diskuzi. Body kladené na začátku výzkumu:

- Zmírnit Ivin neklid.
- Přivést ji k soustředění a vnímání, co právě tvoří.
- Snažit se o její samostatnou tvorbu.

Body, které byly brány za měřítko úspěšné práce, byly naplněny. Výzkum se přibližoval svému ukončení v momentu, kdy jsem usoudila, že Iva dosáhla stropu ve své tvorbě, jinak řečeno, malířku bych z ní neudělala. Nové metody výtvarného přístupu a kresba obecně však Ivě přinesly nové možnosti jak vnější svět pozorovat a chápat. Otevřely jí pestrost vnímání, které chrání před zabřednutím ve stereotypch života. Přinesly jí imaginaci, jakožto stálý zdroj změn, jak píše Uždil, která *„obnovuje psychickou existenci člověka a v praxi je mu obranou proti stereotypům v jednání i myšlení“*. Uždil dále uvádí: *„[...] o příliš ustálených formách jednání se dávno soudí, že vedou k vnitřní nespokojenosti, k únavě a máme-li věřit některým autorům - i lhostejnosti vůči přírodnímu a posléze i lidskému okolí“* (1988, str.396). Výzkumná část je v závěru obohacena rozhovory se zrakově postiženými lidmi věnujícími se výtvarné činnosti, jejich osobním vztahem k umělecké činnosti a názorem na vedení výtvarné výchovy pro zrakově postižené na našich školách, který je převážně negativní. Této negativní zkušenosti jsem nabyla i já osobní návštěvou dvou škol. Zde je však nutno potrvnout malé množství materiálu, které by mohlo potvrdit obecnou pravdivost této myšlenky. Negativní je v závěru vystřídáno pozitivním, a to novou metodikou vyvinutou Štěpánem Axmanem, která umožní zrakově postiženému samostatně umělecky pracovat a uplatnit se na trhu práce.

## 5. Seznam použité literatury

### Monografie:

- 1) AXMAN, Š. *Axmanova technika modelování pro zdravotně postižené*. EPOX DATA spol. s r.o., 2005. ISBN neuved.
- 2) BORGES, J. L. *Zrcadla jsou zvláštní věc*. Votobia, 56.svazek. ISBN 80-7198-071-4.
- 3) CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální praxi a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.
- 4) ČÁLEK, O.; HOLUBÁŘ, Z.; CERHA, J. *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-341-3.
- 5) ČÁLEK, O. *Raný vývoj dítěte nevidomého od narození*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 69-019-84.
- 6) DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznávání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
- DRVOTA, S. *Osobnost a tvorby*. Praha: Avicenum, 1973. 73521-08/31.
- 7) FRANCOVÁ, P. *Za zeptání nic nedáte aneb jak vidím svět, když nevidím*. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-2-X.
- 8) FRANCOVÁ, P. *O čem se sní poslepu*. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-86932-02-8.
- 9) HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- 10) HŮLA, J.; JANDA, J. *Pavla Francová*. Praha: Okamžik, 2004. ISBN 80-903247-5-4.
- 11) JUNG, C.G. *Výbor z díla II. Archetypy a nevědomí*. Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka, 1999. ISBN 80-85880-16-4.
- 12) KYZOUR, M. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě*. 2007. Nepublikovaná skripta.
- 13) LIEBMANN, M. *Skupinová Arteterapie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

- 14) LITVAK, A.G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. ISBN neuvéd.
- 15) LOWENFELD, V. *The Nature of Creative Activity*. Routledge & Kegan Paul LTD, London: 1965
- 16) MAHLEROVÁ, M.S.; PINE, F.; BERGMANOVÁ, A. *Psychologický zrod dítěte*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-722-4.
- 17) MENTZOS, S. *Dynamika duševních nemocí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-992-5.
- 18) MICHÁLEK, M. *Nebojte se pomoci nevidomím*. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-86932-01-X.
- 19) PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
- 20) PIAGET, J.; INHELBEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. ISBN 80-7178-146-0.
- 21) READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN neuvéd.
- 22) SYŘIŠŤOVÁ, E. a kol. *Skupinová psychoterapie psychotiků a osob s těžším psychosomatickým postižením*. Praha: Avicenum, 1989. ISBN 08-052-89.
- 23) ŠICKOVÁ-FABRICIA, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- 24) ŠICKOVÁ-FABRICIA, J. *Význam výtvarných materiálů a médií v arteterapii*. Bratislava: Terra Therapeutica, 2005. ISBN 80-969376-2-6.
- 25) ŠICKOVÁ-FABRICIA, J. *Obrazy vnitra*. Bratislava: Terra Therapeutica, 2005. ISBN 80-969376-3-4.
- 26) UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 14-692-88.
- 27) VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

- 28) VÁGNEROVÁ, M.; SVOBODA, M. (ed.); KREJČÍŘOVÁ, D. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- 29) VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- 30) VÁGNEROVÁ, M. *Patopsychologie II*. Liberec: Technická Univerzita, 1995. ISBN 80-7083-159-6.
- 31) VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTĚCH, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.
- 32) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
- 33) ŽENATÁ, K. *Obrazy z nevědomí*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-033-X.
- 34) ZÍCHA, Z. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1981. 60-85-81.

#### **Články:**

- 1) PEROUT, Evžen. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace*. 2005, č.8, s.15. ISBN 1214-4460.
- 2) PEROUT, Evžen. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace*. 2006, č.10, s.3. ISBN 1214-4460.
- 3) PEROUT, Evžen. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace*. 2005, č.9, s.27. ISBN 1214-4460.
- 4) HUPTICH, Miroslav. Arteterapie s kameny. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace*. 2007, č.13, s.67. ISBN 1214-4460.
- 5) SKŘIVANOVÁ, Silvie. Hledání identity arteterapie. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace*. 2004, I.č./5, s.25. ISBN 1214-4460.
- 6) SLAVÍK, Jan. Mezi arteterapií a výtvarnou výchovou. *Výtvarná výchova*. 1995/1996, 35, č.2, s.19-20. ISBN 1210-3691.

- 7) JANOVÁ, Dana. Terapeutický význam dětské kresby. *Výtvarná výchova*. 1995/1996, roč.36, č.4, s.58. ISBN 1210-3691.
- 8) SLAVÍK, Jan. RUSOVÁ, Monika. Poselství výtvarného projevu v arteterapii. *Výtvarná výchova*. 1995/96, roč.36, č.4, s.60. ISBN 1210-3691.
- 9) JEŽKOVÁ, Kateřina. Waldorfské modelování jako způsob arteterapie. *Výtvarná výchova*. 1994/95, roč.35, č.2, s.20. ISBN 1210-3691.
- 10) NOVÁKOVÁ, Zita. Integrace zrakově postižených žáků z pohledu jejich pedagogů. *Komenský*. 2003/04, roč.128, č.1.
- 11) JEBAVÁ, Jana. Výtvarné umění jako forma terapie pro tělesně postižené děti. *Učitelské noviny*. 1994, 97, č.34, str.11.

**Webové stránky:**

- 1) *Česká arteterapeutická asociace* [online]. 2005 [cit. 2008-03-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.arteterapie.cz/>>.
- 2) *Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR* [online]. 2002 [cit. 2008-01-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.sons.cz/klasifikace.php>>.

## 6. Summary

Arteterapie se zaměřením pro zrakově postižené

Art therapy focused on the blind people

Lenka Linhartová

My dissertation links up the art therapy and the work with blind people. The diploma paper is divided into two parts. The theoretical part defined the art therapy, i.e. typology efficient by therapists, psychological ontogeny of the healthy and blind children and comparison of the development of their drawing. The other part includes the practical study and interviews.

Two-year research with blind girl Iva was focused on the learning and improving of her ability to draw. I verified the goals of my work, i.e. blind people can draw, they are interested in drawing and the therapy improves their psyche. To my paper I added the interviews with blind artists, their opinions to the art therapy and art classes. My work can be used as a handbook for art work with blind people.

## 7. Obrazová příloha

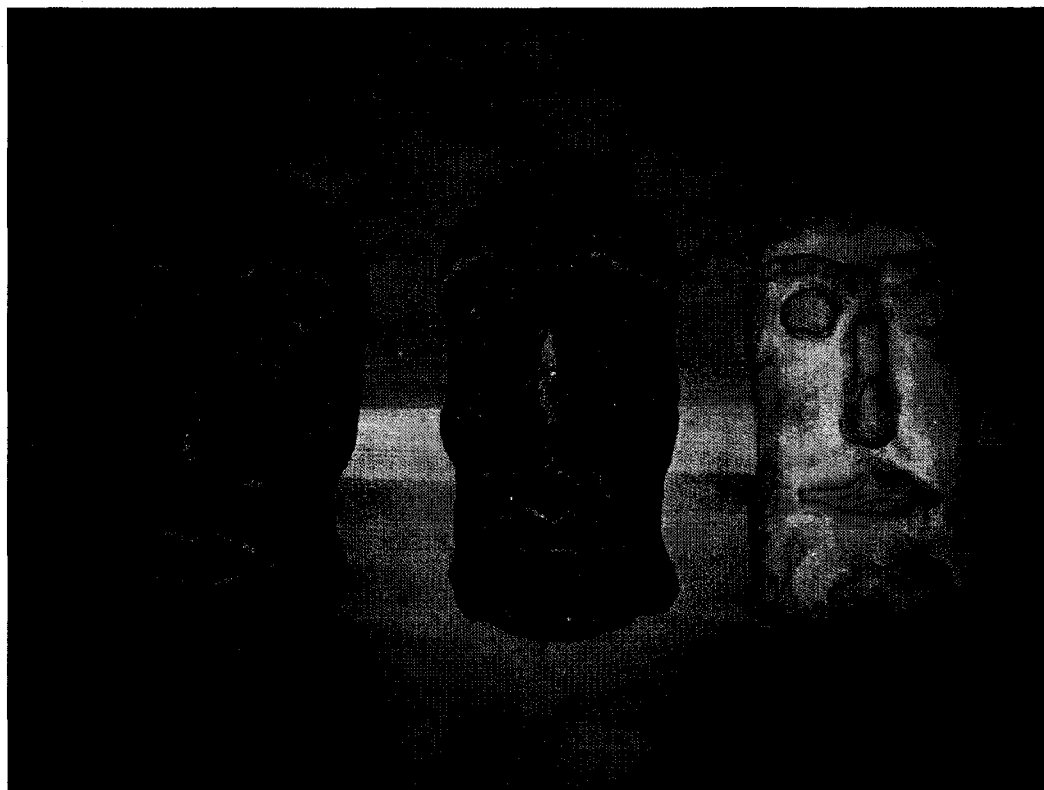


Foto č. 1

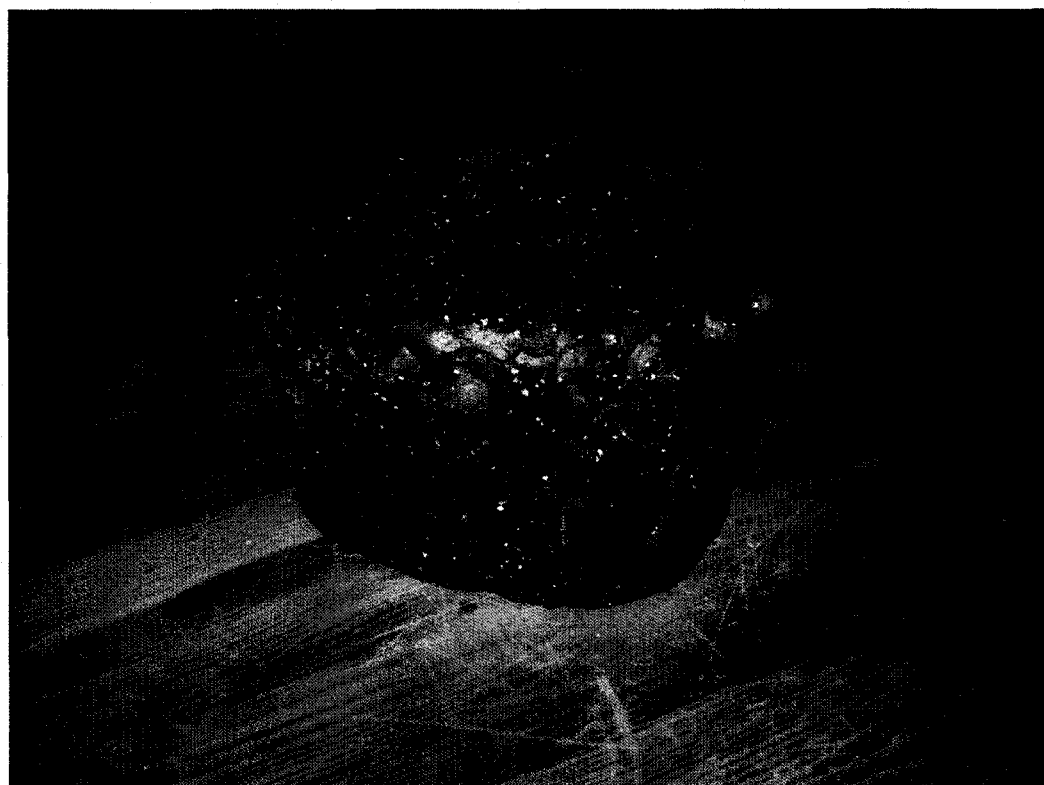
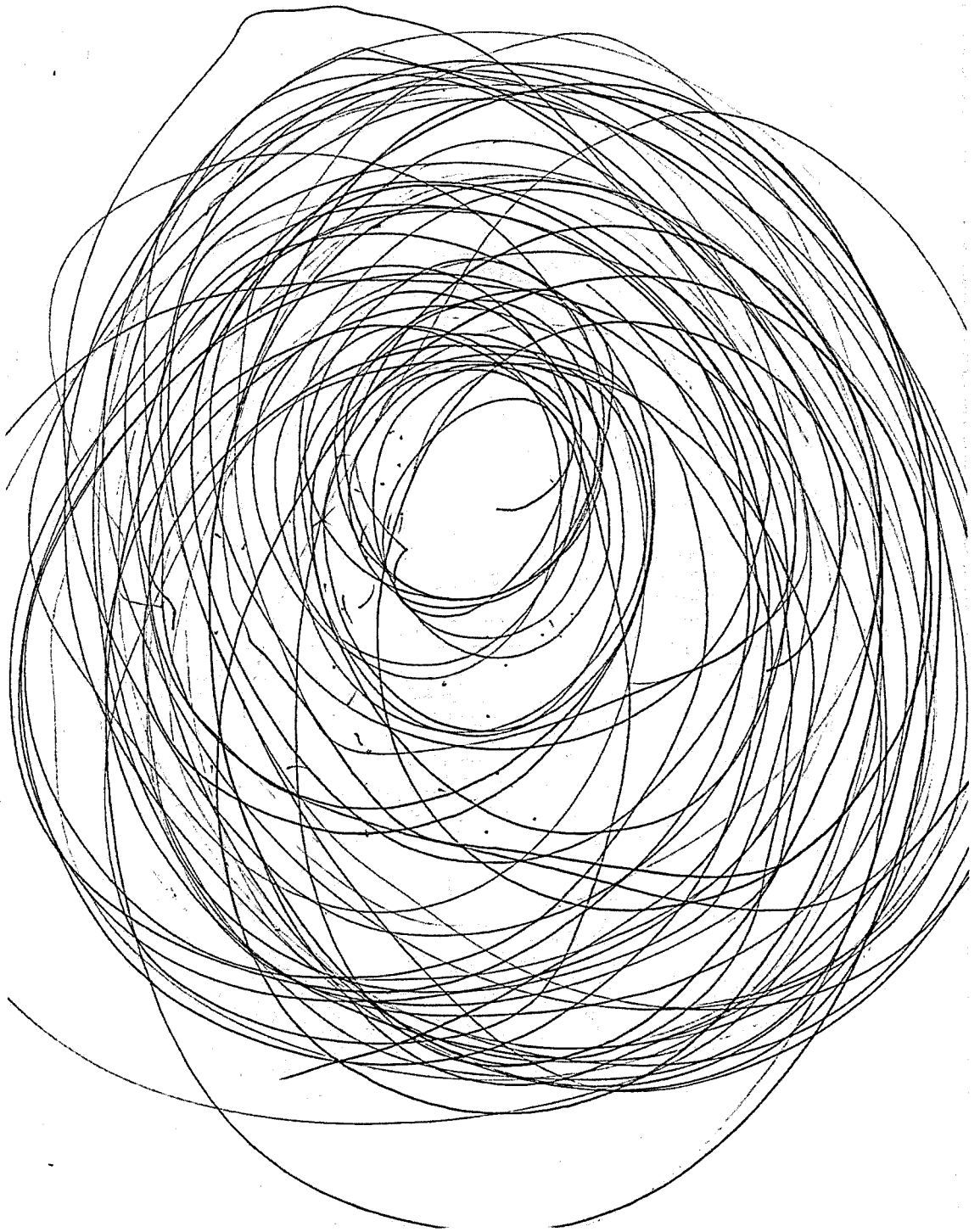
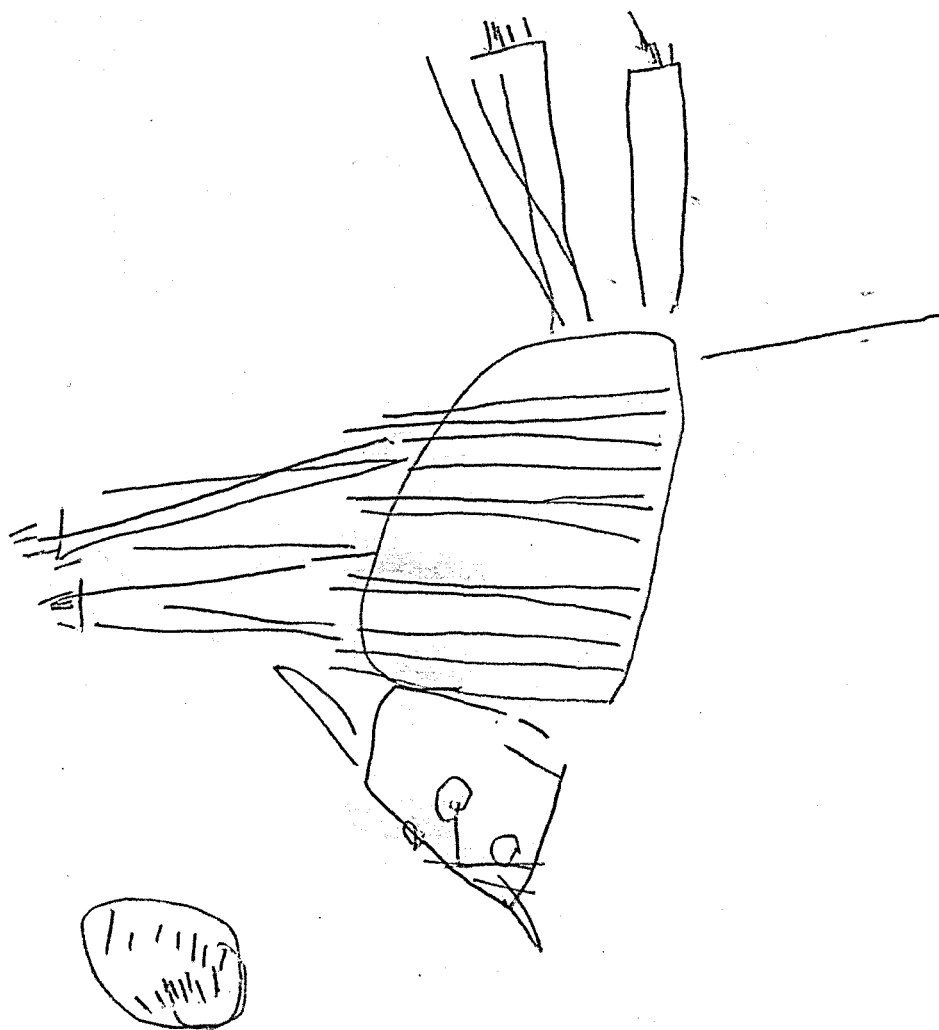


Foto č. 2



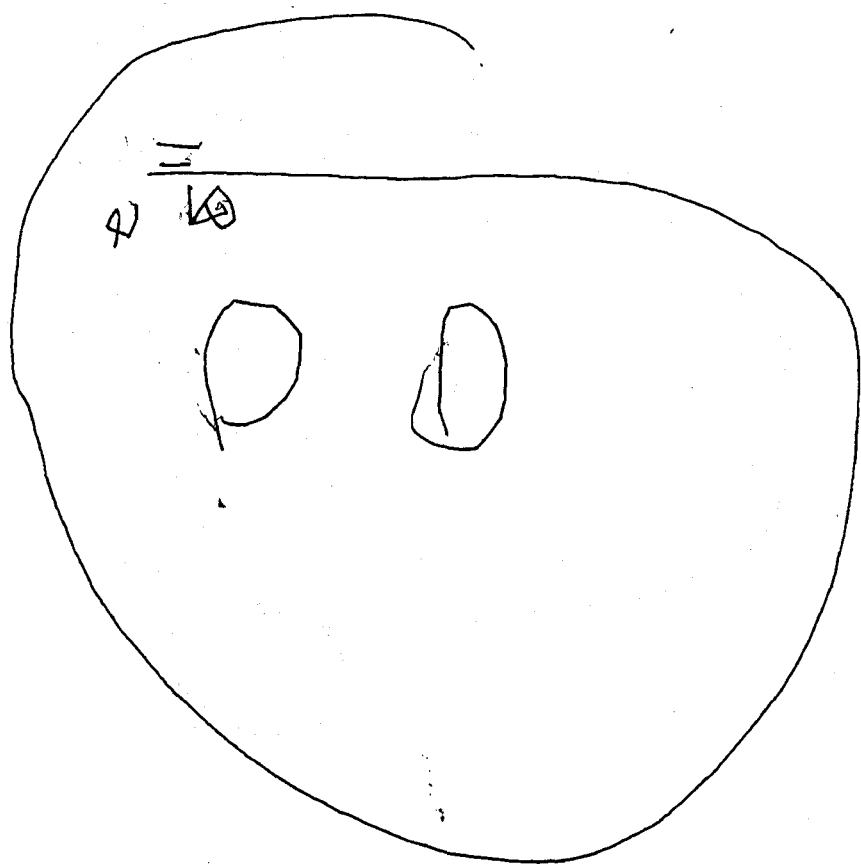
Obr. č. 1



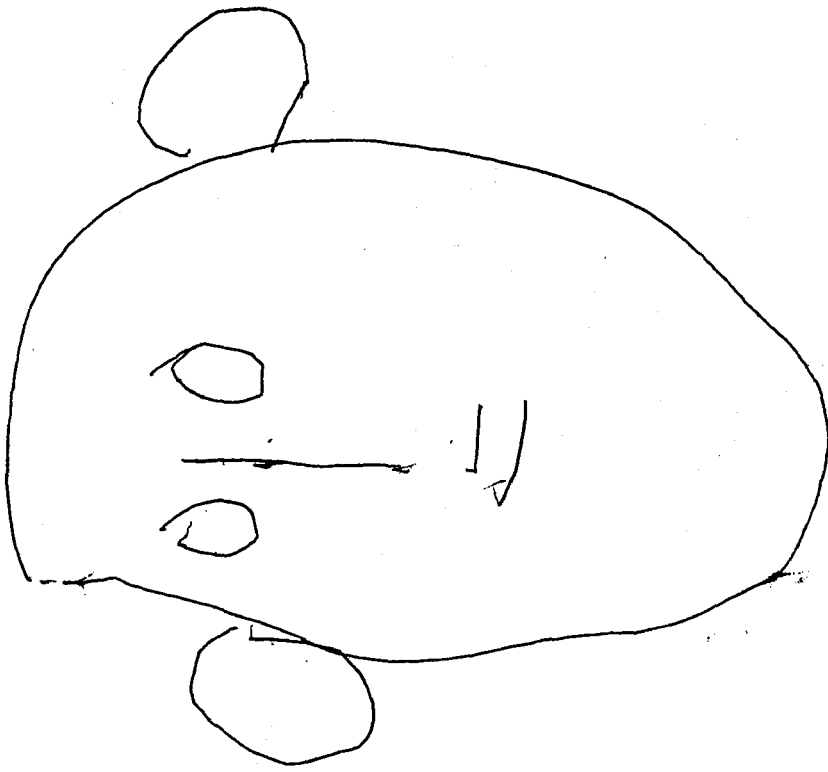


31.10.06

Obr. č. 2



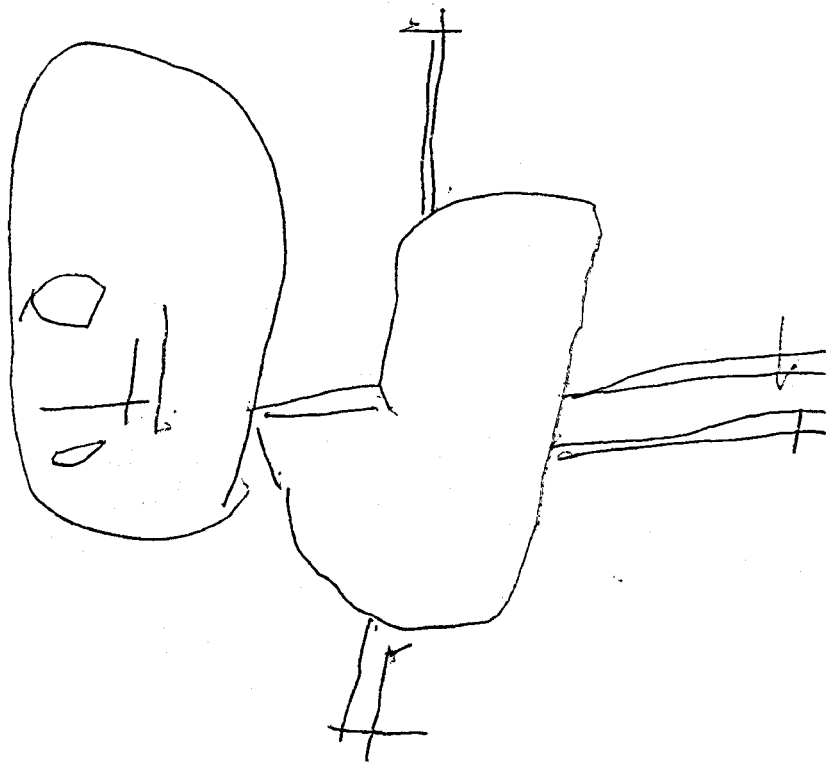
Obr. č. 3



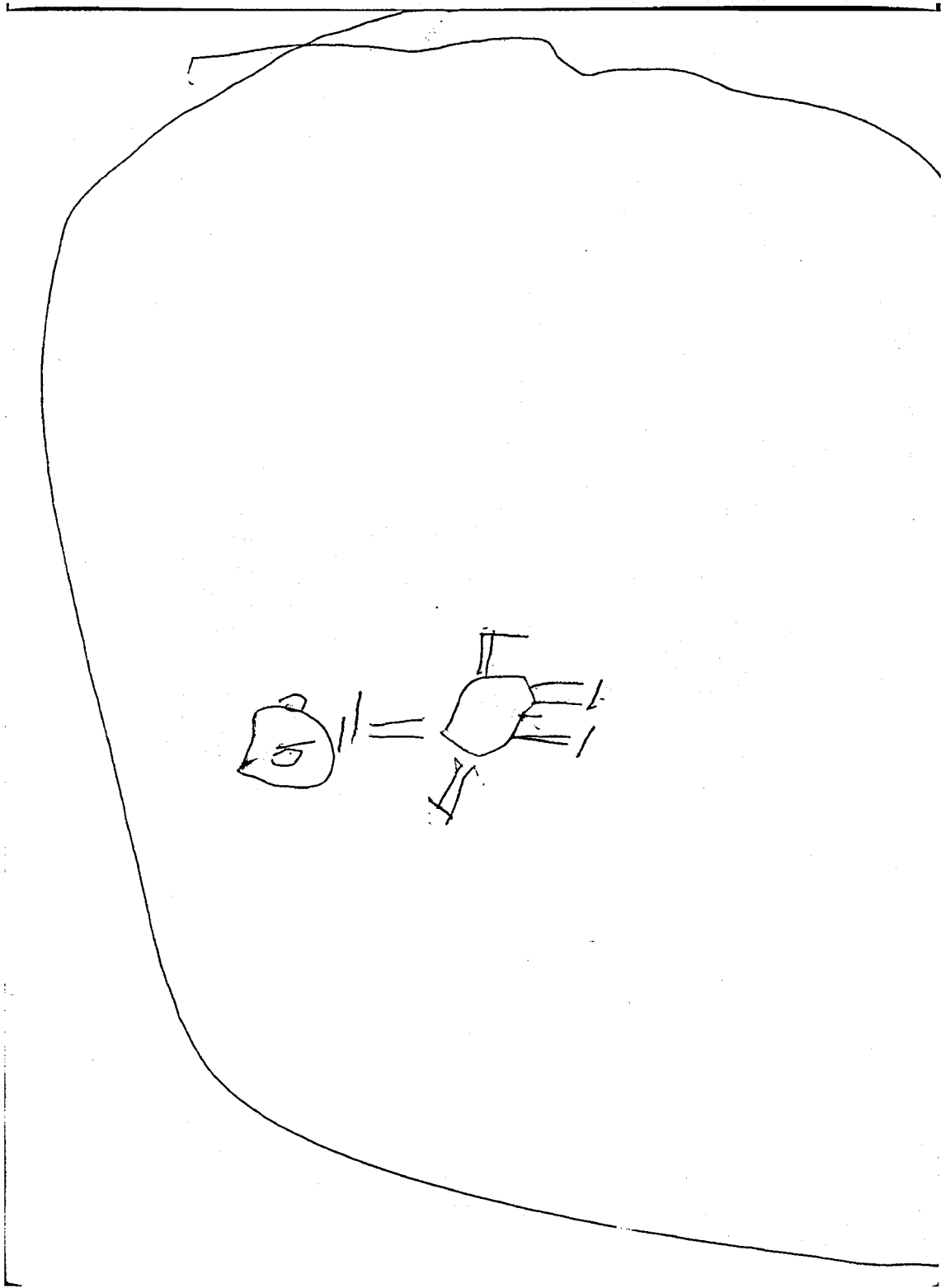
Obr. č. 4



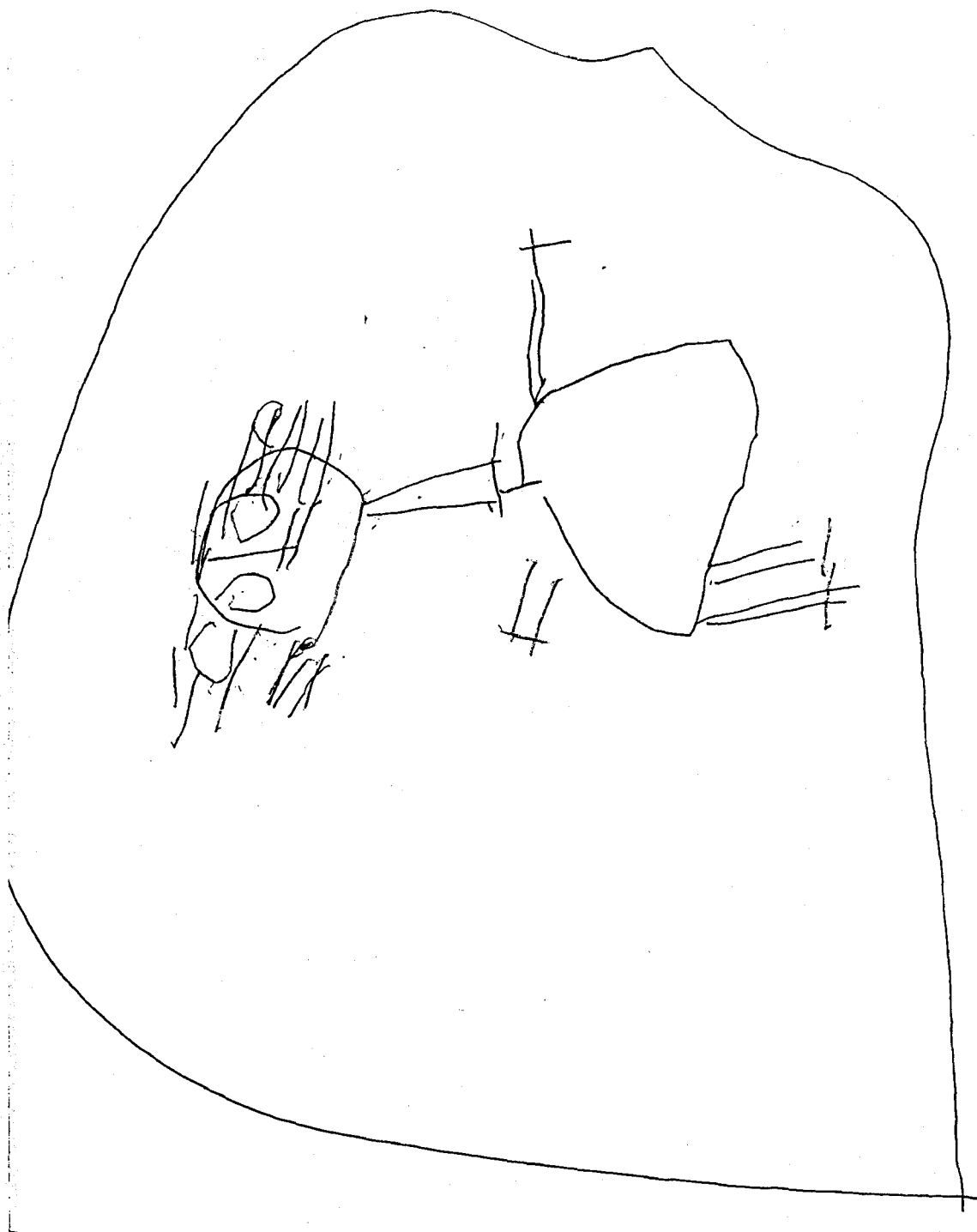
Obr. č. 5



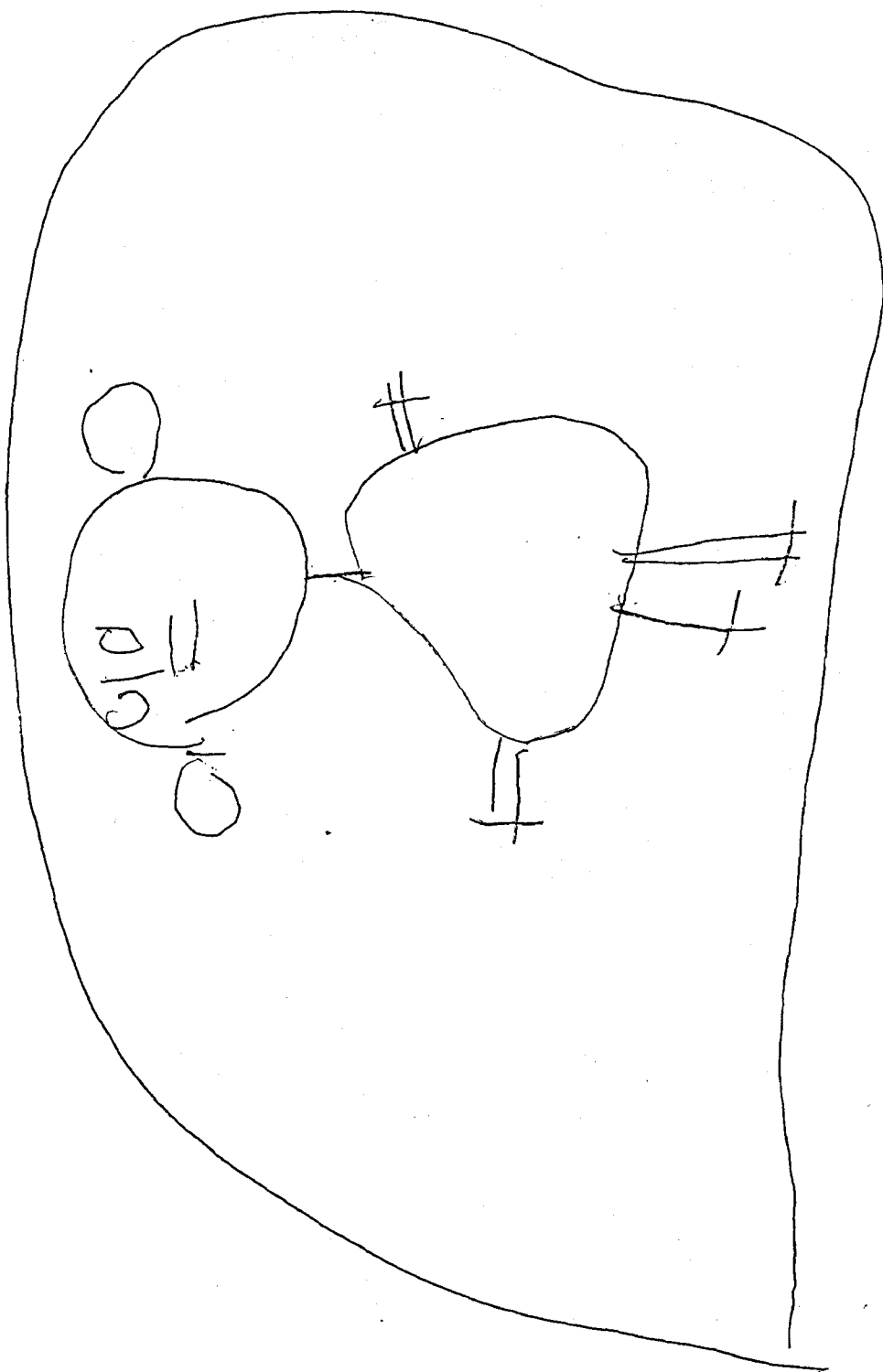
Obr. č. 6



Obr. č. 7

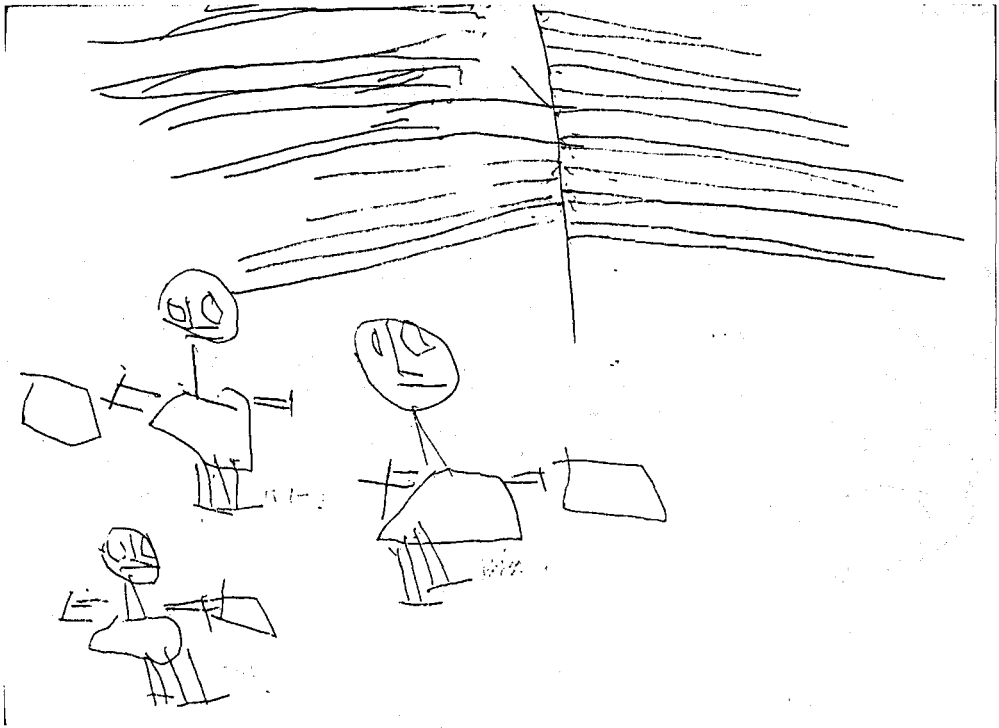


Obr. č. 8

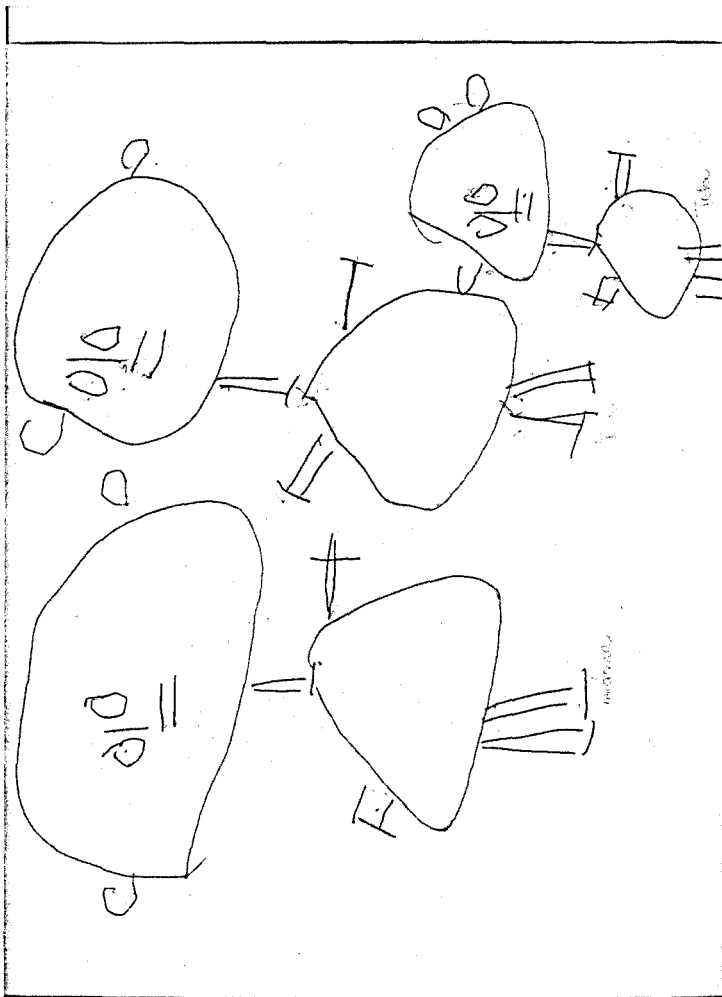


Obr. č. 9

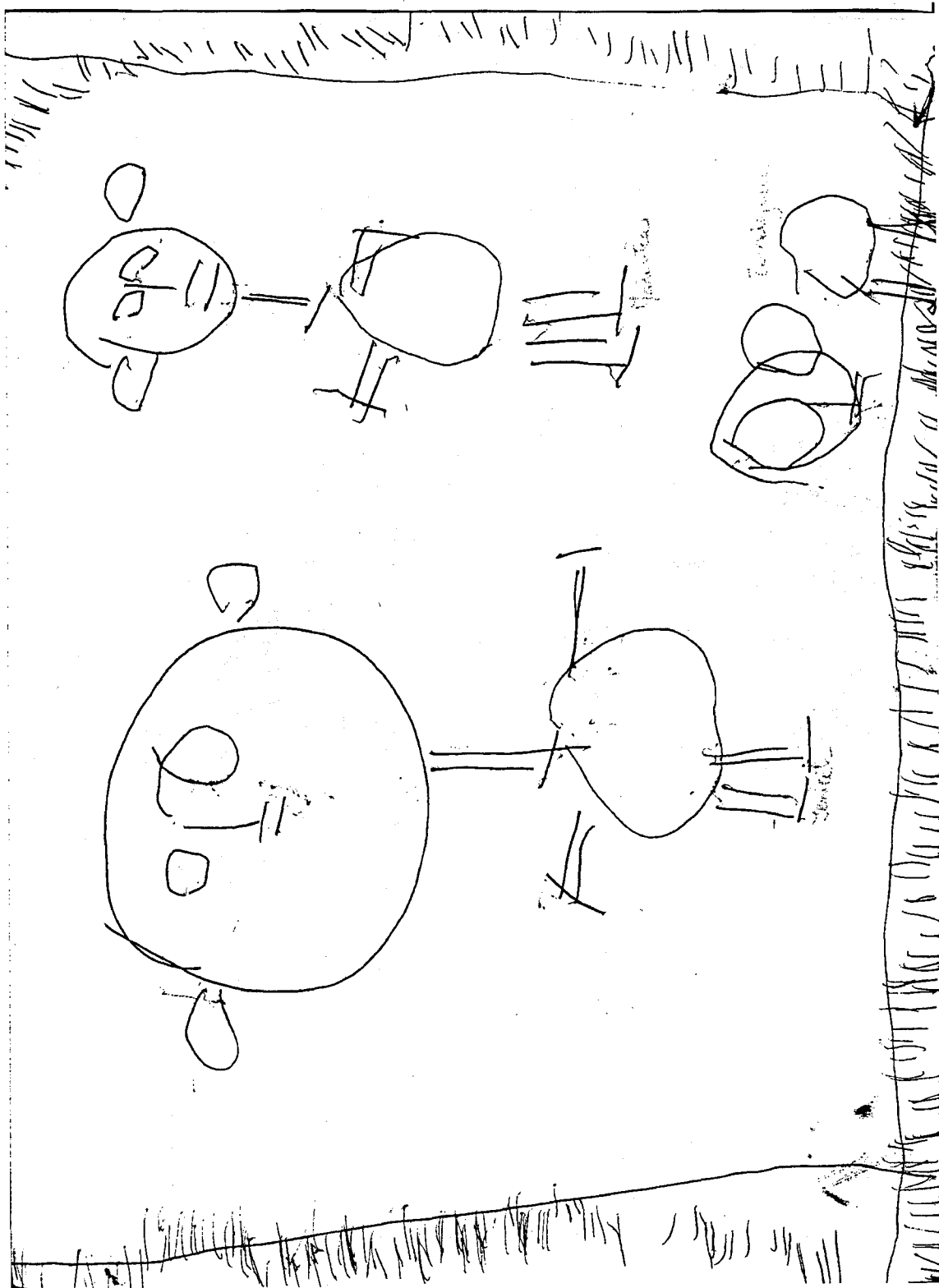




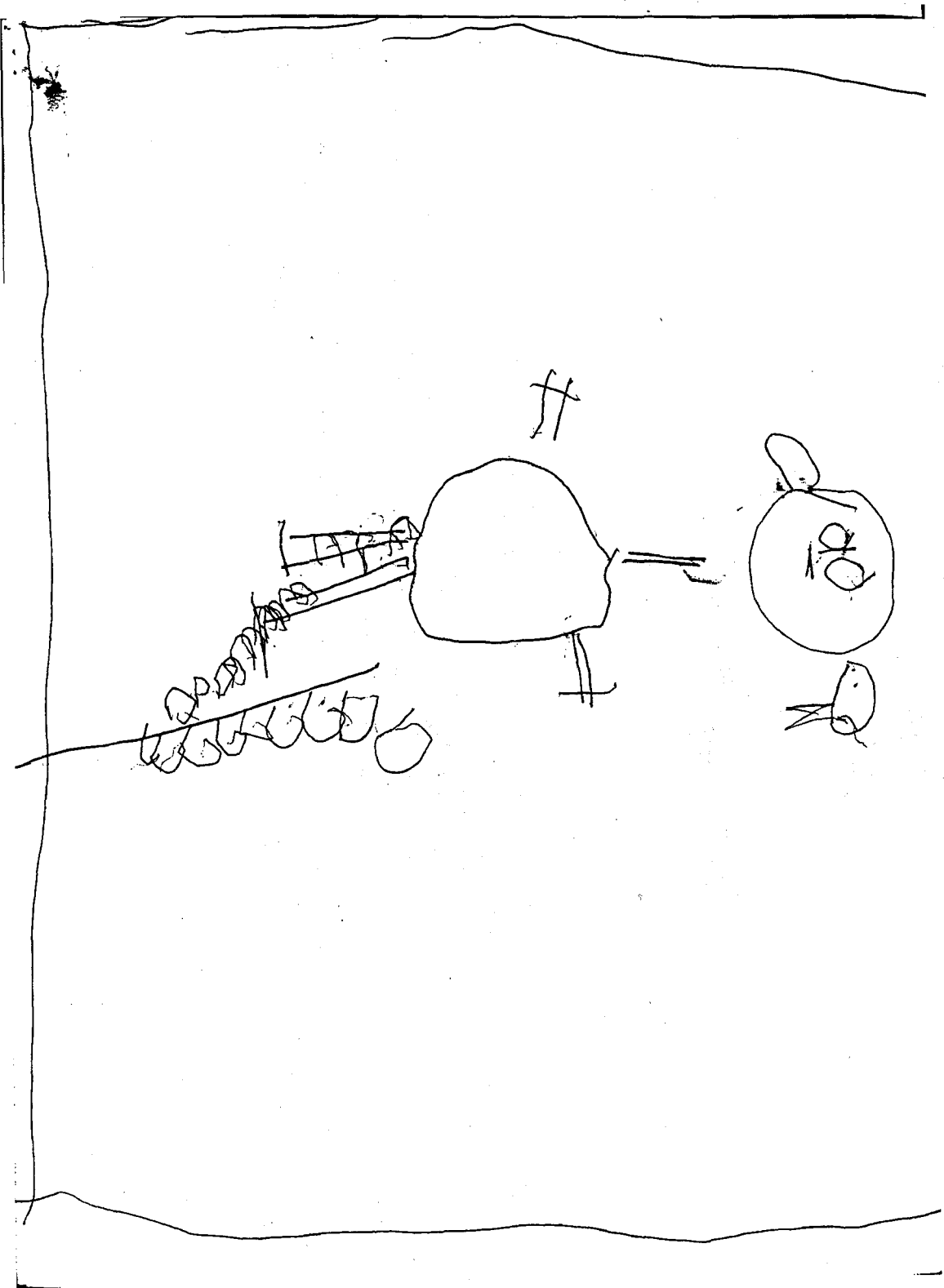
Obr. č. 10



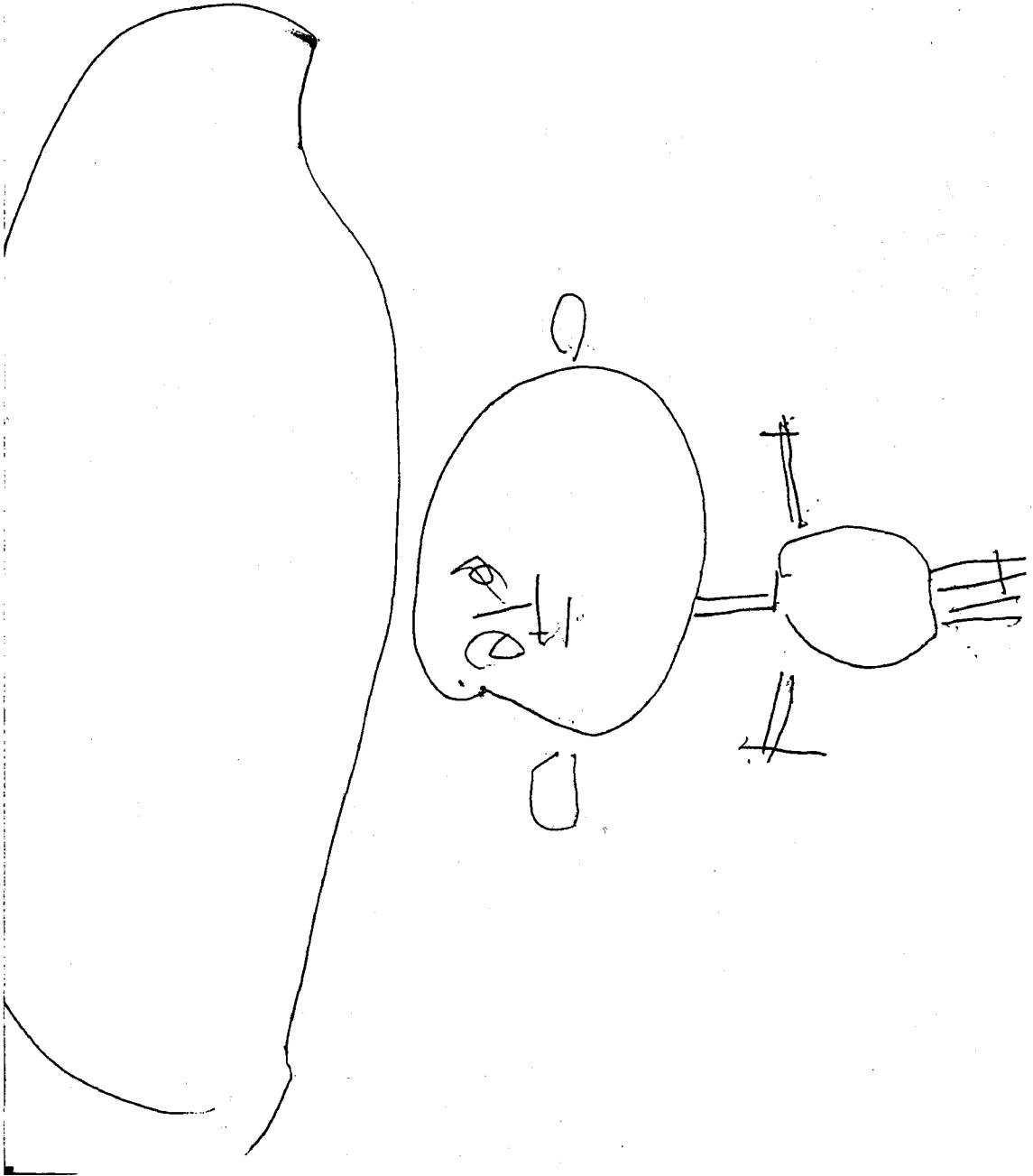
Obr. č. 11



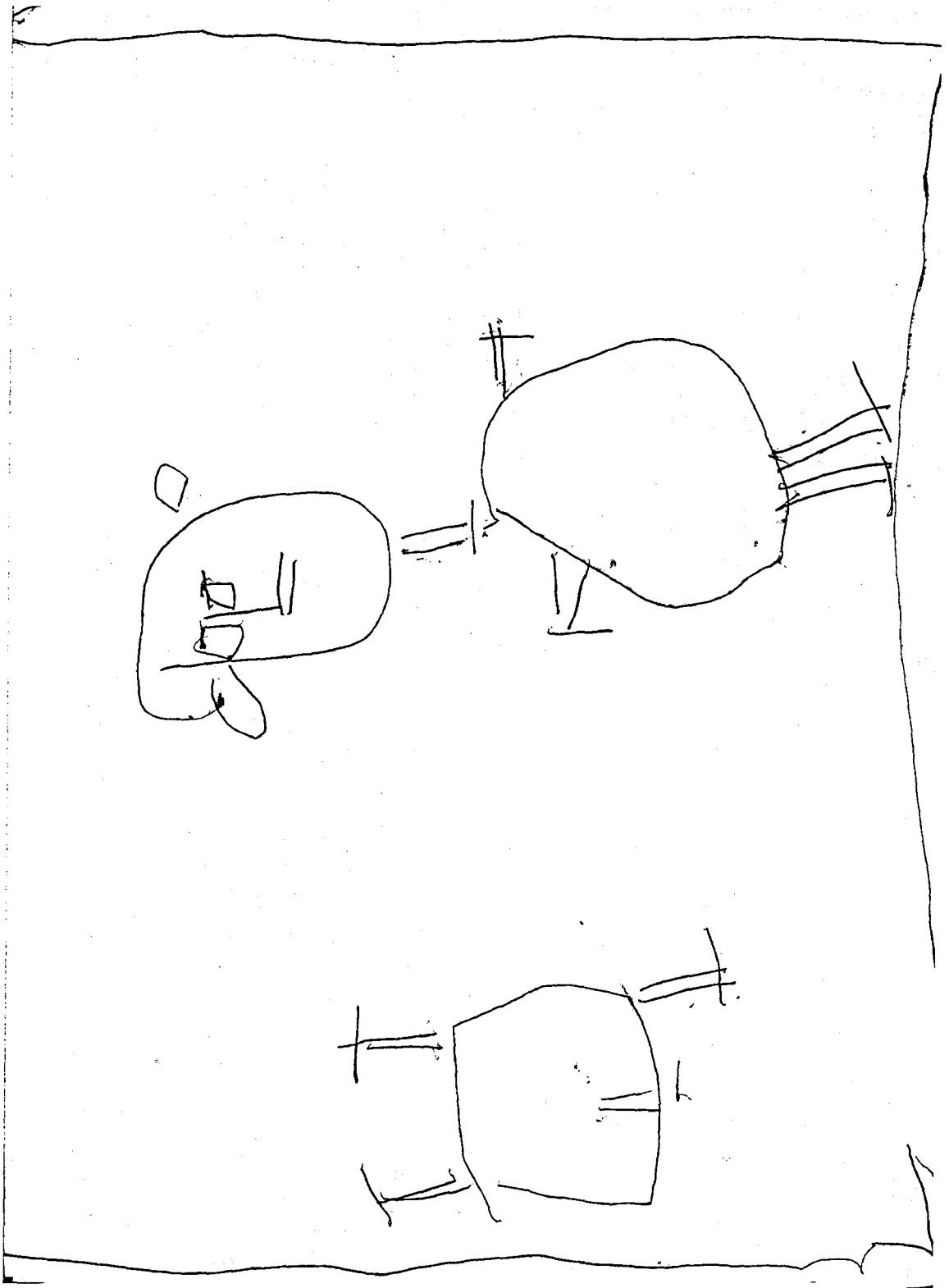
Obr. č. 12



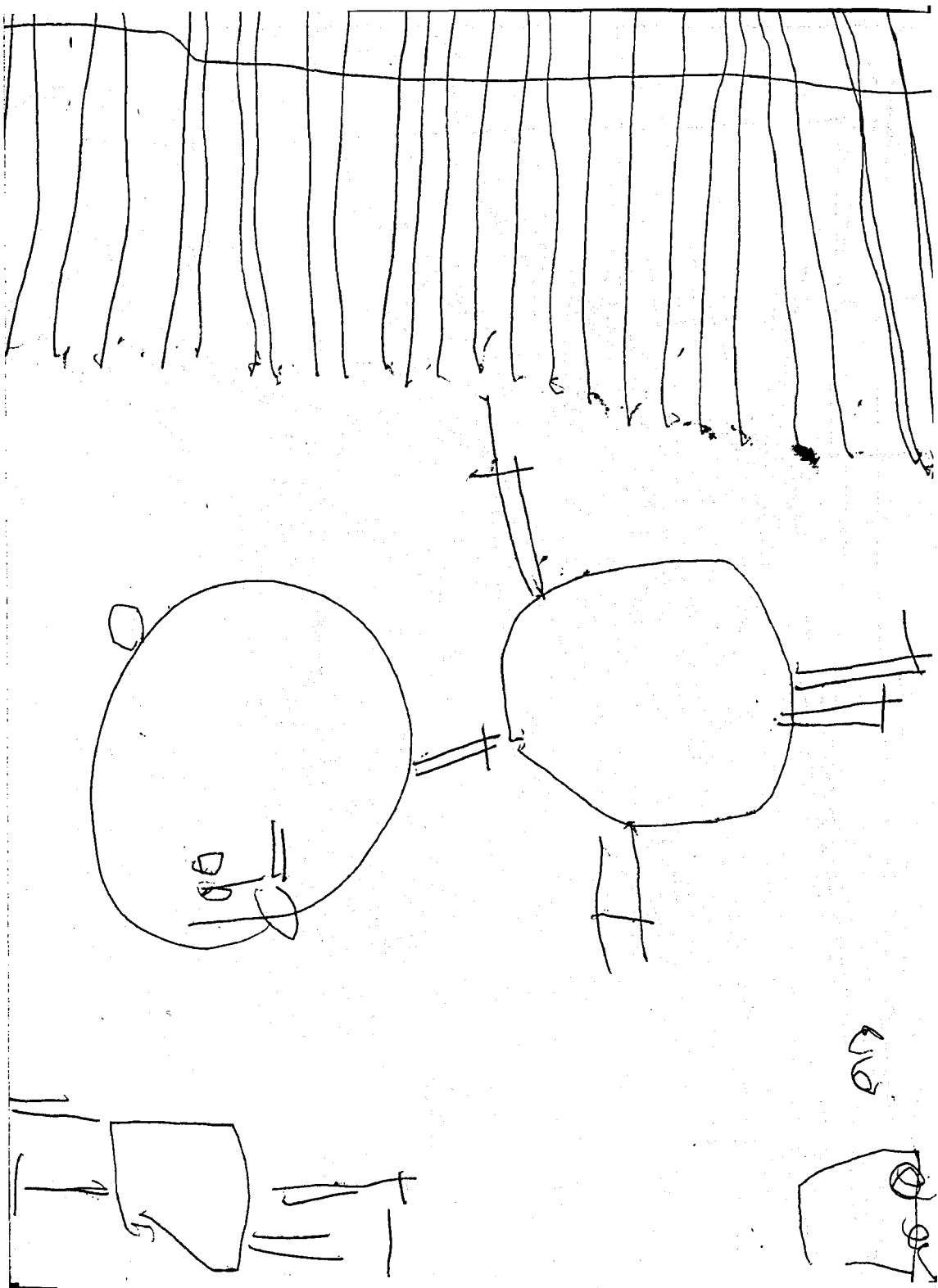
Obr. č. 13



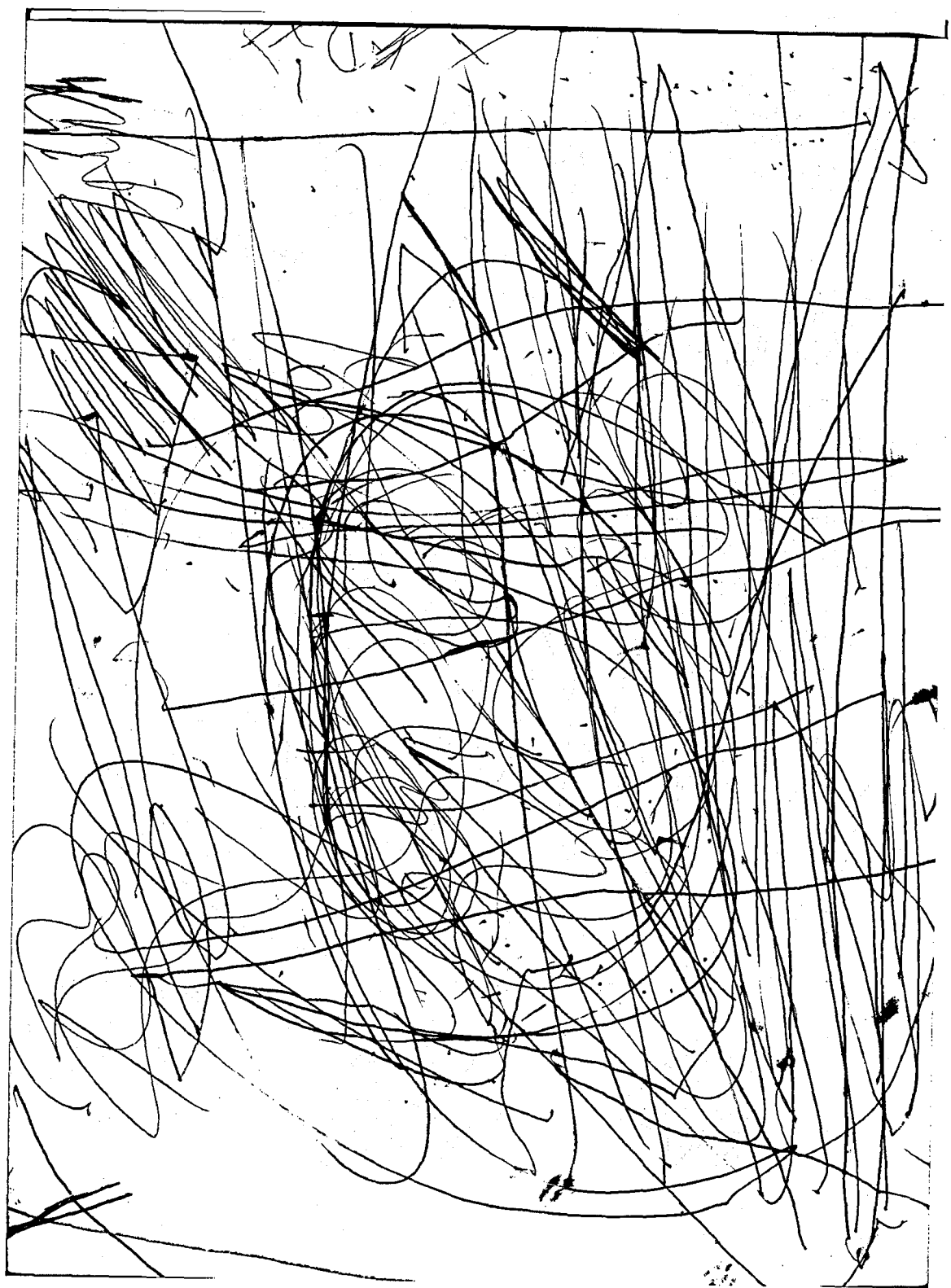
Obr. č. 14



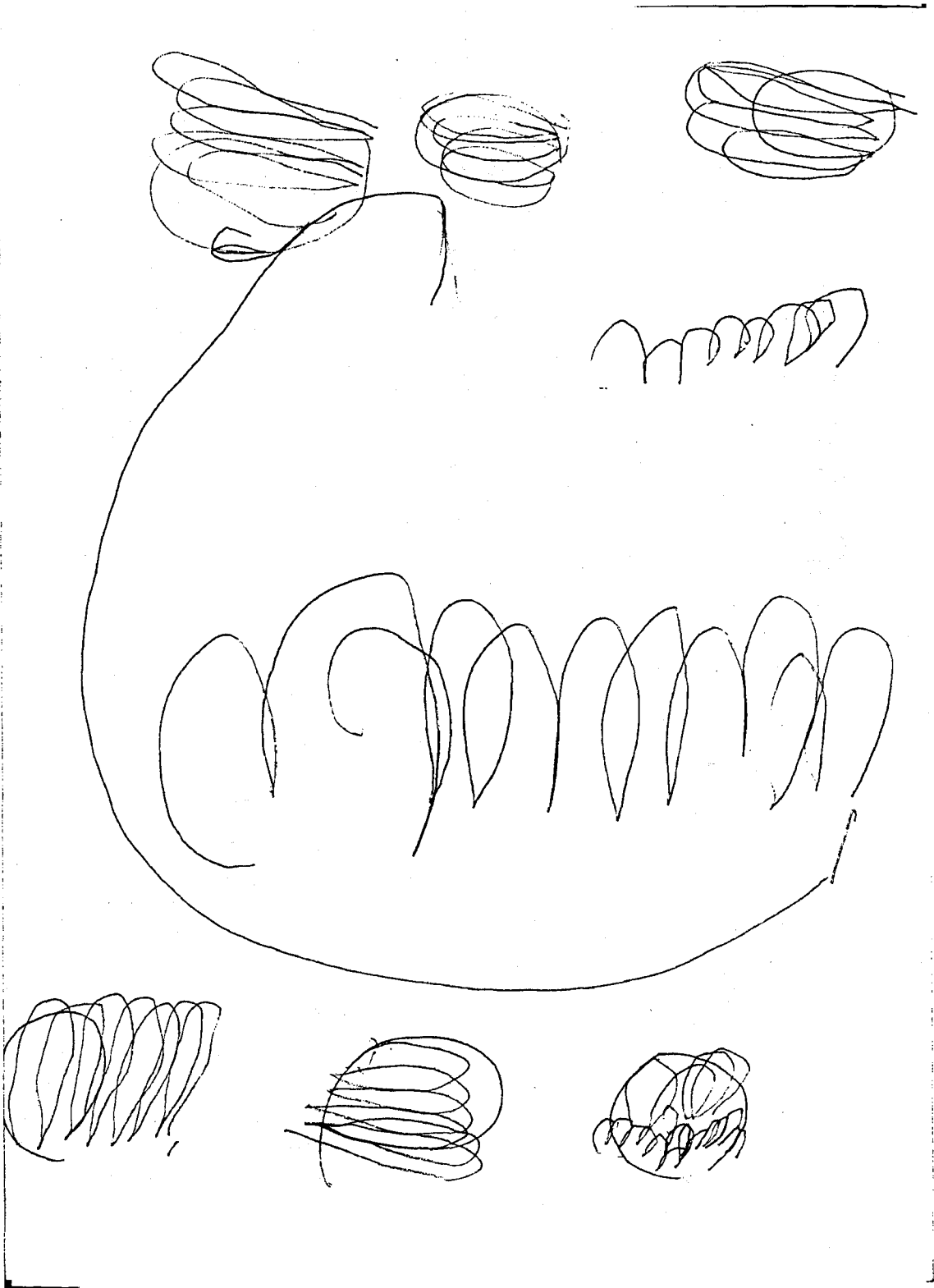
Obr. č. 15



Obr. č. 16



Obr. č. 17



Obr. č. 18

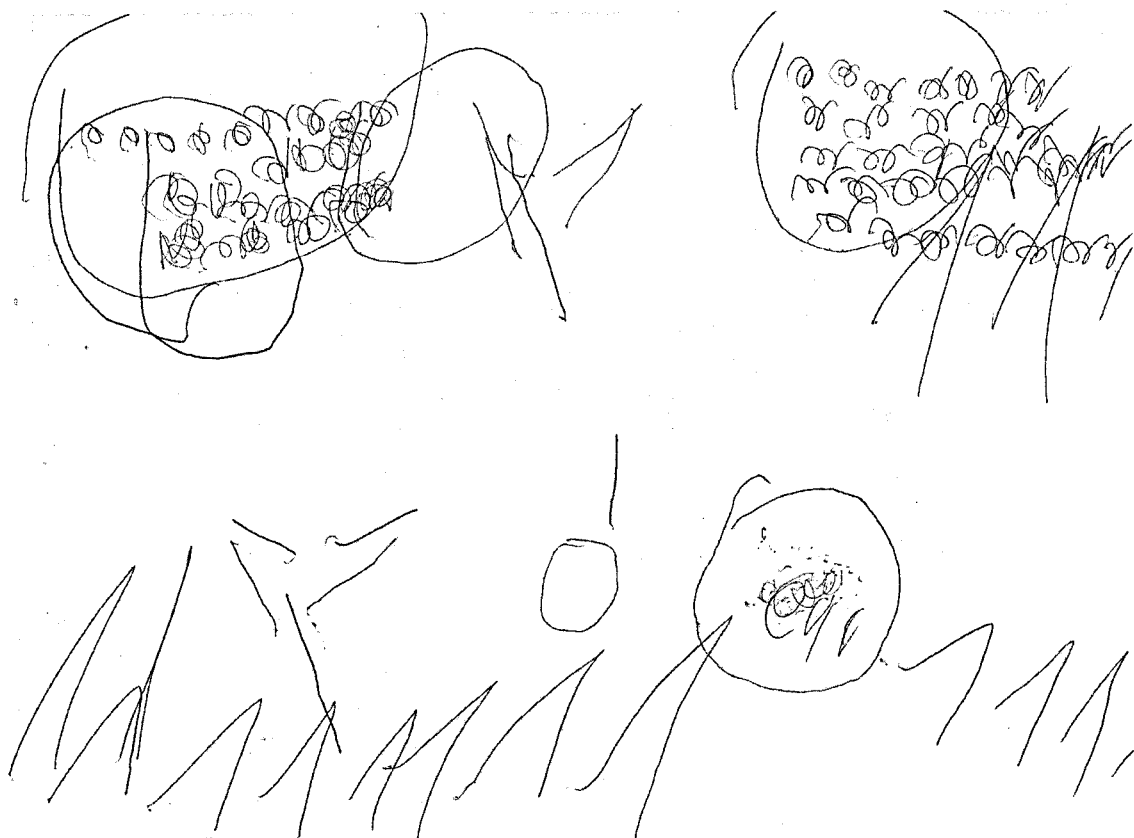


BRATISLAVA  
KRAJINA  
KRAJINA  
KRAJINA  
KRAJINA  
KRAJINA  
KRAJINA

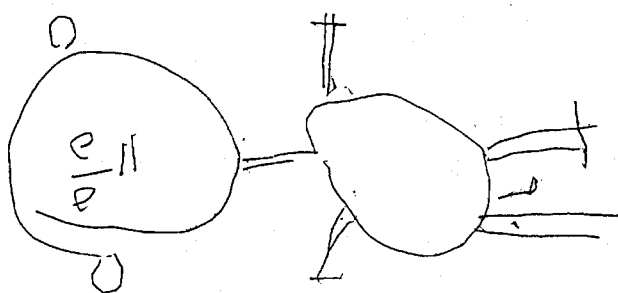
Obr. č. 19

VRÁTIVITĚ = CPEITIVITĚ  
VRÁTIVITĚ = CPEITIVITĚ  
VRÁTIVITĚ = CPEITIVITĚ  
VRÁTIVITĚ = CPEITIVITĚ

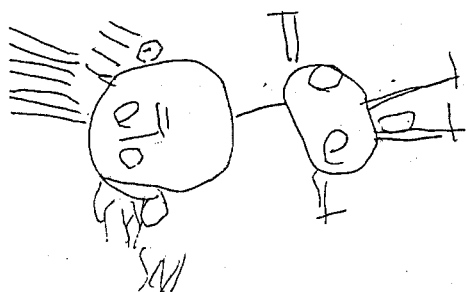
Obr. č. 20



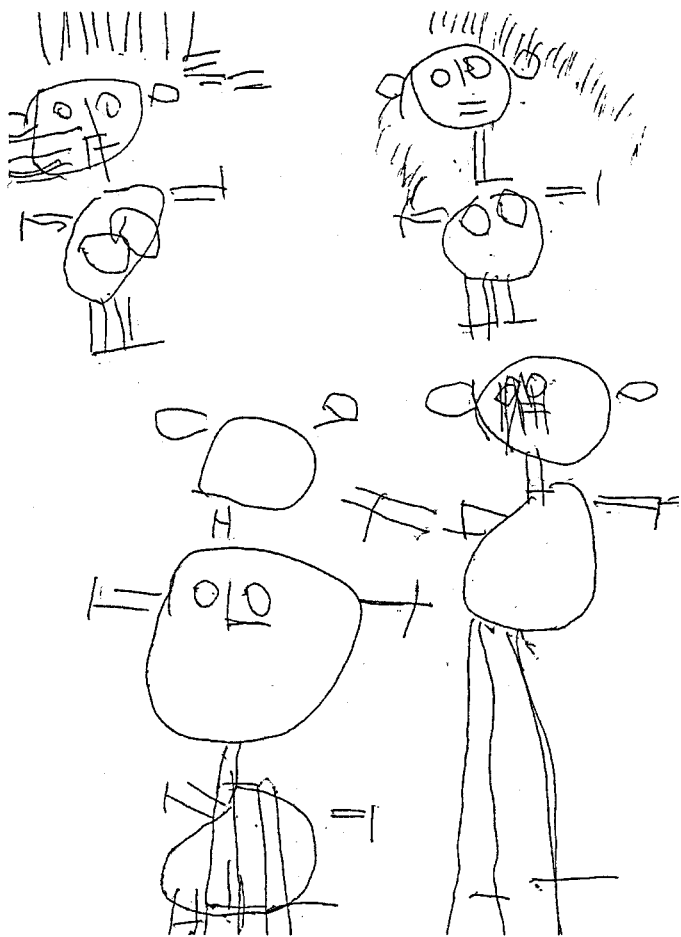
Obr. č. 21



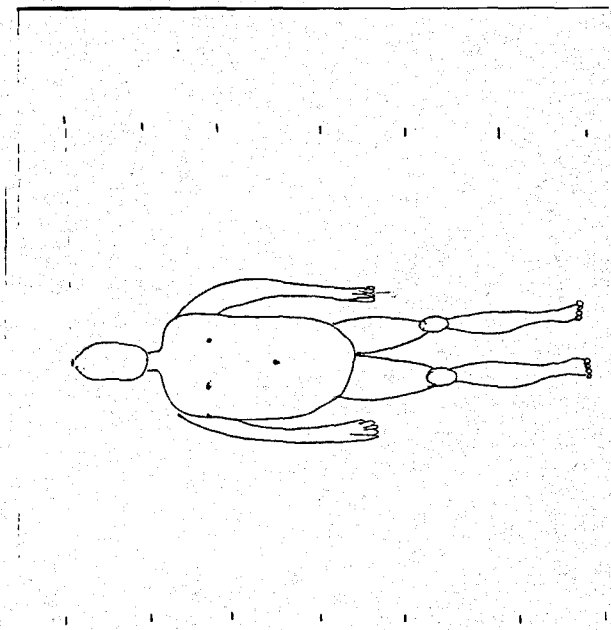
Obr. č. 22



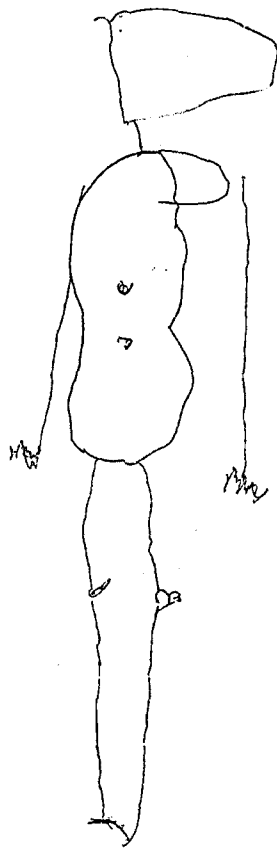
Obr. č. 23



Obr. č. 24



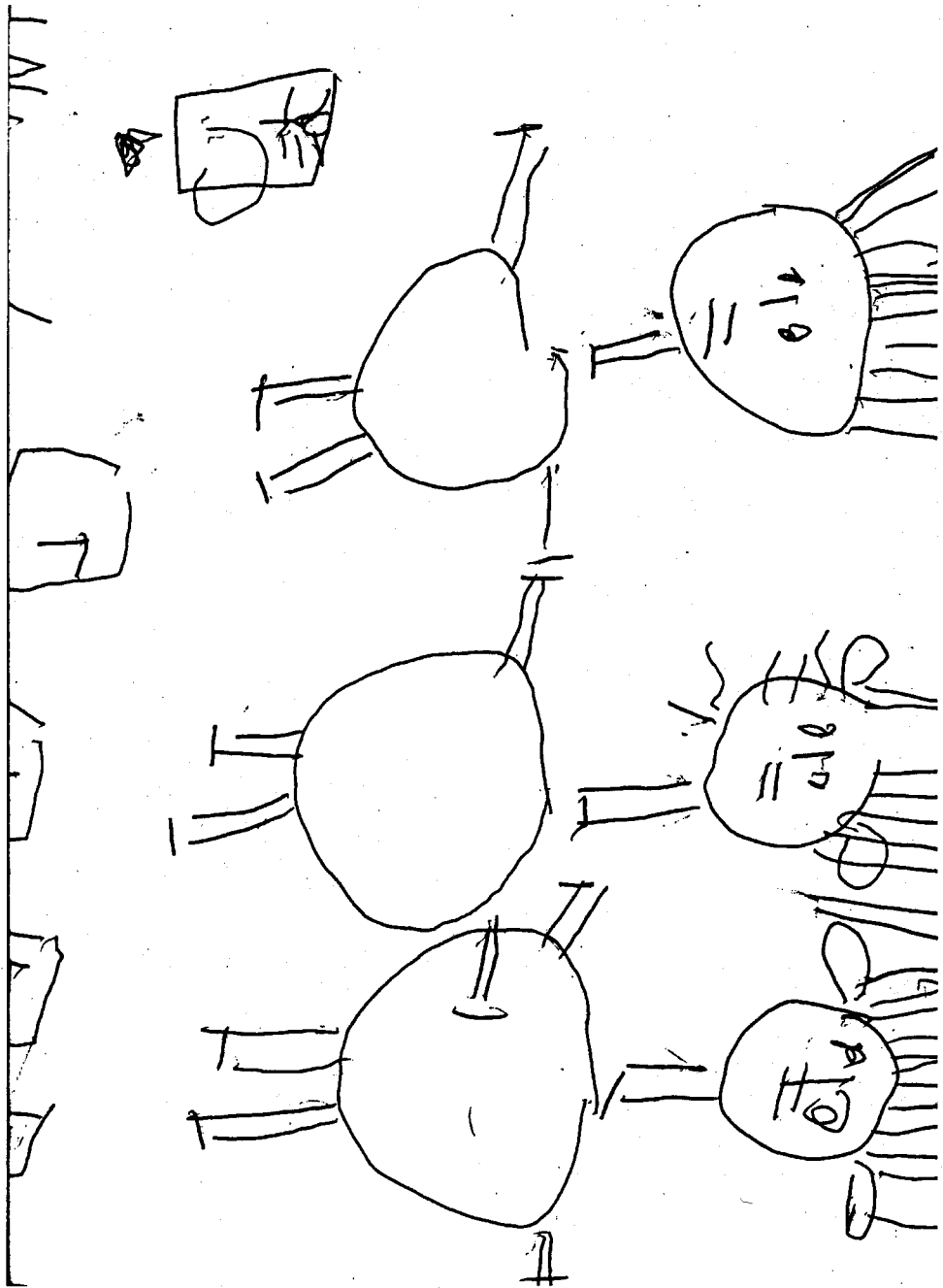
Obr. č. 25



Obr. č. 26



Foto č. 3



Obr. č. 27

