

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra Pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

RENATA JAROŠOVÁ

**Arteterapie, artefiletika jako možnost rozvoje tvořivosti ve
výchově a vzdělání**

**Art-therapy, Art-philetic chances of creativity progress in
education**

Praha 2009

Vedoucí práce: PhDr. Hana Krykorková, CSc.

OBSAH

1.	ÚVOD	3
2.	TVOŘIVOST V OBECNĚ PSYCHOLOGICKÉM POJETÍ	5
2.1	Vymezení pojmu tvořivost	5
2.2	Teorie tvořivosti.....	6
2.2.1	Tvořivé vlastnosti a schopnosti	12
2.2.2	Motivace a tvořivost	15
2.2.3	Tvůrčí proces	17
2.3	Tvořivost v každodennosti	19
2.4	Tvořivost v seběhledu	20
2.5	Tvořivý přístup k životu	22
3.	VLIV SOCIOKULTURNÍHO PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ JEDINCE ...	24
3.1	Role rodiny při podněcování tvořivosti dítěte	24
3.2	Vliv školy na tvořivého jedince	27
4.	VYMEZENÍ ARTETERAPIE, ARTEFILETIKY	32
4.1	Potenciál umění v terapeutickém a výchovném kontextu	32
4.2	Arteterapie, artefiletika (pojmy a obsah).....	34
4.3	Arteterapie	35
4.3.1	Teoretická východiska arteterapie.....	36
4.3.2	Forma a obsah arteterapeutického setkání.....	39
4.3.3	Osobnost arteterapeuta	41
4.3.4	Cíle a cílové skupiny v arteterapii	42
4.4	Artefiletika	43
4.4.1	Metodické okruhy v artefiletice.....	44
4.4.1.1	Výraz	45
4.4.1.2	Komunikace.....	45
4.4.1.3	Forma.....	46
4.4.2	Interpretace výtvarného výrazu	46
4.4.3	Osobnost pedagoga v artefiletice	49
4.4.4	Cíle artefiletiky	51
5.	PRAKTICKÉ VYUŽÍVÁNÍ METOD I NÁMĚTŮ V ARTETERAPII A ARTEFILETICE	52
5.1	Abreaktivní arteterapeutické metody s diagnostickými aspekty a jejich využití v praxi	52
5.1.1	Popis výchovného zařízení s využitím arteterapeutických metod.....	53

5.1.2	Náměty používané v rámci arteterapeutických skupinových setkání, se zaměřením na konkrétní klientku	55
5.2	Artefiletické etudy a jejich praktické využití s předškolními dětmi.....	69
5.3	Vzájemné sdílení prožitků tvorby.....	81
6.	ZÁVĚR.....	82
7.	SEZNAM LITERATURY	84
8.	RESUMÉ.....	89

1. ÚVOD

Tvořivost jako nepostradatelná stránka osobnosti mě magicky oslovila již na střední škole a prozatím jsem se nepřestala tímto komplikovaně uchopitelným fenoménem zabývat. Ačkoliv jsem vyučovala na základních školách jen „okrajové“ předměty, lektoruji již přes deset let výtvarná setkání a toho času pracuji s drogově ohroženou mládeží, kde se společně krom jiných aktivit setkáváme i v aktivitách tvořivých a právě zde mám možnost nahlížet tvořivé projevy lidí velmi zblízka. Tvořivá složka lidské osobnosti mě nepřestala zajímat ani na této vysoké škole a po celou dobu studia jsem tak trochu tušila, že právě tvořivost bude téma moji diplomové práce.

Byla bych ráda, aby z mé práce vyplynulo, že se chci zabývat především tvořivostí jako přirozenou lidskou vlastností, kdy se nelze ubránit přesahu do umění, z kterého se snažím čerpat spíše z hlediska obsahového než estetického. Je samozřejmě pochopitelné, že obsah nemůže být sdělen bez vyjadřovacích prostředků, tedy bez formy. Oproti tomu forma může stát zcela odcizeně od obsahu, což se v umělecké tvorbě často odehrává. Zaměření této práce by mělo být spíše na obsahovou stránku tvořivosti.

Strukturu diplomové práce tvoří čtyři celky. V prvním jsou uvedeny teorie a východiska tvořivosti v obecně psychologickém pojetí, kde jsou popsány individuální předpoklady k tvořivým schopnostem, není zde opomenuta vnitřní motivace tvůrčího procesu. Závěr tohoto bloku obsahuje tvořivost v každodennosti i sebenáhledu a je zakončen představou tvořivého životního přístupu.

Druhá část zohledňuje vnější motivační činitele působící na rozvoj tvořivostní stránky osobnosti, kdy tvůrčí produktivita má šanci se projevit za předpokladu spojení vnitřních individuálních faktorů s vnějšími vlivy. Důležitým sociokulturním faktorem s vlivem na rozvoj tvořivosti je role rodiny a vzdělání. Je zde zmíněn i negativní vnější vliv školy na tvořivost, kdy příliš silná a necitlivá vnější motivace může potlačit vnitřní potenciál tvořivé síly.

Třetí blok je zaměřen na konkrétní metody a náměty, kterými je do jisté míry možné aktivovat tvořivé projevy. Počáteční kapitola se soustředí na potenciál umění jako studnicí vyjadřovacích prostředků nebo základní kámen, na kterém stojí arteterapeutické

metody a artefiletické náměty. Část zbývající se dělí na dva úseky, kdy v prvním jde o vymezení arteterapie a v druhém o uchopení artefiletiky.

Z kapitoly o vymezení arteterapie a artefiletiky vyplývá, že tyto dva obory oddělit tak úplně nelze, protože mají leccos společného a někdy se navzájem překrývají nebo doplňují. Oba tyto obory čerpají z východisek umění, kdy arteterapie vládne spíše léčebným potenciálem, artefiletika má více pedagogických a společenských aspektů. Oba tyto obory se řadí mezi hraniční disciplíny a často pracují s abstraktními pojmy a pro svoji obtížnou uchopitelnost jsou poměrně těžko zařaditelné. To však nic nemění na skutečnosti, že i tyto obory potřebují své teoretické rámce jako majáky, aby věděly, kam směřují a kde je jejich přibližný cíl.

Poslední část umožňuje malý vhled do praktického využití arteterapeutických metod v rámci výchovného zařízení s drogově ohroženou mládeží, poté následují artefiletické lekce s předškolními dětmi. Je zde popsáno detašované pracoviště v Řevnicích při výchovném ústavu v Dobřichovicích, kde tým odborníků pracuje s drogově ohroženou mládeží. Popisují se zde metody, které se osvědčily v této poměrně náročné práci, která se zabývá jedinci s poruchami chování a klade si za cíl, společně s klienty hledat smysluplnější životní styl. V posledním úseku jsou popsány artefiletická setkání s malou skupinkou relativně zdravých a pozitivně laděných dětí z úplných rodin. Je zde popsána část námětů, které v rámci artefiletických lekcí byly použity. Setkání jsou doplněna popisem pozitivní atmosféry, dětských dialogů, z kterých je patrné jak děti tvořivě pracují a autenticky tvorbu mezi sebou reflektují. Arteterapeutická i artefiletická část je proložena fotodokumentací výtvarných vyjádření, která zprostředkovává vhled do využití těchto tvořivostních metod v praxi.

Smyslem této práce je zmapovat teoretické rámce arteterapeutických i artefiletických metod, popsat jejich efektivní využívání ve výchovných a vzdělávacích systémech a zprůhlednit tak interakci vnitřních i vnějších vlivů na rozvíjení tvořivého potenciálu osobnosti za pomoci arteterapeutických či artefiletických metod.

2. TVOŘIVOST V OBECNĚ PSYCHOLOGICKÉM POJETÍ

Velmi specifickým druhem duševních schopností je tvořivost nebo-li kreativita, kterou nelze vnímat pouze jako vědecké, technické či umělecké zaměření osobnosti. Tvořivost je složkou celého životního stylu člověka. Mezi hybné vnitřní síly tvořivé schopnosti patří **spontaneita, inteligence, otevřenost vůči zkušenosti, intuice, pružnost způsobů poznávání, vnitřní energie aj.**

Každý člověk je do určité míry tvořivý, rozlišujeme úrovně tvořivých schopností nebo oblasti produkce. Je neuvěřitelné, že někteří jedinci jsou tvořiví téměř v každé oblasti své činnosti, jiní naopak vynikají pouze v určitých specifických oblastech.

2.1 Vymezení pojmu tvořivost

Termín tvořivost vychází z kořene slova tvor – jehož význam se potom rozděluje na živou bytost (tvor, tvorstvo) a na dílo (výtvor). Etymologie ovšem není zcela jasná. Dnes tvořivostí označujeme v běžném jazyce jak činnost a smysl pro ni, tak dovednost, schopnost, vlastnost jednotlivce, skupiny či společnosti¹.

Jako ekvivalent slova tvořivost používáme také označení kreativita, jež pochází z latinského slova creare – tvořit, plodit, rodit, zřítit.

Vzhledem k tomu, že definice tvořivosti není jednoduchou záležitostí, prozkoumal Hlavsa² asi padesát definic. Definice rozdělil do skupin, které se lišily svým zaměřením. Byly to skupiny se zaměřením na intelektové operace, proces a produkt, schopnosti a nakonec interakci. Jako příklad první skupiny můžeme uvést Guilforda, který sice ve svých pracích explicitně definici neuvádí, ale víme, že ji zastupuje jeho **strukturální představa tvůrčího intelektu**. Ústředním bodem této struktury je divergentní myšlení, jež Guilford charakterizuje jako hledání či tvoření logických alternativ z daných informací, přičemž se klade důraz na množství a vhodnost výstupů téhož zdroje informací.

Na závěr svého zkoumání Hlavsa³ vytvořil návrh definice: „*kreativita je kvalitativními změnami v subjektoobjektovém vztahu, při nichž syntézou vnějších vlivů a vnitřních stavů dochází k alteraci subjektu a (prostřednictvím intenzivní a speciální činnosti)*

¹ HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 22.

² HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 29.

³ HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 40.

k vývoji kreativních situací a produktů, které jsou nové, progresivní, hodnotné, užitečné, pravdivé, komunikovatelné, což zpětně formuje vlastnosti subjektu“.

Pro Lokšovou⁴, která se vydala stejnou cestou jako Hlavsa, vyplývá z definic tvořivosti, že ve velké většině jsou jejich podstatnými komponenty **charakteristiky novosti a užitečnosti**. Novost se projevuje jako schopnost řešit věci původně, důvtipně, neočekávaně a objevně. Člověk tedy nevychází z již existujících postupů. Užitečnost pak vysvětluje jako využitelnost, a to nejdříve z hlediska dané doby a společnosti a následně z hlediska užšího, skupinového a subjektivního momentálního kontextu.

Lokšová tedy definuje tvořivost jako „*vytváření pro subjekt (jedince) nebo určitou skupinu nová, užitečná řešení a produkty, a to při úlohách, které jsou spíš heuristického (divergentního) než algoritmického (konvergentního) typu*“⁵.

Balcar⁶ nahlíží na tvořivost jako na „*duševní schopnost, jež se uplatňuje při řešení problémů a jejímž projevem je nalézání takových řešení, která jsou nejen správná ve smyslu úlohy, ale také se vyznačují novostí a původností, protože z úlohy samé jednoznačně nevyplývají*“. Původnost chápe podobně jako Lokšová pojem novost. O užitečnosti hovoří Balcar jako o tvůrčím řešení, které je správné z hlediska společensky sdíleného pojmání skutečnosti.

2.2 Teorie tvořivosti

Patografie a genialita

Tato teorie se zabývala otázkou dispozic k tvorbě a vzniká v 19. století. Psychologie se zabývala v tomto směru psychopatologií. Lombroso⁷ systematizoval některé názory a dokazoval příbuznost šílence, génia a zločince.

Choroby, jako epilepsie, paranoia, hysterie, byly vlastně genialitou.

Ve vědeckém světě byly ale patografické názory pro formální a obsahové chyby likvidovány.

⁴ LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 112-113.

⁵ LOKŠOVÁ, I. - LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 113.

⁶ BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : SPN, 1983. s. 111.

⁷ LOMBROSO, C. *Genie und Irrsinn in ihren Beziehungen zum Gesetz, zur Kritik und zur Geschichte*. In: HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 202.

Psychoanalýza

Freudovu psychoanalýzu řadíme do biologicky orientované koncepce tvorby. Zkonstruoval teorii libidinózních regulací primárních procesů, které určují orientaci tvůrčího procesu, jeho průběh a výsledky.⁸

Je-li pohlavní pud blokován, přesune se jeho energie do duchovní operace. Pro svůj ontogenetický základ především do fantazie. Řešení problémů, zhmotnění fantazie přináší jedinci zástupné uspokojení a tím se celý sublimovaný systém upevňuje. Původní **konflikt se transformuje** a tak umožňuje odvrátit neurózu.

Jedinec se pak učí zpracovávat a využívat svých snů, introspekci aj. v tvůrčím procesu. Psychoanalýza se tak začala soustřeďovat na abnormální zážitky, vyplývající z ukájení pohlavního pudu, které bylo perverzní a inverzní. Poté označila tvůrčí proces jako formu exhibicionismu.

Psychoanalýza nasměrovala teorii tvorby na funkční dynamické pojetí, vyzdvihla návaznost tvůrčí činnosti na celkový život člověka a strukturu psychiky.

Upozornila také na význam raných vývojových stadií a na emoce, motivační zdroje a projekci osobnosti v tvorbě.

Naproti tomu však měla i negativní dopad na psychologii tvořivosti, teorii umění a na umění samotné. Podceňovala totiž sociální formování jedince a obsah jeho činnosti.

Freudovi pokračovatelé se již ubírali jinými směry. Horneyová např. oddělila tvorbu od neurózy a zdůraznila potřebu seberealizace a tím nahradila sexuální motivaci jinými sociálními druhy motivů.

Na rozdíl od Freuda obrátil svoji pozornost Jung na dimenzi historické tvůrčí zkušenosti. Zavádí pojem autonomního tvůrčího komplexu, odstraňuje instinktivistické a iracionalistické jádro psychoanalýzy a tím se stírá rozdělení na subjekt a objekt. Autonomní tvůrčí komplex je naplněn symboly kolektivního nevědomí, vytváří tlak vedoucí k tvořivé činnosti, která rezonuje s archetypy. Archetypy jsou vrozené zkušenosti čili takzvané praobrazy intuitivního chápání vnějšího světa. Jung tak upozorňuje na zdroje tvořivosti, které jsou zakotveny v základních mechanismech nervové činnosti, tedy vrozené predispozice.

Tvořivost a hra

Tato koncepce chápe tvoření díla jako pokračování dětské hry. Ztrácí se osobní egoismus autora a nabízí předběžné uspokojení jako takové. Tvorba má s hrou společné

⁸ HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 204.

to, že se bere vážně, s patřičnými emocemi, ale současně se ostře diferencuje od skutečnosti.

Asociační teorie

Asociační teorie tvořivosti vychází z experimentů s asociačními odpověďmi na podnětová slova a s volnými asociacemi. Nejvíce ji zpracovali Mednickovi,⁹ kteří svou koncepci založili na transformačním procesu, v němž nějaká potřeba vyvolá situace, kdy asociační elementy vstupují do nových kombinací. Jde o mechanismus tvůrčího procesu. Záleží na vzdálenosti a množství asociací, tedy proces řešení problému i osoba je tím kreativnější, čím je **počet a vzdálenost asociací větší**.

Tvarové teorie

Na začátku 20. století začínají vystupovat směry, které dokazují, že celek lidského vědomí nebude možné složit z částí, ale že tento celek je konstatován v jednoduchém vjemu a není dán jen integrační aktivitou subjektu.¹⁰ Tvar je kognitivní celek, jež člověk nalézá kolem sebe a v sobě.

Jedna z tvarových koncepcí analyzuje myšlenkový proces a genezi forem tvůrčího produktu. Na této půdě vznikají pojmy, které vešly do terminologie psychologie kreativity, např. aha-efekt, řešení problémů, se kterými souvisí i rozlišení produktivního a reproduktivního myšlení aj.

Problém je podle tvarových psychologů otevřenou figurou, jejíž otevřenost vyvolává napětí a tenduje k uzavření tvaru. Zaznamená-li člověk vlastnosti, požadavky situace a její princip, začíná zaměřený proces myšlení. Odhalení principu znamená produktivní restrukturuaci původního postavení problému, tzn. zlepšení struktury, resp. odstranění mezer a rušivých činitelů. Dále se připojují strukturující, analytické a variační operace. Právě variační operace se týkají kritického momentu problémové situace, jsou tak prožívány jako náhlé porozumění, vzhled do situace. Řešení pak musí být strukturálně správné, vyplývat ze subjektivních předpokladů a být přiměřené. Na závěr můžeme rozlišit, zda se jedná o řešení, ke kterému lze dojít náhodou nebo učením, nebo o **výsledek vyžadující vzhled**, a potom se jedná o řešení veskrze kreativní.

⁹ MEDNICK, S. A., MEDNICK, M. T. *An associative interpretation of the creative process*. In: HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 215.

¹⁰ HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 218.

Strukturně dynamické koncepty

Pro tyto koncepty je charakteristické, že budují celou strukturu aktů, jimiž se uskutečňuje tvůrčí proces. Rubinštejn¹¹ například začíná řešení problémové situace tím, že ji rozdělí na neznámé a známé složky. Znamé složky jsou podmínkou pro proces řešení. Tyto složky se analyzují bezprostředně, nebo přes syntézu problému s cílem.

Strukturně dynamické přístupy se zakládají na vztahovém **chápání tvůrčí činnosti**. Vztah subjektu a objektu je nejdůležitější. Také bychom tyto přístupy mohli nazvat situačními. Vyzvedávají kognitivní součást tvůrčího procesu jako rozhodující činnost optimálního řešení problému.

Kognitivní teorie

Kognitivní teorie vycházejí z toho, že tvůrčí činnosti si tvoří odpovídající psychický nástroj, který je pro tvůrčí produkci určité kvality a kvantity nutný.

Současné kognitivní teorie se týkají racionálních procesů vědomého, záměrného a systémového způsobu tvorby, i když nevyklučují fantazii a další psychické procesy.

Asi nejznámější je Guilfordova teorie duševních funkcí,¹² na které pracoval spolu se svými kolegy. Za pomoci faktorové analýzy a výzkumů Guilford zjišťuje, že intelekt se skládá z pěti duševních operací: poznání, paměti, konvergentního myšlení, divergentního myšlení a zhodnocení. Tyto operace jsou ústředním motivem Guilfordova modelu kreativního řešení problémů.

Guilford je přesvědčen, že nejdůležitějším jsou dva typy produktivního myšlení – divergentní a konvergentní. Právě pro vytváření celé řady nových myšlenek je důležité **divergentní myšlení**. Díky konvergentnímu myšlení je pak možné stanovit nejužitečnější nebo nejvýhodnější z možných řešení.

Existují další a novější kognitivní teorie, z nichž zajímavá je alternativní integrovaná teorie tvořivosti Sternberga,¹³ ve které prosazuje hledisko, že četné individuální faktory a faktory prostředí se musí spojit, aby se projevil jejich účinek. Jinak řečeno to, co odlišuje mírně tvůrčí osobu od vysoce tvůrčí, je zapříčiněno spíše **spolupůsobením řady faktorů** než vysokou mírou jednoho určitého faktoru nebo nějakým charakteristickým rysem osobnosti. Tuto teorii nazývá investiční teorií tvořivosti. Tvůrčí lidé jsou dobrými investory, protože volí přístup levných nákupů a vysokých

¹¹ RUBINŠTEJN, S. L. *Základy obecné psychologie*. In: HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 223.

¹² GUILFORD, J. P. *The structure of intellect*. In: HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 246.

¹³ STENBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. s. 421.

prodejů. Tvůrci vytvářené nové myšlenky mají podle nich potenciál, ale ostatní současníci je podhodnocují. Oni se však koncentrují na svůj nápad a rozvíjí ho do smysluplné podoby, až ostatní poznají jeho hodnotu. Vyjde-li jeho hodnota na světlo, nápad tvůrce vysoko prodá.

Existenciální a osobnostní teorie

Tento druh teorií navazuje na personalisticky a subjektivisticky orientované filozofie, filozofickou a kulturní antropologii.

Sinnott¹⁴ vychází z myšlenky, že evoluce organického světa je tvůrčím procesem. Prvním stupněm evoluce je geneze nových organismů, druhým je geneze nových myšlenek, imaginace. Kreativita se potom řadí do jedné z nejvyšších úrovní této organizace v historickém vývoji i ve struktuře lidského organismu. V procesu, kdy se žijící organismus neustále vyvíjí, odpovídá kreativita kvalitě intelektu ve smyslu určité bohatosti a variety. Tvořivost je odpovědí na stimuly lidského prostředí, je **atributem života**.

Schachtel¹⁵ zastává názor, že jedinec je stále otevřen vůči vnějšímu světu. Neztotožňuje se tak s pojetím psychoanalytiků, že je kreativita potlačením pudu, činností zmírňující napětí, ale naopak tvrdí, že je naplněním potřeby komunikovat s prostředím.

Vznik stále nových teorií osobnosti vedl k charakterizaci tvořivého člověka, individua. Jsou zdůrazňovány vlastnosti, schopnosti, hodnotové orientace a motivace, které by měly být kreativní osobnosti vlastní a některé jsou platné dodnes.

Interakční a sociální teorie

Většině předchozích konceptů chybí do značné míry sociální prvek, resp. sociální podmíněnost.

Tvůrčí jedinci svou činností oživují vývoj a dávají do pohybu společenské poměry, názory a chování. Právě kreativizační tendence jsou předmětem a hlavní náplní interakčních teorií kreativity.

Adler¹⁶ ve své individuální psychologii zavádí pojem **kreativní síla**, jíž jsou podřízeny ostatní aspekty osobnosti. Kreativní sílu používá jedinec k vývoji sebe sama

¹⁴ SINNOTT, E. W. *The creativeness of life*. In. HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 249.

¹⁵ SCHACHTEL, E. G. *Metamorphosis: on the development of affect perception, attention and memory*. In. HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 251.

i společnosti. Díky tvoření dává jedinci život smysl. Adler ale v dalších směrech navazuje na koncepci motivace tvorby jako kompenzace nedostatků.

Jiným přívržencem interakčního pojetí je Moreno,¹⁷ který v interakci osob, osob a věcí a interakcích ve společnosti nalézá projev kreativity a spontaneity. Interakce poté produkuje kulturní hodnoty.

Pozorování vlivu kultury na rozvoj tvůrčí osobnosti je vlivem různosti podnětů, jejich vzájemného vylučování a podpory velmi obtížné.

V každodenním životě je dobře viditelná tzv. sociální tvořivost, jejímž předmětem jsou osoby a skupiny. Produktem tvořivosti je např. uplatnění jedince v součinnosti, změna v lidských vztazích organizace skupiny. Sociální vynalézavost je velmi rozšířeným a nejběžnějším druhem tvůrčí činnosti.

Biologicko-psychosociální teorie kreativity

Přehled teorií tvořivosti by nám měl poskytnout mnoho úhlů pohledu na kreativitu. Vývoj stále více směřoval k chápání významnějších prvků podstaty tvořivosti. Byly to však většinou jednostranné přístupy, které tedy mohly být platné jen do určité míry.

Dnešní koncepty se mnohem více zaměřují na **komplexnost chápání tvořivosti**. Proto na závěr uvádím teorii Daceyho a Lennonové.¹⁸

Obecné údaje o této teorii:

- Být kreativní neznamená pouze mít vysokou inteligenci. Ačkoli je nadprůměrná inteligence nezbytná, člověk nemusí být intelektuálním „géniem“.
- Kromě duševních schopností závisí kreativita na určitých tělesných, osobnostních a motivačních proměnných, stejně jako na určitých okolnostech vyplývajících z okolního prostředí.
- Všichni lidé se rodí se schopností být na určité úrovni kreativní, ovšem je stále předmětem diskuzí, zda tato schopnost existuje na kontinuu, nebo je na nejvyšších úrovních kvalitativně odlišná.
- Debata „povaha versus výchova“ je u konce. Dnes již není pochyb, že se na každém tvůrčím činu podílejí tři faktory – biologické, psychologické a sociální.
- Kreativita zpravidla kopíruje vývojové trendy v průběhu života a lze ji nejlépe rozvíjet ve vrcholných životních obdobích.

¹⁶ AUSBACKER, H. C., AUSBACKER, R. R. *The individual psychology of Alfred Adler*. In: HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 254.

¹⁷ MORENO, J. L. *Theory of spontaneity and creativity*. In: HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 254.

¹⁸ DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. s. 191-195.

- Svět se rychle přetváří z orientace na vědomosti směrem k orientaci na zpracování informací. Pro tuto novou orientaci je nezbytné tvůrčí myšlení.
- Není pochyb, že tvůrčí schopnosti lze záměrně zvyšovat. Platí to nejen o jednotlivcích, ale i o skupinách, jako jsou průmyslové jednotky a specializované týmy.
- V uplynulých letech byly rozvinuty nové sofistikované nástroje pro měření tvůrčích schopností a tvůrčího potenciálu.
- Podněcování tvořivosti může mít řadu vedlejších přínosů. Například lidem s psychopatologickými obtížemi může pomoci účinněji zvládat jejich problémy.

2.2.1 Tvořivé vlastnosti a schopnosti

Do procesu, při němž jedinec tvoří, se zapojuje celkově se všemi vlastnostmi a kognitivními i mimointelektovými psychickými procesy. Podmínkou a předpokladem tvořivé produkce jedince jsou **tvořivé schopnosti**.

Podstatu tvořivého myšlení a jeho místo ve struktuře lidského intelektu ukazuje Guilfordův trojrozměrný model struktury intelektu.¹⁹

Intelektové schopnosti jsou uspořádány do třech dimenzí:

- intelektové operace: hodnocení, divergentní myšlení, konvergentní myšlení, paměť, poznávání;
- produkty: jednotky, třídy, vztahy, transformace, systémy, implikace;
- obsahy: figurální, symbolické, behaviorální, sémantické.

Tématem vlastností, tvořivosti a vývojového hlediska osobnosti se zabýval Čačka.²⁰ Uvádí, že pubescenti sice mají sklony k větší vnímavosti, ale jejich nápady bývají ukvapené a někdy nezdrženlivě uplatňované. Emotivita a nezkušenost by mohla vést k nerozvážným činům, proto nebývá jejich tvořivost podporována. Přemýšlivější a plánovitější tvůrčí aktivity lze očekávat až u adolescentů, kteří se umí poučit z chyb a snadno se nevzdávají. V dospělosti se tvořivé osobnosti projevují oproti jiným zpravidla **vyšší zvědavostí**, činorodostí až **hravostí**, emocionální živostí a **spontánností**, dostatkem energie, odolností k frustraci, vytrvalostí a sebekontrolou, určitou specializací, **nízkou konformitou**, kritičností, vyšší sebedůvěrou a potřebou

¹⁹ HLAVSA, J., JURČOVÁ, M. *Psychologické metody zjišťovania tvořivosti*. In: LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 125.

²⁰ ČÁČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 3. opravené vyd. Brno : Doplněk, 2002. s. 283.

nezávislosti, vyhraněnější individualitou, širokými zájmy i potřebou úspěchu, globální orientovaností, **intuitivností**, vyrovnaností a uceleným obrazem světa i vlastního hodnotového vědomí, **posedlostí problémem** či právě realizovaným úkolem, zaměřeným zpravidla společensky žádoucím směrem, **s vnitřním pocitem štěstí**.

Hlavsa,²¹ který se také zabývá vlastnostmi, jež můžeme spojovat s kreativitou, používá běžné členění psychologických jevů. Opírá se ve svém systému o literární prameny, osobní dokumenty, měření, analýzy a praktické zkušenosti z výchovy k tvořivosti. Sám podotýká, že systém není pevně uzavřen.

Vlastnosti subjektu dělí na:

- **percepční:** vnímání všech stránek předmětu, přesné pozorování, všímavost, postřeh, přístupnost dojmům, estetická senzitivita;
- **pozornostní:** optimální pohyblivá pozornost, „zostřená“ pozornost, hluboká dlouhodobější koncentrace;
- **paměťové:** vracení se k nedokončeným úlohám, disponibilita i slabých stop, cit pro analogie, obratnost v používání logických a intuitivních postupů;
- **myšlenkové:** usuzování, divergence, výběr optimálního prvku, produkce nového prvku, tvoření hypotéz, vhléd do situace, náhlé pochopení vztahů, pravděpodobnostní myšlení a usuzování v neurčitosti, kombinace a integrace, horizontální i vertikální styl myšlení, transformace, variační myšlení, kontrastní a dialektické myšlení, vysoké abstrakce, orientace na symbolické ekvivalenty, cit pro analogie, obratnost v používání logických a intuitivních postupů;
- **řečové:** novotvary a odchylná syntax, expresivita, vyjadřování gesty, bohatý slovník, jazykový cit, kladení otázek, vyjadřování „rozpracovaných myšlenek“;
- **fantazijní:** všestranná představivost a obrazotvornost, specifikovaná eidetika, imaginativní „hra“, vize, iluze.

Osobnostní vlastnosti:

- **schopnosti:** vyšší inteligence a intelektuální kapacita, **fluence**, tvoření asociací, **flexibilita**, **originalita**, **citlivost k problémům**, nedostatkům a disharmonii, **elaborace**, **restrukturace**, metodičnost a preciznost, improvizace, schopnost poodstoupit od fakt.

²¹ HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. 1. vyd. Praha : Academia, 1985. s. 45.

Vybrané osobnostní vlastnosti z tohoto systému rozvádí Čačka²² a považuje je za základní předpoklady k tvořivosti a schopnosti vázané k jednotlivým fázím tvůrčího procesu (viz dále). Těmito schopnostmi jsou:

- senzitivita: schopnost rozpoznávat a včas vyhledávat potenciální problémy, identifikovat podstatné stránky, detaily a dílčí hlediska v nepřehledných situacích, senzibilně vyhledávat a pohotově se zaměřovat na relevantní informace;
- restrukturační: schopnost uspořádávat prvky v komplexních problémech, vytvářet nové kombinace a vztahy z dostupných prvků, měnit vnitřní strukturu stávajícího řešení a experimentovat se zadaným souborem dat, přeformulovat problém atp.;
- fluence: schopnost formulovat početný soubor variant při řešení problémů v nejrůznějších oblastech (slovní, myšlenkové, formální aj.), uvolnit kvantitativně bohatý tok myšlenek, námětů, idejí, uvolněně reagovat na podněty a problémové situace;
- flexibilita: schopnost pružně měnit způsoby myšlení a přístupy k řešení problému, překonávat jednotvárné koncepce řešení a obohacovat je o další prvky;
- originalita: schopnost opouštět stereotypní cesty řešení problémů, nalézat řešení nová, paradoxní, neobvyklá, schopnost překračovat hranice konvenčního myšlení, psychického experimentování;
- elaborace: schopnost propracovávat a prověřovat si myšlenky, promyslet řešení do detailu, všechny souvislosti a důsledky, zvážit možné varianty změn vnitřních vztahů, připravit soubor opatření v případě neúspěchu atd.

Lokšová popisuje adaptačně-inovační teorii Kirtona,²³ ve které seznamuje se dvěma styly tvořivosti. Lidé se v závislosti na svých tvořivých schopnostech liší v řešení problémů. Adaptátoři řešení problémů hledají pomocí aplikace už existujících metod, technik a myšlenek v kontextu problému, a naopak novátoři nacházejí jedinečná, originální řešení, která obsahují změny překračující rámec problému. Oba uvedené styly mohou být stejně efektivní a přiměřené v závislosti na situaci.

V souvislosti s vlastnostmi a schopnostmi k tvořivosti je velmi důležité téma konvergentních a divergentních myšlenkových operací. Konvergentní operace se uplatňují v úlohách s jedním řešením a charakterizujeme ho jako logicko-deduktivní. Jde o sbíhavé myšlení, při němž se logicky, za pomoci algoritmů, postupuje ke správnému závěru.

²² ČAČKA, O. Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika. 3. opravené vyd. Brno : Doplněk, 2002. s. 184 - 185.

²³ KIRTON, M. J. Adaptors and innovators: A description and measure. In: LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 122.

Naproti tomu právě divergentní myšlenkové operace se využívají při úkolech, ve kterých je třeba hledat řešení, objevovat v různých směrech, tvořit různé logické alternativy. Myšlení je rozbíhavé, jelikož je nejdříve nutné vypracovat velké množství variant řešení, i když po vyhodnocení alternativ může vést k jednomu řešení. Úlohy divergentního charakteru nás nutí k tvorbě různých hypotéz, variant, postupů, musíme zvážit důsledky, hodnotu, správnost a nakonec udělat rozhodnutí.

Divergentnímu stylu myšlení je také vlastní reorganizace a restrukturalizace vědomostí, tedy vycházet ze starých informací a reorganizovat je novým způsobem.

Tvořivá osobnost by měla tedy disponovat těmito uvedenými vlastnostmi a schopnostmi. Jedinci jsou navíc vysoce soběstační a výrazně vnitřně motivovaní, mají vyhraněné zájmy, bývají nezávislí, dominantní ve vztazích a sebevědomí. Tato kombinace osobnostních rysů může vést k novým a originálním řešením.

2.2.2 Motivace a tvořivost

Stejně jako pro každou činnost, tak i pro tvořivost je důležitá motivace. Podle Balcara²⁴ pojmem motivace označujeme hypotetické hybné síly v duševním životě, které vzbuzují zvláště zaměřenou činnost jedince – snažení. Snaha směřuje k cílovému stavu a je pozorovatelná. Motivovanost, v podobě snah, je prožívána jako požadavek určitého dění ve vztahu člověka a jeho okolí a jako síla, která směřuje k uskutečnění této snahy. Ve shodě s Balcarem i Lokšová,²⁵ chápe motivaci jako souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému.

Určitého výkonu lze tedy dosáhnout za pomoci motivace. Čím je silnější, tím více sil člověk do činnosti vkládá. Negativní stránkou je ovšem přemíra motivace, která pak brání účinnému uplatnění poznávacích pochodů. Lze tedy stanovit optimální, nejvýhodnější motivační úroveň pro určitou poznávací činnost.

I motivace má svoji strukturu. Pardel a Boroš²⁶ uvádí hlavní znaky struktury motivace:

- aktivace chování (pudy, instinkty, potřeby atd.);

²⁴ BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : SPN, 1983. s. 114.

²⁵ LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 11.

²⁶ PARDEL, T., BOROŠ, J. *Základy všeobecné psychologie*. In: LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 11.

- zaměřenost chování, která dává obsahovou a hodnotovou náplň aktivitě (postoje, zájmy, hodnoty);
- cílevědomost neboli úsilí dosáhnout cíle (vůle, aspirace, úspěch).

Motivem označujeme právě působící síly, ale i dispozice k jejímu vzniku a uplatňování. Motiv jako síla je vždy subjektivní a nepůsobí na chování přímo. Chování dále zesiluje a usměrňuje jeho průběh.

Proto, aby se uplatnil nějaký motiv, jsou důležité vnější a vnitřní činitele. Vychází-li motiv z převážně vnitřních pohnutek, označujeme ho jako potřebu. Ta vzniká, je-li narušen rovnovážný stav organismu. Potřeby mohou být vrozené nebo naučené. Pobídkou naopak nazýváme vnější činitele, např. vnější podněty, události, jevy, které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Je-li vzbuzena potřeba, vzniká motiv. Motiv je tedy výsledkem vzájemné interakce potřeb a pobídek.

Potřeby dělíme na primární a sekundární. Primární (fyziologické) jsou vývojovým základem hierarchie. Jsou vlastní nejen člověku, ale i dalším živočichům. Řadíme k nim potřeby potravy, tepla, aktivity, vyhýbání se bolesti, sexuální potřebu a další. Primární potřeby jsou vrozené a uplatňuje se u nich homeostatický princip. Sekundární potřeby se vyvinuly a vyvíjejí v průběhu ontogeneze. Jejich utváření je charakteristické pro člověka a jsou podmíněny především společenskými faktory. Na sekundární potřeby má vliv učení a patří mezi ně většina sociálních potřeb, potřeby poznání, seberealizace a další.

Ke stupňovitému uspořádání motivů dospěl např. Maslow.²⁷ Shrnuł lidské potřeby (motivы) do několika skupin a uspořádal je do pevného vývojového pořadí. Níže umístěné potřeby musí být dostatečně uspokojovány, aby se uplatnily motivы na vyšším místě. Jsou to potřeby:

1. fyziologické: tepla, potravy, odstranění bolesti aj., které zajišťují biologické přežití organismu;
2. bezpečí: hledání jistoty a vyhýbání se neznámému a neobvyklému;
3. náležení a lásky: patřit někam a k někomu;
4. úcty a sebeúcty: být druhými ceněn, vážen a sám sebou pozitivně hodnocen;
5. sebeuskutečnění: naplnit své možnosti růstu a rozvoje;
6. poznávání a rozumění: získávat poznatky pro poznání samo, objevovat smysl, který pro člověka poznávaná skutečnost má;
7. estetických prožitků: vytvářet a objevovat souměrnost, řád a krásu.

²⁷ BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : SPN, 1983. s. 114.

Tento soubor navíc Maslow rozděluje na potřeby:

- nedostatkové, které zajišťují biologické a psychologické přežití (od fyziologických po úctu a sebeúctu);
- růstové, které vedou člověka k rozvoji v dosahování nadosobních cílů a k přesažení přítomného stavu (od potřeby sebeuskutečnění dále).

Jako vrcholu pomyslné pyramidy se podaří podle Maslowa jen málo lidem dosáhnout růstové motivace. Pokud ovšem tato situace nastane, mění se dosud platná podřízenost růstových nedostatkových potřeb, a člověk tak dokáže v podstatné míře podřídit uspokojení této motivace dosahování cílů, které pro něj plynou z motivace růstové.

Z kapitoly o tvořivých schopnostech a vlastnostech vyplývá, že tvořivý jedinec díky těmto schopnostem, má šanci se ocitnout v oblasti růstových potřeb.

Motivace je činitel podporující snahu člověka rozvíjet vlastní tvořivé schopnosti.

Tvořivost se nejčastěji projevuje v podmínkách vnitřní motivace výkonu, tzn., motivaci vyvolává reakce jedince na vnitřní charakteristiky úkolu. Pokud je jedinec vnitřně motivován, vykonává určitou činnost kvůli ní samé, aniž by očekával jakýkoliv vnější podnět, ocenění, pochvalu nebo jinou odměnu.

Vnější motivace může naproti tomu působit negativně na tvořivý výkon a obzvláště, když neodpovídá požadované úrovni tvořivého výkonu. Sternberg²⁸ uvádí v tomto ohledu příklad Amabileové (Amabile, 1996), která se zaměřila na význam motivace v tvůrčí produktivitě. Amabileová odlišuje intrinsickou motivaci (vnitřní) od extrinsické motivace (vnější). Mezi intrinsické motivy patří např. **osobní touha po řešení problému a potěšení z tvůrčího procesu**, oproti touze po slávě nebo bohatství, jež jsou motivy extrinsické. Amabileová podmiňuje tvořivost právě intrinsickou motivací a upozorňuje, že extrinsické motivy mohou často tvořivost brzdit.

Vnější motivaci jako prostředku k rozvoji kreativního myšlení se tato práce věnuje v kapitole o sociokulturních vlivech prostředí na tvořivost.

2.2.3 Tvůrčí proces

Určitý proces je charakteristický pro všechny sféry tvořivé činnosti. Podporují a zesilují se v něm vzájemně nejrůznější druhy aktivit a ty podněcují hlubokou zaměřenost na

²⁸ AMABILE, T. M. *Creativity in context*. In: STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. s. 420.

předmět tvorby. Každý tvůrčí proces je specifický svými činnostmi, metodami a prostředky.

Čačka přebírá rozčlenění procesu od Z. Pietranskiho,²⁹ který zformuloval obecné etapy tvůrčího procesu (v závorce uvádí dominantní funkci):

I. analytické stadium

- volba úkolu (pocit'ovaná disonance);
- určení hlavního prvku úkolu (myšlení);
- odhalení rozhodujícího rozporu (intuice);
- určení příčiny rozporu (rozumové ověření);

II. operační stadium

- průzkum „typových“ způsobů řešení;
 - a) v přírodě (obecná paměť);
 - b) v technice (technická paměť);
- hledání nových způsobů řešení pomocí změn;
 - a) v mezích dosavadního systému (fantazie a paměť);
 - b) v příbuzných systémech (fantazie a paměť);
 - c) v jiných systémech (fantazie a paměť);

III. syntetické stadium

- zavedení změn funkčně podmíněných změnami hlavního prvku (fantazie);
- zavedení změn v metodách využívání stávajícího systému (vůle);
- zhodnocení vynálezu (myšlení);
- přezkoušení vhodnosti stanovené zásady pro řešení jiných úkolů (fantazie).

Asi nejznámějším vymezením etap tvořivého procesu je dle Lokšové³⁰ to, které popsal Graham Wallas v roce 1926. Wallas popisuje čtyři fáze:

- přípravnou (preparační), pod kterou zahrnuje celou předcházející přípravu člověka (jako i výchovu a vzdělání) a veškeré pokusy řešit problém;

²⁹ ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 3. opravené vyd. Brno : Doplněk, 2002. s. 281

³⁰ WALLAS, G. *The art of thought*. In: LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 132.

- inkubační (latentní), v níž jedinec nemusí uvažovat o problému vědomě, ale v mozku probíhají nevědomé procesy, které mohou pomoci vyřešit problém;
- iluminační (inspirační), v té se objevují nápady, myšlenky, vědomosti, jak vyřešit problém a řešení problému;
- ověřovací (verifikační), kdy jedinec vědomě hodnotí, zpřesňuje, prakticky realizuje a ověřuje efektivnost řešení problému.

Výsledkem tvořivého procesu je tvořivý produkt, jež je zhmotněním průběhu daného procesu a může odrážet kreativitu tvůrce.

2.3 Tvořivost v každodennosti

Tvořiví lidé jsou schopni **aktivně** něco nového hledat, něco měnit nebo **přetvářet** k lepšímu, **nespokojovat se** příliš často s daným stavem, pátrat po nových možnostech. Tvořivost je životně důležitou hnací silou, jež vzniká z nejušlechtlejších psychických kvalit, jako je emoční inteligence, specifická vloha, cílevědomost, skromnost, trpělivost, sebedůvěra, sebereflexe, vytrvalost, citlivost, flexibilita, plynulost...

Člověkem tvořivým v každodenních schématech (stereotypch) se můžeme stát tehdy, jestliže se naučíme v určitých situacích vystoupit mimo obecně přijímanou normu a jsme schopni propojit všechny naše smysly. Ve svém každodenním způsobu života musíme být schopni nahlížet věci z různých úhlů pohledu, umět odhlédnout od zaběhnutých stanovisek a měnit své stereotypní postoje a vžitě představy. V každé osobnostní výbavě je zakódován tvořivý potenciál, jde jen o to, obrnit se trpělivostí a neustále tento tvořivostní kanál zprůchodňovat.

Současný člověk se často honí za vytvářením jakýchsi „pseudohodnot“. Nepochybuje o smysluplnosti svých neustálých činností, aniž by si uvědomoval, kam vlastně směřuje a jak plyne jeho životní cesta. Životní styl některých jedinců postrádá jakoukoliv kreativitu a je naplněn pouze stereotypem, konzumem a nepřetržitou honbou za hmotnými statky, je smutné potom poslouchat nářky a stížnosti o tom, jak je okolní svět velmi nespravedlivý.

Na druhou stranu existují i jedinci velmi tvořiví, kteří v rámci své práce či jiné aktivity jsou schopni používat svůj individuální nástroj nebo prostředek (umělecké zážitky, relaxační techniky, učební pomůcky, terapeutické přístupy apod.) k tomu, aby ovlivnili tvořivé síly ostatních. Jestliže se dosáhne nenásilnou formou určitého zcitlivění psychických procesů, tvořivostní kanály jsou zprůchodněny, dochází k senzitivnější formě myšlení, vnímání a vyjadřování, následně potom k citlivě tvořivému prožívání a chování. Je pak možno říci, že jedinec takto vybaven je schopen téměř každodenně tvořivě vnímat svět, tvořivým způsobem řešit životní krize a nebýt tak v roli pasivního hráče. Jde tu o jedince, který nechce nést zodpovědnost za kvalitu svého prožívání běžného „všedního“ dne. Jsou však tací, co si svůj tvořivý potenciál zdravě uvědomují, dostatečně jej využívají a jsou tak tímto motorem hnáni až do vysokého věku. Tito lidé svoji tvořivou energii sami v sobě rozkrývají a jejich celoživotní filozofie a vytrvalost je nutí k tomu, aby sebe i ostatní učili s touto tvořivou silou nakládat (např. pedagogové, umělci, terapeuti, psychologové a v neposlední řadě také rodiče).

2.4 Tvořivost v sebenáhledu

Tvořivost jako hlavní lidský atribut rozhodně nesmí postrádat notnou dávku hravosti a dětskosti, dle Erica Berneho³¹ každá osobnost se vztahuje k ostatním ve třech rolích: dítě – rodič – dospělý, žádná z těchto rolí by neměla být upozaděna na úkor ostatních rolí. Roli dítěte bychom si rozhodně měli uchovat a považovat si jí, protože tvořivostní potenciál má úzkou vazbu na dětskou hravost, upřímnost, nekomplikovanost a čistotu vnímání a myšlení. Současný člověk si ve své zběsilé posedlosti činností už nedokáže vychutnat a prožít svou samotu, poslouchat ticho nebo šumící pole. V tomto neúprosném kolotoči různých aktivit a práce ztrácí pocit své vlastní existence – o tom, že vlastně je. V tomto denním spěchu a stresu může dojít k odcizení sebe sama, případnému syndromu vyhoření a deformaci sebeobrazu.

Samozřejmě k deformaci sebeobrazu nedochází pouze z těchto důvodů, ale, jak uvádí Alice Millerová,³² díky citovému deficitu a necitlivému zacházení ze strany rodičů v útlém dětství. Již do roka dítěte se utváří podklad pro vztahování se k ostatním a přijetí či nepřijetí sebe sama.

³¹ BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Praha : Dialog, 1992, 197 s.

³² MILLEROVÁ, A. *Dětství je drama*. Praha : NLN, 2001, 92 s.

Většina odborníků z pomáhajících profesí se shoduje na tom, že může dojít ke korekci pokrouceného sebeobrazu jedince v rámci zdravého pozitivního přístupu ze strany jednotlivce nebo v rámci instituce. Každý jedinec vlastní sebeuzdravný a tvořivostní potenciál. Jde však o to jej v sobě nenásilnou formou objevit. Jak může instituce i jednatelce pomoci narovnávat pokřivený obraz dotyčnému? Tím se budeme zabývat v následujících kapitolách. Nyní je třeba se zmínit o tom, co v tomto ohledu může pro sebe člověk udělat sám. Samozřejmě tvořivý sebenáhled se neobejde bez přijetí sebe sama. Je třeba se naučit oceňovat svým způsobem i svoji nedokonalost a své nedostatky, tím se vnímáme velmi tvořivě a připouštíme tak svoji originalitu a jedinečnost.

V současné době přibývá stále více odborníků, kteří se shodují v tom, že tvořivost jako specifickou vložku lze prohlubovat, svým způsobem naučit a rozhodně procvičovat. Člověk, který touží tvořivým způsobem reflektovat sám sebe, by neměl k ostatním lidem přistupovat zaujatě, měl by zůstat otevřený vůči novému pohledu na dotyčného, nezaujatý pohled na okolí se časem promítne do pohledu na sebe sama. S psychikou souvisí i tělesnost, je třeba se naučit správnému držení těla a zdravému dýchání, čímž do jisté míry uvolníme vnitřní tenze. Je velmi těžké se chválit a ještě těžší se při chválení sebe sama dívat do zrcadla. Jestliže s někým komunikujeme, je třeba dívat se dotyčnému jedinci vzpřímeně do očí zrovna tak, jako by šlo o pohled do zrcadla na sebe sama. Neustále je třeba mít na paměti, že je nutné naprosto se vyhýbat ustáleným úsudkům, jak v setkání s ostatními, tak v setkání se sebou samým.

Člověk by měl dbát na svoji vstřícnost a ohleduplnost vůči ostatním, neměl by narušovat intimní zónu druhé osoby a dávat najevo svoji nadřazenost ani postojem, ale ani gestem či pohybem. Úsměv do života patří velkou měrou, neměl by chybět při mezilidské komunikaci (ve vhodné podobě), samozřejmě nesmíme opomenout úsměvy, které věnujeme sami sobě. Nahlížíme-li tvořivě okolní svět, chováme-li se vstřícně a bez přílišné kritiky k ostatním, umocníme tím sebekontrolu. Jestliže je v nás umocněna sebekontrola, dostaví se sebeúcta, ze které následně vyplyne sebedůvěra. Snažíme-li se dobrovolně a radostně pracovat na tvořivém sebenáhledu, výsledek v podobě kontinuálního spokojeného životního pocitu na sebe nenechá příliš dlouho čekat.

2.5 Tvořivý přístup k životu

Tvořivému životnímu přístupu se člověk učí celý život, některým z nás to jde o něco lépe, jiní s tím musí trochu bojovat, ostatní volí „snadnější“ netvořivou cestu odevzdanosti a pasivity. Náš životní styl, pakliže nepřekračujeme zásadním způsobem společenské normy a zákony, je opravdu naše osobní (individuální) záležitost. Chceme-li nahlédnout na tvořivost z širšího celospolečenského hlediska, máme jakousi lidskou, životní odpovědnost vůči světu a to přinášet něco nového (tvořivého), být prostě přínosem pro tuto společnost. Jestliže volíme užší pohled v rámci určité skupiny, společenství, chceme vytvořit něco užitečného nebo zajímavého pro blízký okruh lidí. A v neposlední řadě se lidská tvořivost projevuje nejen v interakcích s okolím, ale slouží také a to mírou podstatnou, vnitřním potřebám jedince. Tvořivý potenciál využitý pro vnitřní potřeby podporuje sebedůvěru, přináší uspokojení ze sebe sama a naplňuje životní smysl. Je otázkou jestli nemáme nejen odpovědnost, ale do jisté míry povinnost se **tvořivě stavět ke svému životu?!** Naučit se volit v těžkých životních krizích a situacích nové (tvořivější) strategie řešení. Snažit se podívat na konkrétní problém z několika úhlů pohledu, nepodceňovat svoji jedinečnost, naopak stavět na těžišti svých kvalit a cenných životních zkušeností. Jestliže stojíme o efektivní fungování naší tvořivé síly, je třeba úspěšně zvládat každodenní stres. Zvládání stresu je procesem, který je zaměřen ke zcela zřetelně definovanému cíli. Tento cíl podrobněji definovali Cohen a Lazarus (1979):³³

- Tolerovat, unést to nepříjemné, co se děje.
- Snížit úroveň toho, co člověka ve stresu ohrožuje.
- Zachovat si tvář a pozitivní obraz sama sebe.
- Zachovat si duševní rovnováhu.
- Zlepšit podmínky, za nichž by bylo možno se později zregenerovat.
- Pokračovat v sociální interakci – v životě s druhými lidmi.

Jsou v životě situace, které jsou velmi náročné a zátěžové a na které opravdu sami nestačíme. Je dobré mít solidní odhad na svoje vlastní síly a možnosti, umět vyhledat přátelskou či odbornou pomoc včas. Někteří jedinci ze zásady odmítají pomoc ostatních

³³ COHEN, F., LAZARUS, R. S. Coping with the stress of the illness. In STONE, G., COHEN, F., ADLER, N. E. (Ed.): Health Psychology. A Handbook. Jossey-Bass. In : KRÍVOHLAVÝ, J. Psychologie zdraví. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. s. 87.

a trpí permanentním pocitem, že vše musí zvládnout úplně sami, k pomoci se uchylují pouze v nejzazším případě anebo vůbec. Tvořivý přístup k životu spočívá i v tom, jak jsme otevření vůči okolnímu světu a do jaké míry jsme sociálně vybaveni, jak na tomto socializačním procesu i nadále s okolím spolupracujeme. Schopnost a dovednost být tolerantní vůči sobě i ostatním, je třeba neustále pěstovat a snažit se jí rozvíjet. Každý nový den nám skýtá mnoho šancí, jak je možné tvořivě přistupovat k životu a nečekat, že se věci samy od sebe změní. Jsme součástí okolního světa a zároveň jeho spolutvůrci. Je v našich silách zvolit si tvořivě optiku vidění vnějšího světa a neustrnout tak ve stereotypu všednosti. Existuje nepřeberně cest a možností, je na nás, které zvolíme.

„Přesvědčení, že vše, co se na zemi děje, musí být pro člověka pochopitelné, může vést k interpretování dějin pomocí otřepaných frází. Porozumět neznámá popřít odporné, vyvodit bezprecedentní z precedentů nebo vysvětlit fenomény pomocí takových analogií a generalizací, že přestaneme vnímat dopad reality a šok zkušenosti. Spíše to znamená zkoumat a vědomě nést břemeno, které na nás naše století vložilo – nikoli popírat jeho existenci a poddajně se podrobovat jeho tíze. Pochopit znamená zkrátka nepromýšlet předem, ale pozorně přijmout skutečnost a vydržet její nápor – ať už je jakákoliv.“³⁴

Hannah Arendtová (Léto 1950)

³⁴ ARENDTOVÁ, H. *Původ totalitarismu*. 1. vyd.. Praha: OIKOYMENH, 1996. s. 11.

3. VLIV SOCIOKULTURNÍHO PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ JEDINCE

3.1 Role rodiny při podněcování tvořivosti dítěte

*„Simonton odhaduje, že ačkoliv velké množství každoročně narozených dětí může vstoupit do života s potenciálem k rozvoji výjimečné tvořivosti, pouhé jedno procento z nich dostane příležitost tento potenciál uplatnit“.*³⁵

Problematikou působení výchovného prostředí v rodině se zabýval kupříkladu Maňák a shrnuje zjištění Lyttona,³⁶ který se zajímal o porovnávání amerických studií na toto téma. Studie se shodují, že tvořivé dítě má rodiče nebo blízké příbuzné, kteří pro něj ztělesňují model efektivity a vynalézavosti, nebo má ve svém okolí lidi, kteří sdílejí jeho zájmy. Rodiče tvůrčích dětí mají důvěru v jejich schopnosti a projevují k jejich individualitě ohled. Jsou tolerantní, poskytují značnou autonomii a povzbuzují je v jejich nezávislých aktivitách. Tito rodiče nevyžadují konformitu se svými názory a hodnotami a vyznačují se otevřenými mezilidskými vztahy.

Dacey a Packer³⁷ opírali názor na úlohu rodiny v životě tvořivého jedince o výše uvedenou studii. Pro ně je právě tou nejlepší podporou tzv. „výchovné rodičovství“. Rodiče, kteří se tímto stylem vyznačují, dávají najevo důvěru vůči poctivosti dítěte a jeho zdravém úsudku, respekt vůči jeho pocitům, myšlenkám a autonomii. Podporují také jeho zájmy a cíle, radují se z jeho společnosti, jsou schopní je chránit před újmou způsobenou sobě nebo druhým, mají sklon vytvářet modelové hodnoty, které dítě potřebuje a k nimž patří sebeovládání a citlivost. Pokud rodiče skutečně chtějí pěstovat rysy osobnosti a myšlení, jež podněcují tvořivost, doporučují Dacey a Packer³⁸ více než sto činností, které mohou společně se svými dětmi vykonávat.

Výzkum Daceyho a jeho kolegů³⁹ se zabýval tím, jak rodina ovlivňuje tvůrčí rozvoj. Výsledky ukázaly, že rodinný život osob s obvyklými schopnostmi se od života tvořivých lidí liší v mnoha ohledech

Výzkum probíhal na padesáti šesti rodinách z oblasti Nové Anglie, ve kterých vyrůstalo sto mladistvých. Rodiny byly rozděleny do dvou stejně velkých skupin. Jedna skupina

³⁵ SIMONTON, D. *K Many are called, but few are chosen.* In: DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. s. 47.

³⁶ LYTTON, H. *Creativity and education.* In: MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. s. 105.

³⁷ DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. s. 61.

³⁸ DACEY, J., PACKER, A. *The Nurturing parent: how to raise creative, loving, responsible children.* In: DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. s. 52.

³⁹ DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. s. 51 - 56.

byla vybrána tak, že příslušníci určité profese označili jednoho rodiče za osobu náležející k pěti procentům nejkreativnějších jedinců v oboru. Druhá skupina byla vytvořena s pomocí dobře informovaných pedagogů, kteří za příslušníky pětiprocentní tvořivé špičky označili studenty.

U nominovaných osob byly zkoumány jejich reálné tvůrčí výsledky. Údaje o padesáti šesti rodinách byly porovnány s obdobnými údaji o dvaceti jiných rodinách, v nichž výzkumníci žádné tvořivé jedince nezjistili.

Sezení v rámci výzkumu byla téměř všechna uskutečněna po večerech v domácnostech zkoumaných rodin. Při těchto sezeních byly mladistvým předloženy padesátiminutové testy a dále následovaly dvouhodinové pohovory s rodinnými příslušníky zaměřené na životní styl rodiny. Aby se mohly později odpovědi porovnat, byly pohovory vedeny separovaně. Ovšem při porovnání se prokázala překvapivá shoda ve výpovědích.

Pro stanovení úrovně tvořivosti účastníků studie byly použity jejich výpovědi a doklady o tvůrčích výsledcích. Z důvodu ověření platnosti byly požadovány stejné výsledky i od rodinných příslušníků. Za doklady byly považovány publikované práce, ocenění a články v médiích popisující jejich úspěch. Následovalo hodnocení shromážděných dokladů o tvořivosti všech jedinců týmem výzkumníků. Průměrná spolehlivost mezi skóre odpovídala hodnotě 0,83.

Hodnoceny byly čtyři skupiny kreativity (figurální, symbolická, sémantická, sociální) ve stupnici 1 až 9.

Dacey a kolegové pro stanovení závěrů vyplývajících ze studie uplatnily následující typy údajů:

- vzájemný vztah mezi testy pro zjišťování kreativity a hodnoceními tvůrčích výkonů;
- Testy střední odchylky u jedinců s vysokým a nízkým stupněm tvořivosti;
- kvalitativní analýzu odpovědí na čtyřicet dvě otázky z pohovorů;
- kvalitativní analýzu výpovědí rodičů pětadvaceti nejtvořivějších mladistvých - tito rodiče byly vyzváni, aby během večera hovořili o způsobech, jak v dětech probouzet tvořivost.

Geny versus prostředí

Nadprůměrnou tvořivost vykazovala mírně nadpoloviční většina dětí v rodinách, kde byl jeden z rodičů prokazatelně vysoce tvořivý. Ovšem pouze třetina rodičů podávala

nadprůměrné tvořivé výsledky v rodinách, které pro vysokou tvořivost dětí z nich pocházejících vybrala škola.

Dle stanoviska výzkumníků podporuje toto zjištění názor, podle něhož mají z hlediska vzniku kreativity faktory spojené s prostředím (styl rodičovského vedení, domácí atmosféra) významnější úlohu než faktory spojené s genetickou výbavou.

Pravidla chování

Na dospívajících tvořivých jedincích bylo jejich rodiči uplatňováno v průměru méně než jedno specifické pravidlo. Naproti tomu v průměru šest takových pravidel bylo uplatňováno u skupiny dvaceti rodin, v nichž se nevyskytovali vysoce tvořiví jedinci.

Dacey a Packer,⁴⁰ proto kvůli získaným výsledkům ze studie vymezili styl rodičovského vedení, tzv. výchovný. Výchovný styl je rodičům v uvedené studii neblíže a charakteristické pro něj je, že rodiče formulují a demonstrují souhrn určitých hodnot a povzbuzuje své děti, aby si samy určily, jaké chování tyto hodnoty vyjadřuje.

Rozhodující období

Mnozí z aktérů výzkumu hovořili o „rozhodujícím období“ svého života, čase, kdy jejich myšlení bylo ve velké míře otevřené změnám. K větší představitosti v uvažování a k ochotě riskovat v následném konání je podnítilo to, že v takové době nastaly ty správné okolnosti (povzbuzení, mimořádný zdar v nějakém úsilí).

Uznání a podpora v raném věku

Studie se zaměřila i na zjištění, kdy poprvé nabyli rodiče dojmu, že jejich dítě má mimořádné schopnosti, a co je vedlo k této domněnce. Většina z nich uvedla, že zaznamenali zvláštní myšlenkové pochody nebo mimořádnou způsobilost k řešení problémů u svého dítěte dříve, než dosáhlo tří let věku. Ačkoliv se většina nepokoušela tyto vlastnosti ze všech sil rozvíjet, snažili se je podporovat. Poskytli dítěti celou řadu příležitostí (kontakty, vybavení) k jejich rozvoji.

Z výpovědí dětí vyplynulo, že ze strany rodičů pocívaly silnou podporu.

⁴⁰ DACEY, J., PACKER, A. *The Nurturing parent: how to raise creative, loving, responsible children*. In: DACEY, J. S., LENNON, K. H. *Kreativita*. 1. vyd. Praha : Grada, 2000. s. 52.

Životní styl rodičů

Zřídka rodiče nebyli schopni uvést nějaký neobvyklý aspekt ve svém životě. Často to bylo zaměstnání matky, kterým se ženy zřídka zabývají, nebo nezvyklý zájem mimo obor.

Trauma

Tvořivé děti v porovnání s ostatními prožijí více traumatických zážitků. Rodiče dětí z první skupiny si vybavují dva až devět takových zážitků, zatímco srovnávací skupina pouze jeden až tři.

Zanedbatelná úloha školy

O školách dětí, které se účastnily studie, se rodiče vyjadřovali různorodě a dle jejich názoru jen málo škol má nějaký vliv na tvořivost. Tento názor podporuje zjištění, že korelace mezi hodnocením tvořivosti provedeným autory výzkumu a inovační povahou školy je poměrně slabá.

Význam píle

Lidé zkoumaní ve studii téměř bez výjimky tvrdí, že pracují mnohem pilněji než jejich spolužáci, a to od doby, kdy začali navštěvovat školu.

Vzhledem k tomu, že je tato studie založena především na sebehodnocení a údajích z retrospektivních případových studií, není možné z ní odvozovat závěry z hlediska příčinných vztahů mezi životním stylem rodiny a její kreativitou.

Naší pozornosti však neměl ujít počet výrazných, jednoznačných rozdílů zjištěných mezi jednotlivými rodinami s nízkým a vysokým stupněm tvořivosti.

Rodina patří mezi vlivné činitele z hlediska rozvoje tvůrčích schopností.

3.2 Vliv školy na tvořivého jedince

Škola je místem, kde dítě tráví při svém růstu a dospívání mnoho času. Proto by se měla podílet na podpoře a rozvoji kreativity.

Jedním ze způsobů, jak podněcovat rozvoj tvořivosti, je mezipředmětová (interdisciplinární) výuka, při níž má jedinec možnost se naučit posuzovat získané informace, navazovat poznatky z různých oborů na vlastní zkušenosti a individuální přístupy spojovat s obecnými soudy.⁴¹

Bohužel škol, ve kterých by interdisciplinární výuka probíhala, je málo. Výzkum, který měl za cíl zjistit, jaká je situace ve vyučování a učení ve škole, vedl Maňák. Výzkumný vzorek činilo šest set padesát respondentů z různých typů škol v celé České republice. Respondenti odpovídali na otevřené a uzavřené otázky v dotazníku. Druhou metodou zjišťování byl řízený osobní rozhovor o způsobech práce dané školy a postojích respondenta ke škole.

Výsledky ukázaly, že 74 % škol pracuje tradičním způsobem, tj. převážně probíhá výuka hromadně. Tvořivost žáků také nepodporuje neustálé diktování žákům učiva do sešitů a kladné hodnocení žáků, kteří doslovně reprodukuje učivo.

Také Šimoníkova studie⁴² o začínajícím učitelích informuje, že starší kolegové nejsou ochotni „změnit navykklé přístupy k žákům“.

Metody rozvíjející tvořivost žáků v prostředí školy

„Metodou výuky rozumíme koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků sledujících vytčené výchovné a vzdělávací cíle.“⁴³

Metody užívané při vyučování jsou nepostradatelným prostředkem výchovně-vzdělávacího procesu. V současnosti je možné využívat mnoho nejrůznějších metod, technik a postupů pro podporu tvořivého myšlení. Některé z nich jsou již prověřené časem, jiné vznikají na základě nových vědeckých poznatků, zkušeností či potřeb.

Pokud má být metoda uznána za tvořivost rozvíjející, musí splňovat kritéria použitelnosti a přínosnosti. Těmito kritérii je otevřenost vůči aktivitě a iniciativě individua a zajištění prostoru pro svobodné hledání, objevování, přemýšlení a jednání.

Aktivizující metody pro podporu produktivního myšlení a tvořivosti doporučují M. Janovcová, J. Průcha a J. Koudela.⁴⁴ Pod aktivizující metody řadí diskusní metody,

⁴¹ SPOUSTA, V. *Integrace základních druhů umění ve výchově*. In: MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. s. 106.

⁴² ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. In: MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. s. 106.

⁴³ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. s. 106

⁴⁴ JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J., KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi*. In: MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. s. 109.

didaktické hry, metody řešení problémových příkladů a případů, metody řešení mezních a konfliktních situací a inscenační metody.

Jedna z důležitých metod rozvoje tvořivosti je problémové vyučování. Výuka tohoto typu je chápána jako určitá modifikace heuristických postupů ve školních podmínkách. Pokud je dodržen smysl metody, jedná se o účinný prostředek vedení žáků k tvořivému myšlení. Žáci mají v průběhu řešení problému možnost divergentně myslet při vytváření hypotéz.

*„Problémem zde chápeme obtíž, překážku, rozpor, paradox apod., při jehož řešení musí žák vynaložit intenzivní úsilí, zvýšenou poznávací činnost, protože potíže nemůže překonat na základě svých dosavadních vědomostí, dovedností a zkušeností“.*⁴⁵

Identifikace problému, analýza problémové situace, vytváření hypotéz a verifikace výsledků jsou fáze řešení problému, které poskytují jedinci příležitost k psychickým aktivitám a jsou také součástí každého tvořivého aktu.

Již několik škol se s menším či větším úspěchem pokusilo zavést projektové vyučování. Projekt je plán konkrétní akce, komplexní praktický problém ze životní reality, jež je naplánován na krátkou, střední až dlouhou dobu a do kterého se zapojují žáci jedné i více tříd, popř. celá škola. Na přípravě a plánování výchovného projektu se podílejí žáci, tj. plně participují na jeho řešení.

Žáci se účastní jednotlivých aktivit podle svých zájmů a předpokladů, které jsou v rámci projektu zaměřeny na řešení takových otázek, které žáky zajímají. Činnosti mohou být rozděleny na hromadné, práci ve skupinách nebo individuální úkoly, v nichž se projevuje v různých formách aktivita při experimentování, teoretické i praktické činnosti. Konečná prezentace výsledků pak skýtá příležitost pro tvořivé předvedení své práce, která může mít různé formy.

Projektová výuka vyžaduje mimo jiné od žáka nové nápady, přístupy a jejich realizaci, což podporuje tvořivé momenty v jejich jednání.

Podrobně propracovanou koncepcí výuky zaměřené na tvořivost žáků je i model tvořivého humanistického vyučování, jehož autoři jsou M. Zelinová a M. Zelina.⁴⁶ Jedná se o projekt výchovy k tvořivosti na celý život, čímž je také velmi zajímavý. Je zcela zaměřen na to, aby se tvořivost stala smyslem života každého člověka, ale i prostředkem pro jeho sebeaktualizaci.

⁴⁵ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. s. 110 - 111.

⁴⁶ ZELINOVÁ, M., ZELINA, M. *Tri zlaté klíče tvorivosti*. In: MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1998. s. 112.

Model je členěn do čtyř dimenzí:

1. nonkognitivní dimenzi (kognifikace, emocionalizace, motivace, socializace, exiologizace a kreativizace);
2. kognitivní dimenzi (vnímání, paměť, senzomotorické funkce, nižší a vyšší poznávací funkce);
3. dimenzi edukativní (úlohy, cvičení, otázky, rozvoj funkcí, heuristika);
4. dimenzi vnějších vlivů (osobnost pedagoga, učební pomůcky, prostředí třídy, organizace výchovně-vzdělávacího procesu, řízení školství, prostředí života žáka, rodina, sociální vztahy a činnosti v mimovyučovací době, zdraví, společenské klima).

Reálně bude mít tento model šanci na uskutečnění tehdy, když budou všechny dimenze na daný cíl orientovány.

Vztah mezi vnější motivací a tvořivostí

Motivace je hlavním činitelem podporujícím snahu a ochotu člověka rozvíjet vlastní tvořivé schopnosti.

Jedním z vlivů prostředí na tvořivost je vnější motivace. Nalézáme ji v sociálním okolí jedince a typická je pro školní a rodinné prostředí. Vnější motivace vyvolává chování, jež je ve své podstatě instrumentální, tzn. je nástrojem pro dosažení nějakých vnějších motivačních činitelů (např. odměny).

Můžeme rozlišit čtyři druhy vnější motivace a regulace chování:⁴⁷

1. externí regulace: tato forma vnější motivace vychází z vnitřních zdrojů jedince nejméně a vztahuje se k chování, které je podněcované výlučně externími motivačními činiteli (odměna, hrozba trestu);
2. regulace pasivně převzatá: pro ni je charakteristické, že je zvenku převzatou, ale vnitřně nepřijatou regulací chování – pravidla chování jsou podmíněna nějakou sankcí nebo odměnou a takto jsou i internalizovaná;
3. identifikovaná regulace: typické pro tuto formu vnější motivace je, že se člověk identifikuje s požadovaným chováním a přijme danou hodnotu za svou;
4. integrovaná regulace: tento druh regulace je vývojově nejvyšší formou vnější motivace a dochází k ní tehdy, když je vnější motivace plně integrovaná do

⁴⁷ DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., RYAN, R. M. *Motivation and Education*. In: : LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 17.

osobnosti člověka, tzn. konkrétní vnější činitel je asimilován s ostatními zájmy, hodnotami a potřebami jedince.

Asi nejfrekventovaněji užívanou vnější motivací je odměna a trest. Skrze ně vychovávající formuje vztah jedince k jakékoliv činnosti. Očekávání odměny jako následku určitého chování zvyšuje u člověka výskyt daného chování v budoucnosti. Naopak očekávání trestu bude jeho výskyt snižovat. Odměny s tresty působí právě prostřednictvím očekávání, proto jsou velmi důležitou složkou motivace chování.

Vnější motivační činitele je potřeba ale uplatňovat citlivě a s velkou rozvahou. Kupříkladu provedené výzkumy orientované na použití odměn nebo trestů ve vzdělávacím procesu ukazují, že vnější motivační činitelé mohou sloužit učiteli jako operativní působící faktory ke kontrole a determinaci chování žáka. Vyloučena ale není ani možnost negativního působení na rozvoj vnitřní motivace žáků k řešení zajímavých úkolů, nebo i na proces internalizace vnější motivace na vnitřní u úkolů nezajímavých.⁴⁸

Vědci ve výzkumech vnější tvořivosti zjistili, že výkony motivovaných lidí k činnosti vnějšími činiteli jsou všeobecně méně tvořivé než výkony lidí, kteří pracují bez vlivů takových činitelů. Existuje tedy významný vztah mezi vysokou úrovní tvořivosti a vysokou úrovní motivace.⁴⁹

Ačkoliv se většina autorů shoduje, že vnější motivace může mít na tvořivost spíše negativní vliv, nevidím důvod, proč by se mělo tomuto způsobu motivace vyhýbat. Vnitřní motivace nemusí být vždy dostatečná a je na místě, aby se vychovávající pokusil rozvinout schopnosti jedince ke kreativnímu myšlení.

Principy zvyšování motivace nejen k tvořivosti uvádí Ďurič a kol.: *„jedinec potřebuje dostat po svém výkonu přiměřenou zpětnou vazbu; cíl práce by měl pochopit a přijmout; měly by být využívány tvořivé úlohy a metody práce (viz např. kapitola o vlivu školy na tvořivost); motivaci u jedince zvyšují také divergentní úlohy a cvičení, kooperativní způsoby práce a rozvíjení otevřenosti k problémům, hledání problémů, kritickému vidění světa a výcvik citlivosti na problémy; styl výchovného vedení by neměl být autokratický, omezující individualitu; vztah mezi vychovatelem*

⁴⁸ DECI, E. L., VALLERAND, R. J., PELLETIER, L. G., RYAN, R. M. *Motivation and Education*. In: : LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 21.

⁴⁹ AMABILE, T. M., HILL, K. G., HENNESSEY, B. A., TIGHE, E. M. *The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations*. In: : LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 37.

a vychovávajícím by měl být plný důvěry a porozumění; vychovatel by měl užívat tréninky rozvíjení pozornosti, prvky autogenního tréninku a relaxovanou pozornost.“⁵⁰

4. VYMEZENÍ ARTETERAPIE, ARTEFILETIKY

4.1 Potenciál umění v terapeutickém a výchovném kontextu

„O umění se dá tvrdit, že slouží cílům, jež ho přesahují“ (Thomas Stearns Eliot)

Mezi důležité životní aktivity patří umělecká tvorba a vůbec vnímání uměleckých děl, potřeba intenzivních a krásných prožitků pramení z poznání, že intelekt a logika nestačí k obsáhnutí celistvosti života. Výtvarné myšlení a prožívání patří mezi nejvýznamnější oblasti lidské tvořivosti. Při aktu tvoření se jedinec soustředí pouze sám na sebe a je tak schopen projektovat svoje představy a doteky s reálným světem do vizuální podoby se silným expresivním nebo intimním akcentem.

Od počátků lidské kultury kráčí umění spletitými cestami jako věčně záhadný a poměrně těžko uchopitelný pojem. Vyvěrá z mezilidských vztahů a chová se podobně jako sopka, kdy nás zavaluje svojí expresivitou, jako by chrlilo žhavou lávu, někdy jen tak doutná nebo je v klidové fázi a připomíná spíše průzračnou studánku.

Současné umění, jež navazuje na modernismus 20. století, s sebou přináší velmi různorodé a netradiční pohledy na svět. Umění se naprosto „vybřežilo“ za kulturní rámec a destabilizovalo tak valnou většinu kulturních stereotypů. Jeho matnost a problematická uchopitelnost klade vysoké nároky na tvůrce v jeho výrazovosti a hlubší profesionální vhled do teorie na stranu příjemce. Velký důraz je kladen na respektování názorových odlišností (jinakostí) a přivádí tak současného tvůrce i vnímatele k neobyčejně aktivní komunikaci. Výrazová tvorba poskytuje jedinci velkolepý prostor ke svobodnému uměleckému projevu. Tyto výtvarné exprese nás ostatní lákají k prožitkům, soustředění, přemýšlení a nekonečným diskusím.

⁵⁰ DURIČ, L. a kol. *Psychologia a škola X. Psychologie tvorivosti so zameraním na žiakov základných škol*. In: : LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. s. 34.

Od úvah a výkladů umění se postupně etablovaly obory, jako je teorie umění, estetika a psychologie. Až mnohem později vstupuje do hry také pedagogika v podobě výchovy. Výchova je téměř povinna hledat cesty k chápání umění alespoň do té míry, aby s ním mohla zacházet jako s motivem a inspiračním zdrojem v rámci výchovy i terapie. Umění vstupuje do výchovy a tím vytváří prostor pro nejpřirozenější laboratoř, kde dává možnost odhalování nejvlastnějšího lidského smyslu a k postupnému odkrývání jeho hodnot. Slovy Jana Slavíka: „*Jestliže umění ve výchově klademe do souvislosti s poznáním, přistupujeme k němu jako k jednomu z vrcholných projevů lidského symbolického chování, jímž lze z různých stránek uchopit a sociálně sdílet rozmanitost bytí*“.⁵¹

Umění prožitkem má sociální a terapeutický potenciál, usnadňuje i podporuje komunikaci. Umění má schopnost integrovat osobnost i skupinu, může být prostředkem kanalizace, ventilace či sublimace emocí.

Umění jako metafora – řeč umění je abstraktní (obrazná). Nese v sobě skryté významy (metafory), které vyprávějí svoje poselství ostatním. Metafora disponuje silou, která zasahuje, ovlivňuje nebo iniciuje k zásadním změnám. Obrazná řeč je často účinnější než příkazy a zákazy.

Umění jako komunikace – verbální komunikace často selhává, do slov se dá ledacos zahalit, častěji než slova nás přesvědčí konkrétní činy – artefakty zůstávají, jsou hmatatelné a neumějí příliš lhát.

Umění a integrace – v rámci výtvarných reflexí jsou integrovány emocionální, perceptivní, sociální, fyzické, psychické a tvořivé potenciály jedinců. Tento stmelující prvek tvorby má nesmírně cenný přesah do celé osobnosti a tím je nosnou konstrukcí arteterapie. Tvorba a někdy i pouhé vnímání díla může hrát důležitou integrující roli v mezilidských vztazích, přes silné společné prožitky dochází k integraci jedinců, sociálních skupin, různých společenství apod.

Rezonance citů a myšlenek tvůrce často vyústí ve znovuprožití původní informace obsažené v daném artefaktu a tím dochází k **ventilování** problému, **kanalizování** a jeho **sublimaci**.

⁵¹ SLAVÍK, J. Umění, věda a poznání ve škole (verifikační procedura jako didaktický prostředek rozvíjení epistemické kompetence žáků). *Pedagogika*, 1999, roč. 49, č.3, s. 221

4.2 Arteterapie, artefiletika (pojmy a obsah)

Arteterapie a artefiletika jsou obory, které se využívají ve státních i nestátních léčebných zařízeních, alternativních školách, výchovných ústavech a volnočasových zařízeních. Využívají se jako základní nebo doplňková léčba při terapiích, ve výchově pro rozvoj tvořivosti, volných vlastností, sebepoznání a relaxace. Zřejmě není možné vytvořit exaktní hranice mezi arteterapií a artefiletikou, ale lze vymezit prostor jejich činnosti – arteterapie se vztahuje spíše k léčebnému procesu a artefiletika se promítá do pedagogického působení.

Arteterapie v širším kontextu představuje léčbu či působení uměním (máme na mysli spíše prožitkovou stránku umění, méně estetickou a uměleckou stránku), včetně divadla, literatury, hudby, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená působení výtvarným uměním a především k této formě se v této práci budeme vztahovat.

Ostrou hranici mezi arteterapií a artefiletikou lze vést pouze tehdy, pokud vnímáme pojetí nemoci a zdraví jako dvou vzájemně nespojitých a objektivně hodnotitelných stavů. Vnímáme-li zdraví a nemoc jako náhodné body v prostoru (individuálního procesu) „stávání se“, tuto hranici vést nelze.

Pojmy arteterapie a artefiletika vypovídají často více o formálním zařazení pracoviště, kde program probíhá, než o konkrétním obsahu. Specifické formy práce vyžadují odlišné způsoby intervencí a odlišná míra kompetence či závislosti klientů v různých životních situacích si žádá rozdílné zkušenosti, kvalifikaci i způsoby vedení. Hranice mezi arteterapií a artefiletikou jsou spíše pocitové, udržujeme-li v zorném poli klientovo téma (zakázku) a jemu podřizujeme veškerou práci, potom se jedná o terapii. Pro terapii je typická vyšší míra prožívání a v případě artefiletiky pak jde více o hledání vztahu k obecným tématům. Při práci se skupinou se oba postupy mísí v závislosti na dynamice vývoje. Definování těchto oborů vyplývá z potřeb profesionálů a institucí v návaznosti na klientovu objednávku. Pro klienta je však nejpodstatnější akceptující bezpečné prostředí, ve kterém je možné efektivně pracovat na jeho zakázce.

4.3 Arteterapie

Arteterapie v širším kontextu představuje léčbu či působení uměním (máme na mysli spíše prožitkovou stránku umění, méně estetickou a uměleckou stránku), včetně divadla, literatury, hudby, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená působení výtvarným uměním a především k této formě se v této práci budeme vztahovat.

Léčení a zároveň i tvorba mají v sobě cosi magického. Tvoření přichází a odchází a my se stáváme jeho nástrojem a zároveň se vědomě zapojujeme. Znamená-li léčení – alespoň částečně – obnovu potenciálu, podstatnou podmínkou tohoto procesu je jistá receptivní „prázdnota“. Je třeba navodit takový stav, kdy můžeme onomu vnitřnímu hlasu naslouchat. Potřebujeme ticho, aby mohl zaznít nebo se zjevit. Obrazy přicházející zvenčí mohou narušovat vznik obrazů vnitřních a ovlivňovat je. Všechno, co jsme se naučili, a všechny stránky podmiňování musíme „odhodit do větru“, abychom se kvůli procesu tvoření (a léčení) „vyprázdnili“. Musíme se znova stát dítětem, které zná své vlastní schopnosti a důvěřuje jim. O ryzost, originalitu a spontaneitu není třeba vehementně usilovat, jsou jednoduše přítomny a často nás překvapí, jelikož jsme se od nich vzdálili.⁵²

Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína využívající k léčebným cílům formy a prostředky výtvarného umění, v širším pojetí i jiných uměleckých oborů. Pracuje především s tvorbou a reflexí zaměřenou na proces či přímo produkt. Cílem není vytvoření uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, **rozvíjení tvořivosti**, schopnosti komunikovat a zpracováním osobního tématu dosáhnout odstranění nebo alespoň zmírnění obtíží. Neverbální vyjadřování umožňuje zpracování tématu (problému) na nižší úrovni zvědomění, téma, pro které se nám nedostává adekvátních slov. Lze využít i možnost odstoupit od artefaktu a získat tím náhled na problém. Arteterapeutická teorie vychází z teorie umění a psychoterapeutických škol. Arteterapie je součástí jasně definovaného psychoterapeutického procesu. Je velmi důležité odlišovat psychoterapii využívající artetechniky od arteterapie. V psychoterapii jsou artetechniky zařazovány cíleně a izolovaně (pro získání materiálu na zpracování problému), v arteterapii jde o využití

⁵² WALLACEOVÁ, E. Léčba skrze výtvarnou tvorbu. In *Přístupy v arteterapii*. Praha : Triton, 2008, s 163.

plnohodnotného kanálu pro komunikaci a introspekci. **Tvořivá činnost zde slouží pro otevírání a zpracování problému.**

Francouzská arteterapeutka Edith Viarmé na přednášce v Národní galerii (1.7.1997) uvedla tři významná negativní vymezení arteterapie. Do arteterapie nelze řadit programy, které se omezují pouze na některý z těchto cílů:

- atraktivní způsob trávení volného času;
- rozvoj **umělecké** tvořivosti;
- rozbor díla směřující ke stanovení diagnózy.

4.3.1 Teoretická východiska arteterapie

Arteterapie nachází východiska v psychologii a psychoterapii, také ve filozofii, teorii umění, teologii apod., většina teoretických východisek současných arteterapeutů souvisí s modely psychoterapeutických škol. V arteterapii je třeba hledat kritéria, jež umožní vhodné postupy vzhledem k dané struktuře osobnosti. Pro navození kompenzačního procesu (zprostředkování komunikace, přeformování stereotypů, odstranění úzkostných stavů, aktivizace, kanalizace agresivity apod.) je třeba čerpat z určitého teoretického rámce. Největší důraz je však kladen na každé výtvarné vyjádření a je nutné je považovat za tvořivé, není nutné zkoumat úroveň projevu. Tvořivost v sobě skrývá obrovský potenciál jak pro umění, tak pro arteterapii. V současnosti tomuto oboru vévodí tři trendy:

- Trend, který akcentuje diagnostické a interpretační možnosti výtvarného vyjádření klientů, kdy v této formě jde o důslednou analytickou práci s klientovou osobnostní strukturou.
- Trend akcentující výtvarnou tvorbu jako takovou (bez interpretace a diagnostiky), nalézá smysl v zobecnění poznatků a souvislostí v kulturním kontextu, neopomíjí však ve výtvarné reflexi prožívání klienta (podobně též u artefiletiky).
- Další z trendů se nazývá eklektický.

Psychodynamická východiska arteterapie

- *Arteterapie orientovaná psychoanalyticky*

Takto orientovaní arteterapeuti zdůrazňují význam raného dětství a sexuality. Dle nich k poruchám a frustracím dochází z nahromaděného napětí a nevyřešených konfliktů. K abreakci neurotických konfliktů dochází zopakováním traumat v kresbě či malbě. Freud chápal umění jako spontánní proces, kdy umělec poskytne náhradní uspokojení svému pudu tvorbou a tím se vyhne neuróze.

- *Arteterapie podle C. G. Junga*

Jung byl Freudův žák, ale nesouhlasil s tvrzením, že veškeré jednání člověka je motivované pudem. V životě člověka zdůrazňuje význam praobrazu – archetypu. Zdroj zdraví a transformace viděl v nevědomí, které nevnímal pouze jako nádrž potlačených konfliktů a emocí. Jung interpretoval kresby pomocí techniky animace, kdy se klient vžívá do nakreslené postavy či symbolu a zprostředkovaně tak komunikuje s terapeutem. Jungovi jde především o diagnostiku, kdy interpretace symbolů je zviditelněna v umělecké expresi.

- *Individuální psychologie a arteterapie*

Alfred Adler považuje za základní hnací sílu v lidské psychice touhu po moci a potřebu sebeuplatnění. Jde tu o snahu diagnostikovat z výtvarného vyjádření pocity nízkého sebehodnocení a méněcennosti (např. malé postavy při zobrazování sebe, naopak dominance ve velikosti některých postav, malý přítlak v kresbě a nevyužití prostoru). Adler věřil, že skrze úspěšnost ve výtvarné aktivitě může dojít ke korekci sebehodnocení a následnému posílení sebevědomí klienta.

Celostní psychologie a fenomenologie v arteterapii

Celostní psychologie považuje jevy za úplné tvary nebo celky, někdy je celostní psychologie nazývána také tvarovou nebo Gestalt psychologií. Gestalt je organizovaný celek, kdy není možné z vlastností částí odvodit vlastnosti. Gestaltisté zdůrazňují teorii hodnot a jejich platnosti. Využívají techniky „tady a teď“ a jejich ambicí je odpoutat klienta od jeho problémů, aby získal náhled na svou současnou situaci. Používají jako metodu panorama, např. životní panorama, panorama choroby apod. Tato teorie stojí na výtvarné reflexi, kdy je zdůrazněn význam dialogu, souznění a procesu vytvoření vztahu (např. mezi terapeutem a klientem). Tam, kde jsou verbální možnosti nulové,

může pomoci neverbální dialog jako jedinečná možnost vyjádřit různé aspekty vztahu. Tam, kde již nejsou slova, je možnost vyjádřit se uměleckou formou, kdy se pracuje i s pozadím obrázku.

Humanistický přístup v arteterapii

Častým východiskem současných arteterapeutů jsou filozofové C. R. Rogers a A. Maslow, kteří přistupují k jedinci v jeho jedinečnosti, celistvosti a výjimečnosti. Jako globální cíl jednotlivce chápou tvořivost, jež vede k sebeaktualizaci. Terapeut nepřistupuje ke klientovi direktivně, je spíše jakýmsi katalyzátorem, který příliš do procesu nezasahuje, i přesto, že je přítomen. Klientovi je třeba vytvořit takové podmínky, aby našel samostatně cestu k řešení.

Terapeut orientovaný na člověka (s humanistickým východiskem) věří, že:

- každý člověk má vnitřní zdroje, které vedou k růstu;
- člověku je přirozené být konstruktivním a sociálním tvorem;
- je přirozeně motivovaný hledat pravdu;
- je důležité zřít se autoritativního přístupu ke klientům, dokazování si moci a kontroly nad nimi.⁵³

Cílem této terapie je, aby klienti uměli naslouchat a akceptovat ostatní, stali se empatickými, zažili sami sebe v sobě, byli tolerantními a kongruentními. Výběr technik není tak úplně rozhodující, používá se řízené imaginace a skupinových technik zaměřených na vyjádření nevědomých obsahů. Nadřazuje se zde zpracování tématu nad výběr tématu.

Arteterapie a logoterapie

Alternativní označení logoterapie je existenciální analýza, tento přístup se uplatňuje při práci s dětmi na onkologických odděleních, se starými a trpícími lidmi, také s jedinci ve vězeních. Zakladatelem této teorie je V. Frankl, který koncipoval tři hodnotové skupiny, resp. možnosti, jak dát životu smysl až do posledního okamžiku. Jsou to:

- čin, který si vytvoříme;
- dílo, jež vytvoříme;
- zážitek, setkání a láska.⁵⁴

⁵³ ŠICKOVÁ FABRICI, J. *Základy arteterapie.*, Praha : Portál, 2002, s. 38

⁵⁴ ŠICKOVÁ FABRICI, J. *Základy arteterapie.*, Praha : Portál, 2002, s. 39

Umění může jedinečnou formou reflektovat i tabuizovaná témata, pomáhá sublimovat pocity smutku a loučení, může klientům pomoci překonat pocity izolace i agresivity, právě prostřednictvím tvorby.

4.3.2 Forma a obsah arteterapeutického setkání

Obsah arteterapeutického setkání

První setkání arteterapeuta s klientem je velmi důležité z důvodu navázání úzkého vztahu, takzvaného spojení. Klient se zpravidla na prvním setkání seznamuje s novým terapeutem a samozřejmě s prostředím. Schůzka by měla být dostatečně dlouhá pro oboustranné seznámení. Arteterapeut by si na prvním setkání měl ověřit, jak dlouho trvá klientovo soustředění na výtvarnou aktivitu a jestli vůbec je tento zvolený přístup pro klienta vhodný. Klient je obvykle schopný tvořit jednu až dvě hodiny (u předškolního dítěte je to méně než hodina). Arteterapeutické setkání se po úvodním setkání a navázání vztahu s klientem dělí na několik částí:

- první část arteterapeutického setkání by měla obsahovat dostatek instrukcí ke zvolenému tématu a nabídnutí vhodné techniky;
- ve druhé části je klient plně ponořen do své vlastní tvorby (neměl by být rušen);
- ve většině případů by třetí část měla obsahovat dialog zaměřený na vytvořené dílo, ale i na proces samotné tvorby (klient reflektuje niterné pocity).

Arteterapeut by měl klientům alespoň částečně vysvětlit, proč zvolil právě toto konkrétní téma, tím navodí důvěrnou atmosféru. Výběr témat se odvíjí od problémů a věku klienta. Arteterapeut by neměl pracovat direktivně, někdy je vhodné nechat výběr námětu i techniky zcela na klientovi. Počet setkání v rámci arteterapeutické intervence záleží na závažnosti problému a na způsobu, jak klient na terapii reaguje. Adolescentům je většinou nabízena krátkodobá intenzivní arteterapeutická intervence. Klienti jsou v ní zapojeni do externalizace problému, vizuální ilustrace a do vyprávění o výtvarném vyjádření „tady a teď“. Následné řešení problému se urychluje tím, že se kombinují vizuální i verbální schopnosti klienta. Krátkodobý nebo „rychlý“ arteterapeutický program vznikl díky současným paradigmatům této doby a reálným potřebám života klientů. Tento způsob krátkodobé arteterapeutické intervence není vhodný pro každého klienta.

Individuální arteterapie

Pro klienty, jejichž problém vyžaduje celou pozornost arteterapeuta, je vhodná individuální arteterapie. Při individuální arteterapii je nutné, aby klient i terapeut byli schopni a ochotni navázat vzájemně úzký a důvěryhodný kontakt. Tento druh kontaktu vyplyne sám, nelze jej vyvolat cíleně a účelově, jestliže by tomu tak bylo, šlo by zřejmě o manipulaci. Arteterapeut musí být schopen vytvořit podmínky, které vznik vztahu „JÁ – TY“ umožní. Intenzivně emocionální prožitek setkání může v klientovi spustit přirozeně tvořivý proces bytí. Tento silný zážitek se tak stává prostředkem pro rozvoj uvědomění si své podstaty a rozšíření obzorů.

„Největší léčebný a transformační potenciál má vztah člověka s člověkem, setkání dvou lidí, kteří vyjadřují své skutečné já jeden druhému. Tato vzájemná setkání v duchu „JÁ – TY“ jsou vrcholnými okamžiky v kontaktu a komunikaci, při níž se obě strany otvírají a mění.“⁵⁵

Individuální arteterapie je nabízena těm klientům, kteří za prvé potřebují zvýšenou pozornost ze strany terapeuta a za druhé nejsou vhodnými klienty pro arteterapeutickou skupinu. Z nejrůznějších důvodů (jejich chování by působilo rušivě) mohlo by mít pro ostatní negativní následky – agresivitu, negativní vůdcovství, silnou hyperaktivitu, psychotické projevy apod.

Skupinová arteterapie

Arteterapie, která se uskutečňuje v rámci skupiny, klade sice větší nároky na zkušenosti a profesionalitu arteterapeuta, má však silnější sociální a integrační potenciál díky skupinové dynamice. Výtvarné aktivity využívané při arteterapeutických skupinových sezeních umožňují sebevyjádření několika klientů pospolu v daném čase a prostoru. V rámci skupinové dynamiky dochází k mnoha zpětným vazbám, které podporují komunikaci a vzájemné sdílení či konfrontaci. V rámci profesionálního terapeutického moderování ve skupině, kdy je zajištěna bezpečná atmosféra, dochází k uvolnění emocí, jež mohou být prostředkem očištného procesu. Členové skupiny se po určité době začnou projevat a jednat tak, jak je pro ně obvyklé i mimo skupinu. Skupina se za jistých okolností stává pro klienty mikrosvětlem, ve kterém se postupně vynořují interakční styly všech zúčastněných. Některé styly vyplouvají na povrch velmi záhy,

⁵⁵ MACKEWN, J. *Gestalt psychoterapie: moderní holistický přístup k psychoterapii*. 1. vyd. Praha : Portál. 2004. s 94.

jiné potřebují delší čas. Zjišťování interakčního stylu klientů je pro skupinovou terapii velmi významné a v podstatě na něm stojí celý přístup skupinové terapie. Styly klientů se nakonec v rámci komunikace projeví bez ohledu na úhel pohledu arteterapeuta (např. vzteklé jednání, výrazně koketující, sebeodsuzující apod.). Arteterapeutické skupiny se během procesu ocitají v různých fázích a chovají se v praxi mnohem složitěji, než jak jsou popsány v ideálních teoretických verzích. Vždy tu existují vnější i vnitřní faktory, které se ve většině případů nedají předvídat. Některá negativa a nevýhody mohou být naopak pro skupinu prospěšná, jestliže jsou klienti schopni za pomoci terapeuta z takových situací „těžit“ ve prospěch růstu a rozvoje osobnosti.

Tento arteterapeutický přístup se též využívá doplňkově nebo diagnosticky při rodinných a partnerských setkáních.

4.3.3 Osobnost arteterapeuta

Arteterapie se ve své podstatě řadí mezi interdisciplinární obory a k jejímu výkonu jsou potřebné znalosti samozřejmě z psychologie a psychoterapie, ale i z oblasti věd a umění. Kromě vědomostí a specifických dovedností (profesních kompetencí) je ze všeho nejpodstatnější osobnostní výbava arteterapeuta. Vzhledem k nejednoznačně vymezenému profesnímu statutu v naší zemi (neexistuje zřetelné vymezení oboru) se různí autoři odlišují teoretickými východisky, chápáním širky oboru a samozřejmě konkrétními technikami. V rolích arteterapeutů tak stojí výtvarníci, psychologové, lékaři, pedagogové a zdravotní sestry. Pro tento atraktivní obor je typické, že se k němu vztahují laici, léčitelé a různí šarlatáni. Jde tak o otázku ve stadiu dalšího vývoje a mnoha diskusí. Žádný kvalitní arteterapeut se kromě teoretických znalostí (v arte – umění, v terapii – léčbě) neobejde bez supervize, zážitkového výcviku a kontinuálního doplňujícího samostudia. Arteterapeut nesmí postrádat empatii a schopnost propojovat souvislosti. Neobejde se bez intuice a umění improvizace.

Vždy má za úkol vytvořit atmosféru důvěry a spolenectví, pomáhá klientovi zvládat zadané úlohy a iniciuje ho k vlastním interpretacím (dialogu). Kromě vysokého morálního a etického kreditu musí být schopen předvídat sled událostí a jevů. Tak jako v každé terapii, je nutné sledovat jasný diagnostický nebo terapeutický cíl. Arteterapeutův přístup by měl být především tvořivý a nedirektivní, který klientovi dodává stimul k pozitivním změnám v jeho životě. Ve vztahu terapeut – klient by měla dominovat rovnocennost, úcta k člověku, ale také porozumění a přijetí ze strany

terapeuta. Klienta je třeba vést k sebeakceptaci a zároveň zodpovědnosti za sebe a své vyjadřování.

Terapeut musí mít náležitou zkušenost, aby s klienty mohl takto úspěšně pracovat. Více než při jiných typech terapií by je mohl poškodit příliš přímočarým výkladem významu jejich tvorby, a tím další terapii zablokovat. Terapeut by měl klienty zejména podporovat ve volném výtvarném vyjadřování, výklad významu jejich produkce by měl v největší možné míře nechat na klientech samotných.

Pro klienty je někdy těžké arteterapeutické techniky přijmout, namítají, že neumějí dobře kreslit, případně modelovat. Terapeut je musí umět přesvědčit, že nejde o žádný test výtvarných dovedností. Terapeut může zábrany klientů překonat i tak, že kreslí nebo modeluje společně s nimi.⁵⁶

V Arteterapeutické praxi je opravdu nejdůležitější zlomový moment, který vyžaduje spoustu trpělivosti, zkušenosti a jakéhosi pedagogického mistrovství, kdy se nám daří motivovat klienty do spontánního tvoření díla. Je náročné a velmi pracné přesvědčit klienty o tom, že v arteterapii se nejedná o estetické hledisko tvorby, ale o vnitřní obsah díla, kdy nejdůležitější roli zde hraje autorova autenticita. Když se toto s klienty daří, je to záruka dvou třetin úspěšnosti.

4.3.4 Cíle a cílové skupiny v arteterapii

Arteterapii můžeme považovat za efektivní léčbu v případě jedinců s mentálním, tělesným, sociálním a vývojovým postižením, s tělesnou nebo duševní chorobou apod. Nejčastěji se s arteterapií setkáváme v psychiatrických pracovištích a nemocnicích, ve výchovných a vzdělávacích zařízeních.

Arteterapeutické cíle souvisejí s teoretickými hledisky na jedné straně a potřebami klientů na straně druhé, neméně důležitý je věk klienta.

Nejobecněji dělí cíle arteterapie Marian Liebmann.⁵⁷

K **individuálním cílům** patří uvolnění, sebeprožívání a sebevnímání, vizuální a verbální organizace (uspořádání) zážitků, poznání vlastních možností, přiměřené sebehodnocení, růst osobní svobody a motivace, svoboda pro experimentování při

⁵⁶ MATOUŠEK, O. *Potřebujete psychoterapii?* 1. vyd. Praha : Portál, 1995, s. 35

⁵⁷ LIEBMAN, M. *Skupinová arteterapie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005, s. 20-21

hledání výrazu pocitů, emocí nebo konfliktů, rozvoj fantazie, nadhled, celkový rozvoj osobnosti.

Mezi **sociálními cíli** uvádí vnímání a přijetí druhých lidí, vyjádření uznání jejich hodnoty, jejich ocenění, navázání kontaktů, zapojení do skupiny a kooperace, komunikace, společné řešení problémů, zkušenost, že druzí mají podobné zážitky jako já, reflexe vlastního fungování v rámci skupiny, pochopení vztahů, vytváření sociální podpory.

Jestliže se pokusíme shrnout arteterapeutické cíle obecně bez jakéhokoliv dělení, dojdeme k samotné substanci cíle, a tou je **tvořivá stránka osobnosti** v nás. V arteterapii se tedy primárně nejedná o vytvoření esteticky krásného díla, ale o sebevyjádření, rozvoj tvořivého potenciálu a schopnosti autenticky komunikovat. Prostřednictvím tvořivého sebenáhledu a náhledu na vnější svět je možné se v rámci arteterapeutických technik naučit zpracovávat osobně významná témata, která nám často brání nést plnou zodpovědnost za svůj vlastní život.

Podaří-li se alespoň do jisté míry v klientovi tvořivou sílu jeho osobnosti probudit, prvořadý cíl je splněn, protože jedinec je do jisté míry schopen čelit každodenním nástrahám vnějšího komplikovaného světa.

Cílové skupiny mohou být různorodé, protože, jak jsme se již zmínily, v arteterapii můžeme vyjít z různých teoretických východisek, která by měla souznít s potřebami, věkem a konkrétními obtížemi klientů. Mohou to být děti, dospívající, dospělí i senioři, kteří trpí mentální, tělesnou, vývojovou či sociální poruchou nebo duševní, popřípadě tělesnou nemocí.

4.4 Artefiletika

Pro teorii i praxi artefiletiky je východiskem **výtvarný zážitek**. Jedinec se intimně setkává s výtvarnou formou a přes **výtvarný zážitek** se dobírá určitých obsahů. Takto zprostředkované **obsahy** jsou nosnou poznatkovou náplní artefiletiky. Artefiletika směřuje především k chápání, rozumění a odhalování smyslu. Cesta ke skrytému obsahu prostřednictvím expresivní formy je pro každého jedinečným a neopakovatelným zážitkem, přesto jsou některé jejich stránky srovnatelné, obecně platné a je možné o nich společně komunikovat. Taková velká témata můžeme nazývat

koncepty a s těmi se člověk setkává po celý život. Každá kultura, lidská skupina nebo jednatel se s koncepty vyrovnávají po svém. Ukrytý obsah konceptu v našem duševním světě je pouze náš, je to vlastně **spontánní** koncept. Lidé v sobě nosí zanořené vlastní prekoncepty světa, ke kterým se vztahují. V určitých okamžicích se ve svých konceptech potkávají a navzájem si rozumějí, protože všichni víme, co je **RADOST, SMUTEK, LÁSKA, STRACH – DOBRO a ZLO**. Koncepty tvoří jádro obsahů zprostředkovaných **výrazovou formou a reflektivním dialogem**. Koncepty jsou v artefiletice východiskem **výchovného a vzdělávacího** vlivu. Obsahově propojují **výrazovou hru s reflektivním dialogem**. Mohou dialogicky propojovat jednotlivé prekoncepty mezi jedinci. Artefiletika má velmi blízko k arteterapii, ale nemá v pravém slova smyslu charakter léčby jako arteterapie. Využívá **uměleckých výrazových prostředků k integrativnímu duševnímu rozvoji a k pozitivní prevenci psychosociálních poruch**, zejména u dětí a mladých lidí.

„Bez dialogu mezi lidmi by člověku jeho výtvarné zážitky zůstaly nepřístupné – zůstaly by ukryty v průměrné každodennosti. Splynuly by s ostatními v nerozlišeném proudu sebeobstarávání, v němž člověk nepotřebuje věnovat pozornost tvarům, barvám nebo jiným výtvarným kvalitám a jejich uspořádání.“⁵⁸

4.4.1 Metodické okruhy v artefiletice

Metodicky se artefiletika opírá o spojení tvořivých výrazových aktivit s komunikací. Tvůrčí výraz slouží k uvolnění a rozvíjení tvořivé síly v člověku, je to prostředek k projekci a podnět k sebepoznávání. Reflexe (komunikace) může účastníkům pomoci utvořit náhled na sebe sama nejen v souvislostech výchovné skupiny, ale i v širších sociokulturních souvislostech. V artefiletice je nutné zabezpečit vhodné spojení mezi výrazem (expresí) a reflexí (komunikací). **Výraz** je prostředkem k odhalení osobního vidění světa, **komunikace** je nástrojem k hodnocení poznávání a **forma** je způsob konkrétního zpracování (uchopení) výrazu. V tomto případě to není forma o ničem, ale forma, která vyplynula ze zkušenosti prožitku, a tedy úzce souvisí s výtvarným vyjádřením (výrazem).

Zaměření na **výraz** (výtvarné vyjádření), na **komunikaci** (reflexi, dialog) nebo **formu** můžeme považovat za tři odlišně obsahové okruhy.

⁵⁸ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I.díl. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2001. s. 243

4.4.1.1 Výraz

Výraz je spojen se spontánní tvůrčí aktivitou, která se jen těžko snáší s uvědomělou snahou o srozumitelnou a technicky dokonalou formou projevu. I důraz na sdělnost se jen velmi těžko snáší se spontaneitou a dokonalou formou. U výrazu klademe důraz na autenticitu, je důležité použít jednoduché výrazové prostředky a tím vytvořit vstřícnou a dostatečně chápavou atmosféru. Oceněním originality a podpořením radosti z tvorby posílíme individualitu. Podaří-li se nám vytvořit tajemnou a dobrodružnou atmosféru, docílíme silnějšího prožívání. U výrazu je velmi důležité zamezit obavám ze špatného výsledku zdůrazněním, že tu nejde o krásný výtvar, ale vnitřní obsah. Posilujeme schopnost citlivého vnímání rozdílností. Při tvorbě se učíme soustředění na vnímání souvislostí, a tím dochází k individuální výrazové zkušenosti. Pozornost ve výrazu je soustředěna na tvořivý pohyb ve směru z vnitřního světa jedince do vnějšího světa, který ho obklopuje. Chceme-li to vyjádřit velmi zjednodušeně, je to od „JÁ“ k „NE-JÁ“. Dojde tak k otevřenému sebevyjádření. Výraz předpokládá akci. Vychází z mezilidského setkání, ale může existovat i samostatně. Výtvarné vyjádření může být přítomno i ve chvílích, kdy je člověk zcela sám a nechce s nikým komunikovat.

4.4.1.2 Komunikace

Komunikace obsahuje dialogický vztah „JÁ-TY“. Komunikace je dotykovým prostorem mezi „JÁ“ a „TY“. Komunikace se musí zúčastnit minimálně dva rovnocenné subjekty. U komunikace je kladen důraz na obsah, je třeba vytvořit podmínky k objevování obsažnosti ve zdánlivě neobsažných formách. Výtvarná forma je zde opět pouze prostředkem sdělení, nikoliv „krásným výsledkem“. Vytvářením podmínek ke svobodnému vyjádření, jež není svázáno zábrany a podporováním pocitů bezpečí (sociální soudržnosti), můžeme dosáhnout upřímného a otevřeného výrazu. Tolerujeme zde různé formy sdělení v rámci snahy o pravdivou výpověď (méně zájmu o dokonalost). U komunikace klademe velký důraz na pochopení role tvůrce ve vztahu k vnímání, tím je podpořeno porozumění tvorbě (výrazu) a divák se tak stává jakýmsi spolutvůrcem. Někdy je nutné se pokusit o překlad jednoho obsahu do různých výrazových forem, získáváme tak jasnější vhled do sdělení a zároveň náhled na sebe sama optikou vnitřního i vnějšího světa.

4.4.1.3 Forma

Forma se zaměřuje na hledání souladu všech složek výtvarného sdělení a na kultivaci komplexního výtvarného vidění. „Ladí“ se tak do stejného akordu se samotným tvůrcem, aby tak společně tvořili sevřeny a integrovaný celek. U formy je kladen důraz na promyšlenost a originalitu výtvarných postupů a kompozičního uspořádání. Forma si také mimo jiné hledá svoji osobitou cestu k respektování výtvarného materiálu a jemu poplatné výtvarné technice. Na rozdíl od exprese (výrazu) a reflexe (dialogu, komunikace) může forma stát velmi samostatně až přímo odcizeně (velmi poplatné současné době). Velmi zajímavě až sarkasticky nahlíží tentokrát ze zcela jiného úhlu pohledu Jan Slavík.

*„V pozdní epoše žije **forma sama sebou** a zájem o ni zpravidla vrcholí. Krásná forma bývá vyzdvihována nade vše, obsah ustupuje do pozadí. Vzbuzuje libost a zároveň bezmocně dráždí svou opakovaností. Nenese ve svých projevech nová poselství, nedokáže burcovat, ale ani vyprávět. Je klíčem k zámku, který dávno vyměnili, a proto již nemůže otevírat dveře třináctých komnat“.*⁵⁹

4.4.2 Interpretace výtvarného výrazu

Výtvarný výraz je fenomén, který je odvislý od lidské společnosti. Odehrává se již od dětství v rafinovaných projevech umění a spočívá v jedinečnosti osobního prožívání. Stejně jako ostatní projevy výrazového chování je závislý na mezilidských vztazích a pouze v tomto sociokulturním rámci **nabývá svého smyslu**.

Kterýkoliv typ výrazu je především nástrojem pro vyjádření a zprostředkování zážitků, zkušeností nebo postojů, potřeb i přání. Lidé potřebují co nejpřiléhavěji mezi sebou sdělovat své zážitky, své zkušenosti a svá přání, aby se mohli navzájem sdružovat, aby mohli spolupracovat, formulovat své společné cíle, vytvářet partnerské vztahy nebo koalice, volit své vůdce a navzájem se ovlivňovat.⁶⁰

„Bez dialogu mezi lidmi by člověku jeho výtvarné zážitky zůstaly nepřístupné – zůstaly by ukryty v průměrné každodennosti. Splynuly by s ostatními v nerozlišeném proudu

⁵⁹ SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. 1. vyd. Praha : Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997, s. 174

⁶⁰ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky)*. I.díl. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2001, s. 253

*sebeobstarávání, v němž člověk nepotřebuje věnovat pozornost tvarům, barvám nebo jiným výtvarným kvalitám a jejich uspořádání.*⁶¹

Interpretace je velmi složitý a komplikovaný proces, natož interpretace výtvarného výrazu, tyto úvahy mají velká úskalí. Velkou výhodou a silnou stránkou artefietické skupiny je **dialog**, který provází všechny individuální interpretace. V dialogu dochází k porovnání různých pohledů na tutéž tvorbu (artefakt) a mohou tak dobře vyplout napovrch shody i rozdíly, je potom možné hledat společnou interpretaci. Kritériem správnosti je pociťovaná shoda významů a účinků výtvarného s významy a účinky interpretace. Znamená to, že při porovnání originálu a jeho interpretace vnímáme obsahový i prožitkový soulad a nemáme pocit, že by bylo třeba něco upravit, pozměnit nebo snad úplně předělat. Pravdivost interpretací probleskuje v momentech přiléhavosti slov k interpretacím i originálům, jako například: „To je ono, to sedí, to chci“. O správné interpretaci se dá mluvit tehdy, je-li výrazový prvek dostatečně podobně vykládán různými posuzovateli, při použití různých způsobů interpretace a v rozmanitých podmínkách.

Na základě jakých okolností je utvářen vztah mezi označujícím (výtvarným výrazem) a označovaným (tím, co výtvarnému výrazu připisujeme)? Analýzu k tomuto uskutečnil Ernest Cassier v kontextech přirozeného jazyka. Vztah mezi označujícím a označovaným Cassier popisuje jako jednotlivé vývojové aspekty jazykového výrazu. Tyto aspekty nazývá třemi termíny: názorný výraz, analogický výraz, symbol.⁶²

Názorný výraz umožňuje ty nejjednodušší a nejjednoznačnější interpretace – nakreslené slunce je sluncem, jablko jablkem a muž třeba člověkem...

Analogický výraz vychází z lidské schopnosti přiřazovat k sobě analogické struktury, rytmy a řády.

„Analogie je důsledkem složitějšího abstrahování určitých navzájem podobných vlastností různých jevů. Spojujícím článkem významového řetězce zde není konkrétní věcná podobnost pociťovaná a v rámci jediného smyslu kontrolovaná z vnějšku, tj. přímým porovnáním zobrazení s jeho mimo obrazovým ekvivalentem jako v případě názorného výrazu, ale vnitřní dojem nebo pocit vyvolaný smyslovými podněty různého

⁶¹ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefietiky)*. I.díl. 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2001. S. 234

⁶² CASSIER, E. *Filosofie symbolických forem. II. Mytické myšlení*. Praha : OIKOYMENH, 1996. s.153.

typu a různého rozsahu. Ve výtvarném projevu jsou v tomto ohledu nejobvyklejší analogie týkající se dynamiky (síla – slabost), rytmu (pravidelnost – nepravidelnost), kompoziční uspořádanosti (řád – chaos), pronikavosti (oblost – ostrost) apod.⁶³

Třetí rovinu Cassier nazývá **symbolickou** a ztotožňuje ji se skutečnou duchovní svobodou jazyka a umění. Interpretační shoda mezi lidmi na symbolické úrovni vyplývá z jazykové konvence a obvyklých kulturních pravidel, tradic a návyků.

„Napětí mezi duchovní rovinou nejčistších abstrakcí, ve které se pohybuje myšlení, jehož obsahy nejtěsněji závisejí na jazyku a kultuře, a rovinou smyslů – víceméně společnou všem lidem – v níž si uvědomujeme svou tělesnost a dotýkáme se fyzické skutečnosti, je nesporně motorem kulturního pohybu. Avšak tento pohyb zřejmě nemá jediný směr. Spíše osciluje mezi oběma mezními polohami (duchovní – niternou) a smyslovou – názornou), aniž smí úplně se odtrhnout od jedné z nich.“⁶⁴

Žádné dílo, artefakt či výtvarný výraz nelze příliš interpretovat pouze na jedné z těchto tří úrovní. Každé výtvarné dílo je možné vykládat jako symbol a současně i jako názorný nebo analogický výraz. A téměř vždy se v něm snoubí smyslová kvalita s duchovní kvalitou zároveň. Konečné vyznění výtvaru a jeho interpretace se odvíjí od samotného tvůrce, ale i od dalších posuzovatelů a v sociokulturním kontextu, ve kterém se všichni zúčastnění setkají.

Složky výtvarného výrazu jsou:

- významová (co je výrazem – dílem – vyjádřeno)
- konstruktivní (jak je to vyjádřeno)
- empatická (kdo se ke mně svým výrazem – dílem – obrací)
- prožitková (co prožívám při setkání s výrazem – dílem)⁶⁵

⁶³ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I.díl.* 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001, s. 251

⁶⁴ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I.díl.* 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2001, s. 252

⁶⁵ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I.díl.* 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2001, s. 255

4.4.3 Osobnost pedagoga v artefiletice

U osobnosti artefiletika kromě pedagogických dovedností a schopností lze očekávat, že se mu daří společně se svými žáky budovat vztahy postavené na vzájemné důvěře, respektu a ohledu k individualitě i svobodě osobnosti, s čímž úzce souvisí i sebekázeň. Učitel artefiletiky se nutně musí průběžně vzdělávat v oboru umění a výtvarné kultury vůbec. Je třeba, aby se orientoval v historii výtvarné tvorby, ale i v současných trendech. Jan Slavík vidí osobnost a výbavu artefiletika takto:

Artefiletika klade specifické nároky na osobnost, která se jí v úloze vychovatele bude chtít zabývat, neboť ochranné bariéry profesionální distance jsou oproti běžnému učiteli posunuty blíže

k citlivému jádru osobnosti. V obecném smyslu artefiletika předpokládá u svých učitelů především osobnostní zralost, a ještě lépe moudrost. Při společném vstupování do konceptů se lidé navzájem jeden pro druhého odkrývají, projevují své niterné prekoncepce velkých životních témat. Takový vstup do odkrytosti zpravidla mnohem lépe zvládají děti než dospělí. Přesto však bez ohledu na věk účastníků musí probíhat v prostředí plném bezpečí a vzájemné důvěry. Bez vytvoření takového klimatu ztrácí artefiletika smysl.⁶⁶

Pro úspěšnou pedagogickou práci v artefiletice je žádoucí, aby pedagog kromě odborných znalostí prokázal vysoké osobnostní kvality. Je nutné, aby šlo o vyrovnaného jedince s citlivým a uvážlivým vztahem k dětem. Bylo by žádoucí, aby prošel sebezkušenostním nebo alespoň zážitkovým výcvikem. Tyto nároky by v podstatě měl splňovat každý dobrý učitel. Pedagog by měl umět vnímat sám sebe s nadhledem, vědět o citlivějších psychických stránkách, měl by s nimi umět zacházet. V zážitkovém výcviku si roli žáka vyzkouší artefiletické metody sám na sobě, tím si vytvoří předpoklady pro hlubší sebepoznání a prohloubí empatické schopnosti (které by rozhodně neměl postrádat žádný pedagog). Citová stabilita (vysoká úroveň sebevědomí, sebedůvěry a vyrovnanost) umožňuje potýkat se s problémy objektivně a v relativním klidu. Tyto kvality umožňují pedagogovi analyzovat svoje neúspěchy s jistým nadhledem, dávají možnost se z neúspěchů poučit. Další velmi důležitou vlastností úspěšného učitele je umění dělat **kompromisy**, odborníky bylo zjištěno, že neúspěšní

⁶⁶ SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. 1. vyd. Praha : Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997, s. 178

učitelé mívají sklon více se zaměřovat na sebe a být podezíravější, agresivnější a dominantnější s neschopností dělat kompromisy.

*„Požadavek, aby škola pomáhala dětem propracovávat se k pravému prožívání osobní identity a aby zabránila zmatení rolí, mě přivádí k poslednímu bodu, totiž k tomu, že na všech úrovních vzdělávání můžeme rozlišit dvě vzájemně se k sobě vztahující oblasti. Nazveme je **oblast vědění a oblast bytí**... Prakticky to znamená, že většina škol nevytváří soustavně a cíleně v dětech **bytí**. Bytí je však podstatou našich životů. Můžeme patřit k nejbzdálenějším lidem pod sluncem, ale nebude nám to k ničemu, pokud budeme sami sebe prožívat zmateně, nešťastně a neuspokojivě. Pokud má být vědění pro jedince skutečnou hodnotou, pak musí sytit bytí. Bez nezbytného rozvíjení bytí nemohou lidé v průběhu svého životního zrání dosáhnout vyrovnanosti, osobního přizpůsobení, **tvůřivé nezávislosti** a odměňujících vztahů s druhými, které vytvářejí duševní zdraví a vedou k pravému pochopení a přijetí vlastního **Já**.“⁶⁷*

Zkušenosti ve školách s poměrně vysokou úrovní ve vzdělání i výchově nám ukazují, že pedagogové, kteří staví na vyváženém a hezkém vztahu k dětem, intuitivně směřují k výchovně-vzdělávacímu pojetí takovému, které dětem umožňuje komplexní rozvoj osobnosti. Jestliže tito učitelé mají i cit pro tvořivý projev a dostatečně se orientují ve své odbornosti, mají také velmi dobrý potenciál pro artefiletiku. Ve své podstatě jim stačí prohlubovat svoje odborné znalosti i pedagogické zkušenosti a neustrnout tak v profesním nebo osobnostním vývoji.

„Dodáváme ještě, že základní artefiletické pravidlo sejít se ve společném zážitku a vracet se k němu v reflektivním dialogu je přínosné pro každého, kdo chce někoho vychovávat, vzdělávat nebo si s ním jen dobře porozumět. Naše poučení o artefiletice může tedy pomáhat např. i rodičům, mají-li skutečný zájem věnovat se svým dětem a při setkání u společné věci se vzájemně dělit o poznání.

Tuto myšlenku můžeme podpořit vlastními několikaletými zkušenostmi z pořádání tvořivých artefiletických aktivit rodičů s dětmi – obohacující děti rodiče i nás.“⁶⁸

Stojí na tvůrčích výrazových aktivitách, jako je **exprese** a **reflexe**. Tvůrčí exprese v artefiletice slouží k uvolnění a rozvíjení tvořivého potenciálu jedince, podněcuje k sebepoznání. Reflexe (dialog) poskytuje zúčastněným vhléd do problému a náhled na

⁶⁷ FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha : Portál, 2003, 384 s. 270

⁶⁸ SLAVÍKOVÁ, V. - SLAVÍK, J. - ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. s.16

sebe sama nejen v souvislostech výchovné skupiny, ale i v širších sociokulturních souvislostech vzhledem k různým typům současné kultury a obecně k historii.

4.4.4 Cíle artefiletiky

Artefiletika poskytuje jedinci příležitost k odhalení vlastních psychických možností a hranic. Dává mu šanci nalézt si svoje místo a vlastní úkoly v lidském společenství, zcitlivuje jej vůči bolesti i radosti ostatních. Umožňuje mu přípravu k duchovnímu růstu a především k nalézání životního smyslu **v lidské kultuře, zejména v umění**. Primárním cílem artefiletiky je rozvíjet citlivost a vnímání vůči kvalitám života, tvořivost a senzitivitu vůči světu a vztahům. Artefiletika skrze vlastní experimentování a prožitek umožňuje autentické poznání a porozumění kultuře daného společenství. Dalším cílem artefiletiky je vybízet jedince k dialogu, který se rozvíjí kolem výrazových projevů a nalézá v nich svou motivaci k **poznávání a přemýšlení**. V rovině cílů je třeba klást důraz především na **zasazení osobního uvažování a cítění do širších sociokulturních souvislostí**.

Hlavním cílem artefiletiky v oblasti výchovy a vzdělání je naučit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím spontánně silných uměleckých zážitků vycházejících z vlastního **tvořivého projevu**.

5. PRAKTICKÉ VYUŽÍVÁNÍ METOD I NÁMĚTŮ V ARTETERAPII A ARTEFILETICE

V této části práce půjde o popis a rozbor metod, námětu a vyjadřovacích prostředků v rámci arteterapie a artefiletiky na konkrétních příkladech v praxi. V první části se bude jednat o arteterapeutická setkání ve výchovném zařízení pro mládež ohroženou drogovou závislostí. V části následující půjde o předškolní děti na výtvarných lekcích s přesahem do artefiletiky.

5.1 Abreaktivní arteterapeutické metody s diagnostickými aspekty a jejich využití v praxi

V této kapitole půjde o snahu představit, alespoň rámcově, některé metody, postupy a náměty, které se nejčastěji používají při arteterapeutických setkáních ve výchovných zařízeních. Současná arteterapie využívá různé teorie lidského vývoje, psychoterapie a psychopatologie. V praxi se těmito teoriím přizpůsobuje nebo naopak je přizpůsobuje arteterapii. Hledá si tak svoji vlastní cestu v současných paradigmatech okolního světa. Arteterapie by měla spojovat psychologii člověka s tvořivým výtvarným projevem a následující reflexi díla (případně samotné tvorby).

Eklektický přístup zohledňuje přínos řady teorií a poskytuje arteterapeutů možnost čerpat z mnoha zdrojů poznání (viz. 3.3.1). Na arteterapeuta je tak přenesena velká zodpovědnost, ve smyslu vytvoření funkční syntézy použitých zdrojů. Je nezbytně důležité, aby sloučil teoretické prameny s vlastními zdroji a poté je efektivně uplatnil ve své praxi.

Současné nejběžněji používané arteterapeutické postupy, strategie neboli metody jsou: imaginace, animace, restrukturalizace („přerámcování“) a rekonstrukce.

Při užití těchto metod dochází k „projikování“ vnitřních psychických obsahů jedince do samotného výtvarného vyjádření, následně potom k abreakci (vybití afektivního napětí, odreagování).

Imaginace jinými slovy představivost nebo fantazie představuje pro arteterapii obrovský potenciál. Imaginace slouží jako most mezi světem hmotným, fyzickým a světem duchovním. Aktuální emoční stav či problém může jedinec za pomoci

imaginace zhmotnit nebo reflektovat do výtvarné podoby. Klient je následně schopen se zorientovat pod odborným vedením terapeuta ve svých představách a vrátit se tak k některým životním situacím, znovu je prožít a zpracovat. Tato metoda skýtá potenciál vidět problém z jiného úhlu pohledu a tím dává možnost měnit postoje (S metodou „aktivní imaginace“ přišel C. G. Jung, viz.3.3.1).

Animace se využívá především ve fázi rozhovoru o ztvárněném díle. Tento rozhovor probíhá v třetí osobě, kdy se klient nebo terapeut identifikují s věcí či postavou z výtvarného vyjádření a hovoří jejich jménem. Animace umožní terapeutovi vhled do klientova vnímání problému, zmapuje klientovi touhy a potřeby. U dětí tak dochází k odbourání zábran a následnému komunikačnímu přemostění mezi terapeutem a samotným dítětem.

Restrukturalizace je metoda, která klientům umožňuje ze stávajících struktur tvořit a přestavovat jiné nebo zcela nové struktury. Daný artefakt může klient rozdělit, rozbít či jinak „dekonstruovat“ a následně s těmito fragmenty dále tvořit. Výtvarná tvorba se může uskutečnit v trojdimenzionální i plošné podobě. Umožňuje klientovi hledat jiné či zcela nové řešení problému.

Rekonstrukce vychází z analytických teorií, kdy za pomoci techniky „koláže“ nebo „instalace“, klient z různých fragmentů skládá zážitky z minulosti (dětství apod.) Při následné reflexi může klient krizovou situaci pod vedením terapeuta znovu prožít a zbavit se tak tíhy problému, v některých případech může následovat restrukturalizace.

Arteterapeutické metody a přístupy je nutno „šít“ individuálně klientům a konkrétním zařízením „na míru“ a měly by podléhat pravidelným supervizím. Což se tak děje v konkrétním zařízení „CESTA“, které bude v této práci částečně představeno.

5.1.1 Popis výchovného zařízení s využitím arteterapeutických metod

V této praktické části budou popisovány metody a přístupy, se kterými se pracuje ve výchovném ústavu na detašovaném pracovišti CESTA – oddělení s výchovně-léčebným režimem pro mládež ohroženou drogovou závislostí se sídlem v Řevnicích.

V tomto zařízení pracuje multidisciplinární tým s uzavřenou skupinou dvanácti klientů ve věkové kategorii 15 -18 let. Oddělení je v současné době jediným specializovaným pracovištěm v České republice, které (bez ohledu na resort) poskytuje terapeutickou péči dospívajícím problémovým uživatelům drog v této věkové kategorii.

Kapacita oddělení je dvanáct klientů pro základní strukturovaný program (dvě výchovné skupiny), který trvá 59 dnů a 6 klientů pro prodloužený program (jedna výchovná skupina), tedy celkem 18 klientů. Oddělení je koedukované, je možné umisťovat chlapce i děvčata do osmnácti let, což je horní věková hranice. Dolní věková hranice není striktně určena, vzhledem k charakteru programu však není vhodné, aby byli umisťováni klienti s nedokončenou školní docházkou. Je možné realizovat pobyty dobrovolné, kdy je nutný souhlas rodičů i pobyty nařízené pro klienta soudem nařízeným výchovným opatřením. Zde je nutné doporučení kmenového výchovného ústavu a příslušného diagnostického zařízení.

základní myšlenkou programu je navazování terapeutické spolupráce s mladistvými uživateli drog, u kterých jsou již jasně definovatelné ztráty, které jim tento životní styl přinesl. Jde o klienty, kteří si svou situaci alespoň částečně uvědomují a sami stojí o změnu. Není zde snaha jejich problém s drogou definovat jako nemoc, ale spíše jako projev rizikového chování v dospívání, resp. výchovný problém. Odborný tým pracovníků poskytuje velmi vyváženě klientům sociální pomoc i sociální kontrolu.

Cílem programu je poskytnutí dostatečného prostoru pro změnu již fungujícího scénáře uživatele drog, za scénář jiný, ve kterém drogy nejsou nebo ke změně postojů k léčbě jako takové.

Spolupráce s klienty obsahuje několik zásad.

- Neodsuzující terapie (není dobré a spravedlivé posuzovat hodnotu člověka na základě toho, že bere drogy).
- Snaha o pozitivní hodnocení probíhajícího pobytu ze strany klienta (často jde o „prvoléčbu“).
- Stanovení reálných cílů, kterých je možné dosáhnout ve vymezené době dvou měsíců.
- Sledování výsledků terapie – dlouhodobá ambulantní spolupráce.

V rámci strukturovaného programu v tomto zařízení probíhají různé aktivity.

- Podrobné psychologické vyšetření a rodinné poradenství (na těchto základech je možné volit vhodný přístup ke každému jednotlivci individuálně již od počátku pobytu)
- Skupinová a individuální psychoterapie (v rámci skupinových a individuálních terapií má klient možnost odhalit svůj osobní scénář)
- Profesionální poradenství (v průběhu pobytu je klientovi umožněno řešit problémy spojené se školou eventuelně zaměstnáním)
- Tvořivostní aktivity (arteterapeutická zadání jsou citlivě volena s vazbou na závažné problémy klientů)
- Zážitková pedagogika (v rámci sportovních a fyzických aktivit se klient učí sebeovládání a sebekázi)
- Pracovní terapie (při pracovních činnostech si klient uvědomuje jisté životní povinnosti, jejich hodnotu)

5.1.2 Náměty používané v rámci arteterapeutických skupinových setkání, se zaměřením na konkrétní klientku

Rodinná anamnéza a charakteristika konkrétní klientky

Sandra-17 let, toho času závislá na pervitinu, úspěšně absolvovala dvouměsíční léčebný pobyt v uzavřené skupině pro drogově ohroženou mládež. Pochází z neúplné rodiny, narodila se na Slovensku. Maminka působí velmi nestabilně, nevyrovnaně a nesebevědomě. Sandra si nepamatuje vlastního otce (údajně agresivní alkoholik), odešel v jejím útlém dětství, matka střídala partnery (většina z nich měla problémy s alkoholem i agresivitou). Často se s malou Sandrou stěhovaly, na svoji malou dceru kladla velké nároky, neadekvátně jejímu věku. Malá Sandra měla spoustu povinností v domácnosti, byl zde velký nedostatek pochval a pozitivního bezpodmínečného přijetí. Evidentně zde chybí citová vazba již od útlého dětství, u Sandry tak došlo k citové deprivaci.⁶⁹

⁶⁹ MILLEROVÁ, A. *Dětství je drama*. Praha : NLN, 2001.

Sandra se pohybuje v pásmu vysoké inteligence, (temperamentem je melancholik), pohledná, subtilní dívka, nesmělá při prvotním kontaktu, ale sekundárně velmi kamarádká s velkou dávkou empatie, vyhýbá se vědomě konfliktům ve skupině. Sandra si nevěří, neváží si svých schopností a nepřijímá pochvalu (nevěřičně se pochvale od ostatních posmívá). I přes velké studijní schopnosti a výtvarné nadání, není schopná chodit pravidelně do školy a má obrovské problémy s vnitřní morálkou a soustředěním. Dochází u ní k častým výkyvům nálady, skrývá silné ambivalentní pocity se jen velmi těžko pro něco opravdu rozhodne. Se závislostí na pervitinu by ráda skoncovala, ale bojí se, že tak přijde o hmatatelně silné pozitivní zážitky, které do té doby nepocítila. Ostatní ve skupině Sandru přijímají, ale vadí jim její laxní postoj k povinnostem a neschopnost přijmout pochvalu nebo se pro něco rozhodnout.

Námět „Kdybych byl(a) věc, co bych asi byl(a)?“

Jedná se o metodu animace, při které se má klient identifikovat s jakýmkoliv neživým předmětem, může klientovi zprostředkovat vzhled do vnímání svých vlastností a specifík užitečnosti či úskalí.

Sandra na prvním skupinovém setkání o sobě mluví tiše a velmi nesměle (neustále si potahuje a kroutí vlasy), po každé své větě se „uchichtne“, jakoby dávala jasně najevo, že se nebere vážně, abychom ji také tak nevníkali. Již s prvním arteterapeutickým zadáním má velký problém. Zadání zní: „Kdybych byl (a) věc, co bych asi byl (a)? Sedí nad prázdným papírem, je „neposedná“, není schopná se rozhodnout, jaké výtvarné prostředky zvolí a co vlastně ztvární. Velmi dlouho uvažuje nad tím, že vlastně není „nic“. Po velmi dlouhé době, kdy většina klientů má práci dokončenou, je Sandře nabídnuta možnost, že můžeme v rámci skupiny pracovat s prázdným papírem. Sandra toto řešení nechce přijmout a začíná malovat jakési vzduchové bubliny, velmi je kresebně propracovává a pečlivě stínuje, dosahuje tak naprosto dokonalé plasticity kresby. Skupina se na Sandru zlobí, že velmi zdržuje, nenechá se vyrušovat a práci dokončuje.

Při následné skupinové reflexi, mluví o tom, jak ji bubliny asociují svobodu a nezávislost, klientka, která se nakreslila jako „štetka“ na čištění toalety se jí ptá, jestli Sandře nevadí, že bubliny jsou křehké a mají krátké trvání, Sandra odpoví, že nevadí. Velmi komunikativní klient, který se ztvárnil jako hrací „reprobedna“, mluví o tom, že Sandry výkres nevníká jako bubliny, ale jako vzdálenou měsíční krajinu, ve které by se určitě špatně orientoval a možná by úplně zabloudil. Klientka, která se namalovala jako

motýl, je ze Sandřiných bublin velmi nadšená, obdivuje jejich lehkost, nezávislost a eleganci, na závěr podotýká, že by se jako motýl s nimi ráda prolétla, tato nabídka je ze strany této klientky velmi příznačná a Sandře se zamlouvá je potěšena.

Sandra se v rámci léčebného pobytu, chovala velmi proměnlivě, docházelo u ní k častým rozladám a pasivitě, někdy naopak hýřila vtipem a nápady, které nebyla schopna dotahovat do finální podoby, působila velmi chaoticky a zmateně, často používala slovo – nevím, byla bezradná. Sandra na sebe kladla vysoké nároky a měla silné sklony k neurotismu.⁷⁰ Postupem času se mírně zrychlila, co se týče časového limitu určeného k vlastní tvorbě i limitu určeného ke splnění běžných povinností v rámci plnění denního strukturovaného času.

Námět „Sopka“

Při výtvarném ztvárnění sopky a následném požití metod, animace a imaginace, získává klient vzhled do svého emočního prožívání, dochází tak k abreaktivním účinkům, při samotné tvorbě a následné reflexi.

Další arteterapeutické zadání ve skupině bylo, ztvárnit temperovými barvami „sopku“,⁷¹ nejprve jsme ve skupině dlouze povídali o tom, co je to vlastně sopka, jako přírodní útvar. Tvorba sopky je symbolickým vyjádřením klientovy práce s emocemi.

Sandra se dlouze nerozmýšlela a okamžitě vzala tempéry, štětec a jala se tvořit sopku, se slovy, že přesně ví, jak má vypadat. Po chvíli se jí přestalo dařit, tvářila se velmi nespokojeně, barvy neustále vrstvila a přemalovávala a nebyla s výtvozem spokojena. Čas vypršel, bylo třeba práci ukončit, jen velmi nerada přišla na skupinovou reflexi. Na skupině skoro plakala a mluvila o tom, jak vůbec takhle neměla sopka vypadat, skupinový „bavič s reprobodnou a bombasticky chrlící sopkou“ Sandře nabídl interpretaci, která se jí vůbec nelíbila. Mluvil o tom, jak se opět v její malbě neorientuje, jak je pro něho nepřehledná a tím vlastně nebezpečná, jak nemůže do její blízkosti, protože neví, co ho čeká.

⁷⁰ „Pýcha a sebenávisť k sobě nerozlučně patří, jsou dvojím vyjádřením jednoho procesu.“

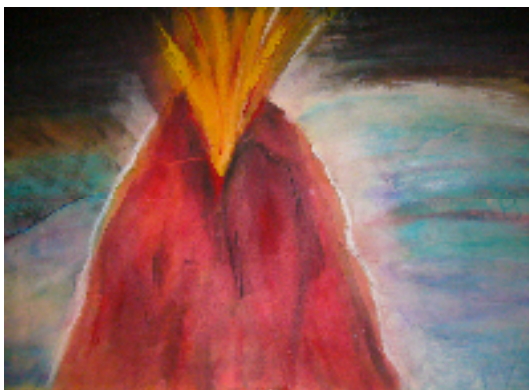
HORNEYOVÁ, K. *Neuróza a lidský růst-Zápas o seberealizaci*. Praha: Triton, 2000. s. 98

⁷¹⁷¹ WOLISCHLÄGER, M. E., WOLISCHLÄGER, G. *Symbol v diagnostice a psychoterapii*. Praha: Portál 2002 s.20 -30.



Sandra, 17 let

Na skupině jsme mluvili o tom, že sopka může symbolizovat naše emoce, jak je prožíváme, jak se emočně vztahujeme k okolnímu světu a nejbližšímu okolí. Která sopka je funkční, která chrlí lávu i s kamením nebo zamořuje okolí. Padlo mnoho nápadů a interpretací k sopce jako symbolického přirovnání k emočnímu ventilu, kdy, a za jakých okolností je třeba pustit emoce a jak s nimi pracovat. Sandra zamyšleně a beze slov poslouchala ostatní, ve svém osobním volnu si namalovala ve velmi krátkém čase sopku, která byla činná, elegantní a veskrze přehledná, byla se svou sopkou velmi spokojena.⁷²



Ukázky k námětu „Sopka“

⁷²MEGLIN, D. MEGLIN. Kreslení jako cesta k sebevyjádření. Praha: Portál 2001.



Ukázky k námětu „Sopka“

Námět „Boj s drakem“

Klient získává vhled do svých vlastních strategií boje se zlem.

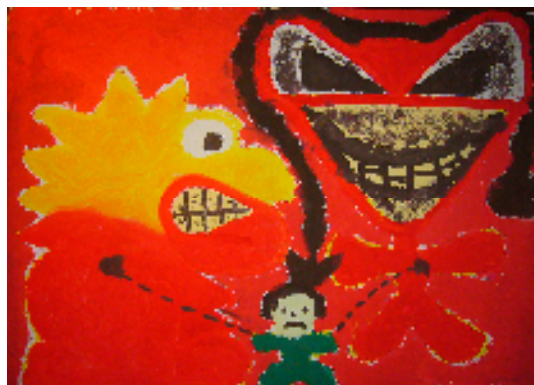
Arteterapeutické zadání znělo: „Boj s drakem“. Symbolicky se toto zadání dá vysvětlit, jako boj se zlem, klientům většinou není třeba příliš vysvětlovat, co to znamená bojovat s drakem, zdoluhavé vysvětlování by svádělo k různým spekulacím a odvádělo by tak od pravdivého sebevyjádření. Většinou, když se klientům zadá úkol, aby namalovali svoji představu boje s drakem, každý si velmi rychle představí, jaké volí strategie v boji se zlem. Sandra opět volila techniku velmi propracované kresby, přestože v zadání bylo, že má jít spíše o malbu či akvarel. Jako draka (zlo) namalovala čerta a sebe ztvárnila jako malou, udivenou a zvědavou holčičku s autíčkem na provázku. Kresba netrvala příliš dlouho a přišla na skupinovou reflexi včas, přestože čertovi scházela spodní část těla, Sandra vnímala překvapivě práci za hotovou. Klientka, která bojovala s drakem na svém obrázku tak, že se s ním doslova koulela v kotrmelcích, se udiveně zeptala, kde má Sandra na obrázku ten boj. Sandra se zamyšleně usmívala a poté odpověděla, že neumí bojovat se zlem, že v životě se snaží domlouvat, nebo někoho obelhat, ale rozhodně ne, s někým (něčím) bojovat. Klient „bavič“ se Sandry ptal, proč se ten čert na tu holčičku tak usmívá a proč nemá druhou polovinu těla. Později podotkl, že je ve tváři podobný Sandře a nevypadá nebezpečně, spíše k něčemu „poňouká“. Sandra se hlasitě zasmála a zareagovala se slovy, že ta holčička je ona, když byla menší, ten čert je také ona teď, když je větší. Klientka s obrovským (dětsky ztvárněným drakem) a malou postavičkou stojící s mečem proti drakovi se Sandry zeptala, jak bojuje se svojí chutí na drogu? Sandra odpověděla, že často nebojuje a spíše se cítí bezmocně, stále jí to „poňouká“.



Sandra, 17 let

Dívka s přenádherným výjevem (velmi působivě graficky ztvárněným), kdy „obrovitánský“ drak pronásleduje drobnou postavičku, jež běží přes padací most, pod kterým hoří (stihne-nestihne), udiveně podotkla, že s něčím obrovským se přece nebojuje, před tím se pouze utíká.

Ukázky k námětu „Boj s drakem“



Společně jsme komunikovali o různých strategiích řešení, jak je nutné odhadovat síly, kdy je třeba požádat o pomoc, a koho, kdy je lepší utéci („kdo uteče, ten vyhraje“). Mluvily jsme také o tom jak těžký, možná nejtěžší, je boj sám se sebou. Kdy utíkat sám před sebou není dobré řešení a někdy problémy, které si připustíme a snažíme se jim porozumět, se později nejeví zdaleka tak nebezpečně.

Tato arteterapeutická metoda má silný potenciál diagnostického i abreaktivního rázu. Klientům se často uleví, Z toho důvodu, že porozumí svým vlastním strategiím při řešení problémů a zároveň zjistí, že existuje nepřeberně množství, jak se dají krizové situace řešit.

Další arteterapeutická etuda, se kterou se v našem zařízení pravidelně v polovině pobytu pracuje, je modelování s keramické hmoty. Klienti si mohou ukrojit libovolně velký kus

hlíny, s tím, že mají za úkol vymodelovat lidskou postavu, na téma „jak si stojím“. Je nutné, ostatně jako při každém arteterapeutickém zadání zdůraznit, že nejde o umělecké dílo, ale o vnitřní obsahy v nás.⁷³

Námět „Jak si stojím“

Jedná se o trojdimenzionální výtvarné vyjádření klientova postoje k sobě, ke svým problémům i okolí.

Arteterapeutická etuda, se kterou se v našem zařízení pravidelně v polovině pobytu pracuje, je modelování s keramické hmoty. Klienti si mohou ukrojit libovolně velký kus hlíny, s tím, že mají za úkol vymodelovat lidskou postavu, na téma „jak si stojím“. Je nutné, ostatně jako při každém arteterapeutickém zadání zdůraznit, že nejde o umělecké dílo, ale o vnitřní obsahy v nás.⁷⁴

U tohoto úkolu je obzvlášť důležité to připomenout, protože jakmile klient slyší, že má modelovat lidskou postavu, trochu se vyděsí a řeší více anatomii těla, než polohu, ve které by jeho postava měla být ztvárněna. Většinou se daří klienty přesvědčit, že opravdu nejde o esteticky krásné dílo, s tím, že postava může být ztvárněna velmi primitivně (podobně jako od malého dítěte nebo pravěkého člověka). Navzájem je možné si s modelováním trochu pomoci postavu opřít, podložit vyztužit apod. Už při vlastní tvorbě postav si většinou klienti reflektují svoje figurální polohy mezi sebou. Například slovy: „nemám moc velkou hlavu?“ nebo „Padám, nestojím, je to moc těžké, abych stál!“ Některý klient si stěžuje, že mu vůbec nejdou vymodelovat ruce a tváří se u toho výmluvně bezmocně apod.



Ukázky k námětu „Jak si stojím“

⁷³ MATOUŠEK, O. Potřebujete psychoterapii? Praha: Portál 1995 s.35

⁷⁴ MATOUŠEK, O. Potřebujete psychoterapii? Praha: Portál 1995. s.35



Ukázky k námětu „Jak si stojím“

Tvorba i následná reflexe postav a jejich poloh většinou „rozvíří“ dynamiku ve skupině. Klienti se „vžívají“ do svých vymodelovaných postav, různě s nimi posunují a staví je k sobě navzájem, figurky mezi sebou rozvíjí dialogy.

Sandra se tváří velmi rozpačitě, její postava sedí, nohy má přes sebe, nemá ruce, při manipulaci se jedna noha ulomila, ale opět je dokonale propracována, nejpečlivěji hlava (v zadání bylo, že výraz zde není podstatný). Sandra hledí na svoji postavu zkoumavě jako by vnímala svoje bezmocné tělo, kdy její rozum ví, jak by se v určitých situacích měla zachovat, ale tělo za žádnou cenu nechce poslechnout rozum.



Sandra, 17 let

Davidov, R. se u chybějících končetin zmiňuje (spekulativně), jako o častých masturbacích jedince a jeho následných pocitech provinění. Rozepisuje se zde také o nedostatku lásky.⁷⁵ Vzhledem k rodinné anamnéze Sandry, bych se spíše přiklonila k interpretaci, která se snaží zohlednit deficit lásky a citu, s ohledem na rodinnou anamnézu Sandry (viz 4.1.1).

⁷⁵ DAVIDOV, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál 2008. s.89



Ukázky námětu „Jak si stojím“

Ostatní klienti živě komunikují o tom, co která postava v této poloze může a na co již pro změnu nestačí, které postavy jsou spolu komplementární, které si naopak navzájem nemohou pomoci. Tato metoda sebou nese bilanční a diagnostický materiál, je silným nástrojem do vhledu konkrétní situace nebo celé životní etapy. Tento vhled je pro většinu klientů srozumitelný a velmi přínosný.⁷⁶

Trojdimenzionální výtvarná exprese v podobě hlíny jako jedinečného média nejen v umění, ale i v arteterapii. Prostřednictvím modelování figur, zvláště když jde

⁷⁶ LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál 2005. S.73

o modelování vlastní postavy, může arteterapeut diagnostikovat různé postoje klientů k sobě, k okolí, ke svým problémům. Práci mladými narkomany popsal Petzold (1991). Zdůrazňuje její terapeutický materiál, který tkví v přeformování autoagresivních impulzů drogově závislých, kteří namísto vpichování drogy odevzdávají tyto agresivní podněty do hlíny.⁷⁷

Námět „Pět symbolů – dům, strom, cesta, hory, had“

Metoda imaginace a rekonstrukce klientovi umožňuje zorientovat se ve své minulosti a získat vhled do budoucnosti.

Při zadání tohoto úkolu, dobré zdůraznit, aby použily barvy a pustily uzdu svoji fantazii. Tento úkol je vnímán klienty jako nenáročný, mohou se při něm vrátit do dětských let a volit techniku barevného ztvárnění (voskovky, akvarel, tempery, pastelky apod.)

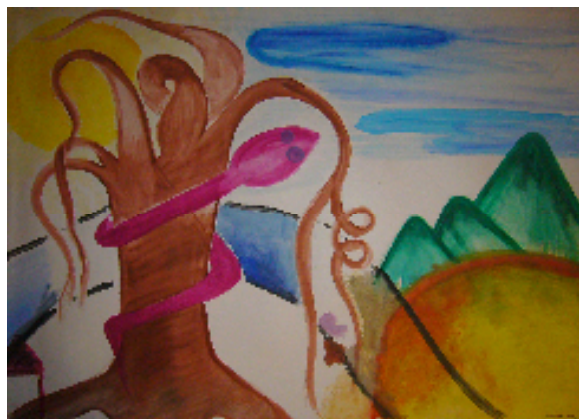
Sandra pečlivě pastelky vykresluje chatičku v horách, ke které vede cestička, leží na ní had, nad obzorem ční obrovské hory. Někteří arteterapeuti s tímto zadáním pracují jako s výkladovými symboly – kdy dům představuje současnou rodinu, strom budoucí, cesta představuje životní cestu, hory jsou symbolem životních cílů a had má údajně představovat symbol erotiky a sexu. V našem zařízení s těmi symboly pracujeme volně metodou imaginace, animace, kdy je jako obvykle kladen důraz na vlastní interpretaci autorova díla. Sandra je velmi spokojena s technickým provedením výtvarné formy, klientka s obrovským hadem na obrázku se ptá Sandry, kdo v tom domě přebývá. Sandra se smutkem mluví o tom, že tam teď asi není vůbec nikdo, obrázek ji připomíná dětství a ráda by se tam vrátila, ptáme se Sandry, kdyby ty hory byly cíle, jaké cíle by to třeba mohly být? Sandra odpovídá, že škola a určitě výtvarná, podotýká, že stejně nemá šanci se na školu dostat a zadívá se ke vzdáleným horám na obrázku. Klient „bavič tentokrát těší Sandru poznámkou, že kdo už jiný by se měl dostat na výtvarnou školu, když ne ona. Klientka s černým obrázkem, mluví o tom, že Sandry hory jsou schůdné, jen je třeba vybrat horu zmapovat cestu a řádně se na ní vybavit. Sandra se zadívá na svého hada na cestě, který ji připomíná osmičku jako nekonečno („nekonečná cesta“).

⁷⁷ PETZOLD, H., ORTH, I. *Die neue Kreativitätstherapien*. Paderborn, Junfermann 1991



Sandra, 17 let

Klientka Linda s černým provedením obrázku (přestože v zadání bylo barevné provedení), se dívá na svůj prázdný velký dům, kdy schůdky (ponton) ode dveří domu vedou do vody, zatváří se víc než smutně a vykřikne, moje cesta nikam nevede a k vrškům hor se nedostanu, protože jsou zmrzlé nebo vykousnuté. Ostatní vymýšlí možnost, jak by to měla Linda udělat, aby se k nim dostala. Alenka s velkým hadem obmotávajícím strom, mluví o tom, jak ten had na ní působí velmi svíravě, jak má pocit, jako by ji škrtil (do jisté míry tomu odpovídá její rodinná anamnéza – kde stále něco musela a nic nesměla). Alenka ještě doplňuje, že její cesta je také podivná, a neví, kam vlastně vede. Nakonec si prohlíží svůj strom a říká, že ten strom vypadá také hadovitě (Alenka má velmi „nárokový“ rodiče). Gábina s obrovským hadem obepínajícím celý výkres mluví k Alence, co mám říkat já, mě had obsadil úplně všechno (Gábiny maminka je velmi přísná, je učitelka, nedovoluje Gabče nic a také nic neodpouští, Gábina je pod přísným drobnohledem). Ostatní namítají, že s hadem se přece dá bojovat, těžko, ale dá, Gábina odpovídá, že se hadů štítí a velmi se jich bojí. Lád'a má nejméně přehledný strom, není úplně patrné co na něm je, dům se zvláště prohýbá v jakési fialové mlze. Klienti se Ládi ptají, kde má ty hory a Lád'a odpovídá, že to je ten balvan (problém). Sandra podotkne, že nevidí cestu a Lád'a odpoví, že tam asi není, že na ní asi zapomněl.



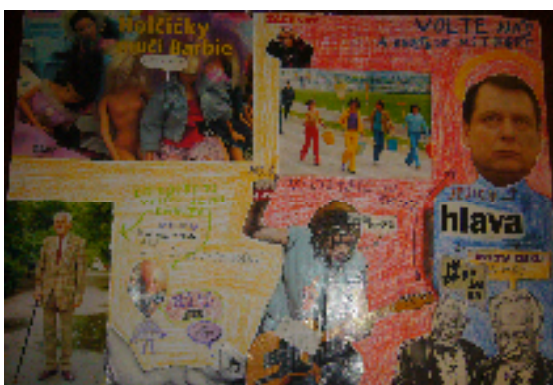
Ukázky námětu „Pět symbolů – dům, strom, cesta, hory, had“

Sandra úspěšně absolvovala základní strukturovaný pobyt a požádala o následný pobyt na chráněném bydlení. Žádosti bylo vyhověno. Se Sandrou byl sepsán kontrakt, jehož obsahem bylo – pokusit se hospodařit s financemi, připravovat se na přijímací zkoušky na výtvarné gymnázium, naučit se plánovat krátkodobě i dlouhodobě a udržovat pořádek. Před odchodem z chráněného bydlení si Sandra sama našla podnájem, práci a pokračovala v přípravě na přijímací zkoušky. U Sandry zjevně došlo k jistému pozitivnímu posunu v prožívání a vnímání sebe sama, nepodařilo se přimět jí k tomu, aby se pokoušela věci s předstihem rozplánovat a o něco důkladněji promyslet, nadále se potácí v permanentním zmatku a chaosu. S penězi se doposavad nenaučila hospodařit ani trochu. Při pravidelných návštěvách vycházely její drogové testy negativně.

Působila sebevědoměji, naučila se do jisté míry samostatně rozhodovat a přijímat pochvaly. Tým vychovatelů a terapeutů možná kladl na Sandru o trochu větší nároky, než které byla schopná zvládnout, bylo to také tím, že lehce mávla svojí vysokou inteligencí, spontaneitou a dobrosrdečností. Sandra svojí bystrostí a příjemným vystupováním působí poměrně dospěle, ale není tomu tak, za moudře hovořící „velkou“ Sandrou se schovává „malá“ vystrašená Sandříčka, která působí lenivě a pasivně. U Sandry to není lenost, ale jakási bezmocnost, která tak často byla patrná z její výtvarné tvorby v rámci arteterapeutických setkání. Sandra byla schopná prostřednictvím těchto metod si tento osobní scénář nahlížet a snažila se nadále se snažit s tím pracovat. Dle názoru týmu, je nyní schopná tvořivěji vnímat sebe sama, využívat efektivněji svoji vysoké inteligence, získaných zkušeností a dovedností.

Námět „Rodinná koláž“

Ukázka arteterapeutického setkání s použitím metod rekonstrukce a restrukturalizace.



5.2 Artefiletické etudy a jejich praktické využití s předškolními dětmi

Výtvarné lekce s artefiletickým zaměřením probíhají v malé skupince šesti, maximálně deseti dětí, ve věku tří až šesti let.

Tyto děti jsou relativně zdravé a vzrůstají v úplných rodinách („dětí pro radost“).

Práce s nimi je radostná plná svobodných projevů a tvořivé atmosféry.

Děti dochází na pravidelné artefiletické lekce jednou týdně a zúčastňují se jednorodně týdenního soustředění v přírodě s výtvarným a pohybovým zaměřením. Dvakrát do roka je instalována výstava jejich výtvarných „dílek“, kdy společně s rodiči je reflektován jejich tvořivý potenciál, dílčí pokroky a v neposlední řadě osobnostní rozvoj. Díky těmto společným aktivitám se skupinka dětí pohybuje ve společenství, které v dětech vzbuzuje pocity bezpečí, důvěry a kladného přijetí.

Nejmladším dětem, které začaly navštěvovat tyto lekce, nebyly ještě ani tři roky, bylo patrné, jak drží štětec poprvé v životě, barvou nemalují, ale štětcem se jí snaží zatlačit do papíru. Ale silné zážitky ze své vlastní tvorby jim nedovolovaly přestat. Ostatní již zkušenosti s malováním mají, jsou o něco starší a malují bravurně.

Volný výběr námětů – děti mohou ztvárnit, to co sami chtějí.



Volný výběr námětů – děti mohou ztvárnit, to co sami chtějí.



Při prvních lekcích děti pracovaly na volné tvorbě nebo jednoduchých námětech.

V lekcích následujících jsme se společně pustili do náročnějších úkolů, vzhledem ke starším dětem a také z toho důvodu, že malé děti se velmi rychle díky svým schopnostem a díky vstřícné atmosféře skupiny, rychle rozvíjely.

Námět „Portrét“

Nejprve jsme si s dětmi povídali, co to je „portrét“, že se jedná o lidskou hlavu a co je na ní všechno umístěno a kde. Děti si spontánně osahávaly obličej, tahaly se za nosy. Mluvily jsme o tom, k čemu slouží nos, ve které části obličej jsou oči, jak vypadají, když spí a naopak když „koukají“.

Přestože jsme si nepovídali o autoportrétu, většina dětí namalovala svou hlavu. Pokud děti v tomto věku malují lidskou hlavu, projektují do jejího ztvárnění sebe sama a tím vzniká autoportrét. V portrétu se odráží jejich aktuální emoční „ladění“ a zároveň je patrná osobnostní výbava. Ve ztvárnění jejich autoportrétů bylo velmi patrné, kde byla

snaha výtvarného ztvárnění s kreativnější složkou a dávkou vtipu popřípadě lehkosti provedení. U některých naopak byla silná snaha o realistické pojetí.⁷⁸

Následné povídání nad obrázky probíhalo opět v rozpustilé atmosféře a vzájemných pochvalách. Hubert (5 let) se pyšnil velmi realistickým (adekvátně věku) portrétem, který mu byl velmi podobný. Jáchym mával obrázkem a volal, že je pirát a ten pirát je také on. Betyňka (5 let) byla velmi potěšena tím, že jí na obrázku všichni poznali. Dvojčata Vašík a Vojtík (necelé 3 roky) neustále zkoumali, kde jsou ty Vašíkovi oči a Vojtíškův nos, to bylo radosti, když všechno v kresbě objevili. Jejich kresby vypovídají o zdravém vývoji jedince.⁷⁹



Ukázky námětu „Portrét“

⁷⁸ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2008. s. 21-27

⁷⁹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. s. 102-111.



Ukázky námětu „Portrét“

O dva měsíce později kreslily děti znovu portrét, v sestavě Jáchym, Hubert a Betyнка. Všechny děti opět nakreslily autoportrét aniž bychom o tom mluvily. V Betyňčině obrázku je na výrazu v obličejí patrná mírná rozlada, tentokrát na rozdíl od prvního obrázku (náušnice a korálky na krku, jako důkaz sebeúcty), Betyňka svůj portrét méně

propracovala, vlasy „zamodřila“, pusinku namalovala „zakaboněnou“, oči obtáhla černou barvou, stěžovala si, že ji mladší sestřička Rozárka doma bere její hračky, že jí to moc vadí. Děti se ptaly Jáchyma proč má tak fialovou pusu a Jáchym jim s obrovským smíchem řekl, že jí má přece celou od borůvek. Ten den byl nejlépe naladěný Jáchym a opět jako u prvního obrázku je zde patrná kreativita a smysl pro humor. Jáchym smysl pro fantazii, oplývá chytrostí a dynamickým chováním. U Huberta nedošlo k žádnému výraznému posunu od malby předešlého portrétu. Hubert má silný smysl pro realitu, je klidný a pravdomluvný, téměř nikdy nezlobí. V Hubertově obrázku byla patrná méně veselá nálada, na rozdíl od minulé malby volil temnější barvy, oči nos i pusa jsou namalovány o něco subtilněji.⁸⁰



⁸⁰ UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. 128 s.



Ukázky námětu „Portrét“

V tomto momentu je velmi patrné, jak arteterapeutický potenciál s diagnostickým aspektem kresby mírně překryl artefaktický záměr a má tedy poměrně introspektivní charakter. S dětmi jsme si společně povídali o lidských citech, které to vlastně jsou (radost, smutek, vztek, strach), jak se vlastně projevují ve tváři a co se to všechno zvláštního v člověku děje. Mluvili jsme o tom, jak každý člověk prožívá silné city jinak, jak se to projevuje v jeho chování k ostatním a jaké jsou jeho tělesné projevy. Děti živě rozmlouvaly o tom, jak vypadá například jejich vztek, Jáchym poznamenal, že párkrát kopnul do stolu a pak ho to bolelo. Hubert řekl, že to je lepší, než minule, když kopnul do Huberta. Betyнка připomněla Jáchymovi, jak také bouchnul svoji mladší sestřičku Leontýnku, Jáchym našťavaně vykřiknul, že to bylo přece omylem a že se jí omluvil. Hubert se přiznal, že jednou křičel na maminku a že mu to potom bylo moc líto, ale maminka prý mu to už odpustila, bylo to kvůli hračkám, které si nechtěl uklidit, ale potom si je přece jenom uklidil. Besedovali jsme o tom, jak je důležité se umět omluvit a jak je milé a moc příjemné se k sobě navzájem chovat pěkně. Debatu jsme zakončili povídáním o radosti a pocitech štěstí, děti chrlily nápady, jak to vypadá, když má člověk radost. Při těchto reflexích se opět ukazuje fakt, že tyto děti pocházejí s úplných rodin, jejich rodiče je milují, vymýšlejí pro ně různé aktivity a chovají se k nim velmi vlídně. Ve srovnání s klienty z výše uvedeného výchovného ústavu a jejich rodinnými anamnézami (neúplné rodiny, jeden nebo oba rodiče pijí,

agresivita, „nárokující či odmítající“ rodič apod.), působí tyto spokojené děti z úplných rodin, jak se říká „děti pro radost“, velmi kontrastně.

Námět „Lidská těla“

V další artefietické lekci jsme zvolily jako téma „lidské tělo“. Povídali jsme si s dětmi o tom, jak vypadá dětské tělo, jak naopak tělo dospělého člověka, k čemu všemu tělo slouží, co všechno může člověk se svým tělem v různých aktivitách dělat a na co už nestačí. Jáchym smutně mluvil o tom, že ho mrzí, že neumí létat, Betyňka mu na to odvětila, že může létat přece letadlem nebo ve snech. Hubert pyšně prohlásil, že už jednou letadlem letěl a trochu se bál. Po pěkném vyprávění se děti s nadšením pustili do práce.

Zvolili jsme pro děti velmi zábavnou a zajímavou techniku „obkreslování“. Na velký „balící“ papír (A0), se děti položily do pohodlné (ležící) polohy a navzájem se obkreslovaly. U dětí bylo patrné, jak se velmi na svoji vlastní tvorbu soustředí, ani nedutaly. Když se postupně všechny děti vystřídaly v obkreslování, každý si vzal svoji obkreslenou postavu a pečlivě si ji voskovkami vybarvil, v následující fázi si všechny děti vzaly akvarelové barvy, štětce a vodu a celé postavy vybarvovaly akvarelem. Dvojčata- Vašík a Vojtík tlačily urputně na široké štětce a překvapeně pozorovali, jak přestože přetírají tmavou barvou i obličej, světlé voskovky stále prosvítají a kontury jsou stále znatelné. Tuto činnost mnohokrát nadšeně zopakovali. Vašíkovi a Vojtíškově byly necelé 3 roky, tomto věku, děti baví příjemnou činnost mnohokrát zopakovat (tato hra je pro jejich zdravý vývoj prospěšná). Po dokončení malování děti společně vystříhovaly a vytrhávaly velmi opatrně tak, aby následně vznikla postava v jejich životní velikosti. Společné nadšení a radost z vytvořených děl byla obrovská, lehaly si do různých postav sobě navzájem, poměřovaly délku nohou, rukou a nadšeně posunovaly s figurami po podlaze.

Při těchto výtvarných aktivitách se podobně jako při portrétech projevuje opět dětský egocentrismus adekvátně vývojově jejich věku, děti automaticky chtějí vlastnit a vybarvovat svoji vlastní postavu, ne někoho jiného (možné pouze v dospělosti).⁸¹

⁸¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. s. 102-111.



Ukázky z námětu „Lidská těla“





Ukázky z námětu „Lidská těla“

Námět „Mikuláš, čert, anděl“

Pro další artefietické setkání jsme tematicky adekvátně zvolili námět „Mikuláše, čerta a anděla“. Na tomto „předmikulášském“ artefieticky zaměřeném setkání se sešlo 10 dětí ve věku 2,5 roku až 7 let. V tomto počtu a věkovém rozpětí dětí zde vládla živelná atmosféra. Všechny děti se překvapivě na návštěvu tří magicky zbarvených postav těšily, přestože některé děti mluvily o tom, že trochu strach mají, zřejmě zvítězila zvědavost a těšení se na sladkosti.

Výtvarný úkol zněl: „Nakresli sebe jako jednu z těchto tří postav, čím by si chtěl(a) být?“ Děti se „bleskurychle“ pustily do kreslení. Jáchym (6 let) tvrdil, že by chtěl být „lucifer“, aby mohl odnést spoustu dětí do pekla. Ale když viděl jak jeho vzor (starší bratranec) Hubert (7 let) pečlivě maluje „Mikuláše“, nakreslil téměř identického (kam zmizela jeho kreativita?). Jáchymova mladší sestra Leontýnka, pro kterou je vzorem její starší bratr Jáchym se tedy jala kreslit čerta. Leontýnce je dva půl roku, na tak nízký věk ztvárnila čerta náramně, krásného černého „hlavonožce“ s drobnou hlavičkou, která měla oči, nos i úsměv. Leontýnka nezapomněla ani na rohy a dlouhé ruce s dlouhými prsty („hráběmi“). Měla z čerta velkou radost, největší pak z toho, že se jí podařilo namalovat pytel plný dětí, který byl větší než čert. Anička, které je 6 let (je také z dvojčat), nakreslila graficky a barevně velmi esteticky pěkného čerta s řetězem, záplatovaným pytel, velkým kotlem, kde chtěla děti uvařit a sníst. Její bratr Toník

nakreslil dlouhého Mikuláše s holí, plnovousem a malinkou taštičkou na sladkosti, s tím, že prohlásil hrdě, že jako Mikuláš by chtěl dětem udělat velkou radost a rozhodně by děti jíst jako jeho sestra nechtěl. Vašík a Vojtík (4 roky) měli čerty téměř na středu papíru (Davido interpretuje kompozici rozvržení: levá strana-submise, pravá-dominance, střed-vyrovnanost)⁸². Na Vašíkových kresbách je patrná větší kreslířská zdatnost a zřejmě i jiný temperament, jeho čert je větší a více prokreslený. Vojtík má kresby jemnější, drobnější a vždy začíná malovat až ve chvíli kdy Vašík již kreslí, oba měli pytle plné dětí. Betyнка (6 let) tichá a poslušná holčička zjistila, že oproti ostatním dětem má hlavičku čerta malinkou, otočila obrázek a začala malovat znovu, nadále ji měla nejmenší ze všech. Když viděla jak se Rozárka(5 let) s Josefínkou (5 let) ztvárnily jako andělé s princeznami dohromady, namalovala nad sebe déšť a sama se tím evidentně překvapila. Betyнка napočítala ve svém pytli na obrázku 12 dětí a prohlásila, že její čert má i kopýtko. Josefínka s Rozárkou se namalovaly jako princezny s andělskými křídly což je v tomto věku pro holčičky typické a opět to svědčí o jejich zdravém vývojovém stadiu a identifikaci s maminkou.⁸³



Ukázky z námětu „Mikuláš, čert, anděl“

⁸² DAVIDO,R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha : Portál, 2008. s. 31

⁸³ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie:dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. 2000. s. 102-111



Ukázky z námětu „Mikuláš, čert, anděl“



Ukázky z námětu „Mikuláš, čert, anděl“

5.3 Vzájemné sdílení prožitků tvorby

Společné výtvarné tvoření slouží nejen ke sdílení silných pocitů a sebeodhalujících momentů v rámci skupiny, ale také k neopakovatelně hravé atmosféře. Pro skupiny malých dětí je veselé a hravé společné ladění poměrně typické, tím spíše pakliže se jedná o spokojené, zdravé děti s úplných rodin. Na arteterapeutických setkáních s drogově ohroženou mládeží se při skupinové tvorbě odhalují častěji citlivé a někdy stresující životní situace, tato společná výtvarná setkání s terapeutickým potenciálem směřují často hlouběji a zabývají se tématy vyjadřujícími dynamiku celé skupiny. Terapeut, pedagog či moderátor, který vede skupinu a chce odvést kvalitní práci, by měl být adekvátně odborně vzdělán a měl by sloužit jako dostatečně bezpečná a stabilní „nádobu“. Jestliže jsou všechna tato kritéria splněna, skupina se cítí jistě a je schopna se dostatečně autenticky vyjadřovat. Skupinová dynamika je umocňována vzájemným ovlivňováním a zároveň poskytuje svým členům zázemí.

„Nalodit se na loď, naladit se na jejího kapitána. Nepodceňujme členy skupiny, nepřeceňujme svoji moc.“ Zdeněk Rieger⁸⁴

„Výtvarná tvorba představuje zkušenost být sám v přítomnosti druhého.“⁸⁵

⁸⁴ RIEGER, Z. *Lod' skupiny*. Praha : Portál, 2007, s 7.

⁸⁵ WINNICOTT, D. W. *Through pediatrics to psychoanalysis*. New York : Basic Books. 1958. S. 96

6. ZÁVĚR

V první části bylo mým záměrem prozkoumat dostatečně za pomoci dostupných pramenů a odborné literatury na jedné straně tak subtilně magický a na straně druhé ve své jednoduchosti a dostupnosti tak veskrze přirozený pojem jako je tvořivost. Za pomoci odborné terminologie a několika úhlů pohledu či východisek podrobit tvořivost rozboru, aby tak došlo k odhalení jeho substance, kterou je možno snadněji uchopit a dále s ní nějakým způsobem zacházet. V této práci je nahlížena tvořivost v každodennosti a ve své dostupnosti pro každého jedince a je kladen důraz na její obsahy spíše než na její formu. Forma je zde upozaděna do jisté míry a obsah naopak zvýrazněn. Je zde vyzdvížena tvořivá síla, která je v osobnostní výbavě každého jedince a je tak jeho přirozenou součástí. Tvořivá složka osobnosti umožňuje každému jedinci vyrůst do sobě vlastní celistvosti a jedinečnosti.

V této práci jsem se pokusila osvětlit a zpřístupnit dvě podobně znějící a v určitých bodech navzájem prolínající se metody, které dle mého názoru otevírají možnost komplexnějšího rozvoje tvořivosti jako silného lidského potenciálu.

Arteterapie a artefiletika jsou dvě hraniční disciplíny, které do jisté míry trpí tím, že jejich problematika uchopitelnost jim znemožňuje jasnější zařaditelnost. Tím jsou odkázány na neustálé hledání svých vlastních teoretických rámců. Je však otázkou, jestli tyto postupy, které do jisté míry upřednostňují lidské prožívání nad rozumem, minimálně nepřeceňují racionální složku osobnosti, mohou být tak jasně kategorizovány. Arteterapeutické metody i artefiletické etudy pracují s abstraktními pojmy a citlivými tématy, které jsou obtížně uchopitelné a ještě hůře verifikovatelné.

V této práci jsem se pokusila zvýraznit kontury teoretických rámců arteterapie a artefiletiky, popsat jejich výchozí pozice a prosvětlit vymezení i překrývání těchto oborů. Neměla jsem za cíl provést kvantitativní či kvalitativní výzkum z oblasti tvořivosti, ale soustředila jsem se spíše na mini-sondu dvou vybraných skupin jedinců. Jedná se o skupinu dospívajících s poruchami chování a z neúplných rodin a skupinu relativně zdravých dětí z rodin úplných. Tyto dvě skupiny stojí proti sobě ve značném kontrastu - u každé je třeba volit jiné přístupy a jiné metody vedení skupiny – ale na poli tvořivých aktivit se setkávají u společné studnice námětů, nápadů a vyjadřovacích prostředků, kterými je startována tvořivá produktivita jedinců obou těchto skupin.

Z moji několikaleté praxe, kdy jsem měla možnost být s tvůrci i tvořivými aktivitami v těsném kontaktu a zároveň v rámci zkoumání tvořivosti v této práci jsem nabyla přesvědčení, že artefiletickými a arteterapeutickými metodami je možné tvořivý potenciál citlivě rozvíjet a podporovat. V závěrečné části jsem se pokusila zprostředkovat malý vhled za pomoci popisů arteterapeutických a artefiletických setkání a jejich námětů i s fotodokumentací do praktického využívání těchto metod.

7. SEZNAM LITERATURY

Akademický slovník cizích slov. I. díl, A-K. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0523-4

Akademický slovník cizích slov. II. díl, A-K. Praha : Academia, 1995. ISBN 80-200-0524-2

ALBRICH, B. a kol. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2000. 184 s. ISBN 80-7290-004-8

ARENDETOVÁ, H. *Původ totalitarismu I-III. I. Antisemitismus. II. Imperialismus. III. Totalitarismus*. Praha : Oikoymeneh, 1996. 680 s. ISBN 80-86005-13-5

BALCAR, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha : SPN, 1983. 232 s.

BARBYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*. Praha : Triton. 2005. 289 s. ISBN 80-7254-705-4

BERNE, E. *Jak si lidé hrají*. Praha : Dialog, 1992, 197 s. ISBN 80-85194-52-X

BUZAN, T. *Mentální mapování*. Praha : Portál, 2007. 166 s. ISBN 978-80-7367-200-3

CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální praxi a klinické praxi*. Praha : Portál, 1998. 200 s. ISBN 80-7178-204-1

CULLEY, S. – BOND, T. *Integrativní přístup v poradenství a psychoterapii*. Praha : Portál. 2008. 224 s. ISBN 978-80-7367-452-6

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno : Doplněk, 2002. 384 s.

DACEY, J. S. - LENNON, K. H. *Kreativita*. Praha : Grada, 2000. 252 s.

- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha : Portál, 2008. 206 s. ISBN 978-80-7367-415-1
- DAVIES, M. W. – PIERO. *Kulturní antropologie*. Praha : Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-778-7
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8
- FULKOVÁ, M. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jiničany : H&H, 2007. 335 s. ISBN 978-80-7319-076-7
- FULKOVÁ, M. – NOVOTNÁ, M. *Výtvarná výchova pro 6.a 7. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií*. Praha : Fortuna, 1999. 118 s. ISBN 80-7168-591-7
- FULKOVÁ, M. a kol. *Výtvarná výchova pro 8.a 9. ročník základní školy a víceletá gymnázia*. Praha : Fortuna, 1997. 128 s. ISBN 80-7168-382-5
- HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : SPN, 1982. 199 s.
- HLAVSA, J. *Psychologické základy teorie tvorby*. Praha : Academia, 1985. 356 s.
- HORNEYOVÁ, K. *Neuróza a lidský růst. Zápas o seberealizaci*. Praha : Triton, 2000. 344 s. ISBN 80-7205-715-4
- HRABAL, V. st. – HRABAL, V. ml. *Diagnostika. Pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha : Karolinum, 2002. 200 s. ISBN 80-246-0319-5
- HRABAL, V. a kol. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989. 233 s. ISBN 80-04-23487-9
- JEBOVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. Praha : Karolinum, 2000. 113 s. ISBN 80-7184-394-6

KOHLOVÁ, M. K. *Výtvarné činnosti pro malé děti*. Praha : Portál. 2004. 128 s.
ISBN 80-7178-891-0

KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost. Techniky a cvičení*. Praha : Grada. 2007. 188 s.
ISBN-978-80-247-1652-7

KÖNIGOVÁ, M. *Výchova k tvořivosti*. Praha : Univerzita Karlova Filozofická fakulta, 2004. 112 s. ISBN 80-7308-077-X

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2003. 280 s.
ISBN 80-7178-774-4

LISTER-FORD, CH. *Transakční analýza*. Praha : Portál. 2006. 230 s.
ISBN 80-7367-085-2

LOKŠOVÁ, I, LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*.
Praha : Portál, 1999. s. 208. ISBN 80-7178-205-X

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : Masarykova
univerzita , 1998. 134 s.

MACKEWN, J. *Gestalt psychoterapie: moderní holistický přístup k psychoterapii*.
Praha : Portál. 2004. 264 s. ISBN 80-7178-922-4

MATOUŠEK, O. *Potřebujete psychoterapii?* Praha : Portál, 1995, 103 s. ISBN 80-
7178-036-7

MILLEROVÁ, A. *Dětství je drama*. Praha : NLN, 2001. 92 s. ISBN 80-7106-090-9

OSBORNE, R. – STURGIS, D. – TURNER, N. *Teorie umění*. Praha : Portál,
2008, 191 s. ISBN 978-80-7367-370-3

PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Karolinum : Praha, 2007. 176 s.
ISBN 978-80-246-1265-2

- RIEGER, Z. *Lod' skupiny*. Praha : Portál, 2007, 206 s. ISBN 978-80-7367-222-5
- ROESELVÁ, V. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 2004, 267 s. ISBN 80-902267-5-2
- ROESELVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha : Sarah, 2000, 195 s. ISBN 80-902267-4-4
- RUBIN, J.A. *Přístupy v arteterapii*. Praha : Triton, 2008, 544 s. ISBN 978-80-7387-093-5
- SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha : Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997, 199 s, ISBN 80-7184-437-3
- SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I.díl*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8
- SLAVÍK, J. – WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). II.díl*. Praha : Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta. 2004. 304 s. ISBN 80-7290-130-3
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha : Portál. 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9
- SLAVÍKOVÁ, V. - SLAVÍK, J. - ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha : Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2
- STENBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2002. 632. s.
- STENBERG, R. J. *Úspěšná inteligence. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha : Grada, 2001. 208 s. ISBN 80-247-0120-0
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha : Portál. 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte.* Praha : Portál. 2002. 126 s. ISBN 80-7178-599-7

Výtvarná výchova a mody její komunikace. Symposium České sekce INSEA. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 200 s. ISBN 80-244-0779-5

Výtvarná výchova : Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní. Roč. 47, č. 3-4 Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2007.

WINNICOTT, D. W. *Through pediatrics to psychoanalysis.* New York : Basic Books. 1958.

WOLLSCHLÄGER M.E. – WOLLSCHLAGER G. *Symbol v diagnostice a psychoterapii.* Praha : Portál, 2002, 196 s. ISBN 80-7178-643-8

YALOM, I.D. – LESZCZ, M. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie.* Praha : Portál. 2007. 648 s. ISBN 978-80-7367-304-8

8. RESUMÉ

Diplomová práce „Arteterapie a artefiletika jako možnost rozvoje tvořivosti ve výchově a vzdělání“ se snaží uchopit pojem tvořivosti v teoretickém rámci jako důležitou psychickou složku se silným potenciálem komplexního rozvoje osobnosti.

V tomto pojetí tvořivosti je vnímán především mimoestetický aspekt, jehož těžištěm je tvořivá hnací síla jako významný lidský atribut. Usiluje o využití tvořivosti jako přirozené lidské vlastnosti, v každodenním řešení běžných problémů a starostí.

Následující část popisuje interakci individuálních faktorů se sociokulturními vlivy, které je nutno zkombinovat ve prospěch tvůrčí produktivity. Dále se zabývá uměním jako základním východiskem v terapeutickém a výchovném procesu. Tato práce směřuje k využití arteterapeutických a artefiletických metod v rámci výchovných i vzdělávacích zařízení. V poslední části práce jsou popsány konkrétní arteterapeutické metody a náměty, které se úspěšně používají v detašovaném pracovišti výchovného ústavu, kam je umístována drogově ohrožená mládež. V závěru je nastíněna možnost využití artefiletických prvků ve výtvarných lekcích s předškolními dětmi.

SUMMARY

This diploma work is trying to comprehend the notion of creativity in the teoretical framework as important psychological component and with strong potential of complete development of the personality. In this conception of creativity a non-aesthetic aspect is percieved above all whose focus is creative driving power as signifiant human atribute. It struggles for use of creativity as natural human feature, in the everyday solutions of common problems and distresses.

Following part describes interaction of individual factors and sociocultural influences which are needed to be combined together on behalf of creative productivity. Additionally it pursues as basic way out in terapeutic and educational processes.

This study tends to use arteterapeutical and artefiletical methods in the framework of pedagogical and educational institutuions.

In the last part of this work concrete arteterapeutical methods and themes are described.

These methods have been already successfully applied in detached workplace of educational institute where youngsters endangered by drug addiction are placed.

In the conclusion the possibility of use of artephiletical elements in creative lessons for preschool kids is outlined.

VÝPŮJČNÍ LIST

Jméno:

Vypůjčeno dne:

Vráceno dne:

Souhlasím, aby práce byla uložena na Karlově Univerzitě v Praze v knihovně Katedry Pedagogiky a zpřístupněna ke studijním účelům.

Renata Jarošová