

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Sociálně-pedagogické aspekty výtvarné výchovy na ZŠ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Petr Sýkora

Vypracovala:
Jitka Mládková

Brno 2009

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Sociálně-pedagogické aspekty výtvarné výchovy na ZŠ“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 15. 4. 2009

.....
Jitka Mládková

OBSAH

Úvod	4
1. Sociální aspekty výtvarné výchovy	5
1.1 Kořeny výtvarného projevu v kontextu psychického a sociálního vývoje dítěte	5
1.2 Úkoly a možnosti výtvarné výchovy	9
1.3 Psychodiagnostický a sociální rozbor výtvarného projevu	15
1. 4. Příběhy dětí	23
2. Pedagogické aspekty výtvarné výchovy	30
2.1 Motivace a uspořádání vyučovací hodiny	30
2.2 Osobnost a role pedagoga	36
2.3 Pracovní prostředí	42
Závěr	44
Seznam použité literatury	46

Ve své práci se chci zaměřit na to, jak sociální a pedagogické aspekty výtvarné výchovy na ZŠ ovlivňují vývoj dítěte a jaký vliv má výtvarné tvoření na děti s poruchami učení a problémy v chování. Své poznatky čerpám ze své dosavadní praxe, kdy jsem se věnovala zájmové výtvarné práci s dětmi na malých vesnických školách, a ze svého současného zaměstnání, kterým je výuka výtvarné výchovy na velké městské škole, která je kromě zcela zdravých dětí projektově zaměřená také na děti s lehkými mozkovými dysfunkcemi. Část těchto dětí je ve specializovaných třídách, které pracují podle speciálního výchovně-vzdělávacího plánu, a část je integrována v běžných třídách s běžným výchovně-vzdělávacím plánem, ale je hodnocena jinou známkovací stupnicí. Nové prostředí, v němž se pohybuji, jsem přijala bez předsudků a plánů, ale s o to větším očekáváním. „Naše“ specializované třídy se vyznačují dětmi nejen se specifickými poruchami učení, ale i velkými problémy v chování, které snadno sklouzávají až k sociálně patologickým jevům, jakými jsou šikana, drobné krádeže, záškoláctví, kouření a požívání omamných látek. Zda tyto všechny projevy může nějak ovlivnit kvalitní výuka výtvarné výchovy, nad tím se chci zamyslet.

1. Sociální aspekty výtvarné výchovy

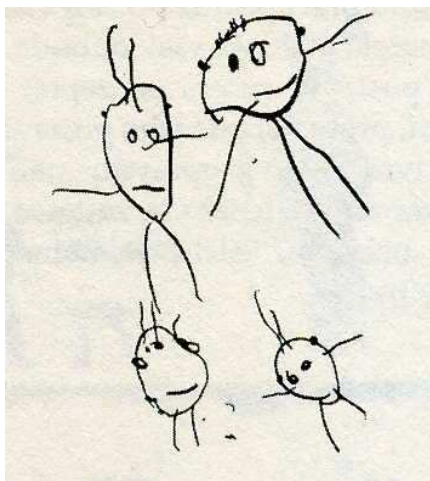
1. 1. Kořeny výtvarného projevu v kontextu psychického a sociálního vývoje dítěte

„Rozhodující vliv na člověka má několik prvních let jeho života. Stručně řečeno - dítě prochází vývojem nejprve od tělesného vnímání světa, přes uvědomování si svého „já“ a jeho oddělování od vnějšího světa, přibližování se ke vztahovým osobám a následnému osamostatňování se od nich. S tím souvisejí emoce strachu, agrese, radosti, uspokojení atd., ale i vytváření sebeobrazu a vztahu sama k sobě. Když dítě přijímáme s jeho emocemi a zpětně na ně reagujeme, potvrzujeme jeho existenci.“ (Ženatá - 2005, str. 73)

Dětská kresba se vyvíjí stejně jako řeč v závislosti na vývoji jedince, a to bez ohledu na jeho umělecké schopnosti. I když je provedení kresby někdy neobratné, nemusí být příznakem duševní zaostalosti. Vývoj kresby těsně souvisí s vývojem intelektovým a citovým. Nejsou-li tyto dva v rovnováze, dochází k disproporcím i ve výtvarném projevu. V následujícím srovnávání školního a předškolního věku vycházím z poznatků dětské francouzské psycholožky Roseline Davido.

Předškolní věk

Do 3 let jsou děti velmi závislé na rodičích a nemají ještě plně rozvinuté jazykové dovednosti. Jejich kreslený projev, v němž tužka funguje jako prodloužená

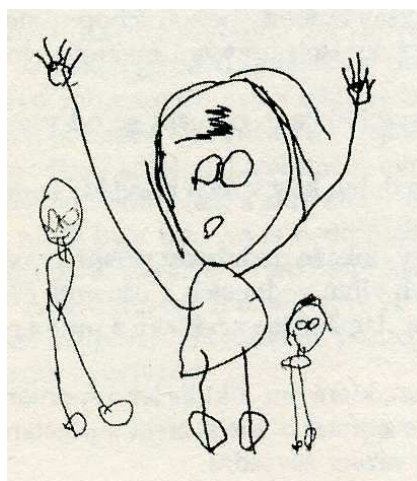


ruka, souvisí s „já“ dítěte. Prvním stádiem je stádium „čmáranic“, kdy děti s oblibou čmárají všemi směry, aniž by pozvedly tužku. Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry a na papíře zaberou mnoho místa. Naproti tomu dítě nevyrovnané tužku brzy odhodí. Marthe Bernsonová (cit. Davido, 2001, str. 22) se domnívá, že dítě, které pokryje čmáráním celý papír, „by chtělo zaujmout všechno místo v matčině srdci a

jeho srdce překypuje láskou“. Kolem 3. roku vzniká stadium „hlavonožců“. Postava je znázorněna kolečkem, které představuje zároveň hlavu i trup zepředu, a k němu přiléhají čárky jako nohy a ruce.

Ve 3 - 4 letech má většina dětí slovní zásobu 1000 - 1500 slov, začínají být schopny porozumět jednoduchým otázkám a dát na ně odpovědi. Dítě v tomto věku se převážně snaží dospělým vyhovět, a proto nemívá příliš rozvinutý smysl pro objektivní pravdu. Většina dětí už chápe jednoduché emoci jako „šťastný“, „smutný“, „rozzlobený“. Začínají být schopné dělit se o něco s druhými a hrát si ve skupině. Zpočátku často potřebují kvůli větší jistotě přítomnost staršího sourozence nebo rodiče. Jak dítě roste a vyvíjí se, přibývá na jeho kreslené postavě v kolečku více detailů. Zpočátku jsou to ústa, oči a pupek. Pak se přidává další kolečko, znázorňující trup, končetiny bývají připojeny v různé výšce.

4 - 5 let - slovní zásoba je už natolik široká, že můžeme hovořit o významu slov. Děti už rozumějí opakům a často používají otázky. Důležitým tématem je pro ně otázka autority, bývají citlivé na vnější řízení a často odmítají. Významná je v tomto věku představivost a také už dovedou ocenit humor. S růstem mentální úrovně dítěte přibývá detailů na jeho postavě. Dítě promítá do kresby samo sebe, kreslí se tak, jak se cítí.



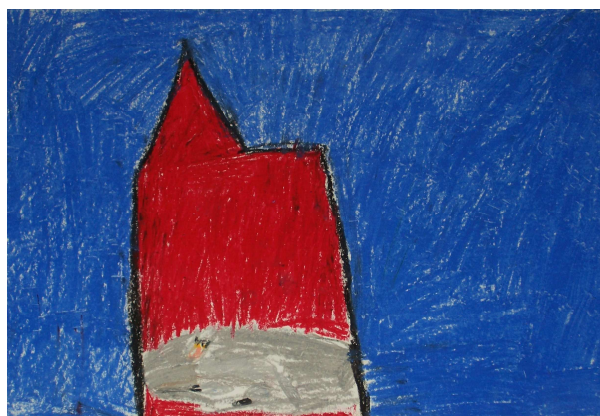
Školní věk

S nástupem dítěte do školy se rozšiřují obzor a zkušenosti dítěte. Zpočátku pro ně není jednoduché vyrovnat se se všemi novými změnami. Může to vyústit až do problematického chování jakým je např. arogance nebo agresivita. S nástupem do školy se také ztrácí „transparentnost“ dětských kreseb. Vnitřek kresleného objektu, který byl dříve viditelný, se začíná ztrácet a dítě zachycuje věci z vnějšku. Přesný klíč

k dětské kresbě neexistuje. Obrázek musíme vždy spojovat s tím, jak jej interpretuje dítě a co víme o jeho osobnosti a okolí, v němž vyrůstá.

6 - 8 let - jsou děti většinou velmi aktivní. Je to nestabilní období, v němž doznívají změny započaté nástupem do školy. Frustrace může často narůst tak, že dítě sklouzává k dřívějším způsobům chování, včetně agrese a vzteku. Na straně druhé je snadné tyto děti motivovat, protože se snadno nadchnou pro nějaký cíl, ale bez povzbuzování dospělých mají potíže u něj vytrvat. Citlivě reagují na pochvalu, proto se osvědčuje používání odměn. S ubývajícím nadměrnou aktivitou se zlepšuje schopnost koncentrace. Často se dítě zabere do nějaké činnosti natolik, že v nás dospělých vyvolává pocit ignorace. Děti, které jsou v tomto období vystaveny

nutnosti řešit problémy nebo snižovat citové napětí, se obtížně vypořádávají se silnými emocemi. Může se začít projevovat agrese případně autoagrese. V tomto věku většinou neumějí prohrávat a proto občas podvádějí. Kolem osmého roku se postupně



začínají stávat stabilnějšími, pracují dobře ve skupině. Projevuje se zde i kritika svého okolí, především vrstevníků, ale špatně snášejí, když někdo kritizuje je. Začínají už dobře chápat plynutí času a stávají se postupně nezávislejšími. V kresbě se objevuje stále více detailů, končetiny jsou již ve správné výšce a mají prsty, výraz obličeje zachycuje emoce. Pokud kresba zachycuje vnější svět, je to taková realita, jakou vidí a zpracovává dětská mysl. Zjednodušeně řečeno: dítě kreslí „to, co zná a ví“

9 - 10 leté děti už dovedou plánovat dopředu. To v nich probouzí nejrůznější sběratelské záliby. Ztrácejí zájem o hry založené na fantazii. Jsou citlivé na tlak svých vrstevníků, většinou preferují společnost dětí stejného pohlaví. Spíše než zvítězit, přejí si se druhým zavděčit. Jsou tak velmi citlivé k pocitům viny, samy jsou již schopné odlišit dobré od špatného. Mají rády, když mohou být za něco zodpovědné. Velmi důležité jsou pro ně přátelské vztahy, někdy jsou důležitější, než samotná rodina. Děvčata vyspívají rychleji než chlapci a mají tendence pohlížet na hochy

spatrá. V kresbě se objevuje již „vizuální realismus“, který svědčí o mentální, sociální a citové úrovni dítěte. Snaží se kreslit „to, co vidí“. Poprvé se také objevuje lidský obličej, kreslený z profilu. Přetrvává-li transparentnost na kresbách dětí po 10. roce věku, lze uvažovat o retardaci duševního vývoje.

11 - 13 let je obdobím, kdy nastupuje puberta. Děti začínají spoléhat raději na sebe než na dospělé, zároveň na to však nejsou v mnoha ohledech připraveny. Začínají si utvářet vlastní názor a vlastní identitu. Často se jeví jako emočně nestabilní, snadno se rozhněvají nebo rozesmějí. Nejsou příliš schopny se v tomto období starat o sebe a své věci, jejich pokoje bývají neuklizené, nerady chodí spát a nesnášejí vstávání. Pracují lépe ve škole než doma. K emoční nestabilitě patří i to, že jsou nějakým názorem buď nadšeny nebo ho zcela odmítají, typická je proměna nálad. Záleží jim na tom, aby nebyly ztotožňovány se svými rodiči. Vyrůstá také



zájem o druhé pohlaví. Po celé období puberty se v obrázcích odrážejí emocionální stavy dítěte. Začíná se stylizovat. Mnohé děti se „schovávají“ za výtvarné projevy komiksových ilustrátorů nebo počítačových symbolů, jejichž vypovídací hodnota je velmi zavádějící.

Důležité je v tomto období vnímat razanci tahu tužky nebo štětce, pečlivost provedení, ohraničení, intenzitu barev.

14 - 16 let - pokračující dospívání. Může docházet k obratu k introspektivnějšímu zaměření, nastupují starosti spojené se školou a s budoucností. Mnozí z teenagerů začínají pátrat po odpovědích na otázky života a smrti. Případné konflikty s autoritami se vyznačují používáním nadávek a vulgárních slov, často potají. Přidává se pochopení stanoviska druhého člověka. Velmi důležitá je pro ně jejich vrstevnická skupina, tráví hodiny u telefonu či u počítače komunikací s kamarády. Je to i příležitost k prvnímu nezávaznému flirtu. V další fázi introspekce

ztrácejí původní nadšení a nastupuje apatie a lhostejnost. Se vzrůstající jistotou vlastních názorů vzrůstá jejich tolerance k druhým. V rozhodování začínají spoléhat víc na sebe, dostanou-li příležitost, jsou schopni se o sebe i postarat. Rádi se zaobírají vlastní budoucností. I v kresbě jsou už dobře schopni snít a plánovat, kreslit okolní realitu tak, jak by ji chtěli mít. Projevuje se i jejich kritičnost a karikatura reality. Často se zabývají osobními znaky a zdobeným, malovaným písmem, které čmárají téměř všude (graffiti).

1. 2. Úkoly a možnosti výtvarné výchovy

Výtvarná výchova jak už sám název napovídá patří do kategorie předmětů, které by dítě neměly učit direktivně a přímo. Veškeré výchovy se snaží prostřednictvím svých činností dítě učit převážně nepřímo a pak je zde velký prostor pro to, aby těmito svými činnostmi mohly dítě také vychovávat. Já osobně spatřuji výchovné předměty jako velký, dosud málo využitý potenciál našeho školství. Sama výtvarná výchova má oproti ostatním výchovám velikou možnost právě v onom tvoření, které je každému člověku a tím spíše tedy dítěti, zcela přirozené už od prvních krůčků.

Pro rovnovážné využití obou mozkových hemisfér a tím i pro vyvážený vývoj dítěte se zdůrazňuje spontaneita, subjektivní zážitek, zkušenost, rozvíjení smyslů, experimentace, expresivnost, sebekázeň, tvoření, spolupráce a spoluúčast dětí na společenském životě, odpovědnost za svůj život, výchova k demokracii, občanství, svobodě, toleranci a samostatnosti. Dítě má dostat příležitost porozumět samo sobě a svému místu v životě, výchova má organizovat rozvoj jedince. Za jednu z důležitých věcí považuji dobrý vztah učitele k žákovi.

Výchovně vzdělávací proces rozdělím na dvě základní složky, kterými jsou individuální rozvoj dítěte a sociální rozvoj skupiny. Jdou spolu ruku v ruce, jedno není bez druhého možné.

Složka osobnostního individuálního rozvoje dítěte. Při výtvarné činnosti se rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany, vnímání se stává citlivějším a rozšiřuje se tak schopnost objevovat sama sebe i okolní svět. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost a tvořivost. Děti ochotně přijmou nabídku volnějšího způsobu práce. Zaujme je i tematika, ale obtížněji se soustřeďují, protože nejsou navyklé sebekázní a tvořivé aktivitě. Někdy mohou volnější tvořivou činnost chápat i jako výzvu k anarchii a dovádění. Školní prostředí a obvyklé vztahy ve třídě to mohou jen zdůraznit. projevuje se pak často snaha dítěte upoutat „šáskováním“ a předvádět svou nápaditost na úkor hlubšího soustředění a pravdivých pocitů. Naše škola a koneckonců celý náš život jsou založeny na vyžadování a neustálém hodnocení výkonu. Důležitý je výsledný produkt, jeho „správnost“ nebo „chybnost“. Ve výchově je naopak důležité projevit dětem důvěru a ponechat jim jejich vlastní manévrovací prostor, ale zároveň i pevně stanovit pravidla, která se budou oboustranně dodržovat. Pak bude vztah mezi učitelem a žáky fungovat jako partnerská spolupráce a tím vznikne předpoklad pro tvůrčí atmosféru, bez níž by výtvarná výchova jen těžko osobní individuální rozvoj dítěte podpořila.

Složka sociálního rozvoje zahrnuje sociální kontakt a sociální komunikaci. Skupinová citlivost je dalším důležitým prvkem ve výtvarné výchově. Při jejím budování je nutné překonávat překážky vyvolané naším způsobem života. Především je potřeba odstraňovat sklony nevnímat jeden druhého. Každá kresba, malba, tvůrčí snažení je zároveň i komunikací, a to nejen komunikací se sebou samotným, ale také s okolím. Učitel zde funguje jako spojovací článek, který musí umět sociální klima a atmosféru v třídním kolektivu vnímat a hodnotit, musí být citlivý na potřeby, zájmy a postoje dětí, tolerantně a přitom aktivně reagovat, chápat dítě jako partnera a být přirozeným členem skupiny.

Největším úkolem výtvarné výchovy je úkol rozvíjet a obohacovat obrazotvornost, představivost a fantazii, podporovat a uplatňovat intuici a všestranně působit na rozvoj dětské tvořivosti. Tento úkol je důležitý především proto, že vytváří protiváhu k jednostranně intelektuálnímu, rozum rozvíjejícímu a tím i zatěžujícímu školnímu vyučování, orientovanému výhradně racionálním

směrem tedy na levou mozkovou hemisféru. Na škole, kde učím 6. – 9. třídy, je asi 40% dětí (72), u nichž je diagnostikována lehká mozková dysfunkce. Imaginativní a intuitivní myšlení je u nich rozvinuto více, než u dětí bez této diagnózy. Ve srovnání s ostatními žáky jsou hodnoceny podle jiných pravidel a převážně jsou chápány jako méně schopné. Výtvarná výchova dává těmto dětem příležitost k sebevyjádření prostřednictvím umění. Uspokojuje jejich lidskou potřebu být společností, skupině či třídě užitečný, získat její uznání, prezentovat druhým to, co mají jedinečného a zvláštního, čím se od nich liší, čím jim mohou prospět. Tímto procesem takovéto dítě získává jistotu sounáležitosti a styku s druhými a zařazuje se do společnosti. Zbavuje se zábran, které mohou vést k více či méně nápadným změnám sociálního přizpůsobení a k problémům ve schopnosti jedince fungovat ve společnosti.

Dalším závažným úkolem výtvarné výchovy je výchova citová a zapojení citové oblasti. Dítěti se prostřednictvím výtvarné výchovy otevírá prostor k legitimnímu způsobu ventilování citů, jejichž vnější projevy v běžném životě z dobrých důvodů kontroluje a usměrňuje. Mohou se zde projevit i city, které jsou potlačovány a deformovány neprávem nebo nežádoucím způsobem jako například: manipulativní přístup k dětem ze strany autoritativních učitelů nebo rodičů, různá společenská tabu a předsudky, vnucené postoje apod. I negativní city jako je zlost, strach, závist jsou přirozené. Ve společnosti ovšem vadí jejich vnější projevy, které nerespektují práva a city druhých, protože se jeví jako nepřiměřené. Výtvarná výchova dává příležitost „vypouštění páry“ hravou, nezávaznou formou a u různých postojů a citů umožňuje jejich projevení a následně pak pojmenování a prodiskutování. Vztahy ve třídě, jejich fungování a kvalita a zapojení učitele do těchto vztahů v plné šíři nejsou jen východiskem k dobré, příjemné a tvořivost podporující atmosféře. Dobré fungující vztahy jsou také půdou pro navození atmosféry důvěry, která dovoluje city projevit, aniž by za ně trestala nebo cíleně vyvolávala u dítěte pocit viny.

Podstatným úkolem výtvarné výchovy je také dávat příležitost a vést k samostatnému a osobitému myšlení, učit odvaze toto myšlení projevit a obhájit. Zjednodušeně řečeno: učit děti nestydět se za to, že jejich názor je jiný než názor

druhých. Nejobvyklejším komunikačním prostředkem k takovému projevení se je řeč. Neznamená to však, že je to prostředek nejjednodušší. Slova jsou mnohdy zrádná a mohou myšlenky a situace zkreslit. Děti – na rozdíl od většiny dospělých – jsou na tom ještě hůř. Jejich ovládání jazyka se váže na sociální a kulturní prostředí, v němž žijí. Slova, která používají jsou nástroje různé hodnoty, podle toho, zda se pohybují ve vyspělém nebo nedostatečném kulturním prostředí. Dítě z vyspělého kulturního prostředí se samozřejmě dorozumí mnohem snáze než dítě z nepříznivého kulturního a sociálního prostředí, v němž je slovník chudý, pokud ovšem předpokládáme, že v rodině vůbec k nějakému dialogu dochází. Mnohdy se i dítěti s bohatou slovní zásobou stává, že své myšlenky nevyjádří přesně, protože jeho slovní zásoba je neúplná a získaná teprve nedávno. A z těchto důvodů je především pro dítě kresba oblíbeným výrazovým a tedy i komunikačním prostředkem. Nevyžaduje totiž jinou schopnost, než udržet tužku v ruce. Způsob vyjadřování se kresbou nebo malbou má oproti užití běžného jazyka tu přednost, že neklade důraz na věcnou správnost a věcné vědomosti dětí, ale sděluje emocionální obsah, vypovídá o nevědomých pochodech, které ovlivňují prožívání a chování dítěte. Kresba, podobně jako i chování člověka, zjevuje také osobnost autora a jeho sociální vztahy. Z kresby se dovídáme o vitalitě a emocionalitě osobnosti, o její aktivitě a zájmech. Snadno se tu odhalují obsahy, o nichž by se slovy nevyprávělo snadno. Buď proto, že se slov nedostává anebo proto, že dítě si svůj stav neuvědomuje, že obsahy jeho mysli jsou podobně jako ve snu zastřeny do podoby, která ani jemu samotnému mnoho neříká. Je to podoba, která užívá obrazů a symbolů, které tlumí syrovost a naléhavost osobních prožitků. Kresba takového dítěte potom mnoho sdělí tomu, kdo v ní umí číst. A skrze porozumění výtvarnému projevu je možné jedince kultivovat, usměrňovat a podporovat ve vývoji, vést k samostatnosti, osobní odvaze a ochotě převzít zodpovědnost za svá rozhodnutí.

Výtvarná výchova může rozvíjet psychickou vybavenost jedince, dohnat to, co školní výchova a vzdělání neposkytuje v dostatečné míře, protože jsou zaměřeny především na výuku jazykovou, matematickou a přírodovědnou. Jde vesměs o psychické funkce a schopnosti, které jedinec potřebuje v průběhu celého svého života

- ve škole, v práci, ve volném čase, v rodině i v domácnosti. Jsou to pozornost a soustředění, vnímání, obrazotvornost, představivost a fantazie, samostatné myšlení, schopnost improvizovat a hrát si, jednoduše tvořit. Jako učitelka výtvarné výchovy se často setkávám s žáky, kteří nedokáží vědomě a záměrně soustředit pozornost, a to ani na témata, která je zajímají. Nedovedou soustředěně pracovat. Setkávám se s žáky otupenými množstvím dojmů a informací přinášených životem, kteří nedokážou vnímat přesně, jasně a originálně. Setkávám se s dětmi, které jsou ve vleku každodenních stereotypů nebo schémat vnucených školou, sdělovacími prostředky a reklamou, dovedou je reprodukovat, ale nedovedou o nich samostatně přemýšlet, nedovedou je rozebrat a vytvořit si na ně svůj vlastní osobitý názor.

Mnohé z dětí, které učím, jsou z komplikovaného rodinného prostředí. Táta bydlí jinde, máma není doma, táta pije, táta bije maminku, maminka pláče, když táta přijde z hospody atd. Nejsou to jednoduché osudy. Každé dítě takový osud nese jinak. Ze zažívané nejistoty často vzchází úzkost a agresivita. Agresivita vnější nebo vnitřní. Ta první - vnější - ta je vidět. Ale vnitřní agrese - sám proti sobě - ta se odhaluje hůř. Ze strany pedagoga vyžaduje obojí dostatek trpělivosti. Komunikace s takovými dětmi je někdy velmi obtížná.

Domnívám se, že mnoho asociálních a kriminálních projevů má jedny společné identické kořeny. Tyto kořeny spočívají v probouzení pocitů viny v nejbližších lidech a to ve jménu lásky k nim. Tam, kde dochází rodičovská autorita, nastupuje dovolávání se ohleduplnosti, zodpovědnosti, porozumění či soucitu od lidí, kteří mají k autoritě silnou citovou vazbu. Jsou to věty jako: „Tak ty s tím nechceš mamince (tatínkovi, babičce atd.) pomoci, přestože vidíš, jak je vyčerpaná?“ „ Můžeš to udělat ty, když víš, že já pro svoji nemoc nemohu?“ „Proč nebereš ohled na to, že jsem nemocná, stará, slabá?“ „Není ti hanba chovat se takto k vlastnímu tátovi?“ „Chceš, aby si na nás ukazovali prstem, že se tak chováš?“ Dalo by se tak pokračovat na celou stránku. Jsou to věty lehce prosebné, důrazně požadující a vždy citově vydírající toho, komu jsou určeny. Jsou to věty nerespektující etické hranice osobnosti toho druhého, byť by to bylo dítě. Jak s nimi naložit? Jednou z možností je vyhovět a respektovat, chovat se jako poslušné dítě a ohleduplný člověk. Jistě je to

někdy zapotřebí a nikoho pro jednu neubude. Jak se ale vede dítěti, které takto poslechne několikrát denně? Má ještě čas na vlastní nezbytné aktivity související s jeho vývojem k samostatnosti? A když už si ten čas pro sebe najde, nemá při tom pocit, že je to na úkor milovaných rodičů nebo alespoň jednoho z nich?

„Kdo se ospravedlňuje, ten se obviňuje. Bludný kruh sebeospravedlňování můžeme chápat jako obranu proti vině. V sebeospravedlňování lze také spatřovat pokus, být sám vůči sobě empatický. Když jsme nahlodáváni pocity viny, nejsme zpočátku vůbec schopni chovat se sami k sobě empaticky, vůbec si už nerozumíme, vůbec se vůči sobě nedokážeme chovat láskyplně a vlídně, jsme jen destruktivní. Avšak pokus, zacházet se sebou empaticky prostřednictvím ospravedlnění, ten se často nezdaří. Potom sáhneme k jinému mechanismu zvládnání: Hledání obětního beránka: ve staré Judei se hříchy veškerého společenství vložily na kozla a ten byl pak vyhnán do pouště. Tak hříchy zmizely ze zorného pole. I člověk podobně hledá někoho, kdo ponese za vše vinu, na koho by mohl naložit všechny viny, hledá obraz pro projekci. A pak ho pošle na poušť – vyloučí ho, odštěpí. To je velice běžný vzorec chování. Hledáme viníka, obětního beránka. Také ho pak většinou nacházíme, neboť vždycky je tu někdo, kdo přece dělá všechno tak trochu špatně! Na tohoto obětního beránka lze pak naložit veškerou vlastní vinu a sobě tím ulehčit. Obětního beránka znehodnotíme a sami sebe idealizujeme – problematické to pro nás začne být teprve v okamžiku, když takového obětního beránka naléhavě potřebujeme z jiného důvodu. Jestliže nejsme schopni zvládnout pocit viny ani s použitím obětního beránka, pak nastupují jiné mechanismy zvládnání: Přání skoncovat se životem. Pocit viny mohou jít až tak daleko, že si člověk přeje zemřít. Vnitřní agresor říká: „Nezasloužíš si, abys žil!“ Toto přání zemřít se může projevat také jako strach ze smrti – v podobě fantazií, že by člověk mohl například zahynout při nehodě, že by mohl kdesi kdosi kohosi ohrozit. V pozadí stojí přesvědčení, že je člověk vinen natolik, že ho může zničit už pouze jen nějaká anonymní moc. Zde dochází k totální identifikaci s obětí. Agresor je promítán navenek. Vzhledem k již uvedeným mechanismům zvládnání je zřejmé, že v tomto vnitřním konfliktu, kdy stojí agresor proti oběti a kdy

je člověk současně obojím – agresorem i obětí – můžeme být jednou více agresorem, jindy zase více obětí. (Kastová, 2000, str. 162,163)

1. 3. Psychodiagnostický a sociální rozbor výtvarného projevu

Současná doba neumožňuje učitelům mít informace o dítěti. Rodiče nejsou povinni uvádět své profese ani zaměstnání. O rodinných poměrech ví učitel jen velmi málo, mnohdy ani to, zda rodiče spolu žijí nebo ne a kolik má dítě sourozenců. Všechno je prý kvůli ochraně osobních dat před možností zneužití. Nejsm si jistá, zda takovouto ochranou v konečném důsledku netrpí právě ti, kteří mají být ochráněni. Doby, kdy se razil názor, že všem má být vyměřováno stejně, jsou oficiálně za námi, dnes se klade důraz na individuální přístup k žákovi, na individuální hodnocení s přihlédnutím k jeho celkovým možnostem a schopnostem. To je sice pěkné, ale když o něm nesmíme téměř nic vědět, podle čeho má pedagog potom „přihlédnout“? Výtvarná výchova mi dává možnost nahlédnout do soukromí dětské duše, aniž by formálně došlo k porušení osobnostních práv, právě přes dětské výtvarné práce. Mnohé děti dokonce vítají, když mohou o svých obrázcích mluvit a vysvětlit, co nakreslily a proč to nakreslily. A přestože slova mohou lhát a leccos zakrýt, výtvarný projev to vyzradí.

O osobnosti dítěte, její individualitě, autonomii a vnitřní citové konstituci velmi dobře vypovídá kresba stromu, kterou pravidelně zařazuji v průběhu roku 2x, abych mohla sledovat, k jakým dochází ve vývoji dítěte posunům. Zajímavé je nechat děti vyprávět, jakým stromem by chtěly být a srovnat to pak s tím, který nakreslily. Snadno se z toho dá určit, kdo se přeceňuje a kdo si nevěří. Podobným diagnostickým námětem je kresba lidské postavy nebo obličeje. Posuzuje se umístění na výkresu, využití pravé a levé strany, jistota či nejistota čar, kontur, stínování. Zvláštní význam mají chybějící nebo naopak velmi výrazné části, také místa, kde se hodně gumovalo mnohé prozrazují. Tyto diagnostikující obrázky většinou zpracováváme jednobarevně – tužkou, uhlem nebo rutkou.

Jiný význam mají obrázky barevné, dělané pastelem nebo temperou. Používám na jejich zadání většinou pocitová témata jako: voda, oheň, šelma, mlha, tanec, mráz apod. Jsou to uvolňovací práce, při kterých se dítě může vybit, odreagovat, uvolnit nebo si jen odpočinout. Při těchto tématech mají největší problém racionální typy dětí, většinou zaměřené na jazyky a informatiku. Jejich sebekontrola je vysoká, stále hlídají, aby práce dobře vypadala. Mají problém nakreslit „něco, co se nesmí“. Naproti tomu děti ze specializovaných tříd, kázeňsky uvolněnější, se do práce pouští s vervou, nezabývají se tím, jak bude jejich výtvar vypadat a co jim řeknu. Práce působí velmi spontánně, uvolněně a většinou i radostně. Veliký efekt mají pak tyto obrázky poskládané vedle sebe, kdy jejich barevnost působí z velké plochy a tak už přímo ovlivňuje svým světelným vlněním toho, kdo se na obrázky dívá.

Třetím typem výtvarných námětů jsou témata, která jsou cílená na změny. Je vhodné volit je třeba podle atmosféry jednotlivých třídních kolektivů, kterou je tak možné vyvažovat. Těm uvolněnějším nabízet řád, těm precizním podstrčit nedbalost, váhavé tlačit k rozhodování. Velmi universálně působí třeba mandaly nebo labyrinty. Jejich energetické vyzařování znali už staré civilizace, které je považovaly za symboly proměny a osobní cesty každého člověka. Během svého života se musíme mnohokrát vydat do středu svého labyrintu, abychom odtud vynesli na světlo to, co je důležité poznat. Už samotný tvar labyrintu, založený na důmyslné spirále, nám cosi vypovídá o samé podstatě lidské existence. Naše DNA je také složena ze spirály a to zda jdeme po nebo proti jejímu směru pracuje s naším nevědomím. Velmi zvláštní zkušenost jsem udělala se třídou těch nejhůře zvladatelných dětí, když jsem se v den, kdy stále sněžilo, nechala přemluvit, že půjdeme ven. Velké zasněžené plochy školního hřiště byly obrovským čistým listem, do kterého jsme v řadě za sebou všichni v jedné stopě začali vyšlapávat cestičky. „Nakreslili“ jsme tímto způsobem několik labyrintů, od jednoduchých ke složitějším. Byla jsem překvapena, s jakým zaujetím a ochotou většina těchto „darebáků“ spolupracovala a uvědomila jsem si, jak je pro tyto děti důležité, aby se dospělí zapojovali do nejrůznějších činností s nimi, jak potřebují vedení o které si zároveň nedokážou říct, jak zásadní

jsou pro ně společně cítěné prožitky, kterých mají jinak tak málo. Ostatně jiné jejich práce o tom vypovídají.

Obrázky dětí nám odhalují mnohdy nečekané souvislosti. Pohyblivé, divoké a zlobivé dítě používá harmonické a klidné barvy, naproti tomu práce nevýrazného tichého žáčka je plná kontrastů. Červená barva v místech, kde by ji nikdo nenamaloval, ostré hroty znázorněných předmětů a linií, vyčerněné bělmo očí na portrétech, výrazné tmavé barvy i tam, kde má být světlo, nebo naopak velmi slabá nezřetelná kresba. Tak jako nemají některé děti odvalu odmítnout poslušnost, stejně tak nemají odvalu se projevit na obrázku. To je většinou upozornění, že se v rodině dítěte něco děje. Výrazné tmavě ohraničené barvy v kontrastu k červené, to už vypovídá o skryté agresivitě, která je mnohdy namířena dovnitř. Kladou si vinu za konflikty v rodinném prostředí, obviňují se z rozchodu rodičů, neodvažují se projevit své pravé pocity před nemocným blízkým člověkem. Děti nemají schopnost vidět věci z odstupu. Nemají dostatek zkušeností a jediná známá realita je pro ně ta, kterou žijí. Cítí vinu za to, co nemohou změnit. Nedovedou si představit, že existuje ještě něco jiného. Proto je ani nenapadne se bránit. Věří, že věci jsou tak, jak je doma zažívají, a že jsou tak správně. Když děti začnou chodit do školy a začnou brát rozumy od svých spoluvrstevníků, může dojít ke změně. Z toho poslušného trochu bojácného dítěte se stává hrubý neotesanec s pusou plnou vulgárních slov. Červená barva z jeho obrázků mizí. Agresivitu dává ven do svého okolí. Je to jeho obrana. Je to také možnost, jak reagovat na citové vydírání: neposlechnout. „Chci si hrát hry na počítači, a proto se nějak vymluvím z mytí nádobí.“ „ Chci jít ven s kamarádkou a tak nemám čas uklízet“. Reakcí na tento způsob obrany jsou důrazné výtky rodičů: „Co si vůbec myslíš?!“ „ Jak sis to mohl dovolit?!“ „Co z tebe bude?!“ Dítě nedokáže ani na jednu z těchto otázek odpovědět, protože odpověď nezná. Nezná ji ani sám rodič. Většinou to jsou dobře odposlouchané věty použité ve chvíli bezmoci. A kdyby se náhodou přece jen odpověď našla, byla by to z úst dítěte pěkná drzost. Na takovou drzost většinou rodič pokračuje verbálním útokem snižujícím sebevědomí dítěte: „ Jsi nespolehlivý, nezodpovědný, bezohledný, prolhaný...“ „ S takovou spolu kamarádi nebudeme.“ „O takového syna/dceru nestojím.“

Ponižování dítěte či jeho zavrhování je citovým týráním, které vyvolává v dítěti stálý pocit strachu. Dítě ztrácí jistotu bezpečného domova. Někdy takové chování dospělých vyplývá z jejich nepřiměřených osobních ambicí. Vždy je potřeba najít nějakého toho už zmíněného obětního beránka. Každý člověk a stejně tak dítě má určitá přání, která mohou být v rozporu s danými rodinnými zvyklostmi nebo se svědomím jedince. Pokud tento rozpor existuje, objevují se stavy úzkosti a pocity viny, které mohou vyústit v nežádoucí projevy chování, začínající vymyšlením a lhaním a končící překračováním zákona v podobě záškoláctví, šikany, kouření a braní drog. Takovéto chování je nástrojem obrany, kterým se dítě brání, je to jeho volání o pomoc. Z hlediska analýzy má toto chování kořeny v době rané dětské socializace, kdy se v každé rodině vytváří modely prvních postojů vůči normám, hodnotám a autoritě.

Kde se berou tyto modely? Domnívám se, že základy jsou v křesťanské výchově. Ta pracuje s modelem viny a trestu, s odpuštěním a zatracením. To, co nezvládne nebo neunes sám člověk, za to přebírá zodpovědnost Bůh a ten potom také trestá či odměňuje. Je to velmi jednoduchá cesta ke vzdání se odpovědnosti za vlastní život. Plno věcí jsme se naučili přenechávat druhým a je potom také viníme za to, že se věci nedějí podle našich představ. Neuvědomujeme si plně, že každé rozhodnutí záleží především na nás a že jako takové sebou nese jak pozitiva tak negativa toho, v čem se rozhodujeme. Přitom převzetí zodpovědnosti za své činy a svá rozhodnutí je velkou nabídkou osobní svobody. To, že se rozhodnu pro jednu či druhou možnost a že ji přijmu i se vším, co tato možnost přináší, to je veliký prostor, který je každému dán. Být si vědom tohoto prostoru a znát jeho hranice, to je to, co by se měl člověk od dětství učit. Velkým pomocníkem na této cestě je opravdová rodičovská láska. Bohužel v ne málo případech jsou lidé vstupující do rodičovské role stále méně vyzrálí pro takovouto úlohu a lásku, která jim samotným chybí, nedokážou svým dětem mnohdy dát v dostatečné míře, tedy v takové míře, kterou jejich dítě potřebuje. Tím se stává, že dítěti nevědomě či vědomě ubližují.

Jedním ze stereotypních způsobů chování, který následuje po tom, co nám někdo ublížil, je znehodnocení. Znehodnocujeme ty osoby, které nám ublížily,

znehodnocujeme vztahy, které by nás mohli ranit, znehodnocujeme svět, který pro nás nemá dostatek pochopení. Chceme se tak uchránit před závistí, znepokojením, konfliktem. Nikdo za nic nestojí, všechno je bezcenné. Pak je problematické naplňovat člověku přirozenou potřebu být oceňován a přijat. Ocenění a přijetí od znehodnoceného okolí jsou bezcenná. Tím, že znehodnocujeme svět, znehodnocujeme nakonec sami sebe.

Výtvarné tvoření má prostředky, jak takovéto vlivy zmírňovat, jak zmenšovat jejich působení. Projevují se přes společné vědomí a společný úkol. To, že ve stejný okamžik všichni zpracovávají jedno dané téma, byť individuálně, vytváří společnou atmosféru a společné podílení se na individuální zkušenosti. Dochází k propojení kolektivního vědomí s kolektivním nevědomím a tak je všem dětem poskytnuta možnost, napojit se na zkušenosti, které nemusí být nutně autenticky osobně prožité. Přesto mohou být nevědomě zaznamenány a prostřednictvím výtvarného dílka je o tomto procesu podáno svědectví. Mnohdy se radostný tvořivý duch rozvine po celé třídě a je možné v něm jakoby nechat rozpustit, alespoň pro tu chvíli, většinu obav a křivd. Někdy zase dochází k situacím, kdy na obrázcích dětí je řečí symbolů zachycen děj, který se v reálné budoucnosti teprve odehraje. Setkala jsem se s mnoha obrázky dětí, které byly přímou diagnózou, o níž v době vzniku obrázku neměl nikdo ani tušení. Přešlo pár let a obsah těchto symbolů nabyl neuvěřitelnou přesnost, neomylně byl vyřčen „ortel“.

Za všechny uvedu dva: Prvním byl černobílý tužkou kreslený obrázek děvčete z 8. tř., s níž jsem se setkala v dětské výtvarné soutěži na téma „Tajemné bytosti kolem nás a v nás“. Na obrázku byla jen konturami nakreslená lidská postava v bílém obleku připomínající oblek Harlekýna. Obličej byl prázdný a na hlavě měla postava černý cylindr, který byl výrazným mužským prvkem v tomto jinak ženském rukopise. Lehké vystínování celé postavy bylo v ostrém kontrastu s černým rozervaným otvorem v oblasti břicha. Právě tím nás tenkrát kresba upoutala, protože vypovídala o velmi vážných potížích v sebehodnocení, v sebezpřijetí a v příjmu potravy. Po roce a pár měsících jsem se dozvěděla, že je tato dívka hospitalizována v místní nemocnici s diagnózou mentální anorexie a výživa je jí podávána nitrožilně.

Pro všechny z jejího okolí to prý byl nečekaný šok, protože děvče mělo samé jedničky a nikdo nepředpokládal, že by ji mohlo něco trápit. Dokonce ani vlastní rodiče, kteří se věnují sportovním činnostem s mládeží, si ničeho nevšimli. Od té doby přešla 4 léta, Lenku jsem párkrát potkala a její průsvitná pleť a vyhublá postava mi řekly, že její trápení stále trvá. Druhým příkladem je sympatický dospívající chlapec, nekonfliktní, zdánlivě bez jakýchkoliv problémů, s lehce ironickým smyslem pro humor, jehož velkým koníčkem byl zájem o mimozemské civilizace. V 18 letech se oběsil zcela bez příčiny v domě svých rodičů. Po jeho smrti se mi dostal do rukou jeho obraz malovaný olejovými barvami, které dostal v 9.tř. od svého táty k Vánocům. V popředí je na obraze velký obličej mimozemské bytosti, v pozadí několik drobných objektů, jako kosmická loď, pár postav, mimozemská stavba nějakého obydlí, cesta připomínající startovací rampu, jakési světlo a kousek hvězdného nebe. Všechno to působí jaksi studeně a cize. Zřejmě tou znázorněnou planetou není naše Země. Při delším prohlížení obrazu, jsem si uvědomila, že ona cesta se startovací rampou je ve skutečnosti šibenice, která je stejně veliká, jako ústřední motiv mimozemšťana. Je možné, že už tenkrát si to Honza namaloval? Existuje i ten svět, který je na obraze zachycen a k němuž možná vede právě ta cesta? Je to nějak tak, jako s Malým princem, který si dal schůzku s jedovatým pouštním hadem, aby se mohl vrátit na svoji planetu? Uplynulo víc jak 6 let, když mi moje devatenáctiletá dcera přišla vyprávět sen, co se jí nedávno zdál. Potkala se s Honzou, který jí řekl, že byl delší dobu pryč, ale že už ví, co udělal špatně. A tak už se prý může vrátit.



Neznamená to ovšem, že každý obrázek, na němž je jméno autora napsáno na náhrobním kamenu nebo na kterém je lebka, musí nutně skončit smrtí dítěte.

Často je to jen póza nebo pojistný ventil, jak vybit momentální emoci. Nemá zřejmě smysl děti takovýchto výtvarných projevů hlídat na každém kroku a bránit jim v jejich jednání. Protože jak píše Jung ve své knize Psychologie a alchymie (cit. Hillman, 1976, str. 9): „*Proces ustanovení a rozpadnutí řádu jsou procesy vymykající se lidské kontrole, jakkoli by se mohlo zdát, že tomu tak není. Tajemství spočívá v tom, že živé je jen to, co se samo dokáže zničit.*“

Kromě kolektivního vědomí a nevědomí pracuje výtvarný projev s individuálním vědomím a nevědomím. Setkávají se v imaginaci, která poskytuje každému, tedy i dítěti, prostor pro osobní svobodu, kdy zcela přirozeným způsobem překračujeme hranice, relativizujeme čas i prostor a prožíváme možnosti, které již nebo ještě nemáme. Je to prostor vzpomínek, ale také prostor, kde do přítomnosti vstupuje budoucnost. V imaginaci se může stát spousta věcí, které obvykle pokládáme za nemožné nebo nám dokonce připadají fantastické. Ve svých představách vyjevujeme svá přání, své strachy, touhy i své tvůrčí schopnosti. Situace, které jsme již prožili, můžeme zažít znovu a díky svým imaginativním schopnostem se můžeme převtělit do jiných lidí a pocítit, jak jim asi je. Můžeme si s nimi představovat nejrůznější situace – v našich představách se může určitá situace proměnit. V imaginaci se z prožité skutečnosti stává zároveň symbol, který je prostředníkem mezi konkrétně prožitou skutečností a naší psychikou. Přestože má imaginace hodně společného s naším „vnitřním světem“, zůstává plodná tam, kde neztrácí kontakt se světem vnějším. Nezůstává v něm ale uvězněna a neustále ho přesahuje. Naše představy nám pomáhají vidět svět a usoudit, co se v určitých situacích stane. Vcítění nám pomůže emočně správně vnímat situaci. Může však také proměnit náš pohled na realitu, zejména jsou-li naše představy nebo city určovány našimi problémy. Tak například může velmi živá představa o tom, jaký by měl člověk být, zcela pozměnit pohled na skutečného partnera a jeho chování si pak vysvětlujeme ve smyslu svých představ. Také slovo „představivost“ naznačuje, že si něco „jenom“ představujeme, že to neodpovídá skutečnosti. Je tu zřetelný strach, že se člověk díky imaginaci může vytratit ze světa, který my všichni pokládáme za skutečný, do „světa neskutečného“. Také slovo fantazie v nás vyvolává dvojí

očekávání. Víme, že žádná tvořivá řešení, jakákoliv každodenní a běžná, nejsou možná bez fantazie. Každý člověk je při zvládnání všedního dne odkázán na svou fantazii. Řešení však nesmí být příliš fantastická, příliš nerealistická.

Imaginace, prostor svobody, předpoklad tvořivých proměn a výtvorů, je také prostorem strachu. Je tu nebezpečí, že nás tento prostor odvede od každodenního světa a odcizí nás skutečnosti. Ale právě o to v něm jde. Svět imaginace je svět jiných možností, které k nám také patří. Prostřednictvím počítačů a počítačových her patří nejvíce k současným dětem. V tomto prostoru se vyjadřuje lidská touha po něčem úplně jiném – po něčem božském. Vyjadřují se v něm také naše možnosti prožívat něco úplně jiného a v dialogu s tím tvořit. Touha po něčem úplně jiném může být ovšem tak velká, že se z inspirativního dialogu mezi všedním světem a světem imaginace vytratí rovnováha. Všechny naše obrazy, které popisujeme, malujeme nebo předvádíme, vypovídají něco o nás samých, o našem momentálním stavu. V našich obrazech je vždy znázorněno naše momentální chápání nás samých a světa, chápání možností našich současných vztahů. Imaginace má tendenci překračovat a posouvat své hranice a zároveň vymezovat hranice nové. Děti většinou navazují svými imaginativními schopnostmi kontakt se svým nevědomím právě formou malování a tvoření. „Imaginace je přirozená lidská schopnost, která představuje ve spojení s inteligencí vynikající duševní dispozice. Tuto schopnost používáme a rozvíjíme. Začne-li se nám zdát nebezpečná, reagujeme obrannými mechanismy – především obrátíme pozornost k jiným oblastem svého života. Lidé s fantazií používají imaginaci stále. S terapií se s ní však pracuje cíleně. Může samozřejmě dojít k obrannému útěku do oblasti fantazie – podobně jako se utíkáme k inteligenci, k racionalitě atd. Nepotvrdila se však opakovaně vyjadřovaná obava, že lidé kvůli imaginaci přestávají rozlišovat mezi fantazií a realitou. Pozorujeme spíše opak: při soustředění na obrazné aspekty si lidé více uvědomují, kdy své vnímání světa doplňují představami.“ (Kastová, 1999, str. 30)

Imaginativní prožitky s sebou tedy nepřinášejí konkrétní řešení problémů, ale daleko častěji než v běžné reálné situaci je provází změna základního emočního

ladění jedince, tedy i dítěte, a tato změna potom umožní, že se jedinec dokáže s příslušnými problémy vyrovnat.

1. 4. Příběhy dětí

Natálka

Na první pohled příjemná a trochu plachá blondýnka, patřící mezi ty vyšší vzrůstem, působila inteligentním dojmem už trochu staršího a rozumnějšího dítěte ve srovnání se svými vrstevníky v 1.třídě. Její obrázky byly plné barev a originálních znaků. Témata pocitová zvládala výborně. Jako první z dětí vždy věděla, co bude malovat, a její výtvary působily jako dokonalá barevná kompozice dospělého člověka. Skoro pravým opakem byly obrázky konkrétních věcí, například hračky či domečku, kde dlouho váhala. Nakonec konkrétní reálnou věc pokryla barevnými znaky, které dávaly celému obrázku trochu chaotický charakter. Podobně se projevovala i v ostatních předmětech. Pár týdnů stačila ostatním dětem ve čtení, psaní i počtech, ale najednou nastal zlom a jakoby zapomněla všechno, co se do té doby už naučila. Takový propad se během školního roku opakoval několikrát.

Přestože se paní učitelka věnovala děvčeti i mimo vyučování, rozdíl v jejich znalostech a znalostech ostatních dětí se zvětšoval. Veliké problémy byly především v matematice. Ani odeslání dítěte do PP poradny situaci nevyřešilo. Parciální nedostatky řeči či jazyka nebyly potvrzeny a dítě bylo označeno za lehce podprůměrné bez dalšího vysvětlování s tím, že se má za rok přijít ukázat.



Nesouhlasila jsem. Proto mě potěšilo, když ve výtvarné soutěži získala Natálka ocenění jako jediná ze třídy. Její maminka z toho byla tak překvapená, že se mě přišla zeptat domů, zda jsme se nespletli. Na základě rozhovoru s ní, jsem pochopila, že nad svojí dcerou už dávno zlomila hůl a smířila se s tím, že

bude dítě „stejně hloupé jako ona“.

Přišel další školní rok. Situace s učením se nezlepšovala a paní učitelka se také začala přiklánět k názorům matky. Natálka mi začala nosit obrázky, které malovala doma. Byly to dlouhé kreslené příběhy, plné skutečných věcí a většinou se týkaly toho, co není vidět, toho, co je skryto pod povrchem: Krtkův domeček, Rybí království a pod. Na školních obrázcích se často věnovala především spodní části výkresu a hlavní ústřední motiv zůstával prázdný, mnohdy úplně nenamalovaný. Domnívala jsem se, že nám dítě sděluje něco, co se týká roviny citů a jeho kořenů. Možná vlastní mámě nestála za tu námahu, aby jí porozuměla. Matka neměla ochotu ani čas se s děvčetem doma učit, protože měla práci s jejím dvouletým bratříčkem.



Prospěch ve 2. třídě se z hlavních předmětů pohybuje na trojce, v matematice Natálka propadá. Při malování zrcadlového obrazu, věděla jako jediná, že věci z pravé strany budou v zrcadle nalevo a naopak. Druhá návštěva v PP poradně potvrdila dyskalkulii. Do Natálčiných obrázků se stále víc vkrádá zmatek a špinavé barvy. Myslím si, že dyskalkulie není to jediné, co jí brání v harmonickém vývoji.

Jakub

U Jakuba to začalo pomalinku. První 2 měsíce jakoby ho práce nebavila. Stále chtěl nové úkoly, ale ty hned odbyl a požadoval další. Odmítal se vracet k nedokončeným věcem nebo je dokončil tím nejhorším způsobem a očekával můj soud. Po dalším měsíci začala všude dominovat červená barva. Maloval červeně všechno a chodil se stále ptát, zda to tak může být? Jakoby očekával, že mu to konečně zakážu, že se na něj konečně rozzlobím, že dostane konečně vynadáno, protože si to už zaslouží. Přidala se k tomu neposlušnost. Kuba dělal že neslyší a pak se opakovaně ptal, začal zlobit děti pracující v jeho blízkosti, opouštěl místo a popichoval ostatní. Jeho chování byla stále větší provokace. Postěžovala si i paní

učitelka třídní, že Jakub o přestávkách zlobí, ubližuje dětem a že ji tak rozčílil, že si pozvala maminku. I maminka přiznala, že si s chlapcem neví poslední dobou rady. Bylo po pololetí a Jakub měl v deníčku mnoho poznámek.

Zdroj výchovného problému nebyl snadno určitelný. V první řadě se nabízelo vinit Jakuba. Neobvyklé ale bylo, že měl velmi dobrý prospěch. Jakoby chtěl svým chováním sdělit něco, co sdělit nemohl. Jak to asi vypadalo doma? Co mu řekla na poznámky maminka, která si s ním také nevěděla rady? A co tatínek? A tak jsem se Jakuba jednou zeptala. To už jsme spolu bojovali půl roku, už věděl, že na něj nebudu křičet a že mu dovolím malovat červené obličej. Mluvili jsme spolu po skončení vyučování, kdy byla většina dětí už pryč nebo právě odcházely. Šla jsem za Kubou a ptám se: „Kubi, prozrad' mi, jak je možné, že takový chytrý kluk jako ty, který má skoro pořád jedničky, takhle zlobí? Co ti na to říká maminka?“ „Nevím“ zněla odpověď. Chvilí seděl a pak dodal: „Maminka pláče.“ „Maminka pláče, že nosíš poznámky?“ „Ne. Maminka pláče, když taťka přijde z hospody.“ „Taťka chodí někdy do hospody?“ „Někdy často. A když přijde, maminka pláče.“ „Maminka nechce, aby tam taťka chodil?“ „Nechce.“ „Teda to je jeden taťka! To už tak s tatínkama někdy je, že taky trochu zlobí. Jestli on by si taky nezasloužil poznámku, co myslíš?“ „Zasloužil.“ „A co kdybys přestal nosit ty poznámky, aby měla maminka nějaký důvod se radovat?“ Nebyl to příjemný rozhovor. Nemohla jsem kritizovat přirozenou autoritu rodičů, tím spíše, že jsem neznala žádné podrobnosti, ale nemohla jsem chlapci tvrdit, že to nic není, když se pravděpodobně právě odhalil pravý zdroj jeho výchovných potíží.

Příští týden na mě Kuba čekal už před vstupem do školy a chtěl mi pomáhat s věcmi. To mě překvapilo. Měla jsem nachystané téma „Černokněžník“. Jakub se do toho dal s velkou chutí. Jeho postava měla velkou hlavu, která hrála všemi barvami, v očích měla velké hvězdy, tělíčko bylo malé a od ruky visela láhev. Byla to velmi spontánní práce, intuitivně barevně dokonalá se silným emočním nábojem. „Kubi, co



to má ten tvůj černokněžník za čarodějnou láhev?“ „To je opilec a to má v tom svoje pití.“

O měsíc později dostal Kuba za svůj obrázek „Opilce“ cenu v okresní soutěži na téma „Tajemné bytosti kolem nás a v nás“. Měla jsem z toho velkou radost. Kuba byl strašně pyšný. Šel si pro cenu s maminkou a babičkou. Jakubovo chování se od té doby změnilo. S věcmi mi chtěl pomáhat pokaždé, když jsem přišla. Měla jsem pro něj pak vždycky nachystanou nějakou drobnost, kterou mohl nést. Přestal vyrušovat. Najednou z něj bylo mazlivé pozorné dítě, ochotné pomoci. Postupně se změnil i ve škole, poznámky skončily.

Michal a Pavel

Srovnáním dvou obrázků bych chtěla ukázat, jak srozumitelně vypovídá výtvarný projev o svém autorovi. Vybrala jsem si práci Pavla z 8. tř., která je specializovaná na děti s poruchami učení a práci Michala ze 6. tř., kde jsou děti bez diagnostikovaných potíží. Zadání bylo v obou případech stejné: vnitřní labyrint. Vysvětlili jsme si, že každý z nás má uvnitř sebe něco, co je velmi cenné, co si chrání, protože je to jeho poklad a zároveň také místo, kde jsme velmi zranitelní. Doporučila jsem dětem, aby pracovaly především s barvou, na kterou mají náladu a pak také, pokud budou chtít, mohou využít symboly, kterými jsme se zabývali v předcházejících lekcích. Oba chlapci si zvolili pro střed svého labyrintu srdce a z barev použili černou a červenou. A tady také končí společné prvky jejich práce.

Pavel je velmi energický až hyperaktivní hoch, trochu hromotlucké postavy, s kudrnatými vlasy a červenající pletí, a s velmi neotesanými a drzými projevy. Svoji hrubost projevuje stejně ke spolužákům i k učitelům, jeho pohled je zdánlivě vyzývavý. Svoje chování nekontroluje do okamžiku, než je vyzván, aby předložil žákovskou knížku, že dostane poznámku. Pak se zklidní a do konce vyučovací hodiny pracuje. Pracuje s energií a chutí, pracuje pečlivě a důkladně. O jeho důrazné hyperaktivní povaze vypovídá především červená barva na jeho obrázku. Je všude kolem ústředního námětu. Původně začal světlejším odstínem červené, ale jakoby



mu to bylo málo, musel ji posílit ještě tmavším odstínem. Linie jsou oblé, svědčí spíše o citlivosti než o útočné agresivitě a barva pozadí tak vypovídá především o velkém množství energie, které je nevyužito. Souvisí to i s probouzející se hormonální aktivitou, která zatím nemá žádný konkrétní směr. Ostrým kontrastem je tady černé srdce, jako kontrast života a smrti. Touto černou

barvou začínal Jakub svoji práci, používal ji velmi pečlivě a důkladně, až se jí dostatečně nasytil, pokračoval s červenou. Černé srdce zde má význam popření sebe samotného. Zároveň černá barva symbolizuje všeobjímající pohlcující matku, souvisí s bohyní Lilith, která zabíjí své děti ze své velké mateřské lásky a ze své obavy o ně. Než by je nechala zotročit, raději je usmrtí. Dozvídám se tak, že stále ještě nebyla „přestřižena pupeční šňůra“. Pavel má ke své mámě velmi silnou vazbu, která je pro něj sytícím pramenem, ale i vězením, které má zcela jasně dané hranice, stejně jako jeho srdce, a za tyto hranice se Pavel zřejmě ještě neodvážil. Jeho hrubé chování je tak jen obrannou reakcí na jeho situaci. Pavel je ve věku, kdy je nanejvýš důležité, aby se z této úzké vazby mohl uvolnit. Jednou z možností je využití toho množství energie, kterou disponuje, zapojit ji do aktivního sportování nebo řemeslného tvoření. Chlapec si tak na základě dosažených konkrétních výsledků bude moci lépe uvědomit svoji hodnotu, naučit se rozhodovat sám o sobě a nést sám za sebe odpovědnost. Vzhledem k oblostem linií, se domnívám, že řemeslo by bylo vhodnější, Pavel v něm lépe rozvine svoji citlivost a svoji ženskou stránku, kterou zatím odmítá.

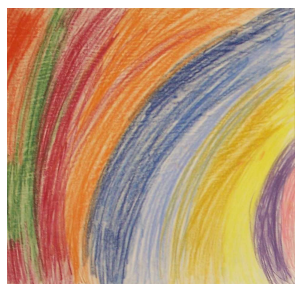
Michal je drobný bledý chlapec, klidný a tichý, většinou sleduje moje pokyny a snaží se podle nich i pracovat. Svým vzhledem i projevy je Pavlovým opakem. Jeho červené srdce vypovídá o skryté energii, která začíná mít už i útočný hrot, jeho nasměrováním vypovídá o tendenci k autoagresi. Všeobjímající černá barva je všude kolem, je přísným ohraničením a nedává možnost úniku. Přestože Michal nechal

v černé barvě bílé chodbičky, jsou příliš úzké, vedoucí většinou jen okolo středu. Jediná cesta, která se dostává až k srdci, je cesta přes hřbitov, který je znázorněn čtyřma obdélníky plnými ostrých hrotů. Naznačuje tak, že opustit labyrint bude velmi těžké. Obrázek pravděpodobně vypovídá o rodící se potřebě opustit bezpečné lůno, v němž je srdce ukryto, ale zároveň zachycuje i hrozbu, bude-li tato potřeba uskutečněna. „Trnitá cesta“ je ale jen zpočátku, pak už jsou chodbičky volné a východů je několik. Jakoby tím bylo naznačeno, že po překonání počátečních těžkostí a zranění, bude cesta k osobní svobodě volná. Pro Michala bude zřejmě důležité, aby to byla jeho cesta. Pozoruji u něj drobné pokusy o nenápadné ale vytrvalé prosazení vlastního nápadu. Většinou se jím vymyká z pracovního přístupu druhých dětí k danému tématu a vždy čeká, zda mu to schválím. I celým svým obrázkem patří vývojově jinam, než jeho vrstevníci ze 6. třídy, byl jediný, kdo zvolil takovouto barevnou kombinaci, která je už oproštěná od všech hravých drobností a soustřeďuje se jen na podstatné sdělení. Michal k sobě potřebuje vnímavého partnera nebo průvodce, který mu pomůže citlivě jej převést přes jeho „hřbitov“.



Rosťa

Rosťa vyrůstá v rodině živnostníka, který vlastní menší stavební firmu. Je zvyklý na neustálé příkazy, co a jak je potřeba udělat. Zároveň jako žák specializované 8. třídy začíná mít už svoje vlastní představy o tom, jak by měly věci být a projevuje to občasným revoltujícím přístupem k požadavkům učitelů na jeho způsoby práce. Jeho labyrint vznikl ve srovnání se všemi ostatními jinak. Napřed vytvořil jen jeho „čtvrtinu“ a tvrdil, že je hotov. Opravdu to tak vypadalo, během 15 minut měl hotovou práci, určenou na 2 vyučovací hodiny.



Přiložila jsem k jeho obrázku další 3 čtvrtky bílého výkresu a vysvětlila mu, že jeho práce teprve začíná, protože je zapotřebí dokončit to, co si rozvrhl. Konečný výsledek působí dost odlišně. Především prozrazuje mnohem víc o chlapcově povaze a vitalitě. To, co se na první čtvrtce jeví jako vyvážená osobnost se zhruba stejnou mírou aktivity i citlivosti, se na zbývajících ploše ukazuje jako osobnost velice citlivá s velkým množstvím ženské submisivní energie (modré tóny). V jádru této osobnosti, která se původně chtěla projevit akční mužskou červenou barvou v místech, kde by měl převládat cit – levá část 1. obrázku, je něžná růžová, prozrazující potřebu být ještě hýčkaným dítětem a zároveň společně s fialovou vypovídající o schopnosti soucitu a porozumění. Velký prostor pro žlutou a okrovou barvu upozorňuje na vnitřní rozumový vývoj, který se ubírá někde mimo hranice kontroly autoritami a může už být náznakem vnitřní potřeby soupeření s otcem a srovnávání se s ním. Počáteční nesmělost v projevu dokazuje, že otec zatím vyhrává, že hoch ve srovnání s tátovými schopnostmi sám před sebou neobstojí. Snaží se to vyvažovat velkou expanzí, která způsobuje, že „se nevejde do formátu“, přestože mu byl nabídnut 4x větší, než všem ostatním dětem. Je mu „malý“ jak výkres, tak školní řád.



Jako není mnohdy jednoduché přesně určit zdroj výchovných potíží, není také jednoduché najít hned účinné řešení. Mnohdy chování dítěte vypovídá především o zmatku, který má v hlavě, a který plyne ze ztráty jistot až do té doby považovaných za nezvratitelné. Hledá pevný bod v chaotickém světě, a je velmi důležité, kdo mu tento pevný bod poskytne. Pokud souhra mezi rodinou a školou nefunguje, je kladena velká odpovědnost právě na kvalifikaci pedagoga. On může být tím, kdo dítě podrží nebo vrhne o stupeň níž.

2. Pedagogické aspekty výtvarné výchovy

2. 1. Motivace a uspořádání vyučovací hodiny

Při naší společné práci s dětmi je nejdůležitější dobrá motivace. Když se motivace podaří, děti vědí, co chtějí dělat a vědí, jak to chtějí dělat. A když to vědí, tak už není hlavní „mít talent“. Každý, kdo má chuť tvořit, má zároveň co nabídnout. Mezi učitelem a žákem vzniká partnerství, vzájemně se sobě přizpůsobují, a tak dochází ke spolupráci, v níž by jeden bez druhého nemohl dobře fungovat. Naše „povídání si“ na začátku každé hodiny je někdy stejně dlouhé, jako potom samotná výtvarná činnost. Proč? Protože už sám rozhovor je tvůrčím procesem. S dětmi není možné vést monolog. S dětmi se musí mluvit. Jen když budou mít pocit, že mě zajímají jejich názory, jen pak budou naslouchat i názorům mým. Jen když budou mít pocit, že jsou pro mě důležité, jen pak budu důležitá i já pro ně. A tím si mohu udržet jejich respekt a zároveň získat jejich důvěru. Pak mohu nabídnout svoje zkušenosti a vím, že budou přijaty. Ve výtvarné výchově by se učivem měl stát přímo sám žák nebo konkrétní žákovská skupina a běžné situace každodenního života.

Podle Evy Machkové je v teoriích lidské motivace věnována pozornost dvěma velkým skupinám potřeb, které se dají souhrnně charakterizovat jako potřeba sociálního kontaktu a potřeba seberealizace.

Potřeba sociálního kontaktu má dvě základní podoby: je to potřeba lásky, která se vztahuje k jednotlivci, a potřeba sounáležitosti, jejímž předmětem je skupina. Bývají také označovány jako potřeba emočního kontaktu (druzí mají zájem o mne, já o ně), potřeba závislosti na druhých, potřeba být přijímán skupinou, potřeba lásky k druhým, touha po citové odezvě apod. Neuspokojení těchto potřeb se může projevit buď negativně (narušováním, které je vedeno snahou upoutat na sebe pozornost) nebo pozitivně (spolupráci a snahou dosáhnout pochvaly), ať už u jedince či u skupiny. Vždy to znamená, že potřeba sociálního kontaktu není uspokojena, že tedy cosi není v pořádku a je třeba to napravit. Zpravidla bývá

příčina v rodině nebo ve škole, nejčastěji v obou, a výtvarná výchova nabízí příležitost těmito jevy se zabývat a vyrovnávat je.

Potřeba seberealizace vede k tomu, že dítě investuje většinu své energie a zájmu na dosažení uspokojení základních sociálních potřeb jakými jsou potřeba uplatnit se, potřeba dosáhnout úspěchu a na vyrovnávání se s jejich neuspokojením. Méně pozornosti věnuje dítě naplnění a vykonávání toho, co stojí mimo jeho osobu, tedy na práci, hru, učení. S dosažením úspěchu, úzce souvisí i potřeba dosažení souhlasu a potřeba přijetí dítěte jeho nejbližším okolím. Chce se tím vyhnout nesouhlasu či zavržení.

Přirozené lidské potřeby, jakými jsou co největší využití svého potenciálu, dosažení sebeúcty, upevnění vědomí vlastní ceny, objevení smyslu života a jeho perspektivy – to jsou motivy, které jsou u normálního zdravého člověka, žijícího ve zdravých sociálních podmínkách, nejsilnější. Tyto potřeby dosud naše škola považuje za přinejmenším vedlejší a nedůležité, pokud je přímo nepopírá snahou žáka přistihnout, dokázat mu, co neumí, čeho není schopen, čímž dítě silně demotivuje. Proto velmi důležitým momentem každé výtvarné hodiny je motivace dítěte. Obrázek musí vycházet z něj. Ono samo musí mít tak silný prožitek nebo vjem, že bude mít potřebu jej sdělit či zachytit. Proto je důležité vybrat dobré téma. Dítě musí tématu rozumět, téma musí mít prostor pro ty schopnější i pro ty méně schopné a tak si každý v něm může najít svůj kousek. Téma je vhodné volit tak, aby souviselo s osobním vývojem a prožíváním, s roční dobou a přírodním děním, s tradičními nebo aktuálními událostmi. Velmi důležitá je i kvalita kolektivu a celková atmosféra.

Například v horkém létě, kdy je konec školního roku už za dveřmi, je vhodné dát přednost volnějším tématům, která dětem dovolují už odbíhat na prázdniny. Patří mezi ně: dobrodružství, fantastické krajiny, poušť, les, cesta do neznáma, voda, slunce, horko aj. S tématem úzce souvisí zvolená výtvarná technika a veškeré používané pomůcky, dobré je i využití přírodních exteriérů, které skýtají velké možnosti v rozšíření a obohacení daného tématu. Pokusíme-li se zachytit

barevně a kompozičně například pocit tepla, můžeme zvolit olejový čínský pastel. Je měkčí, takže zanechává dobře čitelnou stopu, aniž by se muselo příliš tlačit. Oproti prašnému pastelů je není potřeba fixovat a dítě se tolik neumaže. Dává prostor i razantnějším dětem v možnosti strukturované stopy nebo překrývání. Pracovní formát je vhodnější čtvercový, tvrdý výkres, lépe větších rozměrů (A2) kvůli potřebnému prostoru. Každé dítě si s ním naloží, jak uzná za vhodné. Čtverec lépe vyhovuje tématu a odpadá tím dilema, zda kreslit na výšku nebo na šířku, které je v tomto případě zbytečně odvádějící od práce. Tvrdý výkres volíme, aby se dítě mohlo pastelem rozehnat nebo rozmáchnout bez obav, že se výkres protrhne nebo pokrčí. Práci začneme společným povídáním, co je to teplo. Jaké jsou zdroje tepla? Které z nich mají momentálně děti k dispozici? Jaké barvy mají tyto zdroje? Vyjmenujeme si je. Dbám na to, aby se do diskuse zapojilo každé dítě, ujistím se, že skutečně každý ví, které barvy bude používat. Dávám přednost různorodým návrhům, kladu důraz na to, aby si každé dítě zvolilo takové barvy, které podle jeho dojmu nejlépe odpovídají teplu. Dále je třeba stanovit, jak budou barvy rozvrženy na výkrese. Protože by to měl být náš první krůček k abstrakci, vyjdeme ze základních tvarů jmenovaných zdrojů: Slunce – kruh, terč, Oheň – plameny, jiskry, uhlíky. Představu si zkusíme ještě jednou prožít se zavřenýma očima. „Dítě dostává odpověď na své emocionální projevy a na to, jak samo sebe ukazuje, a v emocionálních nejistotách sociálního vztahu se začíná utvářet jistota.“ (Kastová, 2000, str. 105) Než se pustíme do malování, ujistím se, že všichni vědí, co mají dělat. Při malování je nezbytný stálý kontakt s dětmi, váhavé povzbuzuji, odvážné chválím. Každé dítě si samo rozhodne, kdy je jeho práce hotova. Po skončení malování, skládáme všechny obrázky vedle sebe na podlahu a dávám dětem postupně možnost, aby řekly, co kdo maloval a proč. Cíleným řazením obrázků vedle sebe dobře vyznívají kontrast a rozdílné přístupy. Děti pocitově určují, který obrázek je nejvíce „horký“ a kde je tepla méně. Děti stojí kolem obrázků v půlkruhu, aby se tak učily pracovat společně a radit se. Zároveň zjišťují, že pohled ze stoje je jiný než ze sedu, dává větší možnost odstupů a z toho pak plynoucí lepší možnost rozhodnutí, zda je práce už hotova nebo ještě ne.

Velkou samostatnou kapitolu v naší výuce zastupuje práce s keramickou hlinou, její modelování a glazování. Práce s trojrozměrným prostorem je zcela jiná, než s dvojrozměrným na papíře. Především děti s poruchami učení vítají tuto činnost. Jejich vlastní výrobky jsou jim malými poklady, které si pyšně odnášejí domů. Cítit, jak pod rukama vzniká něco, co pak může sloužit třeba při jídle nebo pití, je naplňuje určitým pocitem soběstačnosti. Probouzí to prastaré člověčí dovednosti, kterými člověk zabezpečoval každodenně holý život. Alespoň na chvíli je jim tak umožněno dospět a převzít odpovědnost za to, jak bude budoucí třeba nádoba vypadat a k čemu bude sloužit. Nejsou na chvíli na nikom závislí. Jejich ruce jsou jediné, které jsou na začátku i na konci výrobního řetězce. Mohou zakoušet, jaké to je, udělat od začátku do konce něco úplně sám - je to opravdu „jejich“. Mnohokrát mi při této činnosti bleskla hlavou myšlenka, že jsou v ten okamžik dospělí a že se to docela povedlo.

„Tyto techniky jsou důležité pro psychický vývoj k větší autonomii stejně jako pro výchovu k tvořivějšímu životnímu stylu. V důsledku tvořivého životního stylu je pak člověk schopen ve svých problémech zaujmout vztah nejen k prostředí a k bližním, ale i ke své vlastní hlubině, a tím že bere projevy obou stran vážně, může dospět k tvůrčím řešením, která jsou navíc vždy projevem jeho svébytnosti.“
(Kastová, 2000, str. 11)

Důležitým obsahovým prvkem výtvarné výchovy je vytváření atmosféry vyučovací hodiny a tím postupně i dlouhodobějšího klimatu každého třídního kolektivu. Osvojování dobrých sociálních vztahů a dovedností je možné jen v uvolněné, souhlasné, přívětivé, demokratické atmosféře. Ta ostatně usnadňuje a zefektivňuje každé učení. Dodává učícímu se pocity jistoty a úspěšnosti, které ho motivují. Tím spíše to platí pro osvojování obsahů, které jsou úzce vázány na city a bezprostředně se dotýkají nejintimnějších oblastí dětské osobnosti. Smyslové vnímání je na pohled věcí objektivní, protože je v určitých složkách fyzikálně vyjádřitelné a měřitelné. Ve výtvarné výchově však nejde o vlnové délky, ostrost vidění nebo slyšení, jak je měří lékaři, ale o uvědomování si a zachycení dojmů z viděného, slyšeného, hmataného atp. Jde o zpracování těchto dojmů a jejich

porovnávání, posuzování, spojování s jinými vjemy příbuznými i protikladnými, o vyvolávání asociací a o práci fantazie. Ve výtvarné výchově žáci nikdy nesmějí mít obavy, že by se mohli zesměšnit nebo ztrapnit, nebo že by si zvýšenou iniciativou mohli přivodit nepříjemnosti jako je zkoušení, napomínání, opravování. Proto se učitel neposmívá, nekritizuje práce, ale také nepřipustí aby takto navzájem na sebe reagovali jednotlivci ve třídě. Na nedostatky a chyby je nutno reagovat ne výtkou a opravováním, ale novým úkolem, podnětem k dalšímu, zajímavějšímu nebo sdělnějšímu řešení. Ve třídě je dobré podporovat bohatství kontaktů a vztahů střídáním dvojic či pracovních skupinek. Při práci ve dvojicích nebo malých skupinkách se žáci vzájemně ovlivňují a jeden od druhého přebírá podněty. Tak se obohacují a dovedou pak podněcovat další děti, přenášet na ně to, co bylo původně vlastní jen několika málo jedincům. Utváří se klima třídního kolektivu i jeho nezaměnitelné rysy. Učitel při tom poznává děti v různých situacích a vztazích a z nových hledisek.

Zmínit se musím také o tzv. „antikreativních momentech“. Patří sem např. ukázání jedné z možností interpretace či zpracování daného tématu nebo vysvětlení přesného postupu práce a trvání na něm. Tyto přístupy potlačují tvořivost a to tím silněji, čím lepší je předvedená předloha a přesnější a podrobnější daný postup. V dětech je jimi probouzen dojem, že samy téma lépe vyřeší nedovedou a že je tedy zbytečné hledat svoji originální interpretaci. Vyvolává to také představu, že konečný výsledek má větší váhu, než ve skutečnosti má. Proto jako učitelka ve výtvarné výchově zásadně nevykládám ani neukazuji, jak si konečnou podobu práce představuji. Základní princip výtvarné výchovy lze charakterizovat slovy „zevnitř ven“. To značí, že nevycházím z předem dané podoby vnějšího projevu, ale z vnitřních pochodů těch, kteří malují, modelují či jinak výtvarně zachycují. Na počátku je probrané a pocitově prožité téma a z toho vzniká spontánně a přirozeně zpracované výtvarné dílko. Paul Klee říká: „Prapočátky umění nalezneme stejně v etnografických sbírkách, jako v dětském pokoji. Nesmějte se. Děti to také umějí, a v tom, že to umějí, vězí veliká moudrost.“ (Lamač, 1989, str. 209)

Vhodně děti motivovat znamená vyvolat potřebnou atmosféru. Proto je vhodné začínat každou vyučovací lekci rozhovorem, který začíná dialogem učitele se třídou a může pokračovat i dialogem mezi žáky. Žák je učitelovým partnerem v tvořivém, samostatném a originálním přístupu k tématu a jeho řešení, která jsou otevřená. Vztah učitele a žáka se stává vztahem spolupráce a partnerství, respektu žáka k učiteli i učitele k žákovi. Učitel naslouchá žákovi a jeho nabídka aktivit vychází z aktuálního stavu a zájmů žáka. Místo předávání hotového poznání – jediné pravdy nebo toho nejlepšího co mohou žákovi nabídnout – se tu uplatňuje žákův vlastní zájem, názor, jeho vlastní řešení. Každý žák má dosáhnout co nejvyšší možné úrovně při zachování různosti a odlišnosti individualit ve třídě. Dané téma by mělo být rozvíjeno tak dlouho, až se vyčerpají všechny jeho momentální možnosti. Učitel by měl počkat, co všechno jsou děti schopny z tématu vydobýt, neukončovat debatu dřív, než se plně rozvine a vydá svoje „plody“. Až teprve je do diskuze zapojena emocionalita a intuice dětí, pak začíná pracovat produktivní fantazie. Je nežádoucí tento tok příliš a razantně přerušovat vysvětlováním a organizací. Účinným prostředkem udržení plynulého toku tvořivosti pro celou lekci je její monotematicnost. Na to vše je zapotřebí dostatek času, proto je vhodné 2 hodiny výtvarné výchovy týdně, které jsou předepsány školními osnovami, spojit do jednoho bloku, který zahrnuje i přestávku mezi vyučovacími hodinami. Tato přestávka dává prostor dětem, které potřebují na práci více času, aby se tématu dále věnovaly v době, kdy mají druzí volno a nepracují. Zakončení lekcí by mělo probíhat opět rozhovorem, jehož účelem je zveřejnění a pojmenování, tedy i zobecnění prožitků a zkušeností ze zpracovávaného tématu. Zážitek, který pociťuje dítě jako výjimečný, a proto víceméně narušující jeho psychickou rovnováhu, dostane docela jinou podobu, když jej převede do barev a tvarů. Pak jej může zkusit pojmenovat a zbavit ho tím utajenosti. Když dítě zjistí, že to, co mu připadá ojedinělé, a proto ne zcela normální, zažívají podobně i jiní, nachází ztracenou jistotu. Opakování zážitků snižuje napětí ze silných dojmů. Když děti prostřednictvím barev a symbolů ve výtvarném díle o sobě sdělují věci citlivé a intimní, není vždy dobré vést rozhovor ke konkretizaci a pojmenování takové události, zážitku či pocitu, pokud tak dítě neučiní samo spontánně. Hovor je třeba taktně udržovat v obrazné a obecné rovině,

dát najevo pochopení bez zvědavosti na detaily. Z těchto rozhovorů se často dozvím o žácích něco víc, co mi pak může být vodítkem v nečekaném projevení se dětského chování.

2. 2. Osobnost a role pedagoga

„Důležitými specifickými schopnostmi učitele jsou pedagogická expresivnost – schopnost vyjádřit se srozumitelně, být pro žáky zajímavý – a pedagogický postřeh – schopnost vnímat projevy druhých, správně je hodnotit, schopnost komunikovat a kooperovat. Ten, kdo chce být učitelem, musí dobře rozvážit, nakolik je odolný proti zátěži z ustavičného styku s dětmi, jeho proměnlivosti až chaotičnosti, kolik neklidu, hluku a vyrušování je schopen a ochoten snášet, nakolik je ochoten a schopen převzít zodpovědnost za děti či dospívající, a to nejen pokud jde o jejich bezpečnost, ale zejména o jejich rozvoj a úspěšnost. Musí vědět, zda je vyrovnán sám se sebou a zda přijal na základě sebepoznání a sebehodnocení sám sebe, zda není nejistý ve styku s lidmi, zda nemá zásadní pochybnosti o svých schopnostech a o dovednosti s dětmi komunikovat, o jejich ochotě jej přijmout jako člověka. A konečně, zda je schopen obstát v povolání, kde zpětná vazba a spolupráce dalších dospělých a kolegů je spíše výjimečná a příležitostná, a které proto vyžaduje poučenou i vyrovnanou sebekontrolu, schopnost odvozovat fundované závěry ze zpětné vazby dětí a měnit svoje chování i pracovní postupy. Ideální učitel je ten, který nejen nechá svoje schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka, ale kdo si ještě k tomu dovede v této práci najít způsob seberealizace.“ (Machková, 2007, str.185)

Každý názor nebo reakce od dětí či dospělých, které mi nejsou po chuti, mě nutí zastavit se. Vše, co bylo vysloveno, má jisté právo na existenci, alespoň do té chvíle, než se k tomu vyjádří ostatní. Jsem tak nucena stále měnit úhel pohledu na danou věc a znovu zvažovat, který z těch úhlů pohledu je pro tu kterou situaci ten nejvhodnější. Výtvarná výchova totiž není jenom malování a modelování. Projevuje se zde velmi zřetelně estetická popřípadě neestetická složka všeho, co je kolem nás. Patří sem právě i naše projevy, způsoby jednání, schopnost vidět věci a problémy a schopnost zaujímat k nim stanoviska. Začínáme tím jednoduchým pohledem třeba

na jablko, tím jak se komu toto jablko jeví a jak ho chceme nebo jsme schopni zachytit kresbou či malbou. Od jablka pokračujeme ke složitějším věcem a pak k souborům věcí a k jejich vztahům mezi sebou. A od vztahů mezi věcmi je už jen krůček ke vztahům mezi lidmi a tím i ke vztahu mezi učitelem a žákem.

Pro práci s dětmi nestačí být vybaven odbornými znalostmi a profesionalitou. Přehled a střízlivost je třeba propojovat s empatií a intuicí. Veškeré metodické vybavení se nakonec osvědčuje na hodnotě základní a tou je kvalita našeho vzájemného vztahu. Přiměřeným „zatížením“ dětí jejich vlastní odpovědností se jim otevírá cesta do praktického života.

Důležitým prvkem při naší společné práci je přenesení odpovědnosti. Využívám k tomu situací, v nichž jsem jako učitelka porovnávána s ostatními lidmi, kteří vstupují do života mých svěřenců. Mohou to být rodiče, prarodiče, sourozenci nebo učitelé, vychovatelé, farář či soused. Jsou to nejrůznější situace, které jsou náhodně zmíněny a očekává se, že jako autorita k nim zaujmu postoj. Krásně by se to vychovávalo, kdyby neexistovaly jiné výchovné vlivy, kromě toho mého. Ale naštěstí pro děti tomu tak není. Protože tak mohou srovnávat. A srovnávání je jeden z poznávacích procesů. Často jsem žádána o vynesení nějakého soudu na adresu konkrétní osoby. Vítám tyto situace, protože právě tady vzniká možnost přenést zodpovědnost. Velký prostor nechávám tazateli, o něco menší prostor nechávám jeho vrstevníkům a čekám. V tomto prostoru pomalu vzniká jakési fórum, kdy ostatní odpovídají místo mě. Odpovědi se různí, každý prosazuje tu svoji a je tak možné si vybrat. Ten, kdo se ptal, ten si vybere i odpověď. Jakou on si vybere odpověď? Vybere si tu, která nejlépe vyhovuje jeho možnostem a schopnostem. Někdy jsou z toho delší diskuze. A i ty potom mohou být základním tématem pro výtvarné zpracování. Je to situace, kdy zpracovávané téma nevychází z učitele, ale kdy si ho děti samy přinesou. Prostřednictvím obrázku se pak naučí vnímat, co je dominantní a co je potlačeno. Kolik prostoru mají objekty a plochy na něž se díváme a kolik prostoru zůstalo pro diváka.

Ti, co se chtějí učit, jsou většinou citliví na spravedlnost. Vytvářejí určité úsilí a očekávají za to ocenění, ať už v podobě známky nebo pochvaly. Je nutné zapojit i schopnost vcítit se a pochopit, aby učitel dobře posoudil odvedenou práci a odhadnul úsilí, které na ni bylo vynaloženo. Tam, kde výsledky nejsou tak oslnivé, je třeba pečlivě posoudit, jak velká práce se za nimi skrývá. Je to prostor pro podpoření těch slabších, kterým se třeba příliš nedaří. Pochvala jim dodá další chuť a motivaci. Upozorním vždy na chyby, ale zároveň se snažím najít alespoň jednu věc, která je osobitá, a tu vyzdvihnu a proberu ji s autorem. Osobní kontakt je velmi důležitý. Není možné posuzovat všechny podle stejného měřítka, protože toto měřítko je nastaveno na průměrné schopnosti. A já se setkávám často s dětmi, které se těmto průměrným schopnostem vymykají, ať už z jakéhokoliv důvodu a na kteroukoliv stranu. Snažím se posuzovat je podle „jejich průměru“. Je to pro mě možnost dalšího poznávání a učení se. A právě tady nevystačím jen s odbornými znalostmi. Přehled a střízlivost je třeba propojovat s empatií a intuicí. Veškeré metodické vybavení se nakonec osvědčuje na hodnotě základní a tou je kvalita našeho vzájemného vztahu.

Dětský výtvarný projev nemá sloužit k předvádění se, ale k vyjádření vnitřního zážitku dítěte, ke sdělení jeho osobní zkušenosti. Důležité není to, co vidím já jako pedagog, ale to, co probíhá uvnitř tvořícího dítěte, co prožívá, co cítí a jak daná výtvarná práce zpětně ovlivňuje jeho psychiku, jaké trvalé změny v jeho jednání a chování vyvolává. Děti, jejichž duševní rozvoj je veden především racionální rozumovou cestou, se ale někdy snaží o vnější efekt. Tak může docházet k předvádění se. Čelit tomu mohu jako pedagog pouze tím, že je nechválím a nepovzbuzuji. Snažím se více zaměřit na motivaci takových dětí. Je dobré při ní využít třeba hudební prvky a vizualizace se zavřenýma očima. Nesleduji bedlivě jen jednotlivce, ale celkovou atmosféru ve třídě. Snažím se nenapomínat, nekritizovat, nehodnotit kladně ani záporně, protože pro vnitřní pochody neplatí polarita správně-chybně. Vnitřní pochody nelze spolehlivě určit, lze je jen odhadovat. Bohaté vnitřní prožívání dítěte nemusí být pro pedagoga vždy hned patrné, zatímco povrchově provedený a na efekt vypočítaný výtvarný projev může být na první pohled zajímavý, přitahuje oči diváka. Je nežádoucí zabrzdit vývoj dětské osobnosti

vyvoláváním pocitu méněcennosti nebo naopak představy o vlastních mimořádných schopnostech. Děti je třeba vést k tomu, aby se soustředily na podstatu věci a nemyslely na to, jak působí navenek. Důležitým hlediskem mé práce učitelky výtvarné výchovy je uvědomělé rozlišování mezi „přesností“ či „správností“ provedení na jedné straně a nápaditostí, osobitostí, originalitou na straně druhé. „Přesné“, tj. zachycení skutečnosti co nejbližší skutečné realitě, vede především k rozumovému rozvoji. Nápadité, hravé, tvořivé zobrazení vede k rozvoji intuice, citlivosti a obrazotvornosti. Každý z obou přístupů obsahuje ovšem oba prvky, jak rozumové, tak fantazijní a citové, jde však o to, co v kterém případě vystupuje do popředí. Omezit se jen na jeden z přístupů by bylo jednostranné. Ono „správně“ se snadněji posuzuje a kontroluje. Novost a originalitu někdy mají děti tendenci nahrazovat neurčitostí, mlhavostí a nedomyšleností, za zdánlivou originalitou se může skrývat bezmyšlenkovitost práce. Dítě by se nemělo vždy spokojit s prvním řešením zadaného tématu. Může to totiž vést i k jistému podvádění, k vydávání nahodilých akcí za abstraktní ztvárnění. Pro učitele je takový projev dobrým diagnostickým vodítkem, jak dál k dítěti individuálně přistupovat. Ve výtvarné výchově, stejně jako v ostatních výchovách, platí požadavek přiměřenosti věku a vyspělosti žáků. Tomuto požadavku však není možné podléhat úplně, je potřeba myslet také na „nejbližší vývoj“, tj. nabízet ke zpracování to, k čemu mohou děti vývojově už směřovat.

Jedním z úkolů učitele výtvarné výchovy je cíleně v dětech rozvíjet tvořivost a spontaneitu. Aktivní podíl dětí na tématu hodiny a jejich samostatnost jsou tedy velmi důležité. To však neznamená oslabení role učitele. Naopak ji to činí obtížnější, v porovnání s učitelem, který má závazné osnovy. Protože jeho vedení dětí není autoritativně a direktivně přímé na první pohled, ale je vedením nepřímým. Základní pracovní metodou ve výtvarné výchově je improvizace. Učitel však k vedení skupiny musí přistupovat plánovitě a promyšleně, i když jeho plán obsahuje různé varianty. Nepodávám látku k pamětnímu osvojení, ani obecně platné pravdy a správná fakta. Snažím se promyšleně řadit jednotlivé slovní nebo pohybové podněty tak, aby směřovaly k vytváření představ. Podněty neobsahují informaci, jak

akci provést, ale pouze informaci o tom, co je jejím předmětem nebo námětem. Je přitom důležité udržet věcnost „vnitřního hlasu“ dětí, aby nedošlo k manipulaci s jejich myšlením. Cílem takového vedení je, aby si děti poznatky, názory, stanoviska a závěry vytvářely samy. Další způsoby nepřímého vedení jsou založené např. na zvukovém podnětu, na poslechu hudby. Kombinuji vedení nepřímé s vedením přímým. Vždy pečlivě zvažuji, kdy mám děti podněcovat svými vlastními nápady a náměty, komentáři či popisy a kdy je vhodnější dětem ponechat volnost, aby si tematiku a řešení dotvářely samy. Záleží to na jejich vývojovém stupni i na okamžité situaci při práci. Významnou roli zde hraje i prvek individuálního přístupu ke každému dítěti. Je tak dán prostor pro práci s dětmi s poruchami učení a problémy v chování. Nápadů a námětů zvolených žáky znamenají větší míru samostatnosti. Používám je často v pokročilejších fázích práce s dětmi, ale tu i tam je vhodné je zařadit také na jejím začátku, u žáků, kteří na takový přístup nejsou ještě zvyklí. Poskytne jim to zážitek samostatnosti a učitelé se tak dostanou cenné informace o jejich úrovni, o míře jejich tvořivosti. Projevují se tak mnohdy zájmová orientace dětí, jejich názory na život často povědí něco i o jejich domácím a školním prostředí. Jestliže jsou náměty přidělovány, měly by převládat náhodné způsoby zadání inspirované např. ročním obdobím a ději v přírodě, aktuální společenskou situací nebo lidovými tradicemi, momentálním citovým rozpoložením, které zobecníme a pojmenujeme. Osvědčilo se mi také mít připravena na výběr dvě až tři témata a nechat z nich děti vybrat nebo vylosovat.

Je nutné, aby učitel neuvažoval jen z hodiny na hodinu, z týdne na týden, ale aby si zformuloval také dlouhodobé perspektivy obecně a pro každou třídu zvlášť. Pak je snazší pro své svěřence najít motivaci, která ovlivní hloubku a trvalost jejich zájmu a tím i míru pozitivních změn v nich samých. Od hodiny k hodině by děti měly pociťovat jistou míru napětí, co nového a poutavého bude příště a jaké to bude. Měly by se na další hodiny těšit. Důležité je tím pádem také dovršování určitých etap práce, formou výstavy či veřejného vystoupení. Je to jakási prověrka správnosti zvolené cesty a ověření vlastních schopností a dovedností. Je dobře, když si učitel formulaci cíle napíše, neboť se tím přinutí k větší jasnosti a přesnosti a může si při

tom uvědomit i eventuální rozpory ve svých představách a záměrech. Málokdo dokáže jasnou formulaci vytvořit na samém začátku své práce, vyžaduje to jistou praxi a zkušenost s dětmi a také se sebou samým. Je dobře občas se k formulaci cíle vracet, posuzovat ji s odstupem, a je-li třeba, revidovat ji a doplnit. Zvláštní okolnosti, stejně jako věk a předchozí zkušenost dětí, jejich temperament a koneckonců jejich počet ve třídě a podíl chlapců a děvčat, budou mít vliv na stanovení cíle a na to, jak daleko bude jeho dosažení. Krátkodobý cíl znamená stanovení náplně a záměru nejbližší lekce nebo lekcí a výběr témat pro jejich realizaci. S tím souvisí i zmíněná už otázka přípravy na hodinu. Ve výtvarné výchově hrají velmi podstatnou roli citové momenty, nálada, okamžitá skupinová atmosféra. Nelze vždy bezpečně odhadnout, za jak dlouhou dobu se podaří určitý úkon splnit, protože osobní rozvoj nelze změřit a přesně stanovit. Pokud se nepodaří učiteli situaci správně odhadnout a motivovat skupinu pro svůj program natolik, aby ho vzala za svůj, musí se situaci přizpůsobit jeho plán. Proto je zapotřebí mít v zásobě vždy více variant řešení celé hodiny. Má-li se dosáhnout cíle dlouhodobějšího, je nutné brát v úvahu tuto skutečnost a postupné kroky jí přizpůsobovat tak, aby tvořivá fantazie opravdu mohla působit. Například jako dlouhodobý cíl jsem si stanovila „Seznámení se a navázání důvěry“, krátkodobými cíly rozumím jednotlivá témata, která se na důvěře podílejí. Zpočátku jsou méně osobní (Jméno, Strom, Zrcadlo, Labyrint) a s přibližováním se konce školního roku získávají na důvěrnosti a intimitě (Zvíře ve mně, Dům ve kterém chci bydlet, Sen, Tajemství). Tato témata ještě prokládám přírodními a aktuálními motivy, abych trochu uvolnila a odlehčila svůj vliv a dala také již zmiňovaný prostor dětem. Cíle samozřejmě nelze stanovit direktivně, nelze na nich pedanticky lpět. Ne vždycky se také učiteli cílů podaří dosáhnout. Ve hře je totiž příliš mnoho faktorů, které nemůže ovlivnit, včetně vlivů celkové společenské atmosféry. Každý však může a má i tyto faktory zvažovat a vědět, čeho chce dosáhnout, jak práci zaměřit. Způsoby konkretizace jsou přitom velmi proměnlivé a tak je to práce opravdu tvořivá.

2. 3. Sociální aspekty pracovního prostředí

Významnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu ve výtvarné výchově kromě možnosti malování hraje i učebna, ve které výtvarná výchova probíhá. Svoji neměnností, zaběhnutými pravidly a opakovanými úkony, touto až monotónností, se dítě setkává s motivem opakování, který pomocí různých maličností a drobných rituálů dotváří pocit bezpečí. Ideální situací je, když je učebna výtvarné výchovy speciálně za tímto účelem zřízený ateliér, nejlépe umístěný trochu mimo ostatní běžné učebny, aby bylo možné využívat i jeho okolí a nenarušovala se tím běžná výuka v ostatních třídách. Mně se podařilo získat prostor zcela mimo hlavní budovu v přilehlém bočním křídle, o které se dělíme s tělocvičnou a učebnou pro pracovní vyučování. Do ateliéru se sestupuje po několika schodech, na které navazuje úzká dlouhá chodba v suterénu, připomínající vstupy do udergroundových mládežnických klubů. Ateliér je podél této chodby a probleskuje do ní svými malými okýnký, v nichž se odráží jeho vnitřní barevné prostředí. Z trochu nevlídné chodby se vchází do velké prosvětlené místnosti, jejíž okna jsou v úrovni travnatého porostu školního hřiště. Humanizace prostoru, jeho přiměřenost a příjemnost pro dítě je neoddelitelnou součástí klimatu a atmosféry pro tvořivost a je zřejmé, že estetické prostředí působí i na náladu člověka, na jeho ochotu komunikovat a spolupracovat s druhými, být vůči nim vstřícný. Pocitu zabydlenosti a estetičnost prostoru se ovšem nedá dosáhnout pouhým rozvěšením obrázků nebo zakoupením záclon, ale především jeho celkovým uspořádáním, jeho funkčností a bezporuchovostí. Ideálního stavu se málokde dosáhne ze dne na den, je však třeba začít vytvářet u dětí touhu po něm. Prázdné bílé stěny nejvíce vybízejí k zaplnění. Je dobré využít tuto touhu k tomu, aby se děti na vytváření prostoru samy podílely. Například zhotovením vlastního dekoru na závěsech, rozmístěním jednotlivých výtvarných prací, uspořádáním a variabilitou rozmístění stolů a židlí, závěsnými objekty vlastní výroby atd. Všechny barvy, vodovky, tempery, glazury, olejové pastely, tuše, tužky, uhly, štětce, nůžky, lepidla, skleničky, hlína a další výtvarné potřeby jsou vyrovnány na policích nebo ve skříních. Děti jsou tak přirozeně vedeny k vědomí, udržovat své pracovní okolí v pořádku a nepoškozovat je, protože mu

věnovaly svoji energii a výsledky své vlastní práce. Místnost je stále stejná se stejnými pravidly pro práci i pro úklid. Vstup do učebny ateliéru by měl být jako návrat domů, kde je dítě očekáváno milujícím rodičem, v jehož roli je dobrý pedagog dítěti průvodcem na cestě k sobě samému.

Celkově pozitivní přístup učitele ke všem dětem vychází z předpokladu – jednoduše řečeno – že všichni pracují nejlépe, tj. nejlépe jak mohou. Mám rčení, že z výtvarné výchovy jiná známka než jednička neexistuje a že svou prací se bude každý zabývat tak dlouho, až bude na jedničku. Neméně důležité je, aby si učitel uvědomoval a také dával zřetelně najevo, že si uvědomuje, že každý žák třídy má něco, v čem je nejlepší ze všech, co je pro něj specifické, čím může obohatit souhrn schopností a dovedností skupiny jako celku a dodat jí osobitost. K pozitivnímu přístupu k dětem ve výtvarné výchově patří i to, že každý je měřen sám sebou, hodnocen podle toho nakolik se zlepšil, nakolik dokáže překonávat sám sebe, svoje aktuální meze. Tento přístup považuji za konstruktivnější namísto porovnávání s druhými – tedy kdo je lepší či horší. Takovéto požadavky na hodnocení platí tím víc, čím jsou děti menší, čím méně mají zkušeností, čím jsou ostýchavější či trpící sebezpozorováním nebo pocity méněcennosti. Tato všeobecně vstřícná, partnerská a souhlasná atmosféra však neznamená nekritický postoj a přijímání všeho, „co děti přinesou“. Nekritičnost znemožňuje sebezpoznání a potlačuje tvořivost, protože budí dojem, že vlastně na ničem nezáleží a všechno, co člověka napadne nebo co udělá, má stejnou hodnotu. A to by bylo nespravedlivé. Jestliže žáci dostanou příležitost podávat vlastní návrhy, pak je nutné, aby učitel dával příležitost uplatnit svůj návrh pokud možno všem žákům, ne pouze těm, kteří přinášejí návrhy nejpočetnější nebo nejlepší. K vytvoření rovných demokratických podmínek všech ve skupině slouží například kruh jakožto archetypální forma mezilidského vztahu, umožňující kontakt každého s každým v rovných podmínkách. V kruhovém uspořádání děti dostávají nejen možnost, ale i větší chuť komunikovat s ostatními. Tradiční uzpůsobení lavic v učebnách, kdy se žáci dívají druhým na záda nikoliv do tváře, podporuje anonymitu a tím pádem nenutí nikoho přijmout odpovědnost za to, co říká. Naproti tomu sezení v kruhu, kdy každý vidí každému do tváře, působí velmi osobně a

každé sdělení je tak adresné. Důležité je, aby příliš ostýchaví jednotlivci nebo naopak „hvězdy“ dávající tak najevo svoji výlučnost, neměli tendenci posedávat v pozadí. Proces výtvarné výchovy je založen na sdílení, tedy na společném vnímání, poznávání, vytváření a prožívání, přestože má každý svou pracovní plochu.

Závěr

Jestliže je dítě akceptováno takové jaké je, jestliže je empaticky vnímáno dospělým, pak zažívá prostředí, které mu umožní dospět v samostatnou a vnitřně nezávislou osobnost. Rozvine své schopnosti a má všechny předpoklady být tím, kým skutečně je, a žít radostný život.

Malování, kreslení, seskupování, modelování, vymýšlení, mapování světa různorodým způsobem by mělo společně s pohádkami tvořit rámec dětství každého dítěte. Nanášení vrstev, rozlévání barvy na papír, tvarování hlíny či drátu, náhodné fantastické skvrny, struktury – to jsou techniky, kterými je možné spontánně zachytit či vyjádřit pocit nebo názor. Postupně se k nim přidávají složitější figurální kompozice, barevné nálady a dojmy a vnitřní, těžko popsatelné stavy. Dítě často nerozumí tomu, co maluje či modeluje. Ani tomu nepotřebuje rozumět, protože už samotný proces tvoření a zaujetí tím, že něco vzniká, že ono samo je v roli tvůrce, mu stačí k určitému pocitu nasycení a plnosti. Není důležité tomu rozumět, je důležité to dělat. To vše řídí naše pravá mozková hemisféra. Je protipólem a zároveň doplňujícím partnerem levé mozkové hemisféře, která nutí umět perspektivu, anatomii, logiku, modelaci barev a proporcí. Svět dítěte, emocí a prožívání, přestává být důležitý a nastupují pravidla dospělého jedince, který svět uchopuje rozumem a snaží se mu dát určitý logický řád. Končí tak bezpečný prostor, kde nikdo nehodnotí, a začíná boj o podaný výkon. Začíná platit, že když bude dítě pracovat tak, jak se od něj očekává a vyžaduje, bude dobré a bude přijato. Dítě se naučí podávat výkony. Tak se pomalu odděluje jeho spontánní osobnost od vědomě tvořící osobnosti. Dochází k pocitu odcizení a možná i zmatku, který sice získává různá společenská

ocenění v podobě známek, pochval či trestů, ale víc a víc se dítě rozchází samo se sebou. Něco hledá, ale neví, co to je. Cesta, jak to nalézt, je v sebereflexi.

Výtvarná výchova může být předmětem, který pomáhá uvolnit napětí, dovolí dítěti odreagovat se, podpořit obrazotvornost, nevědomé obsahy mysli dostat do vědomí. Dává příležitost více zapojovat pravou mozkovou hemisféru. Tím vším umožňuje více rozvíjet sebepoznání a tak i vlastní osobnost dítěte, prostřednictvím které se začleňuje do sociálních společenských vazeb. Jsou tak naplňovány sociální aspekty výtvarné výchovy.

Pedagogickým aspektem výtvarné výchovy je snaha netrestat za emoce, ale prostřednictvím vhodně volené činnosti je nechat odeznít. Obzvlášť práce s různými materiály a technologickými postupy, jako např. keramika, kašírování, budují u dítěte vztah k vlastnímu výrobku a k řemeslné tvorbě vůbec. Vzniká zde možnost naučit děti vnímat pravou hodnotu věcí, tím, že znají hodnotu materiálu a množství úsilí, které mu musely věnovat. Těmto dovednostem dávají velmi přednost právě děti ze specializovaných tříd. Dovedou se trpělivě a dlouho dívat na to, jak se co dělá, a pak mají schopnost toto děláni napodobit. Svým odlišným zapojováním mozku nemají potřebu o věcech spekulovat a šidit je. Tím, že zakusí pocit vytvořit vlastníma rukama něco, co skýtá užitek nebo potěšení i druhým, upevňují vědomí vlastní hodnoty a nacházejí tak jistotu tam, kde je to zapotřebí. Vědomí vlastní hodnoty a užitečnosti pro druhé v nich posiluje pocit sebevědomí a sounáležitosti s druhými a tím snižuje případné komplikace při zapojování se do většinové společnosti a uplatňování se na trhu práce. Vidím tady možnost pro výchovu nové generace zručných řemeslníků.

Výtvarná výchova má vliv odpočinkový, motivační a terapeutický. U dětí s lehkými mozkovými dysfunkcemi každodenně konfrontovaných s pocitem neúspěšnosti v racionálních rozumových předmětech může výtvarná výchova vyvažovat osobnost dítěte vědomím vlastní zručnosti a originality a nalezením důvěry v partnerství, které je průvodcem na cestě k samostatnosti a uplatnění se. Pro všechny děti pak může být prostorem, ve kterém je možné tvorbou sdělovat to, co

slovně nelze pojmenovat. Dává jim vědomí, že mohou být přijaty takové, jaké jsou. Tím se sociální a pedagogické aspekty výtvarné výchovy spojují v jediný výsledný cíl: pomoci dítěti nalézt jeho místo mezi druhými lidmi tak, aby zažívalo svoji sounáležitost s celkem i jedinečnost svého středu.

Použitá literatura

Davido Roseline – Kresba jako nástroj poznání dítěte – Portál 2001, vydání 1.

Hillman James – Duše a sebevražda – Sagittarius 1997, vydání 1.

Hobdayová Angela, **Ollierová** Kate – Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi – Portál 2000, vydání 1.

Kastová Verena – Dynamika symbolů – Portál 2000, vydání 1.

Kastová Verena – Imaginace jako prostor setkání s nevědomím – Portál 1999, vydání 1.

Lamač Miroslav – Myšlenky moderních malířů – Odeon 1989, vydání 4.

Machková Eva – Úvod do studia dramatické výchovy – NIPOS 2007, vydání 2.

Ženatá Kamila – Obrazy z nevědomí – Portál 2005, vydání 1.