

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Artefiletika ve skupinové práci ve volném čase

Artephiletics in Group Work in Free Time

Hana Semecká

Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Hanková, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Vychovatelství (B VYCH 20)

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Artefietika ve skupinové práci ve volném čase potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2024

Mé poděkování patří PaedDr. Zdeňce Hankové Ph.D., za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem artefietiky při práci ve volnočasových aktivitách, zaměřeného na vnímavost přírodního prostředí dětmi. Zdrojem vnímání jsou stromy, které přinášejí prostor pro spontánní a organizované výtvarné činnosti. Náhledy do světa stromů dětmi a jejich vnímání rozšiřuje nadějný obzor pro společné zážitky, poznání, emoce a trvalé podněty. V teoretické části uvádím prvními kapitolami pojmy výchova, volný čas, pedagogika volného času s charakteristikou v rámci pedagogického oboru volného času. V kapitole umění popisují vztah přírody a výchovy jako výchovného prostředku. Kapitoly dětská kresba a výtvarná výchova popisují aktivity v kontextu Rámcového vzdělávacího programu ve škole a ve volném čase i s přihlédnutím k pojetí J. Slavíka na výtvarnou výchovu. Teoretickou část uzavírám kapitolou artefietika s důrazem na význam pedagogického díla. Cílem mé bakalářské práce je navrhnout a ověřit artefietický projekt ve volném čase *Vyprávění stromů*. Projekt je zaměřen na vnímání stromů dětmi prožitkem při výtvarných aktivitách. Praktická část charakterizuje skupinu dětí, se kterými byl projekt uskutečněn. Popisuje činnosti a realizaci projektu *Vyprávění stromů* ve volném čase. Východiskem pro návrh projektu je pedagogický deník s činnostmi, zaměřené na vnímavost přírodního prostředí očima dětí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Volný čas, pedagogika volného času, projektová metoda ve výtvarné výchově, didaktika výtvarné výchovy, percepce, prožitek, exprese, reflexe, artefietika

ABSTRACT

This bachelor thesis examines the topic of artephiletics in use during leisure activities, aimed at children's perception of the natural environment. The source of perception is trees, which provide inspiration for spontaneous and organised creative activities. Children's insights and perceptions into the world of trees create space for shared experiences, knowledge, stimulate emotions and lasting stimuli. In the theoretical part, the first chapters introduce the concepts of education, leisure time, and pedagogy of leisure time as used within the pedagogical field of leisure. The chapter on art describes the relationship between nature and education as an educational tool. The chapters on children's drawing and art education define the activities in the context of the Framework Curriculum in school and during leisure time on the basis of J. Slavik's concept of art education. The theoretical part concludes with a chapter on artephiletics with an emphasis on the importance of pedagogical work. The aim of my bachelor's thesis is to design and test the Tree Stories artephiletic leisure project. The project focuses on children's perception of trees by experiencing them during art activities. The practical part characterises a group of children with whom the project was carried out. It describes the activities and implementation of the Tree Stories project. The starting point for the design of the project is a pedagogical diary with activities aimed at enabling children's understanding of the natural environment through their own eyes.

KEYWORDS

leisure time, pedagogy of leisure time, project-based learning in art, art didactics, perception, experience, expression, reflection, artephiletics

OBSAH

1	TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1.1	VÝCHOVA.....	10
1.2	VOLNÝ ČAS	11
1.2.1	Výchova ve volném čase	13
1.2.2	Zájmová činnost	14
1.3	PEDAGOGIKA – ZÁKLADNÍ POJMY	14
1.3.1	Pedagogika volného času	15
1.3.2	Pedagogičtí pracovníci – vychovatel, pedagog volného času	16
1.3.3	Specifické požadavky na výchovu ve volném čase.....	17
1.3.4	Funkce výchovy ve volném čase	18
1.3.5	Výchovný cíl ve volném čase.....	18
1.3.6	Podmínky výchovy ve volném čase	19
1.3.7	Výchovné prostředky ve volném čase	19
1.3.8	Školská výchovná zařízení ve volném čase.....	20
1.3.9	Formy a trendy výchovy ve volném čase	21
1.4	UMĚNÍ.....	22
1.4.1	Příroda a umění jako výchovný prostředek	23
1.5	DĚTSKÁ KRESBA	24
1.6	VÝTVARNÁ VÝCHOVA	25
1.6.1	Co je tvořivost?.....	26
1.6.2	Výtvarná výchova ve výuce	26
1.6.3	RVP ZV – Výtvarná výchova	27
1.6.4	Pojetí výtvarné výchovy – J. Slavík	28
1.7	ARTEFILETIKA	29
1.7.1	Vymezení pojmu artefiletika	29
1.7.2	Obsahové okruhy v artefiletice.....	30
1.7.3	Vymezení pojmu artefiletika a arteterapie	31
1.7.4	Pojem pedagogické dílo – východisko artefiletiky	31
1.7.5	Význam zážitku	33
1.7.6	Komponenty zážitku.....	33

1.7.7	Koncept v obsahu se zážitkem, prekoncept.....	34
1.7.8	Příběh, výrazová hra a námět	34
1.7.9	Exprese, reflexe a reflektivní dialog.....	35
2	PRAKTICKÁ ČÁST	37
2.1	ZÁMĚR NAVRHOVANÉHO VÝTVARNÉHO PROJEKTU	39
2.2	CHARAKTERISTIKA SKUPINY A PROSTŘEDÍ	39
2.3	NÁVRH A OVĚŘENÍ VÝTVARNÉHO PROJEKTU „VYPRÁVĚNÍ STROMŮ“	40
2.4	PROJEKT V 5 LEKCÍCH.....	41
2.4.1	Symbol – kořeny.....	41
2.4.2	Symbol – kůra.....	48
2.4.3	Symbol – srdce	54
2.4.4	Symbol – koruna.....	60
2.4.5	Symbol – duch místa	66
2.5	SHRNUTÍ ZÁKLADNÍCH VÝSTUPŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	76
3	ZÁVĚR	81
	POUŽITÉ ZDROJE	84
	TIŠTĚNÉ	84
	ELEKTRONICKÉ	85
	PŘÍLOHY	86

ÚVOD

„Vyprávění stromů“

Chodíme často pod nimi, ani je nevnímáme. Přitom stačí zvednout hlavu a přijímat propojenost. Stromy jsou pro člověka symbolem klidu, odpočinku a bezpečí. Proto si myslím, že právě v dnešní, hektické době jsou pro život na naší planetě čím dál tím více nepostradatelné. Udržují rovnováhu a vhodné podmínky pro život. Nezažívají volný čas. Nikdy nemají dovolenou. Jsou pro nás, zde, hmatatelné, symbolicky stále.

Často chodím mezi stromy a obdivuji jejich krásu. Každý strom má pro mě zvláštní osobitou hodnotu. Můžeme díky jim dýchat. Jejich koruny nás chrání před žhavým sluncem, často jsou domovem a ideálním útočištěm pro velkou říši živočichů. Svými kořeny přijímají potravu, jsou pro ně oporou. Pro člověka bývají ochranou před větrem jako větrolamy. Stromy jsou nepostradatelné při koloběhu vody, chrání nás před hlukem, znečištěním a snižují erozi. I jejich zelená barva přináší harmonii a léčí. Poskytují potravní efekt, a to nejen svými plody. Dřevo jako surovina má široké využití. Měli bychom si ale více uvědomovat, že jde o surovinu budoucnosti v kontextu obnovitelných zdrojů, a to stále ještě se šancí návratu a obnovení biodiverzity.

Fascinující je dlouhověkost a užitečnost stromů. Byly proto již v historii uctívány, staly se posvátnými symboly. Není divu, že i ve světové mytologii a umění hraje strom významnou roli od pradávna.

Chtěla bych poukázat na propojenost všeho se vším, aniž bych se složitě nořila do podrobností. A tak představuji stromy v mé popisované práci jako ucelené panorama, které jsem propojila s příběhy ve výtvarném umění, se slovem, které hledá přiléhavé otázky a přínosné odpovědi. Přestože strom je v přírodě stálým artefaktem, pro umělce tento fakt byl vždy něčím zajímavým. Často to byly tvary stromů, barvy nebo jejich symbolika, která v mnohém připomínala ve struktuře i existenci nás, lidi a inspirovala umělce, kteří v průběhu historického vývoje zachycovali ve svých dílech stromy různě. To, co mají ale umělci společné je jejich přirozený projev emocí, promítání myšlenek do díla a zachycení krásy života a přírody.

Lidé se stále učí umění rozumět. Máme-li před sebou velká umělecká díla, můžeme prožívat zvláštní svět, svět vzrušení. I já se často dostávám do tohoto světa, kde nabývám dojmů, že dílo vypadá za určitý čas jinak. V osobním životě se věnuji

dlouhodobě olejomalbě a vyučuji také výtvarnou výchovu. Proto mám k umění velmi blízko a přistupuji k němu s úctou neboť každé umělecké dílo má své zákony a příběh.

Současná epocha otevírá brány originalitě a jinakosti. Pokusila jsem se proto využít ve svém navrhovaném projektu propojenosti artefaktu stromu jako uměleckého díla, symbolu, cesty k sobě, k druhým, a to vše spojené s osobitými prožitky, poznáním a s úctou přírodě.

Zkoušíme se na obrazy kolem nás dívat nezaujatýma očima. Vydáváme se na cestu objevů, věnujeme čím dál tím více pozornost expresi a reflexi. Ptáme se, poznáváme a učíme se objevovat sami sebe. Vydat se na takovou cestu a nacházet rovnováhu mezi sebou samým a světem, bývá někdy těžké, ale o to vděčnější.

Příroda - stromy se stávaly velmi často inspirací pro umělce. V souvislosti s tím se nabízí otázka. Je pravda, že symbolika stromů, která je zachycená v uměleckých dílech, ale i v amatérské tvorbě, má vliv na náš život, na naše chování? Mohou díla, která zrcadlí stromy v různých periodách a podobách, působit na člověka, ať už pozitivně či negativně? Ovlivňují stromy naše myšlení a prožívání? Jak budou děti vnímat jednotlivý druh stromu a jeho symboliku?

Zároveň jsem si uvědomila, že se právě děti mohou stát citlivým a zodpovědným účastníkem přírodního dění na naší planetě, proto jsem využila ve své práci téma stromu i jako globální ekologické pojetí výchovy uměním.

Výše zmíněné úvahy jsou důvodem, proč věnuji pozornost stromům ve své práci. Myslím si, že si stromy naší úcty, vděk a obdiv zaslouhují. Přestože se ve 21. století stromům věnuje pozornost, a to hlavně přes různé projekty, památné stromy, soutěže, Den stromů, tak i každé náboženství, kultura vnímala a vnímá strom trochu jinak. V přítomnosti můžeme ještě hodně vykonat pro budoucnost smysluplné existence, a to výchovou dětí a vlastním příkladem.

Stromy jsou jedním z nejdéle žijících organismů na planetě a tvoří největší přírodní zdroj, a přesto o nich víme ještě tak málo. Poselství, která nám příroda – stromy nabízí, není jen mýtus, ale síla a emoce, výzva, kterou můžeme zohlednit a prožívat všichni.

Cílem mé bakalářské práce je navrhnout a ověřit artefietický projekt *Vyprávění stromů* ve volném čase. Projekt je zaměřen na vnímání stromů dětmi prožitkem při výtvarných aktivitách. Pracujeme s pěti symboly: kořeny – místo, kmen – kůra, listy – srdce, větve – koruna, lípa srdčitá – duch místa, které zároveň respektují strukturu projektu. Výstupem je popsat dětské vnímání subjektu - stromů při realizaci činností během přímého setkání pomocí metafory a symbolů s individuální jinakostí.

V projektu jsem čerpala z vlastních zkušeností a materiálů z pedagogického deníku, jehož součástí je i fotodokumentace, dále studijní materiály z dějin umění. Pro doplnění jsem vybrala inspirující díla, která se vztahují ke stromům. Ta ve své podstatě neoplývají ani tak krásou vizuální, ale mohou v nich najít hlubší smysl. Cestou nenásilnou, tak děti dostávají v projektu prostor říci, co cítí, vnímají a prožívají.

Navržením tohoto projektu jsem se pokusila nabídnout aktivity, ve kterých stromy přinášejí potěšení, moudrost a poselství. Svoji práci jsem chtěla poukázat zároveň na to, že nám příroda stále pomáhá. Může to být využito zejména při výchově, a to právě svojí přirozenou moudrostí, pomocí ní můžeme najít sami sebe a pochopit naše životní postoje.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 VÝCHOVA

Výchova je složitý celoživotní proces, který doprovází jedince od dětství až do dospělosti. Od existence lidstva samého. Pokusit se tedy definovat výchovu pouze jednou definicí výchovy (edukace), tak nejspíš neuspějeme. Je proto přirozené, že tento jev se důsledkem priorit dané společnosti v historii lidstva ve svých konceptech značně lišil a liší. Tak, jak není evoluční vývoj člověka jednoduchý, totéž bychom mohli říci i o výchově. Po tisíciletí se společnost vyvíjela a s ní i cílevědomý a záměrný rozvoj lidského jedince. Obsah výchovy, formy a metody vedoucí k výchovnému cíli se proto vyvíjely a mění v závislosti na celé společnosti. Není asi v historii období, které by se výchovou nezabývalo. Každá doba měla a má své fenomény a o umění výchovy se dovídáme z jejich děl. Patří mezi ně například Platón, Aristoteles, M. F. Quintilianus, A. Aurelius, T. Akvinský, J. A. Komenský a mnoho dalších. Podle J. A. Komenského se člověk stává člověkem jedině výchovou, k výchově má i předpoklady, které je třeba rozvíjet. Pedagogičtí optimisté, mezi které patřil právě Komenský, vyzdvihovali, že pro přirozený rozvoj člověka je třeba zkušeností, pozorování, experimentování a opakování. (z přednášek paní V. Blažkové a pana S. Bendla, 2021)

Výchovu můžeme chápat i z pohledu výchovy jako předmětu vědy nebo jako společenskou činnost, kterou můžeme ovlivnit chování a jednání. Výchova je záměrné socializační formování člověka a adaptací do určitých stávajících podmínek.

Podle Jůvy má vliv na rozvoj jedince dědičnost a prostředí, ale i záměrná snaha působit na vychovávaného tak, aby jeho kvality odpovídaly ideálu člověka dané doby. To vše, označuje Jůva jako výchovu v protikladu k vlivům prostředí, které působí bezděčně a které si ani často neuvědomujeme. (Jůva a kol., 2001)

Hájek uvádí, že výchova bývá nejčastěji chápána jako záměrné, cílevědomé a dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním smyslu... (Hájek a kol., 2011, s. 67)

Krejčí dává důraz ve výchově mj. na potlačování negativních důsledků dědičnosti, využívání pozitivních vlivů prostředí a působí-li negativně, tak prostředí měnit. Tím rozšiřovat význam formování a rozvoj člověka. (Krejčí In: Bendl a kol., 2015)

Stanislav Bendl zmiňuje, že pojmem výchova je jednotlivými autory vnímána zeširoka. Někteří autoři zařazují pod výchovu pouze přímé, záměrné působení vychovatele. Druzí pojem výchovy rozšiřují o nezáměrnou činnost, a to i s působením prostředí na člověka. Často si neuvědomujeme, že právě prostředí může člověka formovat více než záměrná výchova. (Bendl a kol., 2015)

Nepřímým důkazem, že prostředí působí na člověka, tj. vyvolává u něho různé myšlenky a pocity, ovlivňuje jeho vnímání a mění jeho chování je fenomén zvaný genius loci. (Bendl a kol., 2015, s. 70)

V římské mytologii je tímto jevem označován strážný duch místa nebo člověka, který je ztvárňován jako okřídlená bytost. Někdy se tento výraz používá i pro vyjádření duše. (z přednášek pana I. Syřiště, 2021)

Výchova je dlouhodobá, univerzální a cílevědomá. Aby byla efektivní, vyžaduje systematickosti. Je to náročný proces, kdy vychovávající záměrně působí na vychovávaného tak, aby se co nejlépe začlenil do společnosti. Učí dovednostem, vědomostem, třídí a uplatňovat informace. Pomáhá v orientaci se ve světě, poznávat životní hodnoty. Je založená na hledání cest a způsobů.

Kapitolu výchovy uzavírám citací, která se mi velmi líbila a umocňuje výchovný význam.

Výchova je všude, kam se podíváte! Výchovou je všechno, život i smrt, záchrana i zánik... výchova rozhoduje o osudech člověka... (Bělinkij In: Zvírotsky In: Bendl a kol., 2015, s. 16)

1.2 VOLNÝ ČAS

Dvě slova, která reprezentují pojem *volný čas*, nás mohou evokovat k různým definicím a představám. Čas je spojen se životem, s měřením, představami, vzpomínkami, rozměrem, symbolem, pohybem a třeba i s nadějí. Někdy snad i s prožitkem, kdy si uvědomujeme sami sebe. Slovo volný v nás vzbuzuje představu a pocit svobody. Pokud dáme dohromady obě slova, tak pojmosloví volný čas dnešní

společnost chápe většinou jako zábavu, odpočinek, aktivní věnování se svým koníčkům, sportu, umění, setkávání se s přáteli, blízkými nebo i nicnedělání. Patří sem také spojitost s výrazy podnětné stimuly volného času, oproti nudě, trestná činnost při záškoláctví a jiné patologické jevy.

Z historického pohledu

Kdybychom nejspíš porovnali odpovědi starověkého filozofa a člověka dnešní doby na téma způsobu trávení volného času, jejich odpovědi by se značně lišily. Ve starověkém Řecku byla obsahem dnes „volného času“ četba veršů, rozumování, poslouchání hudby o relaxaci se moc nepřemýšlelo. V historii se na volný čas a odpočinek pohlíželo jinak. Volný čas je fenoménem moderní doby. Tak, jak se měnila společnost a její uspořádání, měnil se i způsob trávení volného času.

Přelomovým obdobím, kdy chápání volného času jako hodnoty bylo období konce 19. a počátku 20. století. Stalo se tak zavedením průmyslu a osmihodinové pracovní doby. Začala se oddělovat pracovní doba od zbývající části dne. Rozšířila se věková sociální hranice a výrazně se změnil i okruh zájmů.

Charakteristika volného času

Charakterizovat volný čas definuje velká řada odborníků. Jejich názory se shodují, ale i do určité míry liší.

Volný čas v publikaci Hájka a kolektivu: *Volný čas je částí lidského života mimo čas pracovní (návštěva školy a pracovní proces) a tzv. čas vázaný, který zahrnuje biofyzilogické potřeby člověka (spánek, jídlo, osobní hygienu), chod rodiny, provoz domácnosti, péči o děti, dojíždění za prací a další nutné mimopracovní povinnosti. Volný čas je dobou, kterou má po splnění těchto potřeb a povinností člověk k dispozici pro činnosti seburčující a sebe vytvářející.* (Hájek a kol., 2011, s. 10)

Volný čas podle Pávkové: *Je to doba, ve které se člověk svobodně rozhoduje, a podle toho volí, jak se svým časem naloží.* (Pávková In: Bendl a kol., 2015, s. 118)

Pokusím se porovnat mezi sebou výše zmíněné citace. Hlavní rozdíl vidím v tom, že Pávková apeluje na svobodné rozhodování jedinců, jak naloží s volným časem. V citaci Hájka a kolektivu je volným časem pouze doba po splnění potřeb a povinností.

Odpovědět proto na to, co je volný čas, není jednoduché a částečně se v definicích projevuje i doba jejich vzniku a změn ve společnosti. Je to zároveň výzva pro jedince a celou společnost, aby se na tento čas pohlíželo jako na něco vzácného, co vyjadřuje zároveň individualitu člověka.

Považuji za ideální trávení volného času dobu, kdy se člověk může věnovat činnostem, které ho baví, které mu dělají radost, kdy obnovuje své síly, a to bez tlaku a úzkosti.

1.2.1 Výchova ve volném čase

Dnešní doba přináší s sebou mnoho výhod. Nabízené možnosti s využíváním moderních technologií, nových poznatků vědy nebo přístupů k informacím. Tyto dokonalosti mají ale i svá úskalí. Současná široká společnost se často s narůstajícím volným časem ocitá ve stavu nudy a nebezpečí konzumní společnosti. Myslím si proto, že někdy složitost volby jak a k čemu využít efektivně a smysluplně volný čas, apeluje na zodpovědnou *výchovu ve volném čase*. Pozornost, jak nejlépe trávit volný čas, se dnes zaměřuje nejen na děti a mládež, ale na širokou věkovou skupinu.

Velký vliv na úroveň trávení volného času, výchovy ve volném čase má zároveň i životní úroveň, kultura a země, kde jedinec žije. Volný čas je tedy určitým sociálním indikátorem, podle kterého se určuje životní kvalita v dané zemi.

Zároveň si již novodobá éra neklade otázku, jaká je úloha volného času ve společnosti. Obrací se hlavně k jedinci a hledá smysl současného volného času. Učí nás přijímat čas jako hodnotu návratu k sobě samému, učí nás přemýšlet o kvalitách životních hodnot, rozšiřovat je a prožívat. Je ale více než důležité ze současných, nabízených kompetencí vybírat takové, které pomáhají rozvíjet jedince a vedou ho k jeho uplatnění v životě.

Jak trávíme volný čas, není záležitost jen věku, vůle nebo individuality. U dětí tyto základy staví hlavně rodina, která má ve společnosti hlavní výchovnou úlohu. Jde o historickou, kulturní tradici společnosti. Úloha rodiny je ukotvena zároveň v právních normách. Kromě školy a státních výchovných institucí mohou pomoci s doplněním některých dílčích oblastí výchovy i organizované činnosti. Ty jsou zaměřeny

k naplňování volného času zážitky s aktivitami. Adjektivum – volný čas, se vztahuje hlavně k dětem i mládeži, a to ve smyslu volnočasových a mimoškolních aktivit.

1.2.2 Zájmová činnost

Zájmy řadíme mezi vlastnosti aktivačně-motivační. Přes zájmové činnosti rozvíjíme samostatnost, tvořivost, společenskou aktivitu. Umožňují nám prožívání emocí, odreagování. Na základě dobrovolnosti, svobodného rozhodování a individuality nás učí sebeuvědomování, sebepřijetí. Zájmová činnost plní tedy jak úlohu výchovnou, tak vzdělávací.

K rozvíjení, evokování, motivování a usměrňování zájmů dochází nejvíce ve skupinách. A to buď formální cestou s pevnou organizační strukturou. Jde hlavně o mimoškolní aktivity, které navštěvují děti po škole a jsou aktivitami nad rámec povinné výuky. Patří sem například kroužky, oddíly, soubory, kluby. Nebo neformální cestou jako volnočasové aktivity, které mohou navštěvovat kromě dětí i dospělí. Patří sem zájmové kroužky, sportovní aktivity, komunitní a nízkoprahová centra a další. (z přednášek paní J. Matulové, 2023)

Rozlišujeme zájmy podle činnosti na *produktivní* (jedinec sám vyvíjí činnost – kreslí, hraje fotbal, zpívá) a *receptivní* (sledování filmu, přednášky aj.). Zájmová činnost probíhá buď ve *formálně ustanovených skupinách* (zájmové útvary) nebo *individuálně* (např. zájmová výuka na hudební nástroj). (Hájek a kol., 2011).

1.3 PEDAGOGIKA – ZÁKLADNÍ POJMY

Pedagogika je společenská věda. Od filozofie se oddělila v 19. století, jde tedy o mladý vědní obor. Laické publikum se někdy mylně domnívá, že se pedagogika zabývá pouze záležitostmi týkající se školy. Jak by se také mohlo zdát, ani z přeneseného významu: *pais = dítě, gogein = vést* (Zvírotsky, 2014, s. 6), svoji pozornost nevěnuje pouze výchově dětí. V tomto měřítku jde o fenomén, který je všudypřítomný.

Pokud bychom chtěli napsat definici pedagogiky, každá definice začíná většinou označením pedagogiky jako vědního oboru. V definicích se zároveň promítají paradigmaty pedagogiky tradiční a moderní.

Pedagogika je společenská věda, která zkoumá podstatu, strukturu a zákonitosti výchovy a vzdělávání. Objasňuje výchovné jevy, procesy a systémy, v nichž probíhá cílevědomé, záměrné působení vychovatele, učitele, rodičů a dalších činitelů v aktivní interakci s vychovávaným subjektem. Studuje a kriticky hodnotí myšlenkové dědictví minulosti, sleduje vývoj školství, výchovy a vzdělávání v zahraničí a ve spolupráci s dalšími vědními disciplínami formuluje nové vývojové trendy pro různé oblasti výchovy a vzdělávání. (Švarcová In: Zvírotsky, 2014, s. 11)

Základními pojmy pedagogiky jsou výchova a vzdělání. Pedagogiky se využívá v oblastech školství, v oblasti mimoškolního vzdělání, v oblasti ekonomické, sociální politiky, sociální pedagogiky a samotné vědy.

1.3.1 Pedagogika volného času

Pedagogika volného času vzniká na přelomu 19. a 20. století. Zavedení pětidenního pracovního týdne a školní docházky se promítlo do významu poznání – volný čas se tak stává důležitou složkou života a výchovy.

Podle Průchy je pedagogika volného času: *Disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využití volného času dětí, dospívajících i dospělých“* (Průcha a kol., 2003, s. 161)

V současné společnosti roste potřeba rozvíjet u jedinců spontánně a kreativně schopnosti, dovednosti v oblasti komunikace, kooperace, řešení konfliktů, citlivosti, abstrakce, inovace. Smysluplné a autonomní trávení volného času je dnes i příležitostí k prevenci společensky nevhodného a nebezpečného chování. Patří sem ale i činnosti společensky prospěšné nebo příprava na vyučování, sebevýchova. Naučit smysluplnému trávení volného času a radovat se i z činností v něm patří mezi cíle pedagogiky volného času.

Pedagogika volného času se řadí mezi moderní disciplíny pedagogického systému, spolupracuje s mnoha dalšími pedagogickými disciplínami a integruje jejich výsledky. Je studijním oborem.

1.3.2 Pedagogičtí pracovníci – vychovatel, pedagog volného času

Výchovný proces ve volném čase, v době mimo vyučování je realizován pedagogickými pracovníky. Jde o *pedagoga volného času* nebo *vychovatele*.

Pojem vychovatel můžeme chápat více významy. Může jít o záměrné výchovné působení prostředím, rodiči nebo dokonce strojem. Vychovatel je i profesionální odborník s kvalifikací. (Bendl a kol., 2015)

J. A. Komenský považoval vychovatele za přirozeného záchranáře lidskosti. Pojem vychovatel lze tudíž chápat obsahově rozsáhle.

V užším slova smyslu patří dnes profesně vychovatel a pedagog volného času již do kategorie profesionálních pedagogů, jde o odborníka v pedagogických vědách. Tato kategorie je v naší zemi podložena legislativně, a to zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Profese vychovatele a pedagoga volného času zahrnuje výchovnou a vzdělávací činnost ve shodě s výchovně – vzdělávacím programem příslušného zařízení. (z prezentace paní J. Matulové, 2022)

Vychovatel a pedagog volného času obvykle působí na základních a středních školách a ve školských zařízeních pro volný čas. Podle zákona je u nich požadováno odborné středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání.

S rolí pedagogického pracovníka se vychovatel dnes ocitá v pozici, která je velmi zodpovědná a náročná. Důvodem je reprezentace zájmu společnosti (sociální výchovný cíl) a na druhé straně rozvíjení osobnosti jedince (individuální výchovný cíl). Pokud povolání vychovatele zahrnuje péči o menší děti, převládá výchovná iniciativa výrazněji směrem k motivujícím aktivitám a jejich hodnocení. Starší jedinci se vzdělávají a vychovávají hlavně v duchu sebevýchovy tak, aby jedinci byli brzy schopni samostatně organizovat svůj vlastní rozvoj. I seniorská populace dnes využívá možnosti věnovat se aktivnímu způsobu života za pomoci pedagogických pracovníků. V dnešní době výchovný proces probíhá v interakci. Osobnost jedince se v tomto procesu rozvíjí, ale vychovatel je ten, který působí na jedince (heteroedukace), a to nejrozmanitějšími a účinnými heteroedukativními formami. (z přednášky S. Bendla, 2021)

Vychovatel je zodpovědný za bezpečí a přirozený zdravý vývoj jedince. Intuitivní respektování přirozenosti, hravosti a fundamentální zásady být vzorem je výchovou v dobro a harmonii.

1.3.3 Specifické požadavky na výchovu ve volném čase

Nejprve bychom si měli uvědomit, co patří do základních požadavků pedagogického ovlivňování volného času. Jde především o dobrovolnost. Aby bylo výchovné působení efektivní, musí probíhat nenásilnou formou, s přihlédnutím a respektem k přirozenému vývoji jedince. Nepostradatelná je dále motivace vychovávajícím. Výchova je realizovaná i v těch částech lidského života, kdy se jedinci sami svobodně rozhodují. Je důležité motivaci podporovat nápaditost, zájmy o vzdělání, činnost, tvořivost.

Ze specifických požadavků bych zmínila citlivé a nenásilné vedení k racionálnímu využití volného času, požadavky zajímavosti, pestrosti, požadavek odpočinkového zaměření. (Pávková In: Bendl a kol., 2015).

Důvěra mezi vychovávaným a vychovávajícím je pilířem jistoty a bezpečí a buduje se prostřednictvím vztahů. Mít o jedince zájem jako o individualitu, pomáhat mu rozvíjet specifické schopnosti zařazuje výchovu ve volném čase do specifických výchovných oblastí, a proto si žádá i takové požadavky.

Tyto požadavky výchovy se vztahují nejen k mladé generaci, kdy pomáhají potlačovat negativní chování a zajišťují kvalitní trávení volného času, ale i k dětem předškolního věku nebo seniorům. Specifické výchovné zvláštnosti například nepřikazovat a nenutit jsou pro pedagogickou práci někdy velmi náročné. Aby tato výchova nebyla kontraproduktivní a dospěla k cílovému zaměření, je třeba brát v úvahu i to, že je důležité, aby rodiče naslouchali svým dětem, dávali jim pocit jistoty a bezpečí. Byli pro ně ti první, co je učí životním hodnotám.

Současný způsob výchovy přináší obecně více svobody. Dítě si je čím dál tím více vědomo práva na vlastní názor a způsob, jak ho prosazovat. Tato volnější výchova určitě není něco negativního. Bohužel ale s dnešní uspěchanou dobou ve většině rodin chybí dostatek času. A i když je na místě podporovat u dítěte jeho vlastní individualitu, dobrý výchovný úmysl se nemusí dostavit. Je dnes proto více než žádoucí, aby rodina vedla své potomky k úctě, důvěře a spolupracovala ve výchově s pedagogickými pracovníky.

1.3.4 Funkce výchovy ve volném čase

Dělení *funkcí výchovy*:

- *výchovně – vzdělávací*
- *zdravotní funkce*
- *sociální funkce*
- *preventivní funkce*

(Pávková In: Bendl a kol., 2015, s. 122–123)

Mezi výchovnou funkcí a historií dějin lidstva je konstanta přímé úměrnosti. Jak se mění dějiny lidstva, tak se mění i funkce výchovná. V 19. století byla prioritou sociální funkce. V tomto historickém období první institucionální péče a pomoc je zaměřena na děti z chudých rodin. Pro děti školního věku tehdy fungovaly různé dobročinné spolky, charity, anebo obecní útulky.

Dnes plní jednotlivé funkce (viz výše) různé typy institucí, zařízení, organizací, a to v rozličných mírách podle charakteru. V dnešní době je prioritním posláním výchovy funkce výchovně – vzdělávací. Přesto všechny ostatní pilíře mají stále veliký výchovný význam. Výchovné funkce dnes nabízejí možnosti rozvoje všech složek osobnosti, rozšiřují poznávací procesy a na základě zkušeností z pestrých činností si může jedinec lépe vytvářet názor osobní na svět kolem sebe.

1.3.5 Výchovný cíl ve volném čase

Nejprve se pokusím popsat rozdíl mezi cílem a záměrem, jelikož jsou si v jistém duchu hodně podobné. Největší rozdíl bych spatřovala v tom, že ze záměrů vychází cíl. Záměr bychom mohli popsat i jako naše přání, představu a úmysl. V cíli jsou již zaneseny konkrétní kroky. Když nevíme, čeho chceme dosáhnout, tedy nemáme záměr, těžko si stanovíme cíle a dosahujeme jich.

Koncovým stavem výchovy je *výchovný cíl*. Tato základní pedagogická kategorie rovněž podléhá historickému vývoji společnosti. Náš největší klasik pedagogiky J. A. Komenský dával důraz na cíl sociální. Ten byl zaměřen, na výchovné působení s vedením jedince k zodpovědnému plnění svých sociálních rolí a prospěšnosti společnosti. Jde o zapojení jedince do společnosti, tak aby byl schopen plnit své společenské role. Cíle se dají formulovat podle různých hledisek, například podle druhu

výchovné instituce, podle věku vychovávaného jedince nebo podle záměru složky osobnosti. Podle míry obecnosti se cíle dělí na cíle velmi obecné, dílčí a specifické. Obecným cílem výchovy je naučit vychovávaného hospodařit rozumně s volným časem. O cíli individuálním mluvíme tehdy, když je jeho rozvoj zaměřen na individuální cíl. (Pávková In: Bendl a kol., 2015).

Pro dosažení přiměřeného cíle je třeba znát výchovné podmínky, principy, ve kterých proces probíhá, dále formy a metody.

1.3.6 Podmínky výchovy ve volném čase

Podmínka označuje předpoklad, který je nutno splnit. Vyplyvá ze specifiky lidského organismu vychovávaného jedince, základních lidských potřeb, zdravotního a psychického stavu, biorytmu i úrovně poznání, temperamentu i hodnotové orientace. I u podmínek výchovy najdeme určitá specifika. Rozlišujeme výchovné podmínky vnitřní, kam řadíme věk jedince, individualitu a jeho předpoklady. Podmínky vnější, a to v sociální a přírodní spojitosti. Jde o vzájemné propojení obou podmínek. Aby docházelo k rozvoji vychovávaného, je zapotřebí dobrá znalost a respekt těchto podmínek ze strany vychovávajícího. Pro zjišťování těchto podmínek výchovy, pedagog často využívá metod pedagogicko-psychologické diagnostiky (pozorování, rozhovor, analýza výsledků činností), aby dosáhl širšího spektra kultivace.

1.3.7 Výchovné prostředky ve volném čase

Výchovnými prostředky ve volném čase je vše, co poslouží k dosažení výchovného cíle. Mezi výchovné prostředky řadíme předměty a jevy, a pokud je budeme chápat rozsáhleji, jak uvádí Bendl, dělí se na:

- *výchovné subjekty (např. školy, školská zařízení)*
- *obsah výchovy*
- *výchovné metody a formy*
- *materiální prostředky*
- *výchovné využívání mimovýchovných vlivů*

(Pávková In: Bendl a kol., 2015, s. 125)

Rozmanitost výchovných prostředků se dá shrnout rovněž do dvou kategorií. Výchova probíhá za pomoci prostředků přímo a záměrně (intencionálně) nebo nepřímo

(funkcionálně). Mezi intencionální výchovu patří vyučování, kdy jde o systematický výchovně – vzdělávací proces ve vyučovací instituci (škola, některá z mimoškolních zařízení nebo ústavy pro další vzdělávání). (Jůva a kol., 2001).

Jedinci jsou vychováváni nejen vychovatelem, ale i bezvědomým působením z vnějšku. Tedy nepřímou – funkcionálně. Patří sem zejména zájmové organizované vzdělávání, s respektem k dobrovolnosti, překonávání překážek, prožití zážitku, zvládnutí náročných situací, ale i vliv médií a internetu. Obě tyto kategorie funkcionální a intencionální se vzájemně doplňují a prolínají.

(z přednášky pana S. Bendla, 2021)

1.3.8 Školská výchovná zařízení ve volném čase

Prvním náznakem vzniku kategorie volného času v historii je zrod zájmové činnosti, a to hlavně u dětí. I ty kdysi tvrdě pracovaly mnoho hodin denně, a když přišel čas a ony mohly na chvíli utéct od dřiny nebo povinností, začaly vymýšlet různé hry. Vznikaly první zárodky zájmových her a první sociální primární skupiny potřebné pro tyto hry.

Později, po průmyslové revoluci hlavně ve městech, se zakládaly první sportovní spolky, které působily na hřištích nebo v tělocvičnách. Mezi jednu z prvních našich takových organizací patřil Sokol, založený v r. 1862, který se věnoval tělovýchovným aktivitám dětí a mládeže. První zájmové sdružení Junák, vzniklo v roce 1914. Po vyhlášení samostatného československého státu 1918 se zrodil Svaz junáků – skautů. (z přednášky paní J. Matulové, 2022)

Propojení vyučování a zájmových činností je v dnešní době trendem, který se ukazuje jako žádoucí již od procesu předškolní výchovy. Důkazem toho je i to, že často včas a správně aktivovaná zájmová činnost ovlivní do budoucna jedince, kteří jsou zájmovými činnostmi motivováni při rozhodování o volbě budoucího studia a povolání. Střední a odborné školy mají zájmové útvary zaměřeny hlavně na prohloubení dovedností zejména z odborných oborově zaměřených předmětů. V naší republice většina škol bez ohledu na zřizovatele nabízí pravidelné a organizované zájmové činnosti, a to formou zájmových útvarů (kroužky, kurzy), které jsou zaměřeny různými směry (sportovní, výtvarné, hudební, deskové hry, rukodělné, dramatické). Nebo pak příležitostně

volnočasové aktivity (Čarodějnice, Karnevaly, Den země). Dále táborové a příměstské pobyty. Vzhledem k narůstajícím cenám zájem o pobytové tábory v současnosti klesá, o to více nabývá zájem o příměstské tábory.

Školy vystupují často i v roli koordinátora volnočasových aktivit. Jejich nabídka činností pro volný čas je velmi pestrá, hrají zde roli i tradice školy. Vedoucími zájmových kroužků jsou učitelé nebo vychovatelé. Mohou to být ale i rodiče žáků nebo osoby, které mají pro výkon funkce žádoucí odbornost. Pedagogické ovlivňování volného času je realizováno i na základních uměleckých a jazykových školách. Pomocné pro aktivity jsou i nestátní neziskové organizace a další subjekty, které se podílejí na nabídkách k využívání volného času. Jednotlivá zařízení k takové činnosti určená musí mít vlastní školní vzdělávací program a podléhají státnímu výchovně vzdělávacímu systému. Legislativně jsou školská zařízení vymezena Školským zákonem č. 561/2004 Sb. Plnění konkrétních funkcí jednotlivých zařízení určují příslušné vyhlášky. Kontroluje je Česká školní inspekce.

1.3.9 Formy a trendy výchovy ve volném čase

Týmovost, kooperace, komunikace a posilování sociálního rozvoje jsou v dnešní době požadavky výchovy ve společnosti a umožňují je naplnit volnočasové aktivity. Pracuje se tady většinou s malou skupinou jedinců – Touto skupinou se rozumí se počet do dvaceti osob. Pedagog má v těchto skupinách dostatek možností k individuálnímu působení. Výhodou je vzájemné poznávání, komunikuje se tváří v tvář.

Dalším trendem dnešní výchovy ve volnočasových aktivitách je zájmová činnost v různých heterogenních skupinách. Tím je myšlena hlavně různorodost seskupení ve vztahu k pohlaví, ale i rozřazování věkového pohledu starší a mladší, dospělí jedinci. Výhodou je předávání zkušeností od starších jedinců mladším, působnost přirozených vzorů, sociální učení.

K dalším trendům výchovy ve volném, které bych v současnosti vyzdvihla je integrace postižených jedinců do kolektivu běžné populace nebo integrace jedinců s odlišným mateřským jazykem (dále pak OMJ). Podnětné a přínosné je rozvíjení samostatnosti jedinců, podpora skupinová v jazykovém projevu a zpevnění samostatnosti při komunikaci.

Animace je další soudobý trend výchovy ve volném čase. V současné době stoupá zájem ze strany vychovávaných o spontánní aktivity i z důvodu všeobecné přeorganizovanosti v běžném životě této společnosti. Výchovné postupy při animaci dávají červenu autoritativnímu výchovnému stylu. Důvodem je i změna výchovných postupů v rodinách a školách. Animací nabízí vychovávající pocit větší osobní svobody. Je nedirektivním podněcováním i s vymezením požadovaných pravidel chování, která jsou ukotvena po vzájemné dohodě mezi vychovávajícím a vychovávaným. Vedle animace stojí termín participace. Ta prohlubuje spolupráci mezi všemi účastníky aktivity. Povaha výchovy ve volném čase nabízí příležitost ke spolupodílení se na stanovení programu aktivit. Prostor dobrovolnosti, volnosti a nezávaznosti a ze strany pedagoga, podněcuje děti k jejich vlastním nápadům, postupům, řešením, přáním, zájmům, seberealizaci – sebeaktualizaci. Přes vlastní zkušenost si pak jedinci dojdou k vlastním zkušenostem a postupům, kdy se vymezí klady a zápory aktivity, pomohou plánování a dobrým podnětům.

1.4 UMĚNÍ

Jde o pojetí v našem moderním smyslu. Nikoliv o „ars“ – odbornou znalost, dovednost. Ani platonský kontext, vztahující se ke vědě nebo vědění.

Když se řekne *umění*, mnohé z nás napadne hodnotící stanovisko k nějaké realitě nebo smyslové zachycení reality, artefaktu. Pod vlivem emocí, snad i rozumu nás jednotlivé druhy umění ohromují od nepaměti. Evokují nás k přemýšlení. Umění fascinuje, inspiruje, ovlivňuje a stává se často i relaxační náplní. Umění jako prostředek výchovy a terapie je vším kolem nás.

Umělecká činnost byla od samého prvopočátku spojená hlavně s hledáním rovnováhy mezi objektem a subjektem.

Nejde vlastně o nic menšího, než že umění pojaté co nejdříve by mělo být úhelným kamenem výchovy. Žádný jiný předmět totiž není s to dát dítěti nejen vědomí, v něm obraz a pojem čítí a myšlení byly uvedeny ve vzájemné vztahy a sjednoceny, nýbrž zároveň také instinktivní poznání vesmírných zákonů a návyk nebo chování souladné s přírodou. (Read In: Slavík In: Blažek, Komzáková, Slavík, 2009, s. 13)

Porozumět umění je výzva nakročení, odhodlat se k cestě do našeho vnitřního světa. Prožívat alespoň na chvíli něco, co není jen uměleckým dílem. Být tak na chvíli sami sebou, zkoumat, zda je tam atypického něco společného.

1.4.1 Příroda a umění jako výchovný prostředek

Příroda od prvopočátku působí na výchovu člověka hlavně náhodným, nezáměrným prostředím. Nabízí nám prostor kosmický a zároveň vhléd pozemský. Motivuje nás, nutí klást si otázky, dává nám výzvy, je atributem jedinečnosti a nenahraditelnosti.

Vzpomenula bych dalšího našeho historicky velmi významného pedagoga G. A. Lindnera, který vyzdvihl výchovu přírodou před záměrným působením lidí jako: *stálé, důsledné neodolatelné, spravedlivé, netrpí žádné výjimky, nesnáší žádného odporu, nezná žádné protekce, nedá se unášeti k žádným výstřednostem a přehmatům.* (Lindner In: Bendl a kol., 2015, s. 94)

Pokud využíváme přírody jako živoucí dílny, prostoru, který prochází stálými změnami, nabízejíce originální prostředky a materiál, navazujeme tím i na historické tradice. Neexistuje národ na světě, který by takto přírodu nepotřeboval. Někomu se může zdát, že příroda, umění a výchova nemá mnoho společného. Nástěnné malby zvířat v prehistorii neplnily funkci uměleckého díla jako dnes, přesto, pozorováním přírody jejich autoři zachytili například koně nebo bizony takovým způsobem, který nás dnes svým realistickým a sugestivním obrazem fascinuje zpřítomnělým okamžikem. Ve starověkém Řecku pro změnu zase uvažovali, že krása se skrývá v přírodě a její zobrazení je možné jen rukou umělce s talentem.

A dnes? Význam věrnosti zachycení přírody ustupuje věcně i tematicky tak trochu do pozadí. Přestává být nástrojem, úhelným cílem, osobitou touhou. Možná jen u fotografie nebo filmu zůstává tato úloha – „odehrávat se v prostředí, na pozadí“, i když, i sem občas vstoupí snaha použít grafické filtry a další úpravy dokonalosti.

K hlubšímu vyjádření *dětské kresby* si pomohu v této kapitole myšlenkami I. Zhoře: *Výtvarný projev dává dítěti možnost reagovat na svět, vyjadřovat se v něm, samo se světu zjevovat a posléze pochopit i sebe samo v něm.* (Zhoře In: Nedvědová a Zatloukalová, 2000, s. 13)

Pohledem do historie zjistíme, že se děti ve starověkém Řecku učily pěstovat schopnost zachycení reality modelováním. K tomu jim sloužil včelí vosk nebo hlína. Možná není náhodou, že z klasického starověku nacházeli i ostatní umělci dokonalou inspiraci. Za pedagogické praxe věnoval značnou pozornost i J. A. Komenský dětské výtvarné činnosti. Vyzdvihoval tuto činnost jako ušlechtilé a rovnovážné osobní naplnění. Tento učitel národů zmiňoval, že pokud jedinec k těmto činnostem přidá ostatní tělesné a duchovní potřeby spontánně, pak je v harmonii se sebou a s ostatními.

Výtvarná činnost nebyla ale vždy podporovaná. Ve 2. polovině 19. století, až díky zájmu psychologů, kteří začali pronikat do dětské kresby a do dětské psychiky, se začíná opět zdůrazňovat důležitost dětské kresby. Psychologická pozornost byla zaměřena na tvarové vzorce – gestaltismus, které představují v lidské psychice zákonitosti lidského vnímání. Psychologové na základě svých výzkumů upozorňovali, že dítě vnímá nejdříve svět kolem zjednodušeně jako celek, kulatost, hranatost nebo formy. (z přednášky paní R. High, 2021)

Dalo by se v této souvislosti tedy říci, že svými edukačními aktivitami tak Komenský návodnými myšlenkami pro kultivaci a konkretizující pedagogickou činností podstatně předešel dobu.

1.5 DĚTSKÁ KRESBA

S prvními výtvarnými pokusy se setkáváme u dětí již v 1. roce života. Pokud batole dokáže uchopit tužku nebo pastelku, začne přirozeným pohybem „čmárat“. O rok později, tedy kolem druhého roku do své čmáranice vkládá dítě již svoji představu. Bývají to většinou objekty, které ho nejčastěji obklopují (maminka, tatínek, míč, slunce). S dalším přibývajícím rokem se začínají na čmáranicích objevovat spojené jednoduché geometrické tvary. Dítě začíná kreslit „hlavonožce“. Jsou to jednoduché postavičky, které zachycují třeba maminku s velkýma očima a ústy. Vývoj kresby se dále rozvíjí s rozvojem myšlení dítěte, jeho zkušeností a řečí. Přichází období, mezi třetím až sedmým rokem. Dítě si uvědomuje, že svět, ve kterém žije, se dá zachytit obrazem.

Kolorit dětské kresby je, co se týče výběru barevného odstínu nejdříve individuální. Nejprve barevná pastelka supluje třeba tužku a později dítě začne barevně

vyplňovat i plochu. Při volbě odstínů dává dítě přednost světlejším pastelovým barvám. Neméně důležité jsou ale i barvy tmavé jako černá nebo modrá.

Mezi sedmým a osmým rokem nastávají u dítěte ve výtvarném projevu určité změny. Tyto změny jsou podmíněny dalším rozvojem, a to pamětí, pozorovacích schopností nebo rozvojem myšlení. Další roky přináší dobu dospívání. Znamená to, že pubescent hodnotí svět racionálněji, projevuje se zvýšená kritičnost a rozvíjí se schopnosti abstraktní. Experimentuje s barvami, materiálem, tématy a vyhledává neobvyklé pracovní postupy. (Nedvědová a Zatloukalová, 2000)

Obrazy, které máme v mysli, se ale v každém z nás ukládají od narození. Říká se, že jsme je zdědili po rodičích, nebo dokonce prapočátky po předcích. Obrazy v mysli nás tak spojují s celou Zemí a Universem.

Každá výtvarná tvorba je spojena s empatií. Proto by měl pedagog záměrně přinášet takové podněty, které empatii vyžadují a rozvíjí. Všechny výtvarné aktivity a zejména ty společné vedou děti k utváření sociálních vztahů. (Roeselová, 2003)

1.6 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Pohledem do historie zachycují, že počátky ve výtvarné výchově jsou u nás spojeny s osobností pedagoga, vědce, výtvarníka Jaromíra Uždila. V období na přelomu 50. a 60. let, kdy bylo vyučovacím předmětem „kreslení“, Uždil již uvažoval o dětské tvořivosti ve vztahu k výtvarné výchově, a to jako o specifických možnostech, které mohou rozvíjet tvořivé kvality. Až v 60. letech byly přijaty nové osnovy předmětu pod názvem „výtvarná výchova“. (Hazuková, 2010)

V průběhu povinné školní docházky se s předmětem *výtvarná výchova* pravděpodobně setkal každý. Nabízí se u tohoto druhu výchovy i spojitost s uměním a kulturou, zájmovou činností. Tento předmět je stále součástí školní výuky převážně na základních školách v oblasti Kultura a umění. V posledních letech výtvarná výchova prochází výraznými změnami, o které se v nedávné době zasloužila i situace pandemie Covid. Přišla v jisté míře eliminace časové dotace pro výuku výtvarné výchovy, a proto vyzdvihují i oceňují, že se výtvarným aktivitám mohou děti věnovat i ve volnočasové činnosti.

1.6.1 Co je tvořivost?

Tvořivost lze chápat jako chování v němž se projevuje jak jedinečnost, tak hodnota. Je to funkce vědění, představivosti a hodnocení. Tato triáda se vyskytuje už u Brunnera, když popisuje proces učení jako získávání, transformaci a hodnocení. (Holešovský In: Hazuková, 2010, s. 11)

Tvořivost patří k základním pojmům ve výtvarné výchově. Tvořivostí máme na mysli stálou tendenci ve vývoji jednice, má obšírný význam a je chápána jako jev každodenní a sociální. Ve výchovném procesu výchovném a edukačním jsou velmi důležité zásady rozvoje tvořivých předpokladů společně ve vztahu s motivací. Z těchto důvodů se na základě zkušeností a pedagogických experimentů hledají nové metody záměrného rozvíjení a stimulování tvořivých předpokladů jak ve školní, tak i mimoškolní praxi. Na nebezpečí jednostranné tvořivosti ve výtvarné výchově upozorňoval výše zmíněný J. Uždil.

V našich soudobých podmínkách k výtvarné výchově jako výchovné disciplíně patří i dramatická výchova. V těchto oborech, kde se uplatňuje velmi dobře expresivita, se jedinec odkrývá, nalézá, formuje. Velkým posunem je dnes i mezipředmětové prolínání. V současnosti jde o trend vývoje výchovy a přístupu zařazeného do globálního vzdělávání.

Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, jejich principy provázejí člověka od počátku civilizace. Jsou jedinečným a nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání existence, prostředkem jejího členění v lidské mysl, a tedy i jejího utváření. Ve výtvarné výchově je pojímán kontakt člověka s realitou jako vzájemný vztah, interakce, v níž se přetvářejí obě strany, které do ní vstupují. (Pastorová a Vančát In: Hazuková, Šamšula, 2005, s. 31)

1.6.2 Výtvarná výchova ve výuce

Často je předmět výtvarná výchova chápán jako předmět odpočinkový. V hierarchii ostatních předmětů na školách, hlavně těch základních se považuje za nejméně důležitý. Myslím si, že výtvarné umění je stále ještě chápáno poněkud konzervativně, neodborně, kulhající v souvislostech. Přetrvává tendence přemýšlet o tvořivosti, obrazech jako artefaktech zachycení pouhé reality. Negativně jsou v tomto duchu nápomocné například i reklamy, televizní tvorba a jiné konzumní umění zasahující

do procesu všeobecné edukace i procesu sebekultivace širokou nabídkou snadno dosažitelného jakéhokoliv braku.

Dnes výtvarná výchova přes tato nebezpečí dává příležitost a podporuje tvůrčí potenciál, vizualitu u všech jedinců, a to i s některými specifickými poruchami učení. Přes komentáře ke svému výtvarnému dílu se stávají všichni zúčastnění autoři rovnocennými partnery. Ústředním konceptem je individualismus, pro svůj idealismus výchovy. Pedagogové výtvarné výchovy mohou předávat umění a tvorbu v jiných myšlenkových nuancích než tomu bylo dříve. A i prostředí výuky výtvarné výchovy se dočkalo modality, a to možností tvořivosti ve venkovních učebnách, podporuje se také vizuální gramotnost osobní účastí – návštěvami v galeriích a muzeích, které lze ovšem navštívit i virtuálně.

Dnešní děti se při výtvarné výchově na mnohé ptají a chtějí diskutovat o svých žhavých tématech. Myšlení začíná otázkou, a to znamená výzvu jak pro žáky, tak i pedagoga. Do popředí se tak v tomto pojetí s duchovní dimenzí a kreativitou dostává diskuse, originalita, tvořivost, dobře promyšlený a zvolený námět. Ten obecně vyvolává otázky a dítě osamostatňuje.

Ve výtvarné výchově se nám proces vzdělání a jeho výsledek bezesporu propojuje s uměním.

1.6.3 RVP ZV – Výtvarná výchova

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP ZV) zaměřen na vzdělávací oblast Umění a kultura. Etapy základního vzdělání se v této oblasti týkají předmětů hudební výchovy, výtvarné výchovy. Nově lze rozšířit i o doplňující vzdělávací obor jako je dramatická výchova. (RVP, 2021, kapitola 5.10.1)

Vzdělávací oblast Umění a kultura se podílí v naplňování vzdělávacích cílů a klíčových kompetencí. Je nápomocná i při práci v zájmovém výtvarném kroužku.

Na stránkách www.edu.cz RVP jsou obsahové domény v RVP ZV pro Výtvarnou výchovu 1. i 2. stupně vyjádřeny třemi základními okruhy a cíli:

- *Rozvíjení smyslové citlivosti*
- *Uplatňování subjektivity*
- *Ověřování komunikačních účinků*

(RVP ZV, 2021, kapitola 5.7.2)

Výtvarná výchova při základním stupni vzdělávání je zaměřena hlavně na získávání, rozvoj a uplatňování svých zkušeností a dovedností prostřednictvím tvořivých činností a jejich reflexe. Napomáhá odhalovat nezastupitelný význam umění při poznávání a chápání světa i sebe samých, a tak zároveň směřuje k dosažení vizuální gramotnosti.

Pro naplnění očekávaných cílů výtvarné výchovy napomáhá vyučujícím nejen rozdělení do třech okruhů, ale zároveň *očekávané výstupy (konkrétní cíle vyučovacích hodin)*. Aplikace RVP dala podnět i ke vzniku *Školního vzdělávacího programu* (dále pak ŠVP), který přináší každé škole originální koncepci. ŠVP nepodléhá žádnému schvalování nadřízených orgánů, přesto je závazný a je předmětem kontrol. Jde o veřejný dokument na rozdíl od *Tematických plánů*, které jsou kurikulárním dokumentem. Tyto plány dávají přímou formu pro proces vyučování od začátku školního roku.

Pro pojetí výtvarné výchovy, které je obsaženo v RVP ZV, existují ještě další koncepce výtvarné výchovy, jako jsou skupinové programové směry nebo proudy. Za funkční je tedy považovaná nutnost, a to, že pro pedagogy výtvarné výchovy není podmínkou „cesta“ nýbrž naplňování stanovených vzdělávacích cílů. (Hazuková, 2010).

1.6.4 Pojetí výtvarné výchovy – J. Slavík

Slavík uvádí, aby došlo k naplnění výchovných cílů, metod ve výtvarné výchově jsou nápomocné v souhrnu tyto čtyři pojetí výtvarné výchovy:

- *art – centrické*
- *video – centrické*
- *gnoseo – centrické*
- *animo – centrické*

(Slavík, 1997, s. 161–166)

Výtvarná výchova je předmět s dimenzí kulturní, komunikační, sociální a dítě je jeho originálním tvůrcem.

Tuto originalitu při výchově, jak uvádí Roeselová, je velmi důležité, aby pedagog bral v úvahu. Každé dítě jako i dospělý jedinec má svá přání, touhy své představy, myšlenky a názor. Čím více je dítěti poskytnuto ve výtvarném procesu volnosti, o to větší přichází i aktivita jedince. Zkušenosti přicházejí teprve po určitých zážitcích z tvoření. Respekt k jedinečnosti dítěte, k jeho myšlenkám a projevům jsou darem, bez kterého nejsou znalosti platné. (Roeselová, 2003).

Cílem dnešní výtvarné výchovy tedy není zdaleka výkon a vytvoření výtvarného díla jak tomu bylo dříve. Pozornost se zaměřuje na vytvoření příznivého prostoru pro sebeuvědomění, sebereflexi a sebevyjádření jedince ve společenství jiných lidí. Žádoucí je vystupovat z průměrnosti a přijímat rovnováhu.

1.7 ARTEFILETIKA

Artefiletika je výchovné pojetí, jehož hlavním principem je spojení výtvarné hry (výtvarné, dramatické aj.) reflektivním dialogem. (Lojdrová, Rodová, 2016, s. 5). Jde o zážitkové, reflektivní a tvořivé pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních podnětů.

1.7.1 Vymezení pojmu artefiletika

Název artefiletika je složenina dvou částí. V první části nás odkazuje k umění, a to především výtvarnému – z latinského „ars, artis“. Druhá část „filetický“, je inspirována pedagogem H. Broudem, který zavádí tento výraz do filetického přístupu k výchově s propojením rozvoje emociálního, sociálního a intelektuálního. (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010)

Pohledem do hlubší historie je pojem odvozen od jména Filéta z Kou, který byl vychovatelem egyptského krále Ptolemaia II. a žil za doby Alexandra Makedonského.

J. Slavík zmiňuje, že již v antické tradici rozlišovali poznávání „doslovné“ na základě pojmů a „obrazné“ opřené o vhledy. Pohled do historie dokazuje, že se tyto poznávací oblasti doplňují a prolínají. Je tomu zapotřebí i v oblasti výchovy. Artefiletika, která se u nás dynamicky rozvíjí ve druhé polovině 20. století, svým charakterem nabízí

propojení expresivní tvorby s její reflexí. Jde o výchovný a vzdělávací model, při kterém se prolíná vzájemný dialog, přemýšlení o souvislostech, významech tvorby všech účastníků. (Lojdová, Rodová, 2016)

Pokud bychom porovnali zaměření předmětu výtvarná výchova a artefiletika, dojdeme k rozdílnosti hlavně v záměru. Artefiletika se soustředí především na to, co je skryto v jedinci. Výchova výtvarná je výchovou kulturně vzdělávací, se zaměřením na umělecké formy.

Napříč generacemi a určitě i procesem globalizace je soustředěna pozornost při výchově a vzdělávání čím dál tím více na svobodu jedince a jeho zodpovědnost ke společnosti. V tomto duchu jde hlavně o hodnoty a emoce, které se týkají jak vnitřního světa jedince, tak sociálních vztahů. Objevují se nové a stále originálnější cesty, jak hodnoty s emocemi prožívat, zobrazit, zachytit a mluvit o nich. Často stačí dát jim jen pouhý výraz, a tím sdělit i něco neuchopitelného, pro co nemáme slov až nás to fascinuje.

Cílem koncepce artefiletiky je rozvíjet přirozenou cestou tvořivost, spojenou s jedincem, kulturou, a to vše duchu sociálních kompetencí a psychosociální prevence.

1.7.2 Obsahové okruhy v artefiletice

Spojitosť exprese a reflexe je základem pro plnění funkce artefiletiky. Mezi oběma poli je zdůrazněn dále „výraz, komunikace a výtvarná forma“. Jde o tři odlišné obsahové a metodické okruhy, které mají své specifické didaktické principy:

- *Výraz (vyjadřuje otevřenost spojenou s osobitostí sebevyjádření, ve výrazové formě se projevuje v osobitosti nápadů)*
- *Komunikace (vyjadřuje dialogický vztah nejméně dvou rovnocenných subjektů, podstatným rysem je střídání role naslouchajícího, snažícího se rozumět, s rolí sdělujícího, snažícího se být pochopen)*
- *Forma (Poukazuje na důsledek vytvářecího procesu, na relativně zvládnuté napětí rozporů, na zjevnost obsahů. Prostřednictvím formy je nazírána hodnota, cennost. Vědomí formy je výzvou k dokonalosti, kultivovanosti)*

(Slavík, 1997, s. 172–174)

1.7.3 Vymezení pojmu artefiletika a arteterapie

Artefiletika je spojujícím mezičlánkem mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. Představuje jakousi rozšířenou nebo v jistém směru prohloubenou výtvarnou výchovu. Je důležitou složkou preventivních aktivit přirozeně integrovaných do běžného života školy. (Slavík, 1997, s. 182)

Arteterapie umožňuje pacientům vyjádřit své pocity, psychické stavy výtvarnými prostředky, navozuje radost z tvorby. Využívá se nejen k terapii, ale též k diagnostice. (Průcha a kol., 2003, s. 19)

Arteterapie je primárně léčebným klinickým oborem, který je poměrně svébytný přes své těsné vazby na psychoterapii. Nositeli arteterapeutického vlivu mají být speciálně vycvičení a vzdělaní terapeuti s dostatečnou výtvarnou senzibilitou, výtvarně aktivní. (Slavík, 1997, s. 182)

Jak se zmiňuje Slavík, často si lidé myslí, že artefiletika je vlastně arteterapie. Artefiletika plní funkci spojovací mezi arteterapií a výtvarnou výchovou. Tudíž její léčebný charakter není primární. Může být z těchto důvodů i součástí běžné výuky ve škole, a to výběrové, povinné nebo zájmové. Její výjimečnost je v soustředění pozornosti na psychosociální vztahové a zážitkové obsahy pedagogického díla. (Slavík, 1997)

Nepřehlédnutelná je i obligátnost artefiletiky a arteterapie jako pozitivní prevence u jedinců, kde se objevuje např. nestabilní rodinné prostředí. Jde o společenskou výzvu přehodnocení a uskutečnění efektivnějších postupů i do času budoucího, kdy podporování emočního světa ať dítěte nebo dospělého je čím dál tím potřebnější, ale o to náročnější.

1.7.4 Pojem pedagogické dílo – východisko artefiletiky

V pojetí výtvarně tvořivého rozměru hrají dnes důležitou roli pojmy například výrazová hra nebo pedagogické dílo.

Pojmem dílo nás zasype mnoha významy, které by se mu daly přisuzovat. Může znamenat nějaký výtvar, pracovní činnost nebo třeba výrobu. Práce (souhrn prací), výtvar. Výsledkem tvůrčí činnosti osoby jako původce a autora – autorské dílo, nebo výsledek úsilí kolektivu.

Pedagogickým dílem je označen celek nebo také výsledek nějakého procesu, a to ve spojitosti k dílu uměleckému v různě dlouhém časovém omezení, tvořící strukturovaný systém. Může jím být například vyučovací hodina nebo i výchovný kroužek. Každé takové dílo má svoji hodnotu v závislosti na zaměření a kvalitě aktérů. Pokud se zaměříme v této souvislosti artefieticky na pedagogické dílo, vyvstávají hodnoty krásy jak prožívané nebo pozorované, jak tvořivé, výchovné, ale i svébytné. Tvůrce pedagogického díla a v našem případě pedagog, by měl již před realizací díla zodpovědně vnímat smysluplnost a význam vývojových změn, a tím výchovně ovlivňovat vnitřní kvality jedinců.

Důležitou hodnotou při zprostředkování pedagogického díla je jeho interpretace. Slavík se zmiňuje o tom, že existují události, kterým můžeme rozumět, ale je těžké je chápat. Pak mohou existovat události, které naopak chápeme, ale nerozumíme jim. Abychom rozuměli nebo chápali situaci jako určitý celek, je třeba vnímat, prožívat a zapamatovat si význam přes zážitek. Pokud dokážeme tento zážitek popsat svými slovy, docházíme k poznání. Každý jedinec bude ale tentýž zážitek popisovat nebo zachytí jinými slovy jiným výrazem. (Slavík, 1997)

Aby bylo pedagogické dílo naplněno, je třeba splnit podmínky spolupráce na díle, reflexe, výchovný úkol (námět) a společně posoudit kvalitu díla – krásy. Slavík zdůrazňuje, že je vždy důležité pohlížet vedle krásy přirozené hlavně na krásu čistou, takovou, co spojuje individuální a skupinový rozměr. (Slavík, 1997)

Jak reagovat na otázku, co jsou v této souvislosti „*možné světy*?“

Možné světy v pedagogickém díle otevírají prostor reflektovat a pracovat i se situacemi individuálními. Pohledy aktérů se mohou různit, neřešíme v nich, hmatatelnou podstatu popisovaného, neklademe otázku: kdo má pravdu a kdo pravdu nemá. Vypneme kritické myšlení. Připouštíme, určitou variabilitu, kdy aktér vnímá situaci pouze jinak než ostatní. Tato rozdílnost hodnot, dává příležitost vzniku „*možných světů*“. Na rozdíl od světa reálného, který je ve své ryzí podobě světem přítomným, přístupným v daném tady a teď. (Slavík, 1997)

1.7.5 Význam zážitku

Zážitek je nějaká událost, zkušenost, tedy to, co člověk zažil (prožil). A proto si aktér příběh z různých důvodů pamatuje. Tvoří základ osobních vzpomínek, narativy. Je na něm postavena zážitková pedagogika a činnostní učení.

Jak bylo zmíněno výše, charakter a hloubka našeho prožívání je ovlivněna našimi emocemi, prostředím, zkušenostmi, poznatky, inteligencí a určitě naším duševním rozpoložením. To vše se odráží i na našem konkrétním *zážitku*. Pokud budeme využívat ve výchovné praxi těchto faktů, můžeme velmi dobře pracovat s funkcí zážitku ve vztahu k uplatnění výchovy jedinců.

Slavík zmiňuje zážitek jako: *vnímavý, prožívaný a zapamatovatelný obsah nějakého úseku života, který pociťujeme jako určitý významový celek nebo celek, který má smysl, tj. právě jako situaci nebo příběh.* (Slavík, 1997, s. 56)

1.7.6 Komponenty zážitku

Kvalita zážitku závisí na *komponentech*. V tomto smyslu se zmiňuje Slavík, o tom, že existuje vzorec zážitkové funkce. Vzorec se skládá z několika komponent, které se na zážitku v určité míře účastní. Komponenty nemusí být přítomny všechny najednou. (Slavík, 1997)

- *významová komponenta zážitku – V*
- *konstruktivní komponenta zážitku – K*
- *expresivní komponenta zážitku – E*
- *prožitková komponenta zážitku – P*

(Slavík, 1997, s. 57–62))

V artefilitice, v zájmových oblastech, škole nebo i jiných institucích se dá velmi dobře těchto zážitkových funkcí využívat a pracovat s nimi při výchově a terapii jedinců. Jde o cestu, jak i vychovatel může výchovu obecnou propojit s různými typy expresivní výchovy se zaměřením na konkrétní situace a zážitky jedinců. (Slavík, 1997)

1.7.7 Koncept v obsahu se zážitkem, prekoncept

Koncept v obsahu zážitku vyzdvihuje Slavík hlavně v zohlednění subjektivní stránky poznávání vedle obecné objektivity. Tím se jedincům dostávají ze strany pedagogů nejen obecné výchovné normy, ale pedagog může pracovat s jedinečnými zkušenostmi žáka, s jeho jemu vlastním míněním a jednáním. (Slavík, 1997)

Koncept existuje ve dvou podobách jako vnější a vnitřní:

- *objektivně nebo intersubjektivně ve vnějším světě jako společné, na subjektu poměrně nezávislé východisko zážitku a podmínka dorozumění v rámci určitého jazyka*
- *ve vnitřním světě subjektu v podobě individuálně rozdílných představ, dispozic a kulturních zkušeností*

(Slavík, 1977, s. 144)

Slavík vysvětluje vnější koncept jako nezávislost na historických a sociokulturních souvislostech, odpovídá termínu pojem. Vnitřní, nebo také *prekoncept* je intuitivní podoba konceptu. (Slavík, 1997)

Pokud se zmiňujeme o *prekonceptu*, je dobré si uvědomit, že každý jedinec může mít jiné – individuální – rozdílné zkušenosti než ti druzí, bylo již zmíněno výše. Jde o v určitém smyslu o vlastní představu. (Slavík, 1997)

1.7.8 Příběh, výrazová hra a námět

Domnívám, že většina lidí si pamatuje určité situace, které prožíváme jako nějaký *příběh*. Ten si uložíme v mysli. Jde o obraz v naší paměti, který je umocněn našimi prožívanými emocemi, a to jak negativními, tak pozitivními. I při výchovném záměru se dá s příběhem velmi dobře pracovat. Můžeme pracovat například s volným vyprávěním s malými dětmi nebo se žáky ve škole, ale i při artefietice. Slavík se zmiňuje o příběhu jako o symbolické hře, která je méně přístupná pro porozumění. Pomáhá však pochopit situace, které popisuje. (Slavík, 1997)

Vzhledem k principům artefietiky je pozornost zaměřena v rovině hry na autonomii, autentičnost a dobrovolnost. Tím se nám otevírá pomyslná brána svobodné interpretaci s návazností na *výrazovou hru*. Výrazová hra podle Slavíka je: *prožitková*

imaginativně-expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem a více, či méně vymezená pravidly... (Slavík, 1997, s. 107)

Výrazovou hrou je hra, i pro svá pravidla a námět a nedá se nacvičit. Výrazový projev může být výtvarný, hudební, dramatický a může probíhat individuální tvorbou v rámci skupiny nebo jako skupinová aktivita. (Slavík, 1997)

Námět je věcný a prožitkový prvek lidského vztahu ke světu, který můžeme pojmenovat a který tvoří podklad (látku) tvůrčího expresivního projevu. (Slavík, 1997, s. 110)

1.7.9 Exprese, reflexe a reflektivní dialog

Vše, co je kolem nás, nám napomáhá k vyjádření a sdílení určitých objevů, poznání, zkušeností, emocí, a to za pomoci smyslového vnímání. Často podléháme představě, že tvorba podléhá pouze emocím. Pokud se nad tím hlouběji zamyslíme, musíme konstatovat, aby se dostavily nějaké emoce, je třeba nejdříve něco prožít, objevit. Komzáková a Slavík uvádějí, že k podmíněnosti *exprese* patří také tvorba a hodnocení. (Komzáková, Slavík, 2009)

Reagujeme-li expresivně, citově zabarvujeme svou osobitou výpověď do použitého nástroje. Reflexe přináší zpětný odraz, mysl obracíme k sobě samé. Také se stává, že na dané děje a události nereagujeme, tedy nejsme aktivní ani reaktivní.

Čtyři základní dimenze aktivity u expresivity:

- *vnímání (reception)*
- *tvoření (creation)*
- *představivost (imagination)*
- *hodnocení (evaluation)*

(Goldberg In: Komzáková, Slavík, 2009, s. 23)

Metaforou zrcadla nám reflexe odráží smyslové zkušenosti našim myšlením, a to nejen sebereflexí, ale i v tom širším měřítku. Jako v zrcadle se odráží obraz vnímání v různých oblastech, nemusí jít jen o umění. Zmíním například i sféru rodovou, genderovou, multikulturní nebo morální. Mohli bychom tedy říci, že jde o určité poznání a sebepoznání.

Podle Slavíka: *Reflexe je nekonečným cyklickým procesem postupného sebe-uvědomování, je neustálou reflexí obsahu nejen stvořeného, ale také již reflektovaného – proto je reflexí i sebe samé, reflexí reflexe.* (Slavík, 1997, s. 106)

Reflexe reaguje na *expresi*. Jako prostředek v pedagogickém díle pomáhají transformaci obsahů a jako nástroj mají možnost opakovaných proměn obsahu do takových forem, které vedou k dalším transformacím. (Slavík, 1997)

Pokud se zmíním o zodpovědném reflektování, tak spočívá i v tom, že v pedagogickém díle hodnotí učitel i žáci vlastní jednání a zároveň svěřují své jednání komunitě.

Cílem reflektivního dialogu je poskytnutí prostoru k výpovědi pocitů a dojmů, které doprovázely výrazovou hru. Porovnávat je s účastníky komunity, a to například za pomoci slov, symbolů nebo metafor. Uvědomit si rozdílné a shodné zážitky mezi sebou nebo uměleckými projevy. Pokusit se řešit i případné nezdary a společně sdílet i radost z díla. Popisování subjektivních pocitů je často vyjadřováním intimním, citlivým, často se tak přibližuje i k psychoterapii nebo arteterapii. I z těchto důvodů záleží na kvalitě vedoucího skupiny na jeho profesionalitě, zodpovědnosti a citlivosti.

Při výtvarných aktivitách s dětmi nemá reflektivní dialog ani diagnostiku nebo terapeutickou funkci, jde hlavně o prostředek definování a stanovení společného prostoru výpovědi.

Reflektivní dialog je přirozeným důsledkem výrazové hry. (Slavík, 1997, s. 108)

Důležitým impulsem pro dialog a vstup do něj tvoří *námět*. Tvůrcem námětu je zpravidla vedoucí skupiny. Motivací pro tvůrce v souvislosti s námětem mohou být ve výtvarné výchově zčásti i děti, a to například v souvislosti s atraktivitou námětu. V duchu výrazové hry je námět semínkem výrazové hry. Z něho se probouzejí a klíčí prostřednictvím aktérů zkušenosti. Často jsou odkryty obsahy, které jsou velmi citlivé, o kterých jedinec nemá třeba ani tušení. I z tohoto důvodu je na místě od vedoucích činnosti profesionalita a cit. Námět bývá doprovázen prožitkem. Je to otisk něčeho, co bylo v historii pro člověka důležité.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se věnuji popisu navrženého artefietického projektu „*Vyprávění stromů*“ a záznamu výstupů dětského vnímání pomocí metafory a symbolů s přihlédnutím k individuální jinakosti. Dětská poznání, která přicházejí v úvodní části každé lekce, se stávají motivačním stimulem pro výtvarné vidění a realizaci výtvarné tvorby.

Cílem mé bakalářské práce je navrhnout a ověřit artefietický projekt ve volném čase *Vyprávění stromů*. Projekt je zaměřen na vnímání stromů dětmi prožitkem při výtvarných aktivitách. Při tvorbě námětu projektu čerpám ze svých zápisů v pedagogickém deníku. Zápisy vznikaly spontánně, a to v průběhu několika měsíců. Záznam v deníku je postupně doplňován vlastními fotografiemi, studijními kresbami a nakonec zápisy z průběhu lekcí. Jde o autentičnost mých myšlenek, propojení individuality se skupinovým rozměrem ve snaze, vytvořit koncept pro navrhovaný projekt.

Před realizací samotného projektu jsem se bránila představě, že by šlo pouze o výtvarnou edukaci s výrazově strohým tématem. Důvodem je i skutečnost, že práce v hodinách výtvarné výchovy jsou stále často předurčeny k prezentaci školních událostí a esteticky krásných artefaktů. A tak vznikla myšlenka, přiblížit dětem strom příběhem symbolické hry s volností metafory. Snažila jsem se nejdříve probudit u dětí z výtvarného kroužku moment zvědavosti. Než jsme projekt realizovali, setkali jsme se u lípy před školou, kolem které děti denně chodí. Počáteční motivace výtvarného projektu započala u stromu, kde jsme si povídali o stromech. Za pomoci metafory „*Život stromů je zrcadlem života člověka*“ jsem se snažila naladit skupinu dětí k uchopení tématu s hledáním znaků jak pojmového obsahu, tak pojmového rozsahu.

Smysl jsem spatřovala v uvolnění emocí dětí v pohledu na strom a v rozvoji dětské obrazotvornosti (imaginace) a kreativity. Považovala jsem propojení kontaktu dětí se stromem za důležité a pro záměr projektu velmi nosné. Domnívám se, že je třeba podporovat dětskou představivost a fantazii i z důvodu jednoduššího přijetí reality a tvorby jedinečného myšlení. U obraznosti symbolů a metafor nejde pouze o přenesení významu. Děti v nich mohou nacházet své téma, otevírající prostor ke komunikaci, k tvorbě vnitřního obrazu určitého pojmu nebo ke spoluvytváření bezpečného klima

skupiny. Snahou bylo zapojovat děti do aktivit s přirozeností, s vnímáním symbolu, třeba i bez uzavřeného konce.

V projektu jsem spojila několik oblastí, které jsou mi nejen blízké, ale dá se s nimi velmi dobře pracovat v artefietické dílně. Jde o vnímání proměnlivosti symbolů v přírodě a umění, prožívání jako součást tvorby, příležitost k experimentování a komunikaci.

Pro každou lekci jsem připravila otázky, které byly motivačním vstupem do jednotlivých částí. Vztahovaly se k symbolům: kořeny, kůra, srdce, koruna a duch místa. Stěžejní bylo, aby děti dokázaly popsat subjektivní vnímání symbolů. Záměrně jsem z těchto důvodů vybrala strom lípu srdčitou jako náš národní strom a symbol. Ke každé lekci jsem si vždy připravila motivaci, abych dětskou představivost podpořila. V průběhu realizace výtvarného projektu jsem pracovala a motivovala děti vlastními fotografiemi z pedagogického deníku. Projekt jsme uskutečnili během školního roku 2023/24.

V jednotlivých kapitolách praktické části popisují cíle projektu, sestavené pro 5 lekcí. Každou lekci jsem rozdělila na dvě části, receptivní a produktivní. V receptivní části jsou zaznamenány interpretace dětských prekonceptů k danému symbolu a metafoře spolu s reflexí se skupinou. V produktivní části, která je stěžejní a výtvarnou částí, je popsána realizace navrhovaného výtvarného projektu. Na konci každé lekce je shrnující hodnocení s autoevaluací.

První část je motivační, a to s přihlédnutím k přirozené spontánnosti dětí a jejich prožitku při odkrývání symbolů. Protože metafora a symboly mají pojmovou podstatu myšlení, zajímaly mě reakce dětí. Po inspiračním impulsu motivací slovem věnují pozornost přenosu výpovědí. Pro přehlednost jsou záznamy v tabulkách. Pro autenticitu zachycení záznamu myšlenek dětí jsem použila aplikaci diktafon na přenosném nahrávacím zařízení. Z důvodů etických jsem změnila jména dětí.

Ve druhé části, stěžejní, děti přenášejí prožitky spojené se symbolem do výtvarného obrazu za pomoci různých výtvarných technik. Využívají inspirace daným symbolem k vlastnímu tvůrčímu projevu a zachycení vlastní představy artefaktem.

2.1 ZÁMĚR NAVRHOVANÉHO VÝTVARNÉHO PROJEKTU

Záměrem mého navrhovaného projektu je zachycení hlubšího vnímání dětí s možností využití symbolů a metafor vztahující se ke stromům. Pokusila jsem se o jedinečné osobnostní zkušenosti dětí „*prekoncept*“ pro určitý „*koncept*“, který se stává obsahem dialogu. Pracujeme v artefietickém duchu, kdy prvním poznávacím krokem je symbol s metaforou. Každá taková tvorba učí děti nějaké zkušenosti, vnímání a posuzování světa. Pohybujeme se mezi fikcí a realitou. Dalo by se říci, že jde o skrytou formou komunikace. Jako vzdělávací motiv využívám symbolu stromu. V postmoderní době se význam symbolu mění v určitý znak, příkladem je značkové oblečení. Pokusila jsem se v navrhovaném projektu symbol dětem přiblížit jinak. Odhalováním, která jsou v symbolech skryta. Otevřel se tím prostor nahlédnout na věci kolem nás jiným pohledem. Přes rovinu výrazu a komunikace jsem chtěla dětem nabídnout prostor poznávací. Otázkami pak, nasměrovat děti k rozhovoru s reflektivním dialogem se završením společného vyhodnocení. I když v artefietice není výtvarná forma tím hlavním cílem, vzájemně se s obsahovým sdělením propojují. Zvolila jsem ji do každé lekce záměrně, domnívám se, že podporuje fantazii, je silným komunikačním kanálem v umění a utváří vztahy.

2.2 CHARAKTERISTIKA SKUPINY A PROSTŘEDÍ

Ve výtvarném kroužku pracovalo 16 dětí, které jsou žáky 2. stupně základní školy. Jde o děti ve věku 12–14 let. Skupina je heterogenní, 11 dívek a 5 chlapců. Ve skupině jsou 3 žáci s OMJ (odlišný mateřský jazyk) z Ukrajiny. Z toho jsou 2 chlapci a 1 dívka. Tyto děti dochází do naší školy třetím rokem a velmi dobře již rozumí česky. Všechny děti se znají ze školy a společně se setkáváme i v hodinách výtvarné výchovy ve vyučovacím předmětu.

Setkání ve výtvarném kroužku obvykle probíhalo v učebně výtvarné výchovy na základní škole, a to vždy v pondělí odpoledne, tedy pravidelně, v délce dvou vyučovacích hodin. Časový harmonogram pro návrh mého projektu byl rozplánován od října do dubna tak, aby pokryl všech pět lekcí.

Kroužek vedu s menšími pauzami 10 let na základní škole, která je uprostřed krásné posázavské přírody. Vedení školy se spolu se zřizovatelem města snaží vytvořit ze školy místo ke smysluplnému využití a naplnění volného času nejen pro žáky naší školy, ale i nebrání vstupu široké veřejnosti.

2.3 NÁVRH A OVĚŘENÍ VÝTVARNÉHO PROJEKTU „VYPRÁVĚNÍ STROMŮ“

V této části popisují návrh projektu a jeho realizaci. Jde konkrétně o pět lekcí, které jsou zaměřeny na pět symbolů: kořen, kůra, srdce, koruna a duch místa. Doprovázejícími činnostmi lekce jsou činnosti receptivní, zaměřené na vnímání podnětů. Činnosti reflektivní, kdy děti vzájemně komunikují a posuzují vazby individuálního vnímání.

První receptivní část lekce je věnována symbolu s odkrýváním části stromu jako reality a hlubšího smyslu jako symbolu. Druhá je částí produktivní a stěžejní. Děti jsou motivovány introspekci, expresí, reflexí nad metaforu a symbolem v první části lekce. Při samotné tvorbě se stává jejich výtvarný artefakt subjektivní výpovědí. Ta je vyjádřena výtvarným jazykem, propojeným vazbou verbálního a vizuálního vyjádření.

Obsahově jde o okruhy Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura.

Struktura lekce:

- Název lekce
- Charakter lekce
- Cíle lekce (afektivní, kognitivní, psychomotorické)
- Receptivní část (motivace, klíčová slova, organizační forma, koncept – metafora, symbol (charakter reálný a symbolické vyjádření, pojmenování ukrytých myšlenek), podnětné otázky, záznam prekoncetu (autenticita, elementární vyjádření pocitů, prožívání), reflexe se skupinou (skupinová důvěra, komunikace, výchovný zisk)

- Produktivní část (téma, motivace, zadání, výtvarný úkol, organizační a technické formy hodnocení realizované tvorby)
- Závěrečné hodnocení lekce, autoevaluace

2.4 PROJEKT V 5 LEKCÍCH

2.4.1 Symbol – kořeny

Charakter lekce:

Nalézá vzájemné podoby symbolu kořene stromů a rodových kořenů. Rozvíjí tvořivost a sebevyjádření při konstruktivním ztvárňování kořenů vázacím drátem. Rozvíjí a upevňuje sociální dovednosti.

Cíle:

- Afektivní
 - Dokáže popsat vlastními slovy vnímání symbolu – rodové kořeny
 - Dokáže popsat vlastními slovy, jaké tvary mohou mít kořeny stromů
 - Vnímá úctu ke generacím, jako morální hodnotu kulturního dědictví
- Kognitivní
 - Rozvíjí vizuální gramotnost přes umělecká díla (viz Gogh, Sýkora, Štýrský)
 - Rozpozná a pojmenuje některé prvky obrazového prvky (linie, tvary)
 - Dokáže popsat funkci kořenů stromů
 - Zamýšlí se nad významem generačních vztahů

- Psychomotorický
 - Upevňuje si a rozvíjí dovednosti v oblasti hrubé i jemné motoriky
 - Rozvíjí dovednosti při manipulaci s nástrojem
 - Experimentuje a kombinuje drát a vlnu v prostorovém vyjádření
 - Upevňuje si a rozvíjí dovednosti zaměřené na objekty nesouměrnosti a charakteristickými vztahy mezi nimi

Motivace:

Existence stromů na Zemi je odhadována přibližně na 400 miliónů let. Jejich význam je hluboký nejen v mytologii, náboženství, filozofii, umění, má ale i mnoho společného se životem člověka. Podobně jako člověk, i strom má své místo, kde roste. Jeho kořeny, které zapustí do země, patří u stromů k nejtajemnějším částem této rostliny. Důvodem je možná to, že se zpravidla skrývají v podzemí a pomáhají držet celý strom. Přes kořeny je strom ale i vyživován a čerpá přes něj vodu z půdy. Kořeny jsou pozitivním symbolem. Mohou lidem pomoci k posílení vědomí toho, že odněkud pocházíme a někde rosteme.

Klíčová slova: metafora, prekoncept, sociokognitivní konflikt, výrazová hra, konsensus, konstruktivní komponenty, výrazová technika, transformační rovina

Organizace lekce:

Sedíme v komunitním kruhu, kde společně nastavíme pravidla po celou dobu realizace projektu (naslouchání, neskáče se do řeči, pravidlo úcty, právo nemluvit, pokud se nechceme vyjádřit, pravidlo diskretnosti a zachování soukromí). Na počátku lekce je nejnanejnější, když děti mluví jeden po druhém. Později se zapojí všichni do diskuse a rozvine se skutečný dialog, který vyústí v závěrečný konsensus. Po něm se pak přesouváme k výtvarné tvorbě do lavic.

Časová dotace: 45 minut

Koncept: metafora, *Kořeny předků*, symbol kořeny

Otázky pro reflektivní dialog:

1. Co si představíte, když se řekne rodové kořeny?
2. Dokázali byste svoji představu vysvětlit?
3. Proč je dobré vědět něco o svých předcích?

Tabulka 1: Záznam autentických interpretací dětí při vnímání symbolu KOŘENY

Pořadové číslo	Jméno dítěte	Co si představíte, když se řekne rodové kořeny? Co?	Dokázali byste svoji představu vysvětlit? Jak?	Proč je dobré vědět něco o svých předcích? Proč?
1.	Victorie	rodokmen	představuji si mapu, která znázorňuje příbuzenstvo	nakreslila bych si tu mapu a dozvěděla se, jak se jmenovala prababička mé babičky, čím byla
2.	Sylvie	předkové	to jsou prarodiče, rodiče, sourozenci a příbuzní	pomohlo by mi to, nevím, asi jak se jmenují všichni mí příbuzní, asi bych si je chtěla i představovat
3.	Nikola	místo, kde rostu	tam, kde jsem se narodila a žiju	vědět třeba, kde se předkové narodili
4.	Johana	můj rod	to jsou mé rodiny všechny generace	určitě je dobré vědět, že třeba pocházím ze slavného rodu, smích
5.	Kateřina	silné kořeny	připadá mi, že předkové byli silní, stateční	vědět třeba o hrdinství předků
6.	Klára	mí předci	lidi, kteří už nežijí, ale patříme k sobě pořád jako rodina	asi bychom měli mít k našim předkům úctu a hezky o nich mluvit, přála bych si taky, aby o mně hezky další generace mluvily
7.	Kristýna	generace lidí	skupiny lidí, které mají něco společné	pochopit třeba, co stejné prožívali (móda, záliby)
8.	Valerie	jaké kořeny takoví předci	že jsme si třeba podobní	třeba jsem nějaké praprababičky podobná, byla krásná šlechtična, a já o tom nevím, smích
9.	Dita	spojení s našimi předky	máme společnou historii s předky	třeba nějaký prapředek rád maloval jako já, byl malíř a já to nevím, byl třeba takovou černou ovčí rodu

Pořadové číslo	Jméno dítěte	Co si představíte, když se řekne rodové kořeny? Co?	Dokázali byste svoji představu vysvětlit? Jak?	Proč je dobré vědět něco o svých předcích? Proč?
10.	Rebeka	spletitost kořenů	asi obtížné vztahy v rodině	neopakovat stejné chyby, asi
11.	Eva	historie	dávná doba	je dobré dozvědět se o dávné historii svých předků, jak žili
12.	Matěj	něco, co mě pevně drží	abych mohl bezpečně stát	vědět, že si v mé generaci pomáhali
13.	David	cévy rodu	jako že v nich proudí krev	třeba mám „modrou krev“, nevím to, smích, ale spíš zdravá krev
14.	Marek	kanály rodu	takové potrubí kudy proudí tajemství	může tím potrubím proudit nějaké rodové tajemství
15.	Dominik	propojené kořeny	třeba můžeme být příbuzní	třeba jsem příbuzný nějakého krále a nevím o tom
16.	Matouš	spojení kmene se zemí	představuji si, že je člověk spojen kořeny se zemí, jako je strom, chodíme po zemi	znát z jaké země pochází má předkové, něco jako původ rodu

Reflexe se skupinou:

Výrazová hra s námětem kořeny tematizovala charakter konceptu rodové kořeny s pojmovým rozměrem symbolu a metafory. Před zahájením výrazové hry byla nastavena pravidla pro komunitní kruh, která se občas dětem musela připomenout. Pro odkrytost tématu jsem použila reflektivní otázky. Někdy se stalo, že si děti v průběhu prožitků skákaly do řeči nebo zaznělo: ...*je, to jsem chtěl říci taky*. Někteří chlapci ukotvili představy o rodových kořenech do konkrétních pojmů, jako kanály, cesty, žíly. Do výrazové hry pak ale začaly vstupovat hlouběji. Postupně podkryly sociokognitivní konflikt s vyšším poznáním. Vyjadřovaly pocity touhy a přání poznat jména předků, místa kde žili, jak předci vypadali, čím byli. Zajímavý prekoncept zazněl od Dity: (...)*třeba nějaký prapředek rád maloval jako já, byl malíř a já to nevím, byl třeba takovou*

černou ovčí rodu. Dita toužila poznatkem o předcích zjistit, jestli někdo z předků také rád maloval jako ona „*byl tou černou ovčí*“ a jestli byl třeba malířem.

Děti tak mohly nacházet samy sebe v odlišnostech, což je znamením subjektivního vnímání. Klára prohlásila: (...) *asi bychom měli mít k našim předkům úctu a hezky o nich mluvit, přála bych si taky, aby o mně hezky další generace mluvily.* Klára tak vyslovila přání úcty k předkům, ale zároveň i k ní samé.

Co společně děti objevily v této lekci a co bylo výchovným ziskem

Konfrontací prekonceptů kořenů stromů a rodových kořenů se děti posunuly z vnějšího světa do světa vnitřního. V transformační rovině si uvědomovaly, proč je dobré vědět něco o své rodině, příbuzných předcích, rodech. Co pro nás znamenají, jak nám to může pomoci v současném životě. **Tato část lekce pomohla dětem k poznání propojenosti mezigeneračních vztahů, předávání kulturního dědictví s etikou úcty, k rozpoznání důležitosti individuálnosti, sebevnímání, sebehodnocení, sebereflexe, s možností poznatků o přenosu inspirace a zkušeností z jedné generace na druhou.**

Reakce dětí v průběhu reflektivního dialogu mě mile překvapily. Vztahy propojenosti, spletnosti a pospolitosti kořenů se netýkají jen stromů, ale i člověka. Děti si tak v následující části prakticky vyzkouší výrazovou technikou, jak by mohly vypadat kořeny tvarováním drátu.

VÝTVARNÁ ČÁST

Jaké máme rodové kořeny?

Zadání: Tvarování kořenů stromů za pomoci vázacího drátu a barevné vlny

Výtvarný úkol: Představa spletnosti, propojenosti, spojení a dravosti

Materiál a pomůcky: vázací drát průměr 0,7 mm, kombinované kleště, barevná klubka vlny

Časová dotace: 45 minut

Motivace fotografiemi: Umělecká díla s motivy kořeny stromů a linie: nizozemský malíř Vincent van Gogh, český malíř a pedagog Zdeněk Sýkora, český surrealistický malíř Jindřich Štýrský.



Obrázek 1: Vincent van Gogh, Kořeny, 1890 (převzato z Benediktová, 2023)

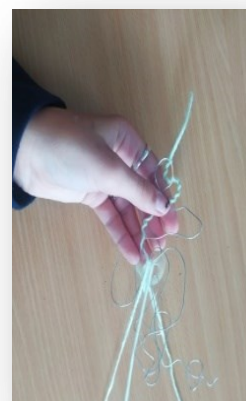


Obrázek 2: Zdeněk Sýkora, Linie 28, 1985 (převzato z Skřivánek, 2015)



Obrázek 3: Jindřich Štýrský, Kořeny, 1934 (převzato z Vašátková, 2016)

Popis: Děti tvarují z drátu o délce přibližně 1 m podle vlastních představ rodové kořeny. Mohou experimentovat s vlákny barevné vlny, které umocní spletnost kořenů a ozvláštní drát svou barevností.



Obrázek 4: Kořeny, tvarování drátu s vlnou, práce dětí, foto ©Semecka, 2023

Hodnotící realizace realizované výtvarné části:

Děti výtvarným ztvárněním dokončily lekci se symbolem rodové kořeny. Křížením, spleťostí, propojeností drátu s vlnou se pokusily objevit rozmanitost tvarů kořenů. Iluzí kořenů, přenesenou tvarováním a experimentováním vznikaly originální artefakty, které tak podtrhly i dětskou představivost s propojeností rodových kořenů. Byly využity komponenty konstruktivní s liniemi, tvary, rytmem. Občasné nezdary se objevily v momentě řešení trojrozměrnosti a spojení drátu s vlnou. Při práci si děti rozvíjely dovednosti motorické, s představivostí a prostorovostí. V samém závěru lekce svá díla vystavily. Každý výtvar byl originální a děti si všímaly a komentovaly, že kořeny každého jsou jiné. Podařila se jim hezká práce, kterou ohodnotily za hodně zajímavou.

Závěrečné zhodnocení celé lekce po realizaci:

Symbolismus stromu je dvojnásobný s pozitivním charakterem i jako proslulý přírodní symbol. Pokud bychom pátrali hlouběji v historii své rodiny, dostaneme se ke kořenům rodového stromu. V celé lekci děti rozvíjely schopnost formulace vlastních představ přes výchovný zážitek v transformační rovině. Sociokognitivní konflikt vznikl, když děti odpovídaly v reflektivním dialogu různě na otázku, proč by bylo dobré vědět něco o předcích. K poznání vedly rozdílné cesty, které přicházely přes sebepojetí a uvědomění si důležitosti úcty k předkům. Evokující byly představy spleťostí a propojenosti kořenů. Ty vynikly ve výtvarné části lekce, kdy děti tvarovaly kořeny z drátu. Šlo o výrazovou hru, při které byl schován uzlový moment symbolu. Vytyčené cíle byly naplněny. Lekci považuji za zdařilou. Reflektivní dialog se skupinou otevřel náhled na možnosti, limity individuální svobody se sebeuvědoměním, sebebřijetím, inspirované zkušenostmi svých předků.

Autoevaluace:

Bylo pro mě překvapivé, jak téma rodové kořeny děti zaujalo. Upoutala mě reakce Dity, která svým prekonceptem vyslovila touhu vědět, jestli někdo v rodě maloval a byl tou černou ovčí. Řekla jsem jí, že je spíš tou bílou ovečkou. Občas jsem sice musela upozornit na pravidla v kruhu, aby si děti neskákaly do řeči, ale neubralo to na zájmu o téma. Důvod, proč si skákaly do řeči, jsem viděla ve snaze dětí rychle se podělit o svůj názor. Myslím si, že se v lekci promítl trochu ráz dnešní doby. Lidé se tolika nenavštěvují, nejezdí se až tak často za příbuznými, je vysoká rozvodovost. Často děti o příbuzenstvu

nic nevědí. Mízí i fotoalby s rodinnými fotografiemi. V reflektivním dialogu se dotkly komponenty významové sociálního a existenciálního prostředí domova. Dále přišly komponenty expresivní s hodnotami protikladů jako život a smrt nebo úcta a nenávisť. Je proto zapotřebí znát dobře skupinu jedinců, se kterými je tato aktivita realizována. V našem případě jsem se znala delší dobu se žáky ze školy, vedu hodiny výtvarné výchovy a etiky. Důležité je uvědomit si pedagogický záměr lekce, který je v artefietickém duchu nearteterapeutickém.

2.4.2 Symbol – kůra

Charakter lekce:

Nalézají souvislosti symbolické podoby mezi kůrou stromů a lidskou kůží. Rozvíjí uměleckou techniku – frotáž při experimentování s barvami. Upevňuje postoje u symbolu a metafory v obrazném myšlení. Vnímá přírodu jako neoddělitelnou součást poznávání. Rozvíjí a upevňuje sociální dovednosti.

Cíle:

- Afektivní
 - Dokáže popsat vlastními slovy vnímání shodných znaků kůry stromu ve vztahu k lidské kůži
 - Porovnává a popisuje podobnosti a odlišnosti přes vjemové vnímání struktury různých druhů kůry stromů
- Kognitivní
 - Dokáže popsat, funkci kůry stromů
 - Rozpoznává stromy podle kůry a upevňuje si získané poznatky
 - Upevňuje si postoj k ochraně přírody, stromů
- Psychomotorický
 - Upevňuje si a rozvíjí dovednosti koordinace v oblasti hrubé i jemné motoriky
 - Upevňuje si a rozvíjí smyslové vnímání
 - Rozvíjí dovednosti při kresbě suchým pastelem a při experimentování s barvami
 - Rozvíjí dovednosti při manipulaci s přírodním materiálem

Motivace:

Kůra chrání stromy před poraněním a nemocemi. Pokud se dotkneme kůry stromů, může být hladká, hrbolatá, trnitá, popraskaná, lepí od pryskyřice. Určitě již někdo z vás viděl kůru některých stromů, ze které vytékala pryskyřice, někdo říká i smola nebo smůla. Vyrábí se z ní lepidla, laky nebo díky svým esenciálním olejům kadidla. I jantar má něco společné s kůrou, a to stromů jehličnatých. Jde o fosilizovanou pryskyřici stromů starou desítky miliónů let. Tak, jako naše kůže mnohé o nás prozrazuje, stejné je to se stromovou kůrou. Také promlouvá.

Klíčová slova: exprese, prekoncept, sociokognitivní konflikt, konsensus, emoční komponenta, výrazový projev, permakultura, psychosociální koncept, transformační rovina

Organizace lekce: Sedíme v komunitním kruhu a připomeneme si pravidla pro kruh. Na počátku lekce je nejnanejnější, když děti mluví jeden po druhém. Později se zapojí všichni do diskuse a rozvine se skutečný dialog, který vyústí v závěrečný konsensus. Po něm se pak přesouváme k výtvarné tvorbě do lavic.

Časová dotace: 45 minut

Koncept: metafora, *Kůra stromů – lidská kůže, symbol kůra*

Otázky pro reflektivní dialog:

1. *Co si představíte, když se řekne kůra?*
2. *Dokázali byste svoji představu vysvětlit?*
3. *Dalo by se říci, že kůra stromů je lidem v něčem podobná, našli byste v čem?*

Tabulka 2: Záznam autentických interpretací dětí vnímání symbolu KŮRA

Pořadové číslo	Jméno dítěte	Co si představíte, když se řekne kůra? <i>Co?</i>	Dokázali byste svoji představu vysvětlit? <i>Jak?</i>	Dalo by se říci, že kůra stromu je lidem v něčem podobná, našli byste v čem? <i>Proč?</i>
1.	Victorie	<i>citron</i>	<i>nastrouhaná citronová kůra</i>	<i>má třeba nějakou vůni</i>
2.	Sylvie	<i>slupka</i>	<i>slupka od banánu</i>	<i>jako kůže se nám loupe</i>
3.	Nikola	<i>kůru břízy</i>	<i>je to podle mě nejhezčí strom s bílou kůrou</i>	<i>nejhezčí je bílá kůže</i>
4.	Johana	<i>ochranný štít</i>	<i>vrstva</i>	<i>kůže chrání nám tělo</i>
5.	Kateřina	<i>vrásky</i>	<i>něco jako tvář</i>	<i>vrásky ve stáří na tváři</i>
6.	Klára	<i>oděv</i>	<i>oblékám se do něho</i>	<i>je vidět jak vypadám</i>
7.	Kristýna	<i>maska</i>	<i>mohu se pod ni schovat</i>	<i>není vidět, co máme pod maskou</i>
8.	Valerie	<i>kabát</i>	<i>jako udržení tepla</i>	<i>zahřívá nás, abychom nezmrzli</i>
9.	Dita	<i>kůže</i>	<i>to co vystavuju slunci</i>	<i>můžeme si spálit kůži na slunci nebo zahřát</i>
10.	Rebeka	<i>mozek</i>	<i>šedá kůra mozková</i>	<i>zvrásněná, jako kůra našeho mozku</i>
11.	Eva	<i>barvy</i>	<i>různé odstíny kůry/kůže</i>	<i>i lidé mají různou barvu pleti, je jedno jestli je černá nebo bílá</i>
12.	Matěj	<i>míza</i>	<i>březová šťáva</i>	<i>něco jako krev lidí, asi se tomu říká plazma, myslím</i>
13.	David	<i>brnění</i>	<i>chrání nás</i>	<i>brání naše tělo</i>
14.	Marek	<i>odolnost a tvrdost</i>	<i>hroší kůže</i>	<i>hodně vydrží, říká se to tak nějak</i>
15.	Dominik	<i>kryt</i>	<i>brání nás</i>	<i>před nepřáteli nás brání</i>
16.	Matouš	<i>plet'</i>	<i>na obličejí</i>	<i>máme pupínky, jizvy, je hladká</i>

Reflexe se skupinou:

Výrazová hra s námětem kůra byla v expresi otevřena opět pomocí trojice položených otázek dětem. Matěj si vzpomněl, jak na Ukrajině chodil s tatínkem na březovou šťávu. Jeho představa kůry byla tudíž umocněna prožitkovou komponentou emoční radosti, že se může podělit o tuto zkušenost. Děti se tak od Matěje dozvěděly, že se dá březová šťáva pít a je velmi zdravá. Dalšími prožitky, které děti evokovaly, byla představa kůry s vlastnostmi hroší kůže nebo význam ochrany, brnění, masky, krytu. Výchovný cíl této části lekce byl původně zaměřen na uvědomění si významu kůry pro strom, a to s upevněním morálního postoje dětí k přírodě. V průběhu diskuze se ale s výrazným sociokognitivním konfliktem setkaly prekoncepty Nikoly: (...) *nejhezčí je bílá kůže* a Evy: (...) *i lidé mají různou barvu pleti, je jedno jestli je černá nebo bílá*. Pro mě to znamenalo rozšířit předpokládanou dispozici cíle ještě s ukotvením sociálního konceptu morálních hodnot (barva pleti, nejsme všichni stejní). Na příkladu lesa (permakultura) jsme se pokusili společně vysvětlit, jak v lese rostou vedle sebe různé druhy stromů, s různou barvou kůry, jiné rostliny a živočichové. Tato pospolitá kultura fauny a flory je prospěšná svojí blízkostí nejen sobě navzájem, ale i člověku. Má globální a hlavně hlubší význam. Jakýkoliv násilný zásah, vandalismus a agresivní chování by mohlo mít pro život všech vážné dopady na život na Zemi.

Co společně děti objevily v této lekci a co bylo výchovným ziskem?

Porovnáváním prekonceptů děti společně upevňovaly znalosti o stromech. Hlubším poznáním si uvědomovaly, co může mít kůra stromů s člověkem totožné. Nejde jen o živé organismy v přírodě, které společně potřebují slunce, vodu, vzduch a živiny. V transformační rovině si děti uvědomovaly, že kůra stromů má i funkci ochranné bariéry. Jakékoliv vážné poškození je pro strom nebezpečné a může způsobit úhyn stromů. Společným poznáním jsme došli k nutnosti stromy chránit. Druhou dispoziční změnou kolektivního poznání bylo uvědomění si přirozené jinakosti a to, že nejsme všichni stejní. Různá barva kůry stromů je přirozená, a taktéž to platí i o lidské kůži. Jak stromy, tak lidé rostou a rodí se rozdílní, může to být třeba i v barvě kůže. **Tato část lekce pomohla dětem k poznání důležitosti ochrany stromů a poznání významu jinakosti, souznění, respektu k jiné barvě pleti.**

Ve srovnání s prvním symbolem kořeny, byl symbol kůry pro děti o něco složitější k uchopení. I pro mě byla tato část lekce náročnější. V průběhu diskuze jsem se snažila udržet v duchu myšlenky, které po konceptuální změně měly děti dovést k cíli. Důvodem bylo neplánované podkrytí morální hodnoty ukryté v pozadí v průběhu náhledu osobní transformace. Přesto si myslím, že se tato vstupní část lekce vydařila a byla velmi přínosná. V následné výtvarné části jsme si vyzkoušely, jak můžeme výtvarně zachytit strukturu kůry různých stromů.

VÝTVARNÁ ČÁST

Každý strom má jinak barevnou kůru

Zadání: Poznávání stromů podle struktury jejich kůry za pomoci smyslů, výtvarné zachycení struktury kůry frotáží suchým pastelem

Výtvarný úkol: Zavři oči a vnímej hmatem strukturu kůry, všímej si rozdílnosti, tvarů, linií, popiš pocit při vnímání, zachyť strukturu kůry stromu barevnou frotáží

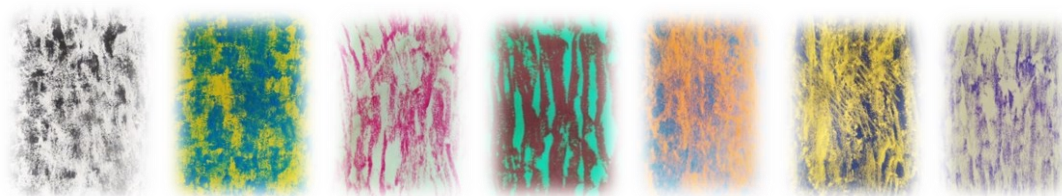
Materiál a pomůcky: barevný papír, suchý pastel, jednotlivé vzorky kůry stromů s čísly, podložky

Popis:

Každé dítě si nejdříve prohlíží a dotýká se jednotlivých vzorků kůry. Důraz je kladen na zapojení smyslů. Nápomocné jsou vzorky kůry stromů listnatých i jehličnatých, označené čísly. Pokusí se své pocity vnímání popsat a odhadnout o jaký druh stromu jde. Na kůru děti pak přikládají barevný papír a mírným tlakem přejíždí papír suchým pastelem – frotáž (reliéfní přenášení struktury na papír). Důraz při výtvarné realizaci je kladen na kontrast barev papíru a suchého pastelu. Mohou si vyzkoušet tímto způsobem všechny vzorky kůry.



Obrázek 5: Kůra stromů – motivační část, foto ©Semecka, 2023



Obrázek 6: Kůra – frotáž suchým pastelem, výtvarná práce dětí, foto ©Semecka, 2023

Hodnotící reflexe realizované výtvarné části:

Za velmi zdařilou část lekce považuji rozpoznávání stromů podle kůry. Nejlépe se dětem podařilo rozpoznat jehličnany, a to smrk ztepilý, borovici lesní a modřín opadavý. Velký úspěch sklidila bříza bělokorá. Největší problém rozpoznat kůru bylo u listnatých stromů zastoupených lípou malolistou, habrem obecným, olší lepkavou, dubem zimním a javorem mléč. Podnětné bylo, vnímání kůry hmatem, popisující svým charakterem vrásčitost, odolnost, tvrdost, jemnost, hrubost, hladkost i barvy kůry hrály důležitý prvek. Některé děti si ke kůře i přičichaly a popisovaly vůni. David prohlásil: ... *u borovice cítím pryskyřici*. Dita: ... *u smrkové kůry cítím jehličí a Vánoce* a Rebeka: ... *ty kůry voní jako dřevo u tašky v truhlárně*. Dětskou frotáží kůra stromů ještě vynikla. Na zemi si děti pak jeden vedle druhého práce vystavily a v tomto globálu vznikl nádherný barevný koberec se vzory. Děti byly z tohoto obrazu nadšené a myslím, že podle ohlasů je aktivita a společné dílo hodně bavilo. Prohlásily, že konečně snad poznají i podle kůry některé stromy.

Závěrečné zhodnocení celé lekce po realizaci:

Děti si význam symbolu kůra začaly uvědomovat ještě hlouběji, když nastal moment s otevřením prekonceptu Nikoly a Evy. Dívky tak v tématu otevřely sociokognitivní konflikt při srovnávání prekonceptů o barvě pleti. V expresi jsme se tudíž zlehka dotkly námětu s psychosociálním konceptem. Výtvarnou část jsem ozvláštnila rozpoznáváním druhů kůry stromů. Děti aktivita moc bavila i z důvodu propojení smyslů. Soutěžily mezi sebou, kdo pozná nejvíce stromů. Frotáž patří u dětí k oblíbeným technikám. I díky ní si děti uvědomovaly rozdílnosti struktury kůry stromů nejen druhem, ale i liniemi čar, a to vše pak degradovalo kontrastem barev. V lekci se pracovalo s komponenty konstruktivními: tvar, linie, barva, struktura, povrch. Výtvarná práce dala zrod krásnému barevnému koberci, sestaveného z barevné frotáže všech zúčastněných. Stanovené cíle byly splněny. Lekce byla velmi přínosná a zdařilá.

Autoevaluace:

V reflektivním dialogu mohou zaznít prekoncepty jedinců různé, ale asi jsem si více s prekoncepty Nikoly a Evy uvědomila, že prekoncept nelze posuzovat, zda je špatný nebo dobrý. Řešením pro mě v té situaci bylo nabídnout dětem hlubší poznání přenesené do permakultury lesa, aby nedošlo k soupeření mezi dívkami, která pleť je hezčí, černá nebo bílá. Dynamický faktor konfliktu nebyl prvoplánový, byl skryt za námětem.

2.4.3 Symbol – srdce

Charakter lekce:

Podporuje představivost a fantazii zprostředkováním vizuálního symbolu srdce s kořeny. Rozvíjí a upevňuje si výtvarnou techniku malby. Vysvětluje postoje u symoblu metafory v obrazném myšlení. Upevňuje si morální hodnoty lásky. Rozvíjí a podněcuje sociální dovednosti.

Cíle:

- Afektivní
 - Dokáže popsat vlastními slovy vnímání symbolu – srdce
 - Pokusí se popsat atributy srdce s kořeny

- Kognitivní
 - Upevňuje si postoj k symbolu srdce jako symbol lásky s pozitivními emocemi a morálními hodnotami

- Psychomotorický
 - Experimentuje s barvami
 - Rozvíjí motorické dovednosti při míchání barev
 - Prohlubuje si znalosti zákonitostí světlostních, obrazových prvků, vztahů mezi nimi v průběhu malby

Motivace:

Tvar srdce se objevuje na listech stromu lípy srdčité, který je našim národním stromem. Často můžeme vidět na kmene stromu vyryté srdce. Lesáci tvrdí, že znaky vyryté do kmene se růstem stromu směrem nahoru neposouvají. Lidé i po mnoha letech strom s vyrytým srdcem nachází, jakoby jejich srdce měla kořeny.

Klíčová slova: metafora, výrazová hra, prekoncept, konsensus, transformační rovina

Postup:

Organizace lekce: Sedíme v komunitním kruhu připomeneme si pravidla pro kruh. Na počátku lekce je nejnějnější, když děti mluví jeden po druhém. Později se zapojí všichni do diskuse a rozvine se skutečný dialog, který vyústí v závěrečný konsensus. Po něm se pak přesouváme k výtvarné tvorbě do lavic.

Časová dotace: 45 minut

Koncept: metafora, *Srdce s kořeny*, *symbol srdce*

Otázky pro reflektivní dialog:

1. *Co si představíte, když se řekne srdce?*
2. *Dokázali byste svoji představu vysvětlit?*
3. *Proč by mělo mít srdce kořeny?*

Tabulka 3: Záznam autentických interpretací dětí při vnímání symbolu SRDCE

Pořadové číslo	Jméno dítěte	Co si představíš, když se řekne srdce? Co?	Dokázali byste svoji představu vysvětlit? Jak?	Proč by mělo mít srdce kořeny? Proč?
1.	Victorie	<i>lásku</i>	<i>jde o vztah, úctu, možná přátelství</i>	<i>aby mohlo bezpečně růst</i>
2.	Sylvie	<i>červená jako láska</i>	<i>vášeň, smích</i>	<i>nevím</i>
3.	Nikola	<i>zamilovanost</i>	<i>mít někoho rád, respektuju ho</i>	<i>nevím</i>
4.	Johana	<i>centru lásky</i>	<i>něco jako je střed všeho</i>	<i>rozrostlo by se do všech stran</i>
5.	Kateřina	<i>lidský orgán</i>	<i>tlukot srdce, tep, cévy</i>	<i>aby bylo vyživováno</i>
6.	Klára	<i>lásku</i>	<i>někoho miluju, smích</i>	<i>vůbec nevím</i>
7.	Kristýna	<i>symbol lásky</i>	<i>projevuje se jím láska, úcta</i>	<i>aby stále žilo, jako to je s těmi generacemi, něco jako věčnost</i>
8.	Valerie	<i>naše lidské srdce</i>	<i>jak kreslí přístroj tu křivku našeho srdce</i>	<i>nevím</i>
9.	Dita	<i>růžová barva – barva lásky</i>	<i>milovat, smích</i>	<i>jsou to kořeny lásky, smích</i>
10.	Rebeka	<i>svátek sv. Valentýna</i>	<i>svátek zamilovaných</i>	<i>to teda nevím</i>
11.	Eva	<i>ledové srdce</i>	<i>smutek</i>	<i>aby se daly třeba zalejvat</i>
12.	Matěj	<i>perníkové srdce z lásky</i>	<i>sladkost srdce, radost</i>	<i>aby se daly rozmnožovat, smích</i>
13.	David	<i>probodnuté srdce šípem</i>	<i>viděl jsem na obrázku</i>	<i>dala by se pěstovat – srdce, aby se vědělo, že se musí ošetřovat, chránit</i>
14.	Marek	<i>statečné srdce</i>	<i>film</i>	<i>daly by se sušit a pak pít z nich třeba čaj lásky, smích</i>
15.	Dominik	<i>mír</i>	<i>klid a ticho</i>	<i>kde zapustím kořeny, je bezpečné, mír</i>
16.	Matouš	<i>lásku</i>	<i>polibek</i>	<i>aby prorostly celou planetou, přátelství a láska všude</i>

Reflexe se skupinou:

Dnešní postoj k srdci je hlavně o synonymu lásky, přestože jde o pojetí univerzální. Předpokládala jsem tak trochu reakce dětí na tento symbol. Projevilo se to i v četnosti nejpreferovanějších dětských prekonceptů, při kterých zaznívala láska a zamilovanost. Podnětné prekoncepty: Matouš: (...) *aby prorostly celou planetou*, Marek: (...) *daly by se sušit a pak pít z nich čaj lásky, smích*, Johana: (...) *rozrostlo by se do všech stran*.

Co společně děti objevily v této lekci a co bylo výchovným ziskem?

Srdce si děti nejčastěji spojovaly s fenoménem lásky. K hlubšímu odkrytí docházelo u dětí po otázce „Proč by mělo mít srdce kořeny?“ Některé děti si začaly uvědomovat, co jim vlastně otázka říká a nabízí. Zrodily se představy růstu srdce, které zapustilo kořeny. Děti nabývaly poznání, že srdce nemusí mít vždy jen spojitost láskou pudovou. V hlubším odrytí si ho začaly spojovat s radostí z něčeho, s obdarováním, s úctou. S místem, které vnímáme jako ticho, klid, kde je nám dobře. S domovem, kde jsme v bezpečí, kde vyrůstáme, se zemí, kde žijeme. Děti začaly lásku vnímat v širších souvislostech. V transformační rovině si tak uvědomovaly poznání, že lásku můžeme ovlivňovat v našich postojích posilováním pozitivních hodnot jako síla přátelství, trvalá láska, věrnost, místo, kde se cítíme dobře, bezpečně, kam patříme, kde žijeme, rosteme, kde jsme se narodili, kde trávíme rádi svůj čas. **Tato část lekce pomohla dětem k poznání důležitosti významu věrnosti v lásce, v přátelství, úcty a věrnosti k místu kde vyrůstáme, kde žijeme, kde jsme v bezpečí.**

Atmosféru lekce rovněž do značné míry ovlivnil pubescentní věk skupiny dětí. Exprese proto občas probíhala s doprovodem smíchu, za kterým se děti trochu schovávaly. Přesto si myslím, že se povedlo v reflektivním dialogu dospět ke společnému konsensu. Velké očekávání jsem měla od výrazového projevu ve výtvarné tvorbě, která následovala.

VÝTVARNÁ ČÁST

Proč by mělo mít srdce kořeny?

Zadání: Malba srdce s kořeny

Výtvarný úkol: Má strom srdce? Jak by vypadalo a kde by bylo? Kam až vedou kořeny stromového srdce?

Materiál a pomůcky: vodové barvy, štětce, kelímek na vodu, čtvrtka formát A3

Časová dotace: 2 × 45 minut

Popis:

Každé dítě se pokusí namalovat svoji představu srdce s kořeny. Technikou je malba vodovými barvami, která navodí pocit lehkosti, propojenosti s umocněním symboliky barev.



Obrázek 7: Srdce s kořeny – realizace malby dětmi, foto ©Semecka, 2023

Hodnotící reflexe realizace výtvarné části:

Děti si srdce většinou představovaly, tak jak je svým symbolem tradičně ztvárňováno, konkávním vázovitým tvarem a symbolickými barvami. K tvorbě přistupovali všichni se zaujetím. Děti se hluboko do konceptu ponořily. Tak jak probíhala živě diskuse v reflektivním dialogu, v této realizační části za ně promlouvaly štětce.

Výtvarný jazyk jim umožnil hlouběji prožít jejich variabilitu představ s vyšším poznáním. Ze svých obrazů byly děti nadšené, tak jako já.



Obrázek 8: Srdce s kořeny – realizace výtvarných prací dětmi, foto ©Semecka, 2023

Závěrečné zhodnocení celé lekce po realizaci:

Symbol srdce je určitě stále aktuální a podnětné témata. Prvoplánově jsem měla v plánu symbol srdce realizovat s dětmi výtvarnou technikou tisku, a to za pomoci listu lípy srdčité – „obtisky přírody“. Jde ale o techniku jednodušší, tudíž výhodnou pro mladší děti. Kromě upevnování malby jako výtvarné techniky ve svém přesahu byla malba výrazovým prostředkem, který otevřel náhled na přetváření výtvarné činnosti z činnosti vnější (samotný artefakt), především na činnosti vnitřní (subjektivní vnímání). Byly jimi především představy, myšlenky, nové nápady řešení problémů, o jejichž kvalitě se děti dozvěděly v reflektivním dialogu. Komponenty zážitku, které se zde objevily, byly komponenty konstruktivní: tvar, linie, barva, kompozice. Lekce proběhla nad očekávání. Stanovené cíle byly naplněny.

Autoevaluace:

Na začátku první části lekce jsem se občas pro sebe ptala, jestli lekci stačíme dokončit. Důvodem byla docela živá diskuse, která se ubírala na úkor naplánované času. Protože ale reakce dětí byly podnětné, smířila jsem se s faktem, že čas na výtvarnou realizaci v případě potřeby prodloužíme. Malbu jsme proto dokončili za týden.

Považovala jsem za velmi přínosné věnovat čas dětským reakcím. Proto bych doporučila dobře naplánovat pracovní čas pro malbu. To jsem při plánování lekce trochu podcenila. Neuvědomila jsem si, že průběh reflektivního dialogu může mít i delší vývojový charakter. Schopnost vzájemného naslouchání a empatie dětí při reflexi nás všechny obohacovaly novými střípky poznání. Uvědomila jsem si také, že v průběhu exprese dětí, aby něco pojmenovaly slovy, potřebují mít k uchopení často představu tvaru, něco, co má hranice a je určité.

2.4.4 Symbol – koruna

Charakter lekce:

Rozvíjí kreativní dovednosti při tvarování a dekoraci koruny. Upevňuje postoje hodnotové orientace. Rozvíjí základní formy interaktivního chování a osobní zkušenost s výhodami a nevýhodami spolupráce. Upevňuje si sociální dovednosti.

Cíle:

- Afektivní
 - Dokáže popsat vlastními slovy vnímání symbolu – koruna s plody ovoce
 - Vnímá symbol koruny jako atribut moudrosti, důstojnosti a zodpovědnosti
 - Vnímá a upevňuje si postoj k hodnocení svého chování a zodpovědnosti za své činy

- Kognitivní
 - Upevňuje si dovednosti při spolupráci, prezentaci a obhajobě společného výtvarného díla

- Psychomotorický
 - Upevňuje si a rozvíjí motorické dovednosti při manipulaci s výtvarnými prostředky
 - Experimentuje s různorodým materiálem
 - Rozvíjí dovednosti při řešení výtvarného problému
 - Prezentuje svoji tvorbu

Klíčová slova: výrazová hra, konsensus, prekoncept, sociokognitivní konflikt

Motivace:

Koruna stromů bývá zpravidla něčím prvním, co si na stromu všimneme, pokud nechodíme tedy se svěšenou hlavou zabořenou v mobilním telefonu. Koruna listnatých stromů upoutá člověka na podzim svojí barevností listů. Svými plody v létě. V zimě vrstvami sněhu, které pod svým nánosem ohýbají větve koruny k zemi. Jak strom roste, mění se i jeho koruna. Není ale koruna jako koruna.

Organizace lekce

Sedíme v komunitním kruhu a připomeneme si pravidla pro kruh. Na počátku lekce je nejsnadnější, když děti mluví jeden po druhém. Později se zapojí všichni do diskuse a rozvine se skutečný dialog, který vyústí v závěrečný konsensus. Po něm se pak přesouváme k výtvarné tvorbě do lavic.

Časová dotace: 45 minut

Koncept: metafora, *Plody koruny*, *symbol koruny*

Otázky pro reflektivní dialog:

1. *Co si představíte, když se řekne koruna?*
2. *Dokázali byste svoji představu vysvětlit?*
3. *Proč se říká, to jsou plody koruny?*

Tabulka 4: Záznam autentických interpretací dětí vnímání symbolu KORUNA

Pořadové číslo	Jméno dítěte	Co si představíte, když se řekne koruna? Co?	Dokázali byste svoji představu vysvětlit? Jak?	Proč se říká, to jsou plody koruny? Proč?
1.	Victorie	<i>klenot</i>	<i>korunovační klenot</i>	<i>drahokamy na klenotu</i>
2.	Sylvie	<i>královskou korunu</i>	<i>označení titulu krále</i>	<i>asi, jak se choval</i>
3.	Nikola	<i>platidlo</i>	<i>platíme tím</i>	<i>koupíme si za to, co potřebujeme – přináší nám plody</i>
4.	Johana	<i>hodnotu v Kč</i>	<i>česká koruna</i>	<i>je to naše měna</i>
5.	Kateřina	<i>větve</i>	<i>věvec z větvi na hlavě</i>	<i>dostávali ho jen vítězové za statečnost</i>
6.	Klára	<i>hodnota</i>	<i>cena</i>	<i>výše ceny zboží</i>
7.	Kristýna	<i>symbol moudrosti na hlavě</i>	<i>moudrost v chování</i>	<i>pokud panovník dobře vládne, přináší to blaho pro všechny – plody</i>
8.	Valerie	<i>cennou věc</i>	<i>poklad</i>	<i>přinese bohatství</i>
9.	Dita	<i>královskou korunu</i>	<i>majestátnost</i>	<i>třeba vládou získá území, to jsou ty plody</i>
10.	Rebeka	<i>korunky</i>	<i>jako hotovost</i>	<i>všichni je potřebujeme, ty plody, smích</i>
11.	Eva	<i>čelenku</i>	<i>je zdobena drahými kameny</i>	<i>má na sobě barevné, kameny jako plody</i>
12.	Matěj	<i>strom</i>	<i>plno ovoce</i>	<i>stromu se daří</i>
13.	David	<i>koruna stromu</i>	<i>symbol rodiny</i>	<i>jak rodiče vychovávají děti – to jsou jejich plody</i>
14.	Marek	<i>kruh</i>	<i>symbol kulatého tvaru slunce</i>	<i>slunce, bez něho by nebyly plody</i>
15.	Dominik	<i>hotovost</i>	<i>hotovost</i>	<i>peníze vládnu světem, to je taková úroda, daří se mít plody</i>
16.	Matouš	<i>kurz koruny</i>	<i>měnový kurz</i>	<i>jaký je kurz, taková je úroda</i>

Reflexe se skupinou:

K častým prekonceptům, které otevřely sociokognitivní konflikt patřila měna, peníze, hotovost, cena, hodnota, královská koruna, věnec a symbol. Sebevýjádření dětí v expresi byla velmi zajímavá a podnětná. Vyzdvihla bych Kristýnu: (...) ***pokud panovník dobře vládne, přináší to blaho pro všechny*** a Davida: (...) ***rodiče vychovávají děti, to jsou jejich plody***.

Co společně děti objevily v této lekci a co bylo výchovným ziskem?

Přes koncept koruna stromů se děti postupně dostávaly k subjektivnímu poznání. Znamenalo to, že děti vnímaly korunu, jako hodnotu, sílu nebo moc a velmi často jako měnu. Překvapilo mě dětské vnímání koruny jako asociace měny. Proto jsme společně analyzovaly důsledky zodpovědného a nezodpovědného chování. Děti uváděly příklady. Tak přicházely svými prekoncepty z objektivního světa do subjektivní roviny. Panovník s královskou korunou nese zodpovědnost za svůj lid, zemi. Rodiče, kteří zodpovědně vychovávají své děti, také s odstupem času mají radost z dětí, které dobře vedly a vychovaly. Tyto vzájemné vztahy platí i pro přírodu, pokud bude o strom dobře pečováno, sklídíme velkou úrodu třeba ovoce. **Tato část lekce pomohla dětem k poznání důležitosti hodnocení vlastního chování s postojem zodpovědnosti za své činy.**

Přestože některá dětská vnímání byla zpočátku spojena u symbolu koruny s měnou, podařilo se nám společně k dispoziční změně přiblížit. Tato vstupní část lekce probíhala v živém a domnívám se, že i v přínosném reflektivním dialogu. V následující výtvarné aktivitě se děti pokusily ve skupinové práci vytvořit královské koruny jako symbol panovníka.

VÝTVARNÁ ČÁST

Proč má koruna takovou moc?

Zadání: Královská koruna, kolážová výtvarná technika

Výtvarný úkol: Koruna je zlatá nebo ze vzácného kovu? Z čeho všeho se může vyrobit a čím ozdobit? Navrhni korunu pro význačnou osobnost, které si vážíš.

Materiál, pomůcky: barevné papíry, karton, lepidlo, nůžky, tavící pistole, barevná hliníková folie (obaly od čokolády), korálky, krajky, flitry, přírodniny, tužka, pravítko, fixy, kružítko, barevné kartičky k rozdělení do skupin pro společnou práci.

Časová dotace: 45 minut

Organizační forma: skupinová práce

Popis:

Práce organizovaná ve skupině se spoluprací na společném díle. Jde o výrobu prostorového útvaru se zakomponováním doplňujících různorodých prvků, které si děti samy dle dohody mezi sebou vyberou nebo vyrobí z materiálu, který je k dispozici. Důraz při tvorbě je kladen na ozvláštňení estetického účinku koruny a skupinovou spolupráci. Děti si rozdělí role ve skupině, které si samy přidělí (koordinátor, designer, tvůrci).



Obrázek 9: Královská koruna, realizace výtvarných prací dětmi, foto ©Semecka, 2023

Hodnotící reflexe realizace výtvarné části

Práce ve skupině byla založena na řešení společného úkolu. Děti byly rozděleny náhodně do heterogenních 5 skupin podle *barevného rozlišení* (každý si vylosuje kartičku s barevným puntíkem). Pro socializaci je dle mého názoru náhodné rozdělení velmi dobrou volbou. I sociální stránku umožní úspěšnější rozvíjení heterogenní skupiny. Práce děti s ozvláštňením vždy baví. Přináší sebou určitý náboj adrenalinu a nutí děti přemýšlet a nacházet originální řešení, evokuje k soutěživosti. Po prezentaci děl proběhla reflexe,

kdy děti vyhodnotily, která fáze pro ně byla nejtěžší. Skupiny se shodly na vymýšlení té zvláštnosti koruny, originality. Občas zazněly hlasy chlapců, že chtěly vybrat jinou barvu než dívky. Skupiny si svou práci prezentovaly a podle reakcí dětí je práce bavila.



Obrázek 10: Královské koruny, skupinová práce, foto ©Semecka, 2023

Závěrečné zhodnocení celé lekce po realizaci:

Celá lekce se svým konceptem dotkla symbolu koruny. Výrazovou hrou děti odkryly prekoncepty. Přestože je běžnou zkušeností, že symbol koruny je symbolem moci a důstojnosti panovníků, hodnota prožívaného dětmi se často vztahovala k měně. V závěrečném reflektivním dialogu jsme společně nakonec dospěli k vyššímu poznání, že koruna je symbolem důstojnosti, moudrosti a zodpovědnosti. Výrazová hra i s výtvarným zachycením splnila naplnění cílů. Organizační forma probíhala ve skupině, což je nápomocné pro rozvíjení sociálních dovedností.

Autoevaluace:

Pokud bych se pokusila odhadnout, do jaké hloubky děti zasáhla otázka „*Proč se říká, koruna plody přináší*“, musím se zaměřit na jejich odpovědi. Z představ vnímání dětí koruny jako měny nebo ceny zboží usuzuji, že v dnešní době téma peněz a ceny zboží je v rodinách velmi časté. Jakou roli hraje morálka hodnot s měněním se myšlením dětí? Pak se ale po této otázce dostávám do soukolí různorodosti pojetí hodnot. Jelikož si

myslím, že hodnota se promítá do mnoha významů a souvislostí. Právě u dětí se poji hodnota velmi často s nějakým materiálem. Takže to vlastně pro děti obvykle může znamenat nějakou cenu věci vyjádřenou právě třeba penězi.

2.4.5 Symbol – duch místa

Charakter lekce:

Uvědomuje si historický význam „duch místa“ jako odkaz z minulosti. Rozvíjí vizuální gramotnost v kontextech prizmat na umělecká díla Mikoláše Alše a Alfonse Muchy. Upevňuje postoje u symbolu a metafory v obrazném myšlení. Zasadí symbol „duch místa“ do příběhu s výtvarným uchopením. Upevňuje sociální dovednosti.

Cíle:

- Afektivní
 - Dokáže vlastními slovy popsat vnímání symbolu – duch místa
 - Pokusí se opsat a porovnat vlastními slovy emoce Alše a Muchy při tvorbě obrazů autorů
 - Porovnává dílo Alše a Muchy v souvislosti s vnímáním symbolu – duch místa
 - Reaguje na celkovou atmosféru obrazů Alše a Muchy v souvislosti se zákonitostmi barvy a světla

- Kognitivní
 - Dokáže popsat z historického pohledu symbol – duch místa
 - Upevňuje si svůj postoj k symbolu duch místa jako k morální hodnotě úcty a zdroji inspirace
 - Seznamuje se s díly Alše a Muchy
 - Upevňuje si vědomosti o našem národním stromu – lípa srdčitá

- Psychomotorický
 - Rozvíjí výtvarné dovednosti při kombinaci technik koláže, malby a kresby
 - Upevňuje kompoziční a prostorové zákonitosti při manipulaci s fotografií
 - Rozvíjí dovednosti motorické
 - Prezentuje svoji tvorbu a reflektuje svůj pohled jako tvůrce místa, kde je Genius loci spokojen

Motivace:

Často se setkáváme s místy, která mají svá tajemství, mluví se o nich. Lidé se jim vyhýbají nebo naopak se tam cítí dobře, aniž by mnohdy tušili, proč tomu tak je. Říká se, že je tam – duch místa, Genius loci.

Klíčová slova: výrazová hra, génius loci, komparace, konsensus, prekoncept

Organizace lekce:

Sedíme v komunitním kruhu a připomeneme si pravidla pro kruh. Na počátku lekce je nejsnadnější, když děti mluví jeden po druhém. Později se zapojí všichni do diskuse a rozvine se skutečný dialog, který vyústí v závěrečný konsensus. Po něm se pak přesouváme k výtvarné tvorbě do lavic.

Časová dotace: 2 × 45 minut

Koncept: metafora, *Duch místa*, *Genius loci*, *symbol duch místa*

Otázky pro reflektivní dialog:

1. *Co si představíte, když se řekne duch místa?*
2. *Dokázali byste svoji představu vysvětlit?*
3. *Proč se říká, oslovil ho duch místa?*

Tabulka 5: Záznam autentických interpretací dětí vnímání symbolu DUCH MÍSTA

Pořadové číslo	Jméno dítěte	Co si představíš, když se řekne „duch místa“? Co?	Dokázali byste svoji představu vysvětlit? Jak?	Proč se říká, oslovil ho duch místa? Proč?
1.	Victorie	<i>místo, kde se něco děje</i>	<i>třeba je tam něco slyšet</i>	<i>mluví na něj duch</i>
2.	Sylvie	<i>místo, kam lidé často chodí</i>	<i>úcta k tomu místu, studánka</i>	<i>něco se tam stalo</i>
3.	Nikola	<i>jsou tam duchové</i>	<i>straší tam</i>	<i>máme pocit strachu</i>
4.	Johana	<i>straší tam</i>	<i>straší tam</i>	<i>komunikace s duchem</i>
5.	Kateřina	<i>duch zemřelého</i>	<i>vzpomínka na někoho</i>	<i>chodíme tam vzpomínat</i>
6.	Klára	<i>Tajemné síly</i>	<i>zvláštní energie</i>	<i>vyvolá to místo nějaký pocit</i>
7.	Kristýna	<i>magie</i>	<i>Čarování, kouzelný les</i>	<i>nevím</i>
8.	Valerie	<i>energie</i>	<i>prožívat tam zvláštní pocit</i>	<i>něco jako duch historie</i>
9.	Dita	<i>duchové předků</i>	<i>něco se tam stalo</i>	<i>chodíme tam vzpomínat</i>
10.	Rebeka	<i>tajemné místo</i>	<i>dějí se tam zázraky, studánka</i>	<i>nějaké vnuknutí</i>
11.	Eva	<i>nějaká magie</i>	<i>asi bych tam nechodila</i>	<i>mluví tam duch</i>
12.	Matěj	<i>něco se tam stalo</i>	<i>třeba bitva, násilná smrt</i>	<i>nějaká vzpomínka z historie</i>
13.	David	<i>duchové</i>	<i>záhrobní</i>	<i>nepříjemný pocit</i>
14.	Marek	<i>místo, co něčím přitahuje</i>	<i>třeba je tam strom a pod ním lavička, kde lidé sedávají</i>	<i>místo, kde je lidem dobře, oslovilo je</i>
15.	Dominik	<i>něco jako hřbitov</i>	<i>pohřebiště duchů</i>	<i>v noci tam mluví duchové</i>
16.	Matouš	<i>místo, co má tajemství</i>	<i>nějaká záhada, jeskyně</i>	<i>objevuje se tam duch a mluví a hldí poklad</i>

Reflexe se skupinou:

Úkolem námětu byl pokus odkrýt, co je uzlovým momentem u metafory duch místa. Běžná zkušenost dětí ukázala, že prekoncept v intuitivním měřítku představoval u většiny dětí ducha nebo duši zemřelého s uchopením něčeho magického, tajemného až obávajícího se toho. V komparaci ale zazněly i prekoncepty s vnímáním místa s historickou událostí a vzpomínkou na ni. Sylvie: (...) *místo, něco se tam stalo*, Valerie: (...) *něco jako duch historie*, Matěj: (...) *nějaká vzpomínka z historie*. Tímto vnímáním symbolu se děti asi nejvíce přiblížily k vyššímu poznání námětu.

Co společně děti objevily v této lekci a co bylo výchovným ziskem?

S dětským vnímáním duch místa se objevily u dětí dva dominantní vlivy. Děti byly do značné míry ovlivněny buď zkušenostmi s duchem z filmů, seriálů nebo počítačových her. Méně již inspirovány pohádkovými bytostmi s přenesenou personifikací, ztělesňující například dobro nebo zlo. Až při prohlubujícím se reflektivním dialogu začaly nacházet děti spojitosti i s určitou lokalitou. Tak jsme se posunuli do lokality, kde žijeme. Jsou místa, kam chodíme rádi a místa méně oblíbená. Co to pro nás znamená? Řekli jsme si, že antický člověk, respektoval zásadní význam pro harmonický život, a to bylo, vycházet v dobrém s duchem místa – Genius loci, kde člověk žije. Znamenalo to, vážit si toho místa a o místo pečovat. Krajina, dům, strom, ulice, město může být krásné, barevné, smutné, špinavé, zničené jen podle toho, jak se člověk chová. Tak, jak se budeme cítit na těchto místech, záleží proto hlavně na člověku, na jeho chování. **Tato část lekce pomohla dětem k poznání důležitosti morálních postojů k místu, kde žijeme a upevnila postoj k historickému významu duch místa, Genius loci.**

Protože projekt je o hlubším vnímání stromů zaměřili jsme se na lípu srdčitou jako na strom Slovanů. Strom se v naší historii stával velmi často duchem místa – genius loci. Přesunuli jsme se tak k výtvarné části, kde si tento strom ještě více přiblížíme.

VÝTVARNÁ ČÁST

Lípa srdčitá – duch místa

Motivace slovem:

Lípa patřila ke stromům, které lidé od nepaměti uctívali. Stala se pro svou vůni, půvabnou korunu a vlídný stín symbolem ochrany, pomoci a lásky. Lidé věřili, že dokáže odehnat zlé duchy a svou energií zbaví člověka chmurných myšlenek. Lípa často symbolizovala strom, kde sídlí duch místa. V římské mytologii byl duch místa Genius loci označován jako bůžek, ochraňující určité místo. Na stránkách Sociologická encyklopedie, genius loci: *G. l. často citlivě vnímají umělci a čerpají z něj inspiraci pro svou tvorbu... Většinou spoluvytváří pocit domova, tedy i dnes má svůj význam jako útočiště a prostor osobní a rodinné identifikace...* (Ryba, 2018)

Historický význam lípy srdčité se do značné míry projevil i v umění. Mezi historické osobnosti, které jsou propojené s naší národní symbolikou, patří například **Mikoláš Aleš** (nar. 1852) Mirovice. Patří mezi nejvýznamnější osobnosti Generace Národního divadla. Byl kreslíř, malíř, dekorátor, ilustrátor. Po potyčce studentů německých a českých byl vyloučen z Akademie výtvarného umění v Praze. Šlo o umělce, který pracoval mj. se symbolem lípy srdčité. Tento strom pro něj znamenal symbol Slovanů, lásky k českému jazyku, českému umění a národu vůči útlaku a agresivitě Velkoněmecké říše.

Dalším naším představitelem, v jehož tvorbě se objevuje lípa jako symbol Slovanství a láska k národu je **Alfons Mucha** (nar. 1860) Ivančice na Moravě. Byl český malíř, grafik a designér období secese. Život Muchy nebyl jednoduchý. Přestože měl od dětství obdivuhodný výtvarný talent, jeho díla byla uznána až při jeho pobytu v cizině. V USA se zrodila myšlenka Muchy, vytvořit sérii dvaceti velkoformátových obrazů, které by připomínaly dějiny slovanských národů od pravěku až po současnost. Cyklus vznikl postupně v letech 1912–1926 v ateliéru na zámku Zbiroh. Jako motivace poslouží obraz z tohoto cyklu pod názvem *Přísaha „Omladiny“* pod slovanskou lípou 1894: Slované obrození 1926–1928. Zajímavostí je o obraze mnoho. Pozoruhodné je ale i to, že Alfons Mucha v postavách dvou dětí v dolní části obrazu zachytil své vlastní děti. Vlevo dceru Jaroslavu, hrající na harfu, vpravo syna Jiřího. Na obraze je posvátná

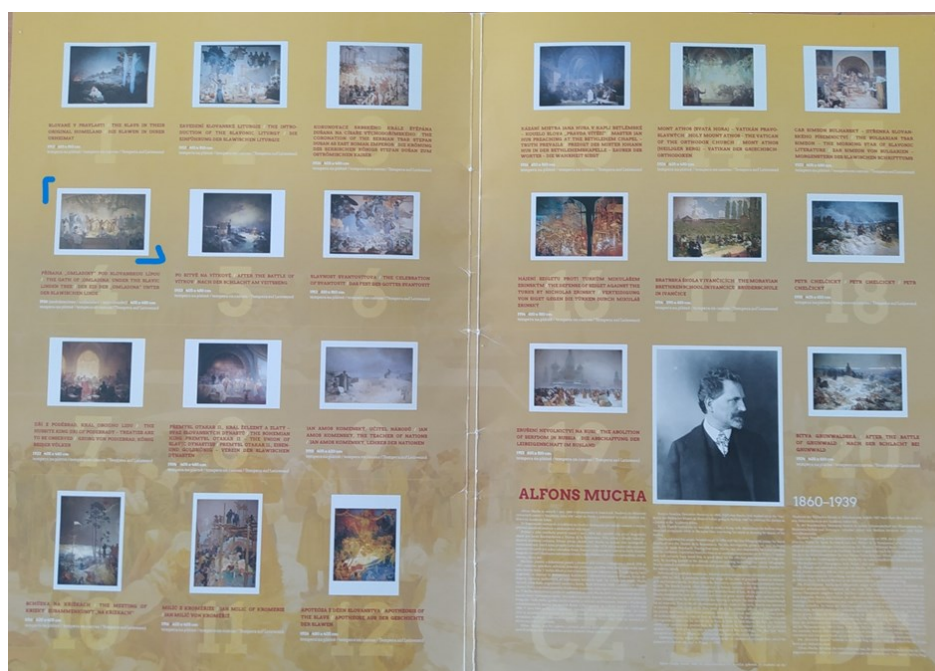
slovanská lípa, kterou Mucha maloval podle lípy nedaleko svého působiště. Jde o lípu v obci Lukavice, kraj Pardubický. Všude kolem lípy je Omladina, která dává slib věrnosti národu a vzájemné soudržnosti. Alfons Mucha miloval svoji zemi, národ, i když se ne vždy k němu v domovině chovali s úctou a obdivem k jeho talentu. Obrazem malíř, přestože nebyl dokončen, dává důraz na znalost dějin a kořenů svého původu. Jen tak člověk může žít a pracovat v přítomnosti a pro i budoucnost.



Obrázek 11: Lavírovaná kresba perem, A ta lípa naše, M. Aleš, 1957 (převzato z Neuman, 1957, obr. 249), foto ©Semecka, 2023



Obrázek 12: Slovanská epeje – Prísaha Omladiny pod slovanskou lípou, reprodukce z motivační publikace, foto ©Semecka, 2023



Obrázek 13: Ukázka reprodukce obrazů Slovanská epeje, označený obraz „Prísaha Omladiny pod slovanskou lípou“, knihovna školní učebny výtvarné výchovy, foto ©Semecka, 2023



Obrázek 14: Motivační publikace, reprodukce Slovanská epepej, foto ©Semecka, 2023



Obrázek 15: Múchova lípa, Lukavice, foto David Manučarjan, 2023

Reflektivní otázka:

1. *Viděli jste na dílech Mikoláše Alše „A ta lípa naše“ a Alfonse Muchy Přísaha „Omladiny“ nějaké podobnosti, pokud ano, jaké?*
2. *Jaké emoce mohli malíři při tvorbě prožívat?*
3. *Jaký vliv má světlo a barvy na celkovou atmosféru obrazu?*

Odpovědi dětí:

1. *Mucha: (...) prostřed statný strom lípy. Lidé u stromu jsou v kruhu. Jsou hezky oblečení, podobně, lidové kroje, nebo oblek podle profese. Jsou mladí a usměvaví. Radují se. Debatují. Drží se za ruce nebo okolo ramen. Lípa má hodně rozvětvenou korunu. Jako by šlo z lípy i světlo. Jako by lípa lidi chránila. U lípy je místo, kde se lidé setkali a asi něco řešili nebo se tam chodili bavit, diskutovali, něco společně řešili, veselili se. Obě lípy mají listy, listy mají tvar srdce.*
2. *Aleš:(...) úcta k našim uměleckým osobnostem, jsou tam Němcová B., Palacký F. , Mácha K. H., Tyrš M., Smetana B., Hálek V., Kollár J., Neruda J., Světlá K., smutek a nejspíš řeší vážné téma, na lípě vlají stuhy s díly umělců a Aleš chce tím dát poctu češtině, proto to visí na národním stromu. Mucha: (...) mladí lidé, jako by Mucha dával do mladých lidí naději a víru do budoucnosti, je tam namalovaný syn a dcera Muchy, uprostřed lípy sedí možná ten duch místa, nějaká bohyně, která chrání to místo nebo tu Omladinu, národ.*
3. *Aleš:(...) barva černá působí přísně, vážně, smutně, oficiálně, úředně. Mucha: (...) nádherné jemné, světlé barvy, barevné věnce s květy a záračné světlo.*

Zadání: Duch místa v mém okolí

Výtvarný úkol: Jsou místa, která by si zasloužila něčím ozvláštnit a udělat z nich zajímavé, hezké nebo alespoň příjemné místo. Nemusí to být doslova ráj pro Adama a Evu. Zkus něco vymyslet.

Materiál, pomůcky: fotografie míst pro tvorbu, suchý pastel, lepidlo, nůžky, čtvrtka A3, podložky

Popis:

Děti dostanou vytištěné fotografie míst z okolí. Každý si vybere podle jeho vlastního zvažení. Fotografie si nalepí a dotvářejí kombinovanou technikou z místa na fotografii místo, kde se budeme cítit dobře, je tam duch místa – genius loci.



Obrázek 16: Duch místa v okolí, realizace výtvarných prací dětmi, foto ©Semecka, 2024

Časová dotace: 2 × 45 minut

Hodnotící reflexe realizace výtvarné části

Motivačním vstupem do výtvarné části byly reflektivní otázky, které děti měly naladit ještě více do tématu duch místa. Vybrala jsem si dvě díla našich předních českých autorů, kteří se vepsali do umění svým uměleckým a morálním přístupem. I když měli oba umělci rozdílný styl v projevené tvorbě, oba se shodli na jednom, a to byla láska k vlasti a Slovanům. Mé počáteční obavy z přijetí výtvarných námětů Alše a Muchy za účelem porovnání shod, rozptýlily nečekané reakce dětí. Děti se zaujetím oba obrazy porovnávaly. Bylo až překvapivé, kolik shod v obrazech našly. Vyzdvihla bych hlavně postřeh:(...) *uprostřed je statný strom, má hodně rozvětvenou korunu, lidé jsou v kruhu,*

povídají si spolu, radují se, jsou slavnostně oblečeni. Lépe na ně zapůsobil obraz Muchy. Myslím, že velikou roli hrály barvy a světlo, které z obrazu září. Možná, až při těchto momentech si děti začaly uvědomovat, o čem je duch místa. Obě ukázky jsem vybrala záměrně. Duchem místa je právě místo pod košatou lípou. Strom, který se stal naším národním stromem. Výtvarný úkol, měl dětem připomenout, že i v místě, kde máme školu a bydlíme, jsou místa, která by si zasloužila naši pozornost. Máme tady památné stromy, ale i bohužel místa, která by stála za pokus změnit alespoň prozatím na papíře. Z fotografií přiložených k zadanému tématu nejvíce děti zaujal prostor budov na náměstí a vojenská záložní nemocnice. Ta je určena k demolici. Došlo mi, že vojenská nemocnice trápí nejen dospělé, ale i děti. Bylo milé, že jim místo, kde žijeme, není lhostejné, a že alespoň výtvarnou tvorbou můžeme z těchto míst udělat, taková, co budou příjemná pro všechny a třeba se stanou jednou pro nás klidným duchem místa.



Obrázek 17: Duch místa v mém okolí, realizace výtvarných prací dětmi, foto ©Semecka, 2024



Obrázek 18: Bývalá vojenská nemocnice, foto ©Semecka, 2024



Obrázek 19: Výtvarná realizace žákyně, foto ©Semecka, 2024

Závěrečné zhodnocení celé lekce po realizaci

Z výpovědí v první části lekce vyplývá, že symbol duch místa dětem do samotné podstaty pronikl až v závěru vstupní části lekce. Převládaly představy abstraktní až fantazijní. Ve výtvarné části toto téma uchopily děti zodpovědně. Stěžejním momentem byla tvorba Alše a Muchy za účelem porovnání shod. Samotná kresba děti nejen evokovala přemýšlet o místě, kde žijeme, ale dala prostor i urbanistickému projektování. Myslím si, že podle ohlasů dětí lekce byla nejen podnětná, ale i zajímavá. Stanovené cíle byly naplněny.

Autoevaluace:

V této lekci jsem si hlavně uvědomila, že při setkání s uměleckým dílem jsou velmi důležité pro děti prožitky. To se potvrdilo i v reakci dětí na porovnávání shod v dílech Alše a Muchy. Mezi silné momenty patřilo i porovnávání skutečné lípy na fotografii v kraji života Muchy v obci Lukavice, s lípou, ztvárněnou na obraze Příklad Omladiny pod slovanskou lípou. Využila jsem fotografie k motivaci dětí a přiblížení atmosféry. Jsou místa, která jsou němým svědkem. Mohou to být místa stinná, ale naopak, velmi příjemná až kouzelná. Jsem přesvědčená, že duch místa není jen záležitostí historie. Duch místa nám pomáhá věřit, že i v 21. století tato místa existují a my můžeme být ti, co je svým zodpovědným přístupem budeme mít v úctě nebo je dokonce vytvářet.

2.5 SHRNU TÍ ZÁKLADNÍCH VÝSTUPŮ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Výstupy předprojektové fáze

- Do pedagogického deníku bylo zaneseno téma „*Vyprávění stromů*“ s tematikou symbolů a metafor, s plánem projektu, s průběžnými zápisy k jednotlivým lekcím, alternativy realizace, doplňováním potřebné fotodokumentace a autorské studijní tvorby
- Byly zvoleny cíle, s přihlédnutím k věku, mentální a zájmové schopnosti cílové skupiny
- Byly zvoleny zdroje motivace a metody k dosažení cílů s důrazem na rozvoj zájmů, hodnot, zvědavosti, fantazie, představivosti a bezpečného prostředí celé skupiny

- Výtvarný projekt v lekcích byl způsobem komunikace ve spojitosti s artefaktikou

Výstupy z realizace projektové fáze

- V receptivní části reflektivního dialogu došly děti k poznatkům, které by nebyly často odkryty, což považují za velmi přínosné a podnětné
- Záznamy z percepce ukázaly, že děti do symbolů a metafor přenášely často svá přání, vzpomínky, zvědavost, představivost, fantazii
- Aktivita poznávání stromů podle kůry evokovala děti k soutěživosti a rozhodnutí stromy v přírodě vyhledat
- Vnímání uměleckých děl upevňovalo a rozvíjelo u dětí vizuální gramotnost se zájmem o umění a historii
- Překvapivým zjištěním byl pro mě nečekaný zájem dětí o dílo Muchy (Slovanská epopej) s přihlédnutím k motivačnímu obrazu *Přísaha Omladiny pod slovanskou lípou*
- Vhodně zvolená motivace symbolem a metaforou podpořila percepci a interpretaci osobních prožitků dětí
- Kolektivní spolupráce a důvěra posílila emocionální zážitek a prožitek při reflektivním dialogu a výtvarném projevu
- Děti velmi dobře dokázaly variovat a kombinovat různé výtvarné prvky a rozvíjet výtvarné a motorické dovednosti
- Lekce probíhaly plynule, spontánně a v bezpečném prostředí
- Cíle byly naplněny v návaznosti na úroveň skupiny a intencích splnitelnosti požadavků

Výstupy k záznamu dětské percepce s vlivem na kognitivní a afektivní cíle

- Metaforou kořeny předků děti otevřely zajímavý sociokognitivní konflikt s vyšším poznáním – individualita, sebevímání, sebehodnocení, sebereflexe, s možností poznatků o přenosu inspirace a zkušeností z jedné generace na druhou
- Metaforou kůra stromů – lidská kůže se jako výrazný moment otevřel sociokognitivní konflikt s vyšším poznáním jinakosti v barvě pleti, což nebylo prvoplánové. To vedlo děti k hlubšímu ukotvení poznání s respektem k jinakosti jako přirozenosti.
- Metaforou srdce s kořeny děti posílily poznání důležitosti věrnosti a spolehlivosti v mezilidských vztazích s atributy srdce jako centra lásky, emocí a místem bezpečí.
- Metaforou plody koruny bylo pro mě překvapující, že mnohé děti vnímaly korunu jako symbol měny, což vedlo k nutnosti rozvinout debatu hlouběji. Obohatit ji z mé strany pojmy zodpovědnost a nezodpovědnost. Hlubším zamyšlením se nad důsledky našeho chování nakonec děti upevnilly postoj porozumění, proč je dobré chovat se zodpovědně.
- Metafora duch místa se dětským vnímáním ukázalo uchopitelné v přeneseném významu až jako druhotné. Nejprve děti reagovaly na slovo duch. To evokovalo jejich fantazii a vzpomínky na nehmotnou podstatu člověka z filmů, počítačových her nebo jako ducha zemřelých. Hlubší ukotvení nastalo až po evokaci dětí k vnímání vlastních pocitů z míst, ke kterému máme neobyčejný citový vztah, což se ukázalo jako zásadní k uchopení metafory duch místa. Děti tak došly k pochopení možnosti pozitivní transformace lokalit.

Výstupy poprojektové fáze lekcí

- Využití propojení prvků artefietiky s výtvarnou výchovou pro osobité vyjádření
- Využití propojenosti artefietiky s rozvojem vizuální gramotnosti

- Využití propojenosti artefietiky a výtvarné výchovy v rámci výchovných problémů, hlubšího sebepoznání, seberealizace, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností
- Využití artefietiky jako zážitkové tvorby ve volnočasové pedagogice

Výstupy k metodologii záznamu vnitřního pozorování interpretací dětí

- Náročným momentem v prvních lekcích bylo pro děti dodržovat pravidla komunitního kruhu, hlavně pravidlo neskákat si do řeči, nechat domluvit a pravidlo naslouchání
- Záznamy vznikaly z rozhovorů ve skupině dětí. Ve všech lekcích byly postupně každému dítěti předkládány tři otevřené otázky, účast byla dobrovolná
- Samotné formulování metafor a otázek bylo v celku náročné. Důvodem bylo sestavit metafory a otázky tak, aby se alternativy odpovědí zjevně nenabízely
- Bylo třeba brát rovněž ohled na věk cílové skupiny a pokud možno, aby děti chápaly metafory a otázky obdobně, jak byly vysloveny měly chuť se zapojovat
- Pro autenticitu zúčastněného pozorování se mi velmi osvědčilo interpretace dětí zaznamenávat metodou audio nahrávání na mobilním telefonu. Důvodem byla četnost dětských asociací, expresivita tak nabyla na ještě větší autentičnosti
- Při propojování otázek a odpovědí v reflektivním dialogu oceňuji spontánnost dětí, touhu vyjádřit své myšlenky, názory, společně o nich diskutovat
- Děti procvičovaly sociální dovednosti nasloucháním, prokázáním úcty, důvěry
- Tříděním informací se děti učily komunikačním dovednostem a postojům

- Kladením otázek děti mohly najít odpovědi k sebepojetí, chápání světa kolem nás a vidět příležitost k výtvarnému vyjádření

Aktivity s propojeností artefaktiky a výtvarné tvorby se ukázaly být pro mě cennou zkušeností. Otevřelo se mi tím mnoho námětů a inspirace pro další práci s dětmi. Rovněž se nabídla i cenná poučení. Výsledky předčily mé očekávání. Každé setkání mělo hlubokou dětskou výpověď, která nás vždy všechny povznesla do osvěžujících výtvarných témat.

3 ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo navrhnout a vyzkoušet výtvarný projekt s artefiletickým propojením. Ačkoliv se s dětmi ve výtvarném kroužku znám již delší dobu, ráz našeho společného trávení ve volném čase jsem posunula v průběhu projektu záměrně do hlubších dětských emocionálních zážitků a prožitků. Prostřednictvím metafor a symbolů děti rozklíčovaly v pěti lekcích dva způsoby poznání. Šlo o poznávání doslovné a obrazné. Artefiletika mi tak nabídla skvělou možnost propojovat dětské vhledy s pojmy se završením ve výtvarné tvorbě. I když byla výtvarná tvorba stěžejní částí projektu, rozhodla jsem se vždy v úvodní části zachytit interpretace dětského vnímání. Velmi mě zajímalo, jak prostřednictvím metafor děti vnímají pohled na sebe a svět v nových souvislostech. Vycházela jsem ale i z vlastního morálního přesvědčení, morálních hodnot a několikaleté praxe pedagoga. Pokusila jsem se tak záměrně prostřednictvím exprese, reflexe a tvorby naplnit i výchovné a vzdělávací cíle navrženého projektu.

Důvodů, proč jsem se rozhodla pracovat v projektu s metaforou, bylo několik. Metaforou, obrazným pojmenováváním, založeným na vnější – vizuální podobnosti, když o ní mluvíme, jakoby byla věcí jinou, se pootevírají nepovšimnuté světy a vedou pozorovatele do hloubky dosud skryté existence. Metafora nám proto jako nástroj pomáhala tematicky uchopit předpokládané cíle pro obrazné vnímání. Podpořila poznání dětí a vedla tak k naplnění cílů v oblastech výchovných a vzdělávacích. Ve výtvarném projevu ji děti využívaly jako komunikační kanál beze slov. Osobně má pro mě metafora velký emoční náboj s inspirací.

Za velmi důležité považuji, že dětská vnímání nelze hodnotit jako dobrá nebo špatná. Objevily se dětské prekoncepty shodné ale i rozdílné. To napomohlo pozitivně k posilování a rozvíjení postojů k sobě samému, ale i ke skupině, ke kultuře. Metafora srdce a duch místa některé z dětí, zavedla do občasných nejistot. Důvodem byl hlavně pubescentní věk. Bonusem se pak stala živá diskuse v reflektivním dialogu. Ta občas sklouzla do humoru. Myslím si, že i to do lekcí patřilo, jelikož šlo o emoční prožívání. I z těchto důvodů jsem trochu podcenila časový harmonogram a u obou lekcí jsem výtvarnou část s dětmi dokončila za týden. Přes metaforu děti přicházely na nové způsoby myšlení. Odkrýval se jim pohled na sebe ale i okolí. Pokud bych měla zhodnotit prožitky

a percepce dětí v úvodní části každé lekce, určitě jsou pozitivní a podnětné. Zkušenost z pedagogické praxe nabyta na významu, že děti rády diskutují. Hra s metaforou odkrývala tajemství, sny, přání a dětskou fantazii. Prožíváním propojovaly svůj vnitřní svět s tím vnějším a já mohla být u toho. Jsem za takovou zkušenost vděčná. Věřím, že se nám společně podařilo propojit oba světy.

Naší součástí je i to, co nedokážeme zachytit slovy. S tím přišla výzva k realizaci výtvarné tvorby. Protože jsme výtvarný kroužek, dalo se předpokládat, že děti mají k výtvarné tvorbě blízko. Mojí snahou v kroužku bylo vždy přistupování k umění a tvoření tak, aby samotný artefakt dětí nebyl výsledkem jenom nějaké originální techniky, která nám zdobí nástěnky. Mým přáním bylo, aby děti věděly, proč tvoří. Realizací výtvarného projektu přišla výzva a příležitost prohloubit tvorbu přes metaforu. Nápomocné byly poznatky získané v úvodní části každé lekce. Myslím si, že výchova uměním je velmi důležitý vzdělávací obor, který je dnes tak trochu zatlačen do kouta. Považuji za velmi přínosné nejen pro děti, ale i pro mě, že děti projevíly velký zájem o tvorbu a život Alfonse Muchy. Bylo to zřejmé i ze zpětných reakcí dětí, které následovaly ještě v průběhu několika společných volnočasových aktivit. Důležitým zjištěním bylo, že děti o dílech spontánně diskutovaly. Bavilo je díla Alše a Muchy mezi sebou porovnávat, přemýšlet o zákonitostech výtvarných technik, o době, kdy díla vznikala. Upevnění postojů k morálním hodnotám, které v průběhu každé lekce probíhaly, se dostávaly do podvědomí u některých dětí až v právě ve výtvarné části lekcí. Myslím si proto, že i tato zkušenost je podnětná s uvědoměním si přirozené individuality dětí. Samotný výtvarný artefakt sloužil hlavně jako výzva k rozhovorům, ty byly vzájemně podnětné a obohacující. Expresivní výtvarnou tvorbu i se samotnými dětskými artefakty hodnotím i jako velmi zdařilé.

V teoretické části jsem zaměřila svoji pozornost na oblast výchovy, pedagogiky, výtvarného umění a artefiletiky. Pohledy odborníků hlavně v části artefiletické mě výrazně obohatily terminologií a nastínily možnosti, jak pracovat s dětmi se zážitkovým, tvořivým a reflektivním pojetím výchovy a vzdělávání. Praktická část mi po realizaci navrhovaného projektu výrazně pomohla uvědomit si důležitost spontánního dětského vnímání a jejich výpovědní hodnoty. Dovolím si konstatovat, že společné odkrývání metafor při realizaci projektu dětem pomáhalo k podpoře sebepojetí s uplatňováním své vnímavosti, imaginace, tvořivé síly a kolektivní důvěry. Jako pedagog považuji

sebepojetí za jeden z nejdůležitějších vztahů, a to vztahu k sobě samému. Je centrem naší osobnosti, která nás ovlivňuje celý život. Proto jsem se rozhodla navrhnout projekt, kterým bych podpořila sebepojetí dětí a zároveň si ověřila, jak může fungovat skrytá forma obrazu – metafora v symbolu i ve vztahu k sebepojetí. Přála bych si nadále využívat a rozšiřovat zkušenosti při práci s dětmi v oblasti vizuální kultury. Ta není jen o umění, ale především o tom co *„je vidět a to co vidět není“*.

POUŽITÉ ZDROJE

TIŠTĚNÉ

BENDL, Stanislav a kol. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BLAŽEK, Vladimír, KOMZÁKOVÁ, Martina a Jan SLAVÍK, ed. *Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-415-0.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HAZUKOVÁ, Helena. *Didaktika výtvarné výchovy VI.: tvořivost a výtvarná výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ. *Výtvarná tvorba*. Olomouc: Rubico, 2000. Knížka pro každého (Rubico). ISBN 80-8583946-6.

NEUMAN, Jaromír. *Mikoláš Aleš Cykly*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění. 1957.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8).

ROESELOVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Preprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-129-x.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.

Mucha: Slovanská epopej (propagační materiály). Presco Group, a. s.

ZVÍROTSKÝ, Michal. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-660-4.

ELEKTRONICKÉ

Benediktová, J. *Poslední dny Vincenta van Gogha byly jako kořeny stromů v Auvers-sur-Oise*. Poslední změna 31. 10. 2023. [cit. 5. 3. 2024]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/kultura/posledni-dny-vincenta-van-gogha-byly-jako-koreny-stromu-v-auvers-sur-oise-345>

Lojdrová K., Rodová V. *Artefiletika jako cesta k životním hodnotám*. In: Komenský. Brno: Masarykova univerzita, 2016. [cit. 4. 2. 2024]. ISSN 0323-0449. Dostupné z: https://milenova.9e.cz/wp-content/uploads/02_141.pdf

Ryba, J. *Sociologická encyklopedie: Genius loci*. Sociologický ústav AV ČR. Polední změna 11. 1. 2018. [cit. 7. 3. 2024]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Genius_loci

Skřivánek, J. *Zdeněk Sýkora ve světě*. Poslední změna 3. 8. 2015. [cit. 5. 3. 2024]. Dostupné z: <https://artplus.cz/cs/aukcni-zpravodajstvi/1/zdenek-sykora-ve-svete>

Vašátková, V. *Surrealismus ze soukromých sbírek v AJG*. Poslední změna 16. 9. 2016. [cit. 5. 3. 2024]. Dostupné z: <https://artplus.cz/cs/aukcni-zpravodajstvi/1/surrealismus-ze-soukromych-sbirek-v-ajg>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2023, část C, s. 85. [cit. 28. 9. 2023]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

PŘÍLOHY



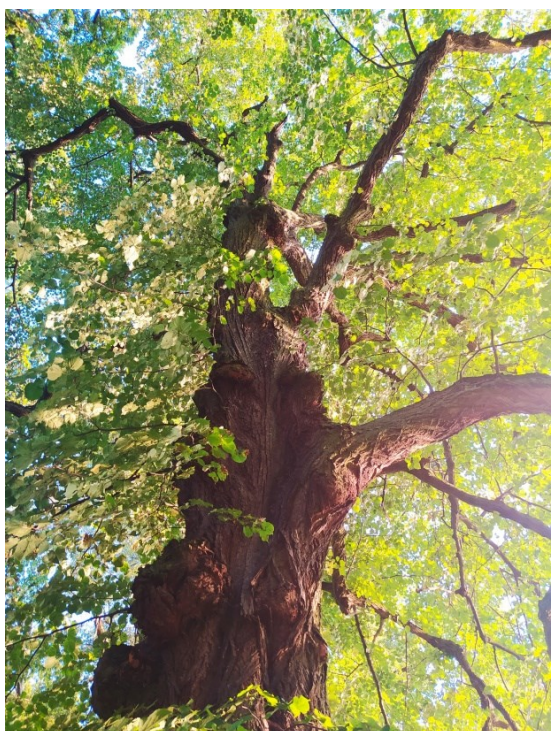
Příloha I: Pedagogický deník, lekce Kořeny, motivační fotografie, foto ©Semecka, 2023



Příloha II: Pedagogický deník, lekce Kůra, motivační fotografie, , foto ©Semecka, 2023



Příloha III: Pedagogický deník, lekce Srdce, motivační fotografie, foto ©Semecka, 2023



Příloha IV: Pedagogický deník, lekce Koruna, práce dětské skupiny, foto ©Semecka, 2023