

Tuto káňku jsme nazvali *Výtvarná čarování*. Chtěli jsme tím upozornit na nezbytnou míru tajuplnosti a magického vlivu výtvarného projevu v dětském věku. Děti se výtvarným činnostem věnují s velkým zaujetím a dokážou je používat jako bránu do okouzlujících světů své hry a fantazie (obr. 198).



Obr. 198 Z odstřížků látek a jiných pomůcek si kluci vyzkoušeli vytvořit rytíře.

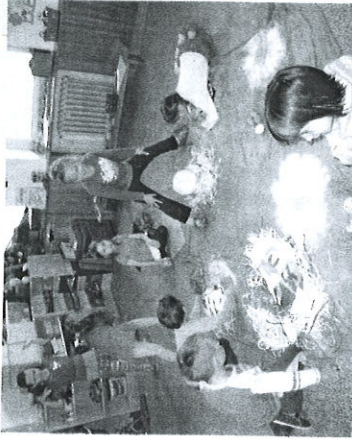
Kromě toho jsme v názvu zamýšleli zdůraznit speciální nároky, které výtvarný projev vyžaduje ke svému výchovnému zhodnocení. Aby se kouzlo povedlo, vyžaduje patřičný cvik a nezbytné úsilí. Pedagogicky nezvládnutý výtvarný projev může být jako špatné kouzlo, které se obrátí proti chybujícím čarodějovi, a pro děti i pro vyučující se nebezpečně lehce stane zlým snem podobným příběhu o Faustovi. Nelituje vynaložit úsilí, aby se nám „špatné kouzlení“ vyvíjelo.

V předcházející části jste měli příležitost seznámit se, jak výtvarné čarování v praxi může vypadat. Zde budeme nad výtvarnými kouzly ještě trochu přemýšlet. Vždyť chceme-li naše děti uvádět do tajů výtvarného kouzlení, musíme mu především my sami dostatečně rozumět. Proto dovolte, abychom nějakou dobu setrvali u poetického přirovnání výtvarné výchovy k čarodějné kuchyni. Jeho prostřednictvím budeme uvažovat, s čím ve výtvarné výchově zacházíme, co očekáváme, k čemu směřujeme a čemu bychom měli věnovat největší pozornost.

VÝTVARNÉ ČAROVÁNÍ

Každé pořádné čarování je dozajista působivá a podivuhodná činnost, nejenom pro diváky, ale mnohdy i pro samotného kouzelníka. Uvádí nás do zážitků (obr. 199), které nejsou docela obvyklé a otevírají nám oči pro různá překvapivá rozuzlení zdánlivě všedních událostí. Kouzlení má přičut dobrodružství. Přináší překvapení. Otevírá cestu snění. Dobrá kouzla by nakonec měla zvítězit nad kouzly zlými.

Čarovat či dělat kouzla nemůže každý, ale jen ten, kdo pro to má nějaké zvláštní předpoklady. Přinejmenším musí mít aspoň trochu talentu, potřebnou dávku znalostí, trpělivost a schopnost pozorného vidění i naslouchání. A především, musí mít schopnost imaginace, tj. obraznosti, představivosti.



Obr. 199 Starost o „svá hnízda s vajíčky“ patří k neopakovatelným zážitkům, které si děti samy v roli starostlivých ptáčků rodičů vyzkouší.

vosti a fantazie. Čím lepší předpoklady bude mít, tím spíše dosáhne svých předsevzetí a tím méně mu bude hrozit zklamání nebo dokonce nebezpečí z kouzla, které se vymklo z rukou.

Náštesti nikdo z nás není úplně bez šance naučit se výtvarnému čarování. Někdo k tomu bude potřebovat více píle, jinému půjdou kouzla snadněji, ale každý bez výjimky s nimi může zažít hodně radosti a pro každého se díky jim mohou otevřít nové a neznámé obzory. Musíme zdůraznit, že všechny děti jsou přirozeně nadané k výtvarnému čarování. Proto i dospělí kouzelníci se od nich mohou čas od času přiučit. Dobře to věděli například i tak vynikající výtvarní umělci jako Pablo Picasso nebo náš Josef Čapek, kteří programově hledali inspiraci v přirozenosti a ve sdělné jednoduchošti dětského výtvarného projevu. Nezapomínejme na to.

Čarovat nelze kdykoli a kdekoli, ale jen za určitých okolností. Čarodějové si nečarují jen tak pro nic za nic, ale vždy mají pro svá kouzla závažný důvod a připraví si k nim potřebné podmínky. Musí cítit vnitřní jistotu, pohodu a skutečnou chuť čarovat (obr. 200). Nemají se bát, anebo musí umět satečně překonávat svůj ostych před tajemnými kouzly. Aby jim práce lépe šla od ruky, používají pro čarování své speciální nástroje.

A ještě na něco velmi důležitého jsme zapomněli: Výtvarná kouzla vytvářejí svůj fikční svět (obr. 201), v němž jsme vytrženi z našeho denního světa a učíme se vnímat i běžné situace novými způsoby. Jsme postaveni do středu zajímavých událostí, se kterými se musíme vyrovnat. Proto díky účasti

na kouzelném procesu dokážeme dívat se na svět jinými očima, připravenými zahlédnout dosud neviděné. Tak poznáváme snáze sami sebe, své možnosti a meze, poznáváme i ty ostatní a oni poznávají zase nás. Když čarování skončí, víme více o tom, jací jsme my, jací ti ostatní, někdy také objevíme proč.

Výtvarné čarování – estetický nebo umělecký zážitek?

Snad se shodneme v tom, že každé čarování má být opravdu kouzelným zážitkem. V našem případě mluvíme o *výtvarném zážitku*, který doprovází výtvarná kouzla. Příležitostně se však v souvislosti s „výtvarnou magií“ budeme zmiňovat také o *uměleckém* nebo *estetickém* zážitku. Jaký je mezi nimi rozdíl?

Pojmem umělecký zážitek chceme zdůraznit přítomnost uměleckého výtvarného díla jako zdroje zážitku. Nebudeme se zde pouštět do obtížných teoretických debat, co je a co není umění, a proto na celou věc pohlízneme z praktického hlediska výchovné práce. Pro vyučující je většinou zcela zřejmé, kdy děti uvádí do uměleckých zážitků. Zpravidla pro ně vybírá konkrétní reprodukce uznávaných uměleckých děl nebo vezme děti na prohlídku galerie (obr. 202), muzea apod.

Vnímat umění někdy nebývá jednoduché, protože umělecké dílo záměrně překračuje naši obvyklou každodenní zkušenost, aby ji ozvláštnilo, jak si povíme hned v následující kapitole. Uvést děti do uměleckého zážitku (obr. 203) proto nemusí být



Obr. 201 Sněhuláci jako žví. Výtvarná kouzla, například z muchliáze, vytvářejí svůj fikční svět.



Obr. 203 Umělecký zážitek z galerie si děti odnesou při zkoumání děl pro nevidomé.

Obr. 202 Svět v galerii. Před obrazem od Jiřího Šalamouna se postupně vytvořila skupinka holčiček; něčím je zaujali, a tak postupně sdělují, proč.



Obr. 200 Čarování s barvou a se Sluníčky.



vždy snadné a musíte k tomu vynaložit nemalé pedagogické úsilí. I z toho důvodu je rozumné vyvodit umělecké zážitky jako zvláštní druh výtvarných zážitků. V praktické části naší knížky (*Náměty*) se s uměleckými zážitky setkává nejčastěji v kapitolách *Kulturní poznatky a souvislosti*.

Eстетickým zážitkem bude pro nás jakýkoliv zážitek z výtvarného čarování, bez ohledu na to, zda k němu potřebujeme umělecké dílo. To znamená, že mezi estetické zážitky zahrneme jak setkání s uměním, tak všechny ostatní výtvarné zážitky. Lýká se zejména zážitků spjatých s vlastní výtvarnou tvorbou dětí a s výtvarnými kvalitami odhalenými v mimoumělecké skutečnosti – třeba v krásách přírody, v zajímavých věcech (obr. 204) nebo lidem kolem nás, v časopisech, v reklamě, na internetu atd.

Z toho také logicky vyplývá, že dětská výtvarná tvorba patří mezi estetické projevy, ale nebudeme ji považovat za uměleckou hodnotu, přestože je umělecké tvorbě v mnohém blízká (někdy se pro odlišení používá termínu „kvazi umělecká tvorba“, „jákovy“ umělecká aktivity). Asi je dobře si uvědomit rozdíl, abychom dětem násilně nevnucovali roli malých umělců a nezatěžovali je přílišnými nároky na dokonalé výtvarné dílo. Konečná forma dětského výtvarného čarování by pro nás neměla být zdaleka tolik důležitá jako hloubka kouzelných prožitků a poznávání, která s ním souvisí. Ale to vám snad ani nemusíme ztůražňovat.

PODMÍNKY PRO VÝTVARNÉ ČAROVÁNÍ

Nejlepší s námi budete souhlasit, že umět výtvarně čarovat je potřebné a zajímavé. Čarovat však lze jen za určitých podmínek. Jak se mají připravit? K odpovědi na tuto otázku by měla přispět i knížka, kterou máte před sebou.

Ozvláštění

Jednou z důležitých podmínek výtvarného čarování je ozvláštění. Opakem ozvláštění je obyčejnost, všednost a nuda. Ozvláštění se týká dílčího jevu, objektu, anebo celé situace. Když například jeden z nejtvorivějších výtvarných umělců 20. století, Marcel Duchamp [dyšám], vystavil v prosulé galerii obyčejný věšák na lahev a tak z něj udělal „Věšák na lahev“, bylo to ozvláštění objektu, které ovlivnilo vývoj výtvarného umění na mnohá budoucí desetiletí. Podobně zapůsobily i první events nebo happenings, ve kterých umělci ozvláštnili celou situaci a tak ji povýšili na „Situaci uměleckou“ (viz náměty *Věšák – řesač*, *O třech zakletých strozech*).

Náš příklad naznačil, že ozvláštění je nápadným příznakem zejména těch nejmódnějších uměleckých projevů. Není divu, vždyť právě ve 20. století se umění často snaží své diváky vyburcovat, ohromit, ba i šokovat. Ale samozřejmě i minulosti chtěli umělci tvořit díla, která nebudou pro své di-



Obr. 204 Nezapomenutelný zážitek získají děti při vlastní tvorbě, například „zahradky“.

vaký nudná a budou jim ukazovat nové pohledy na svět. Mnozí estetiци a teoretikové výtvarného umění považují ozvláštění za jednu z nejdůležitějších stránek estetické a umělecké aktivity. Ozvláštění se může uplatnit a projevovat různými způsoby. Například v očekávání nějakého dřve neznámého objevu, jako tajemno, napětí, zvědavost či zvědavost, překvapení, fascinace pozorovaným jevem či objektem, údiv. To všechno jsou různé podoby nebo důsledky ozvláštění. Ve výchovných situacích předpokládá k nim navozuje a zabezpečuje vyučující, ale také děti samy aktivně ozvláštnují své zážitky v průběhu výtvarné aktivity (obr. 205).



Obr. 205 Ozvláštění činnosti s deštníky.

Ozvláštění v pedagogické praxi

Pedagogicky lze ozvlástit různé stránky výchovného setkání. Příkladem ozvláštnujícího objektu jsou například barevné kruhové látky, které jsme použili jako symboly vodní hladiny, louky apod. (obr. 206). Dalším příkladem ozvláštění jsou pohádky, které dětem vyprávíme jako úvod do výtvarné činnosti. Pohádka promění celou situaci, za-



Obr. 206 Barikovaný moody kruh jako symbol vodní hladiny ozvláštní každou tvořivou činnost. Právě teď se promění v „zamrzlou hladinu rybníka“, kterou hladí sněhuláci.

halí ji tajemným závojem, promění všední prostor v kouzelný svět a přidělí dětem lákavé role účastníků příběhu.

Výtvarně tvoří dítě však samo s ozvláštěním aktivně zachází v celém procesu své výtvarné tvorby. Vždyť v každém okamžiku se v ní rodí nové tvary, barvy a jejich spojení, která se nikdy úplně neopakuji.

Už když dítě objevuje, že je možné učinit nějaký „trvalý záznam“ o pohybu své ruky na plochu právě v tom okamžiku dostupnou, je překvapeno a okouzleno tímto faktem. Je nadšeno i průběhem a výsledky svých dalších experimentů v této oblasti. Pokusy s linií, barevnou skvrnou, plošným nebo prostorovým tvarem nebo hmotou je podnětují ke zvýšené aktivitě. Jeho zkušenost postupně narůstá. A dokáže-li již spojit záznam pohybu ruky s představou, pak není ve využívání výtvarných prostředků o překvapení nikdy nouze. Každé zobrazení je nějak jiné, než jeho předloha – je tedy jejím ozvláštěním, ukazuje nám nové pohledy na něco důvěrně známého.

Na závěr našeho povídání o ozvláštění připomeňme i nebezpečí špatných kouzel. Ozvláštění opakovaním stále stejných činností, rutinním netvorivě aktivitu. Pokusme se vykročit ze zaraovaného kruhu „výtvarného zaměstnání“ v mateřské nebo základní škole, v němž se po generace opakovaly činnosti se stejným námětem, obsahem i formou.

VCÍŤENÍ (EMPAŤIE)

Vcíťení je další nezbytnou podmínkou kvalitního výtvarného čarování. Vcíťení neboli empatie se projevuje jako plná zážitková účast v procesu výtvarné tvorby nebo výtvarného vnímání. Někdy se v podobném smyslu mluví o identifikaci s estetickým (uměleckým) objektem nebo situací. My budeme estetickou situaci doprovázenou hlubokým zaujetím – vcíťením – nazývat výrazová hra.



Obr. 207 Děti se zkouší vcíťit do pocitu „pilych všeček“.

Ten, kdo se výrazové hry plně účastní, prožívá ji se zaujetím (obr. 207). Pro děti je hluboké vcíťení typičtější, než pro dospělé. Vzpomeňte jen, jak do každou prožívá výtvarné pohádky, natož divadelní hru. Někdy dokonce bývá docela obtížné převést hluboce zaujaté dítě zpět do všedních problémů reálného světa.

Empatická bublina – jak být spolu?

Pozorněji-li dítě zaujaté nějakou svou činností, může vás napadnout, že je zvláštním způsobem „uvězněno“ ve svém zážitku a ve vztahu k věci, již se zabývá. Jako by bylo uzavřeno do jakési „empatické bubliny“ – bubliny vcíťení – která mu brání věnovat pozornost okolnímu světu a vtaňuje jej do přítomného zážitku.

Ale bezesporu i vy sami znáte „magnetickou sílu“ psychiky, která vytváří empatické bubliny. Jsou prostě na světě lidé, věci, nebo události, kterými jsme nějak přitahováni, toužíme být s nimi, mít je co nejlíže. Jako bychom byli bez nich neuplní, jaksi „nehotovi“. Naopak, v jiných vztazích se cítíme spíš odpuzováni a rádi je opouštíme.

Cím snadnější je opustit empatickou bublinu, tím méně jste se vcíťili do jejího obsahu. A naopak, čím je pro vás bolestnější překročit hranice „bubliny“, tím více jste jejím obsahem pohlceni, tím více se do něj vcíťujete, tím méně odstupuje je ve vašem vztahu.

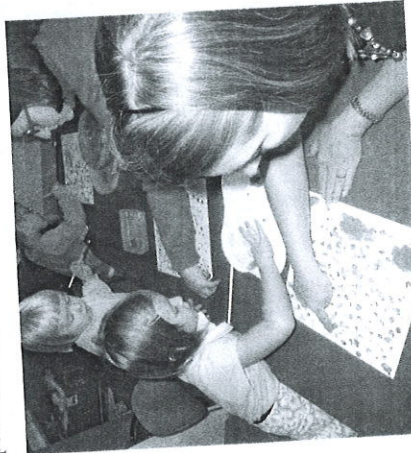
Nezdířka je člověk v určitém vztahu zároveň přitahován i odpuzován. To znamená, že jeho vcíťení je sice velké, ale zároveň je vnímáno jako ohrožující. Tomuto vnitřnímu rozporu mezi přiblížením a odstupem se říká *ambivalence*, ambivalentní vztah. Určitá nevelká míra ambivalence není v životě nijak výjimečná. Snad si vzpomenete třeba na své dětské zážitky, kdy jste se řesili v podvečer domů, ale současně prožívali obavy, co asi rodiče řeknou na pozdní návrat a zamazané šaty. To je míra ambivalence, se kterou se každý dobře vyrovná a je svým způsobem i potřebným tréninkem na obtížnější chvíle v dospělém životě.

Je-li však ambivalence příliš silná a dítě se něčoho nebo něčeho opravdu do hloubi duše bojí, ačkoliv se cítí bezmocně přitahováno, dochází téměř vždy k těžkým poruchám jeho psychiky. Nepodceňujte hrozbu podobných ambivalencí! Ve vztahu ke škole nebo škole je častější, než se z pohledu dospělého může zdát.

Cesty k nápravě závisí na schopnosti vyučujících dobře se vcítit do dětského prožívání a podle toho regulovat své chování. Samozřejmě za podmínky, že mají děti rádi a chtějí jim rozumět. Vnímavost a rozvážnost ve vztahu k dětem zejména v raném věku není nikdy dost. Nezapomínejme, že děti dospěleto prožívají strach a úzkost v situacích, které dospělou připadají nepřávně malicherné.

Magnetismus v empatické bublině většinou postupelem doby mění svou kvalitu i sílu. U dětí bývá tato proměna obzvláště patrná. Vzpomínáte si třeba, jak se postupně mění vztah dítěte k nové hračce. Tento proces, obvykle v méně jednoduchých podobách, se týká všech lidských vztahů, zejména mezi lidmi navzájem. Například empatická bublina v prvním údobí silně zamilovanosti vymezuje pole, někdy jiné magnetické pole, než tatáž bublina po mnohaletém manželství. Přitom nikde není dáno, že změna musí směřovat od lepšího k horšímu. Naopak, vztah uvnitř „bubliny“ může vyzrávat jako dobré víno.

Jak víme, výtvarná a výtvarně empatických bublin se všemi jejich proměnami se týká vztahů nejen k lidem, ale i k uměleckým dílům a k estetické skutečnosti vůbec. Člověk se od nejranějšího věku učí vytvářet empatické bubliny, ve kterých je vztah k jinému člověku nebo k sobě samotnému aspoň na pár chvil zastoupen estetickou nebo uměleckou tvorbou. Umění ukazuje lidem cesty, na kterých se mohou navzájem potkávat prostřednictvím svých citů, prožitků a zkušeností. Na tomto základě je postavena celá lidská kultura. Proto je tolik důle-



Obr. 208 Jak si povídají kapky deště?

žitý a má smysl se mu věnovat od samých počátků výtvořiv.

Vytvářet empatické bubliny a citlivě regulovat jejich magnetickou sílu, to je velké životní umění, které by měli ovládat zejména vyučující. Kultivujte vaše přístupy k vytváření empatických bublin a k zacházení s nimi, vypláte se to nejen v profesi.

Jak usnadnit včítání při výtvarných aktivitách?

Nezapomínejte dětem usnadňovat včítování a tvorbu empatických bublin v rámci výtvarných aktivit. V první řadě tím, že jim poskytnete dostatek klidu pro soustředění na výtvarnou aktivitu. Bývá dobré zavést určité obvyklé „rituály“, který předchází vstupu do výtvarného nebo jiného estetického zážitku a tvoří zřetelný předěl mezi světem reálným a kouzelným (fikčním).

V nejjednodušším případě je to prosbě upozornění, aby se děti soustředily a zklidnily, spojené s ukončením příprav pracovního místa. Může to také být zhušení a zvláštní intonace vašeho hlasu, nedlouhé meditativní soustředění při zavřených očích, tichá a krátká hudební předehra atd. Hudba jako doprovod výtvarné aktivity je všeobecně dobrým prostředkem k prohloubení kulisu (viz neměla by se stát jenom nezavaznou kulisu (viz náměty *Bárevná vlničná hudba; Jaro, jak se právě probouzí*). Dobrým poslechu je třeba se učít a zabezpečit pro něj vhodné podmínky.

Pozor, nejenom vstup do výtvarného zážitku, ale i vykročení z něj potřebuje své rituály. Estetický nebo umělecký zážitek musí mít dost času a prostoru na doznání. Musíte naučit děti, jak se „přeladit“ z jednoho typu zážitku do jiného. Respektujte hranice fikčního kouzelného světa a věnujte pozornost průchodu přes ně do světa reality i nazpět.

K dostatečnému včítání a k úspěšnému překračování zážitkových hranic je potřebné hrát spolu s dětmi, „nekažit hru“ tím, že budete narušovat kouzlo (situaci „jako by“). Jste-li tvořivá a citlivá, jistě dokážete třeba v roli královny vlí zvládnout i situaci, kdy se paní uklízečka nečekaně zeptá, zda už může uklídit vedlejší prázdnou třídu. Ostatně, máte-li na pracovišti pohodu a šikovné lidi, mohla by i paní uklízečka v tu chvíli odpovědět hlasem lesního skřítky hospodářka. V tomto ohledu má vřehodu klasický výtvarný projev, který vtaňuje děti do hry a vymezuje její hranice již tím, že vyznačuje jejich konkrétní tvůrčí aktivitu (obr. 208).

Z předchozích rádek vyplývá, že děti samy mají ke včítování dobře předpoklady, mají-li k němu vhodné podmínky. Nezapomínejte, že aranžováním těchto podmínek zároveň děti učíte, jak mohou ony samy se včítováním zacházet.

Jak se učít včítování mezi lidmi?

V artefice se o včítování zajímáme nejenom z hlediska estetické situace. Věnujeme mu menší pozornost i v rámci sociálních vztahů mezi dětmi.

Zde je míra vašeho vyučujícího vlivu snad ještě větší a potřebnější, než v případě estetického včítování.

Dětem totiž zpravidla nedělá větší potíže vcítit se do hrdiny pohádky nebo bajky, ale ještě se neumí tak dobře vyrovnávat se včítáním do reálných osob ve svém okolí. Proměny citového ladění v lidských setkáních jsou velmi dynamické a pro nezkušené děti jsou často i neprůhledné a nevdělatelně složité. Děti se musí učít včítovat se do druhých lidí. Toto učení probíhá bezděčně a postupně. Dovednost vcítit se, postavit se na místo druhého, se rozvíjí v *příběhu mizlivých setkání* a své kvality v plné míře dosahuje až na prahu dospělosti. Zejména ve hrách „jako“, tj. při imaginárním pobytu ve fikčním světě (obr. 209), se dovednost včítování dá dobře rozvíjet. Všichni víme, že děti se třeba u dětského lékaře snaží domluvit s maňáškem, který má pan doktor na ruce, než přímo s ním. Ve hře „jako“ se v dětském věku nejnásade zvládné vyjádření různých fantazií, emocí, vztahů k druhým lidem.

Samozřejmě, některé děti jsou v tomto ohledu talentovanější, jiné se musí více učít. To vás nesmí znepokojovat. Abyste rozvíjeli dětskou schopnost pochopit druhého člověka, vcítit se do něj, vytvářejte situace, v nichž bude zapotřebí sledovat chování a výrazy partnera a podle nich se rozhodovat. Příkladem jsou aktivity v námětech *Moře, Kouzelná planetka* (obr. 210) aj. Nezapomínejte, že děti se hodně učí nápodobou vašeho chování a snaže se být výrazně v mimice, artikulační řeči a v gestech. Ještě důležitější je, aby váš výraz dostatečně přiléhavě odpovídal vašim pocitům.

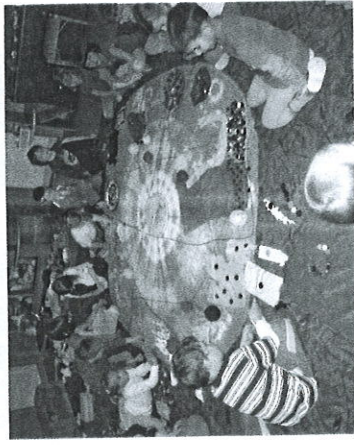
Děti se docela dobře vyrovnávají i s hněvem dospělého člověka, jestliže je přiměřený dané situaci, jestliže mu rozumíte a vědí, jak dosáhnout nápravy. Co je však opravdu citové ničtí, to je rozpor, přiléhavě vyjádřený řečím: „Na srdci jed, na jazyku med“. Pro rozvíjení schopnosti včítání do druhého člověka dobře poslouží symbolické včítování v rámci různých dramatických her, pohádek apod. (např. náměty *Kam se schovávají brotáci, Ptáčci šlebetičci u krmítka; Pozor, misný kocour čítá u krmítka; Ptáčci šlebetičci*). Ostatně právě zde je přirozený prostor, jak se děti mohou učít chápat situace jiných lidí na základě prožitého osudu pohádkových hrdinů.

Všeho moc škodí – i včítání?

Rozvíjením empatie je na první pohled pro děti veskrze prospěšné. Přesto má také své meze. Příliš silné včítání do druhého může v dítěti vyvolat prožitky, které mu nedovolí zaujmout potřebnou míru odstupu. Příliš podlehne stejnému pocitu, příliš sdílí obdobnou emoci. Má to paradoxní důsledek pro jednu z důležitých funkcí včítání a soucitu – vybižet k pomoci druhému člověku v tísní. Ve sta-



Obr. 209 Holčičky si z reálného světa skocily do světa fikce přímo mezi čertice. Slat se chvíli čertici určité není špatné, protože si mohou zazlobit, zaskákát apod.



Obr. 210 Vesmír s planetkami, které ještě nikdo nezná, kro-mě dětí, které si je právě tvoří.

vu „totálního včítání“ není člověk schopen nikomu pomáhat, protože je na tom stejně bídně, jako ten, komu by pomoci chtěl. Asi to dobře znáte u velmi malých dětí – jestliže se jedno rozpláče, ostatní se k němu brzy přidají.

Z uvedeného důvodu byste neměli spolu s nácvikem včítování zapominat cvičit i odolnost vůči záporným prožitkům („nezdolnost“) a dovednost zaujmout potřebný odstup. O něm si něco řekneme v následující kapitole věnované distanci (viz také námět *Ptáčci šlebetičci u krmítka*).

Máme se bát distance?

V návaznosti na minulou kapitolu vás asi nepřekvapí, že kromě včítání je pro hodnotné výtvarné čarování důležitý i jeho opak – *psychická distance* neboli *odstup*. Pro vysvětlení stačí připomenout, že nedostatečná schopnost zaujmout potřebnou distanci a vykročit z magického kruhu nekontrolovaného prožitku je prokletím mnoha psychicky nemocných lidí. Mnohdy právě umění, zejména divadlo, jim pomáhá učít se lépe zacházet s hrani-

centní mezi odstupem a ztotožněním. Také naše poznámka v závěru předchozí kapitoly naznačila, že distance je potřebnou protiváhou empatie.

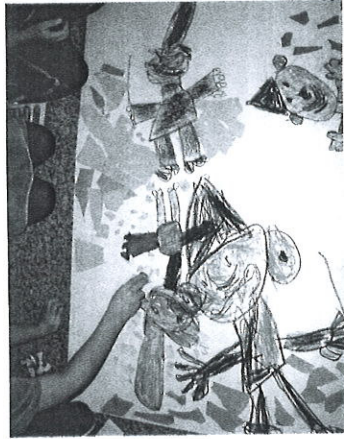
Distance, o které zde mluvíme, se v praktickém životě objevuje v řadě úrovní. Na jednom pólu této řady je velká distance, která je typická například pro „chladně“ racionální zkoumání nějakého jevu. Jistě znáte takovou situaci, kdy se záměrně co nejvíce snažíte uchovat si chladnou hlavu a nenechat se vtáhnout do silného prožitku, abyste mohli racionálně uvážovat. Tento druh distance malé děti ani nemohou zaujmout, neboť jsou vždy do nějaké míry svým prožíváním přímo ve věci. Jejich zaujatost – „zanorenost“ – se vyznačuje malou distancí a vysokou mírou včítání. Hluboké včítání stojí na opačném pólu, než rozumová distance. V životě však nejčastěji převládá kompromis mezi oběma polaritami a distance je v rovnováze se svým protikladem.

Již v předchozí kapitole jsme naznačili, že síla magnetismu uvnitř empatické bubliny závisí na včítání. Naopak distance oslabuje přitažlivost. Jinými slovy, čím větší odstup si dokážete zachovat, tím snáze můžete opustit magnetické pole určitého vztahu. Také mu můžete lépe rozumět, střízlivěji o něm přemýšlet, nepropadnout tak snadno povrchnímu dojmu. O rozdílu mezi hlubokým včítáním a střízlivým odstupem se jistě mohl přesvědčit každý, kdo někdy byl účastníkem rozepří třeba mezi bezhlavě zamulovanou dcerou a její starostlivou maminkou.

Estetická distance – náhled i prožitek

V empatických bublinách, které si lidé vytvářejí ve vztahu k umění nebo obecněji k estetickým jevům, se uplatňuje tzv. *estetická distance*. Estetická distance je podmínkou *estetického* nebo *uměleckého* zážitku. Také *estetické* hodnocení se bez ní neobejde.

Estetická distance závisí na tom, zda si člověk i při silném prožívání uchová zvláštní psychologické naladění spojené s vědomím „jako“, které je projevem přiměřené míry odstupu. Nastavení „jako“



Obr. 211 Být kouzelníkem a vyčarovat třeba...

můžeme vyjádřit slovy: vim, že vnímám zvláštním způsobem, vnímám něco „jako“ skutečného, a přesto bychom si však jeho estetické kvality neuvědomují a neumějí je samy jako zvláštní hodnotu dále rozvíjet. V tom jim musíme pomoci my, dospělí. Především naší spoluúčastí v estetickém nebo uměleckém zážitku dítěte. K tomu se ještě vrátíme v dalších kapitolách.

Na závěr této kapitoly nám dovolte ještě jednu poznámku. V naší uspěchané a různými požitky až přešycené době je mnohdy obtížné zaujmout vyváženou míru estetické distance. Zejména u dětí nebo u mládeže můžeme pozorovat dvě krajnosti. Jejich estetické zážitky bývají na jedné straně až příliš nesousředitelné, povrchní a útržkovité (např. při letmém sledování televize nebo při poslechu hudby spojeném s řadou jiných činností). Nebo, na straně druhé, děti nebo mladí lidé, „propadají“ zážitkům, od kterých jako by ani neměli žádný estetický odstup (např. slepé zaujetí rozvášněných fotbalových fanoušků, kteří již ani nevímají krásu hry). I tyto krajnosti patří k životu, a pokud se nestanou destruktivními, není realističtější je za každou cenu odmítat nebo potlačovat. Jako vychovatelé však máme dětem rozšiřovat jejich životní horizonty. To znamená přiblížit jim i jiné, vyváženější a citově bohatší polohy zážitku.

Estetická distance v pedagogické praxi

Jak je zřejmé, zaujmout estetickou distancí není úplně jednoduché, protože přitom nesmíme porušit jennou rovnováhu mezi včítáním a odstupem. Děti se učí tuto rovnováhu hledat ve všech situacích, ve kterých zdůrazníte sílu prožitku a zároveň fikčnost celé situace (obr. 214) „jenom jako“. Jednoduše – jsou to právě ony situace „výtvárného čarování“, vyprávění pohádek, sledování divadelních představení, poslouchání hudby atd.

Nezapomínejte na závaznou roli vaší spoluúčasti. Vaše chování je pro děti nejtěžšími modelem jejich vlastního chování v estetické situaci. Měli byste ukázat svou zaujatost a zároveň i schopnost poodstoupit, ocenit a posoudit, co jste prožili. To znamená od nějaké míry odlišit proces „výrazové hry“ od dialogu, který jí následuje. Právě v dialogu, při srovnávání různých pohledů, se děti učí zaujmout přiměřený odstup od výtvárného díla a objevovat jeho estetické kvality – barvy, tvary, kompoziční vztahy, vztahy mezi formou a obsahem atd. Například:

„... Všimly jste si, že Milona práce je jinak barevná než Jarodova?“

„... Jitko, ty jsi asi chtěla nakreslit závodního koně, vid – má vysoké a štíhlé nohy, jen se rozběhnout...“

„Který z namalovaných domků mezi ostatními nejvíce vyniká? Proč asi?“

„Jak barevné jsou šaty Jezibaba? A jak je oblečený vodník?“

nastává v průběhu tvůrčí hry (obr. 213), jakoby bezděčně, ale měli bychom je považovat za estetický zážitek. Děti samy si však jeho estetické kvality neuvědomují a neumějí je samy jako zvláštní hodnotu dále rozvíjet. V tom jim musíme pomoci my, dospělí. Především naší spoluúčastí v estetickém nebo uměleckém zážitku dítěte. K tomu se ještě vrátíme v dalších kapitolách.

Na závěr této kapitoly nám dovolte ještě jednu poznámku. V naší uspěchané a různými požitky až přešycené době je mnohdy obtížné zaujmout vyváženou míru estetické distance. Zejména u dětí nebo u mládeže můžeme pozorovat dvě krajnosti. Jejich estetické zážitky bývají na jedné straně až příliš nesousředitelné, povrchní a útržkovité (např. při letmém sledování televize nebo při poslechu hudby spojeném s řadou jiných činností). Nebo, na straně druhé, děti nebo mladí lidé, „propadají“ zážitkům, od kterých jako by ani neměli žádný estetický odstup (např. slepé zaujetí rozvášněných fotbalových fanoušků, kteří již ani nevímají krásu hry). I tyto krajnosti patří k životu, a pokud se nestanou destruktivními, není realističtější je za každou cenu odmítat nebo potlačovat. Jako vychovatelé však máme dětem rozšiřovat jejich životní horizonty. To znamená přiblížit jim i jiné, vyváženější a citově bohatší polohy zážitku.

Estetická distance v pedagogické praxi

Jak je zřejmé, zaujmout estetickou distancí není úplně jednoduché, protože přitom nesmíme porušit jennou rovnováhu mezi včítáním a odstupem. Děti se učí tuto rovnováhu hledat ve všech situacích, ve kterých zdůrazníte sílu prožitku a zároveň fikčnost celé situace (obr. 214) „jenom jako“. Jednoduše – jsou to právě ony situace „výtvárného čarování“, vyprávění pohádek, sledování divadelních představení, poslouchání hudby atd.

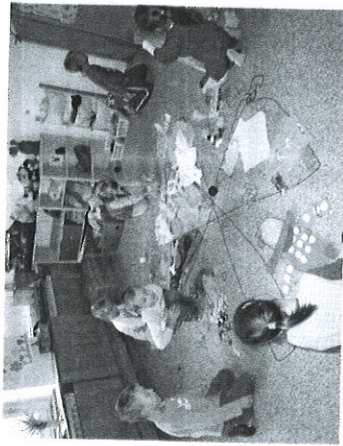
Nezapomínejte na závaznou roli vaší spoluúčasti. Vaše chování je pro děti nejtěžšími modelem jejich vlastního chování v estetické situaci. Měli byste ukázat svou zaujatost a zároveň i schopnost poodstoupit, ocenit a posoudit, co jste prožili. To znamená od nějaké míry odlišit proces „výrazové hry“ od dialogu, který jí následuje. Právě v dialogu, při srovnávání různých pohledů, se děti učí zaujmout přiměřený odstup od výtvárného díla a objevovat jeho estetické kvality – barvy, tvary, kompoziční vztahy, vztahy mezi formou a obsahem atd. Například:

„... Všimly jste si, že Milona práce je jinak barevná než Jarodova?“

„... Jitko, ty jsi asi chtěla nakreslit závodního koně, vid – má vysoké a štíhlé nohy, jen se rozběhnout...“

„Který z namalovaných domků mezi ostatními nejvíce vyniká? Proč asi?“

„Jak barevné jsou šaty Jezibaba? A jak je oblečený vodník?“



Obr. 213 Vliv z barevného světa se pomalu, ale jistě probouzí pod rukama dětí.



Obr. 214 „Jenom jako“ si děti vytvářejí překvapení či dárek s využitím líní vlny, skúček, korálků apod.

Stejně jako včítání je také přiměřený odstup pro artefaktiku důležitý nejen v estetických, ale i v obvyklých všednodenních situacích. Jsme přesvědčeni, že estetické situace mohou být při vhodném využití ideální příležitostí, jak rozvíjet emoční a sociální inteligenci dětí pro všední život. Příklady tohoto přístupu najdete ve všech námětech. Jeho základem je již zmíněný dialog, který následuje výrazovou hru. V dialogu si děti znovu uvědomují své zažité zkušenosti a porovnávají je se zkušeností a s pocity ostatních členů skupiny. Tím se učí nejen výtvarnému vnímání a posuzování, ale také tomu, jak se vymánit z nadměrného ponoru do včítání. To je důležité nejenom pro zaujetí estetické distance, ale také pro návryk svobodného rozhodování nespoutaného přehnanými prožitky (viz kapitola *Všeho moc škodí – i včítání!*).

Ke zvládnutí zážitků ale neslouží jenom slova a rozhovory. Některé důležité prožitky mohou děti poznovat vyjadřít jiným druhem nebo jiným způsobem tvůrčího výrazu, a tak je lépe zpracovat i kultivovat. Mohou dramaticky přehrávat některou stránku své předchozí výtvarné činnosti, mohou si

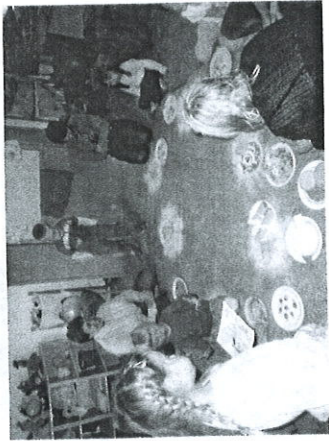
znovu vyzkoušet určitý výraz tváře apod. Například:

„Děti, proměňte se v měkterou z barev na vašem obličej. Zkuste ztamtamtovat jako červená barva, modrá barva, žlutá barva... A teď se v tanci pootáčte. Jak bude tančovat červená barva s modrou?“

Tak se děti učí rozmanitě zacházet se svými výrazovými projevy i s emocemi, učí se lépe jim rozumět a na základě toho porozumět i lidem ze svého okolí. Obrazněji řečeno, učí se zvládat život v empatických bublinách.

Kruh bezpečí

Estetické nebo umělecké zážitky, mezi nimi i zážitky výtvarné, potřebují jedinečnou atmosféru – tzv. artefaktické skupiny. Všichni členové skupiny se v ní musí cítit chráněni a neohrožovaní, musí mít důvěru v ostatní, aby mohli v plné míře uplatnit svou vnitřní kreativitu a své tvořivé síly. Spojení bezpečné atmosféry s typickým uspořádáním artefaktické skupiny do kruhu budeme říkat *kruh bezpečí* (obr. 215). Kruh bezpečí může sloužit k léčbě duše. Může být prevencí proti psychickému nebo sociálnímu selhávání. Ale také je místem, kde se nejlépe daří estetickým nebo uměleckým zážitkům.



Obr. 215 V kruhu bezpečí si děti s rodiči tvoří z barevných papírů jen samé dobroty, na které mají v daném okamžiku chuť.

V kruhu bezpečí má vládnout pozorná vnímavost i ke zdánlivým detailům – k malým proměnám ve výrazu tváře, k téměř nezatelnému rozdílu dvou barevných odstínů, k tichému zašumění vánku v korunách stromů... Má v něm panovat vstřícná otevřenost, tj. schopnost vyslyšet mínění druhého nebo jeho výtvarné vyjádření a snažit se mu porozumět, i kdyby bylo značně odlišné od svého. Aby vstřícná otevřenost měla smysl, je třeba v kruhu bezpečí vítat každou odlišnost a snahu po autentickém osobitějším vyjádření. Vždyť jenom v rozdílnostech lze hledat poučení. Na druhé straně je dobře radovat se z podobnosti nebo shody, která člověka posiluje pocitem souměřitelnosti. Je samozřejmé,

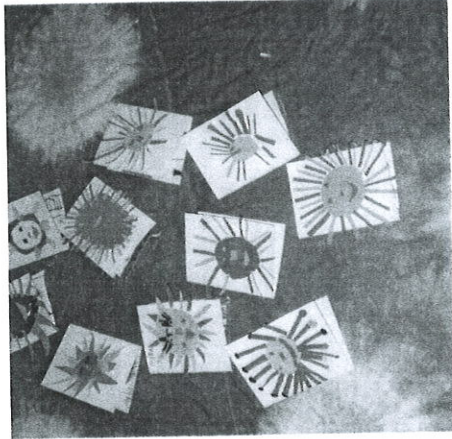
že v kruhu bezpečí nemá místo výsměch nebo jiné zpochybňování schopností druhého člověka. Ale smát se společně vydatnému kouzlu – to už je něco docela jiného.

Hodnotit či nehodnotit

Pamatujte, že každé výtvarné dílo, které vzniklo se zaujetím, a upřímnou snahou, má tu nejvyšší hodnotu, i kdyby v porovnání s ostatními se zdálo sebenepatrnější. Nehodnotte osobnost, ani výkon. Dávejte najevo své zaujetí, učte děti rozvíjet nové postřehy nad jejich prací i nad jejich chováními (obr. 216). To znamená, neplytvějte např. slovy „ty jsi vynikající výtvarnice“, „to je ale hodná holčička“ nebo dokonce „jsi nemožný patlal“, „jsi zlobivý hoch“. Používejte tzv. popisného vyjádření (viz námet O třech zakletých strozech): *„Když se podívám na tvoji malbu, připadá mi jako ve skutečném pohádkovém lese. Jen si všimněte, co je tu stromů, skřítků. A těch odstínů zelené barvy! Děti, co ještě objevíte zajímavého na tvobě malbě?“* Nebo v jiné situaci: *„Ale děvčátka, přestáňte se už lédat tímhle způsobem. Tak se přece nemůžete dohlédnout, jak se vám líbí.“*⁽³⁾

Co se špatnými emocemi a jak na „zlobení“?

Do kruhu bezpečí jistě nepatří násilí nebo přehřívání. Ale pokud je někdo upřímně rozzlouben, je správné, aby dal svůj pocit najevo tak, aby mu ostatní mohli porozumět. Pak se všichni mohou za-



Obr. 216 Sluníčka. Děti se učí vnímat svoje postřehy nad svými pracemi už jen tím, že se nad nimi chvíli zastaví, soustředí pozornost na detaily, které jednotlivá sluníčka odlišují od ostatních apod.

(3) Podrobně se o hodnocení ve výtvarné výchově a jiných tvůrčích předmětech můžete dočíst v publikaci Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, zejména s. 95 – 112.

myslet, jak přistě najít lepší řešení pro podobnou situaci. Přitom se učí, jak se znovu zlostit, co nejlíp nakládat, aby přinesla žádoucí změny a nestala se ztuhloucí ani pro sebe, ani pro druhé. S podobnou vstřícností bychom měli přistupovat i ke smutku a jiným méně příjemným citům.

Na druhé straně se nebojíme laskavě, ale důsledně vyžadovat dodržování pravidel vzájemné ohleduplnosti, pomoci, respektu k druhému. K tomu patří i patřičná míra ukázněnosti. Někdy se chybí v tom, že kruh bezpečí bývá zaměřován za místo, kde je „vše dovoleno“. To je ale hluboký omyl. Rozmazlenost, neopodstatněná lenivost, rozjívěnost a neochota nemá v žádném případě s kruhem bezpečí nic společného! Naopak, je protivná a ohrožující pro všechny. Může dokonce rozbit i samotný kruh bezpečí. Někdy je cesta k nápravě obtížná a vyžaduje hodně trpělivosti, která se však vždy vyplácí.

Připomeňme, že výtvarné aktivity, které děti vykonávají i v bezpečném a podporujícím prostředí, přirozeně uvolňují spontánní chování a podněcují vnitřní energii. To je důkaz správně vedené výtvarné výchovy. Pro vyučující se však v něm skrývá jisté nebezpečí, že uvolněné energie bude „až příliš“ – jakoby děti přestaly věnovat úsilí své práci a ztratily nad sebou kontrolu. Máte-li v takové chvíli pocit, že vás děti zlobí, nejprve se ptejte sami sebe, zda přece jen nejde o přijatelnou míru pracovního ruchu, kterou vnímáte citlivěji, než obvykle. Nečtíte se příliš unaveni, nezajíjí jste nějaké zklamání, nemáte pocit, že se o vás pokouší nemoc? Pokud ano, zkuste se pro daný okamžik překonat a potom co nejrychleji začněte o sebe pečovat!

Zní-li odpověď záporně, zkoumejte, (1) zda děti dobře rozumějí zadanému úkolu, (2) zda je přiměřený jejich schopnostem, (3) zda je pro ně dostatečně přitažlivý, (4) zda byly dodrženy podmínky *telesné a duševní hygieny* (dostatek aktivního odpočinku; vhodné prostředí; ohled k mimořádným zážitkům, které předcházejí – např. prodělaná nemoc dítěte). Dětské „zlobení“ je v mnoha případech vyvoláno nějakým nedostatkem právé v uvedených čtyřech didaktických podmínkách. Jestliže jste v těchto případech odpověděli kladně, zamyslete se nad tím, zda jste s dětmi dostatečně procvičili zdánlivě samozřejmé pracovní návyky, jak si rychle a účelně připravit nebo uklidit pomůcky, jak s pomůckami dobře zacházet, jak se soustředit na to, co právě děláte apod.

Láska k dítěti se neprojevuje v tom, že mu všechno dovolím. Naopak. I dítě samo od nás jako od svých vychovatelů očekává, že mu poskytneme bezpečné hranice pro jeho živelnost a jasná pravidla pro spokojené společné soužití, že ho naučíme potřebné zdrženlivosti i trpělivosti a že s dobrým vědomím své zodpovědnosti sneseme chvílkovou nepohodu, vyvolanou naší výchovnou důsledností. To v žádném případě nesmí znamenat potlačování

dětské osobnosti. Do potřebné míry je to však nutná podmínka pro povzbuzení dětské vůle a posílení nedolnosti pro budoucí nelehké chvíle, které se nikomu v životě nevyhýbají (viz kapitoly *„Odloužení okamžité slasti“*, *„aneb něco o vůli a k čemu jsou normy chování?“*). Stojí za to, již od prvního seznámení děti postupně, důsledně a systematicky naučit na určitá pravidla chování, která se týkají jak výtvarné tvorby, tak rozhovory, které ji doprovázejí (viz také kapitola *Učí se domluvit*). Například: *„A teď si všichni vyzkoušíme, jak dobře vyprat a bez zbytečného hluku uklidit šedce. Ukažu vám, jak to děláji skuteční výtvarníci...“*; *„Mša skočil jirince do řeci a to není dobře, protože jsme se nedozvěděli, co nám jirka chtěla povědět. Mšo, ty si jsiš dokázáš pannaout, co jsi chtěla říci. Až jirinka dopoví, určiš si tě všichni rádi poslechneme.“*

V arteflicte, ale nejen tam, je velmi důležitě, aby děti všem pravidlům dobře rozuměly a dokázaly se s nimi ztotožnit. Až jim takřkajíc přejdou do krve, vaše počáteční pedagogická námaha se vám mnohásobně vyplácí. „Zlobení“ je totiž velmi často výrazem toho, že děti zbytečně plývají energií, která měla být vložena do výtvarné aktivity nebo do smysluplného rozhovoru. Naprostu nemá cenu se na ně bezúčelně zlobit. Tuto chybu bohužel dělá mnoho vyučujících a rodičů, kteří tak bezvýsledně trestají nejen děti, ale i sami sebe. Je ale nutné vynaložit soustředěné pedagogické úsilí a všechnu trpělivost pro to, abyste děti naučili respektovat pravidla spokojeného soužití mezi lidmi a hospodárně nakládat se svými silami.

NEZ ZAČNĚTE ČAROVAT, ANEB O DĚTECH...

Než se s dětmi pustíte do výtvarného čarování, pozastavte se na chvíli. Proč? Abyste se mohli nezápadně, ale pozorně rozhlédnout po vaší skupině. I tento úvodní, nevtíravý zkoumavý pohled patří k učiteckým povinnostem, v arteflicte obzvláště. Vždyť bez psychologického naladění na skupinovou atmosféru, do které vstupujete, by byla vaše práce tak méně příjemná pro děti i pro vás.

Jaká dnes je nálada skupiny? Kdo asi má radost na rozdávaní a kdo by naopak nejraději utekl, protože ho mrzí celý svět? Komu je třeba pomoci a o koho se naopak lze opřít, až bude nutné skupinu povzbudit? Jak volit první slova a první aktivity, aby co nejlépe zapadly do skupinové atmosféry?

Děti sedí v kroužku kolem vás a všechny čekají, zda se dnes výtvarná kouzla vydaří. Alenka samým napětím vyplazuje jazyček, Vašek se mračí, Dáša má v puse skoro celý ukazováček, Jindra se chvilil za bradu, Evička se jako obvykle vrčí, jako by se nemohla pořádně usadit... Co dítě, to jiné oč. Každé je jiné...; a vy musíte jeho jedinečnost dobře znát. Ale všechny jsou dětmi stejného věku, a proto mají také mnoho společného.

to, co platí pro vnímání obecně, říká se i vnímání výtvarného. Jinak řečeno, kdo chce umět citlivě výtvarně vnímat, musí se výtvarnému vnímání dostatečně věnovat. Malé děti k tomu potřebují hodně pomoci ze strany dospělých. Ti pro ně vybírají „věci k divání“ a učí je, jak k nim přistupovat, aby výtvarný zážitek byl přitažlivý a bohatý (obr. 218). Přitom je velmi důležitý jak osobní příklad chování vůči výtvarným fenoménům, tak *dialog* mezi dítětem a dospělým (viz kapitola *Jak se v dialogu rodit výtvarná aktivity?*).



Obr. 218 V galerii.

Jak vnímají děti od 2 do 3 let?

V raném věku okolo dvou let je pozornost dítěte ještě málo soustředěná a málo trvalá. Kromě toho ani koordinace očních pohybů není dost jemná, aby dovolovala detailní a soustředěné pozorování. Pro vnímání není ještě natolik zaostřené a plastické. Malé dítě nedokáže prohlížet předměty systematicky část po části, jako to dovedou starší školní děti nebo dospělí. Buď je vnímá jako celek (globálně) a nevíšimá si jejich detailů, nebo je schopné se zaměřit pouze na *detail*, většinou nějak nápadný.

Míra schopnosti „prohlížet si“ je nemálo závislá na trpělivosti dospělých, kteří by si měli společně s dítětem ukazovat na obrázku to, co je zajímavé a povídat si o tom. Nejde jen o pojmenování určité části obrázku nebo reality („to je dům, to je mič“), ale také o zaujetí, které do této činnosti vložíte a které musí být jasně patrné v intonaci hlasu, v pohybech, v mimice apod. Vnímání spolu s dítětem, to vyžaduje opravdové psychologické nasazení, jak dobře vídají citlivé maminky. Navíc tato činnost musí být pestrá a pro dítě přitažlivá. Pojmenování se má střídát s říkankou, se zpěvem, s tleskáním nebo tancem. Názvy podle inspirace, kterou vám obrázek nabízí. Nezbyvá než opakovat, že vnímání je pro děti činností dynamickou a tvořivou.

I ve 3 letech děti vnímají především to, co samo upoutává jejich pozornost, s čím mohou bezprostředně manipulovat a správnost vnímání si ověřo-

vat praktickou činností. Dávají přednost barvě před tvarem. Mají v oblíbené čisté a výrazné barevné tóny. Připomínáte si, že hračky pro nejmenší děti vyvíkají výraznými barevnými tóny a jednoduchým tvarem, s nímž děti mohou dobře manipulovat. Výrobci oprávněně předpokládají, že právě takové hračky budou pro děti přitažlivé.

Z vlastní zkušenosti jistě víte, že již v tomto věku si děti poměrně jednoznačně dokážou vybrat ty hračky nebo ty části svého oblečení, které se jim líbí, a dává jim přednost před ostatními. Totéž platí pro určité melodie nebo rytmy. Těžko to můžeme označit jinak, než jako počátky *estetického vnímání a posuzování*.

Neprehlédněte pokroky ve vnímání mezi 3. a 6. rokem!

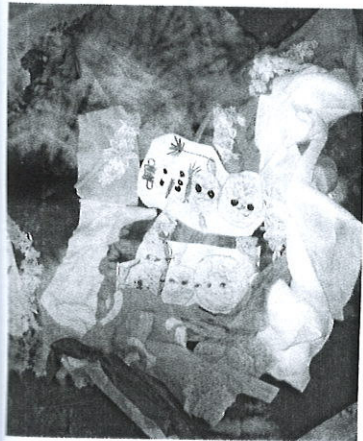
V období mezi 3. a 6. rokem nastává výrazný pokrok ve vnímání, který je umožněn ovládnutím řeči a rozvinutějším kontaktem nejen s *dospělými*, ale i s *děťmi stejného věku*.

Brzy po třetím roce se prostorové vidění dětí přibližuje vnímání dospělých. Objevuje se schopnost vnímat více detailů i trojzrnmernost předmětů. Při prohlížení obrázků dítě vnímá nejprve celek, pak velké detaily, s přibývajícím věkem dokáže zaměřit pozornost i na menší detaily.

Od čtvrtého roku svede dítě přesněji rozlišovat a pojmenovávat barvy. Vědomě děti rozlišují nejprve základní barvy – červenou, zelenou, žlutou a modrou. S věkem roste schopnost rozlišovat odstíny barev a barvy *podobné i protíné* (oranžovou, fialovou, okrovou apod.), které jsou odvozeny smícháním dvou nebo tří barev základních. Přitom hodně záleží na pomoci ze strany dospělých, kteří dítě s barvami seznamují a učí ho jejich jména. Vynikající příležitostí k poznávání barev je zejména vlastní malířská tvorba dětí. Při ní bychom měli učit děti barvy nejenom pojmenovávat a rozlišovat, ale také se radovat z jejich pěkného namíchání, vzájemného zaplnění (obr. 219) apod. Výtvarná výchova má v rozvoji těchto důležitých kulturních a intelektuálních dispozic bezpochyby klíčovou úlohu.

Ani 4 – 6leté děti neztrácejí zálibu ve výrazné barevnosti, v čistých a pestrých barvách. Ve výtvarném vnímání kromě toho většinou dávají přednost zřetelně vymezeným tvarům (vzpomenete si třeba na Ladovy obrázky). Záliba ve výrazných barvách a zřetelných tvarech u valné části dětí přetrvává až do staršího školního věku.

Děti ani v tomto věku nechápují ještě větší perspektivní deformace předmětů, ani modelaci světlem a stínem. Proto není správné je k těmto výtvarným dovednostem nutit. To ale neznamená, že byste jim neměli ukazovat obrázky, kde se vyskytuje perspektiva, světelná modelace a podobné výtvarné prvky, náročnější na vnímání (obr. 220). Naopak, aktivním vnímáním těchto výtvarných



Obr. 219 Zima, zimníčka. Vynikající příležitostí k poznávání barev je zejména vlastní tvorba dětí. Při ní se děti učí barvy nejenom pojmenovávat a rozlišovat, ale také kombinovat, vytvářet odstíny a pracovat s nimi.

prvky děti rozšiřují své duševní předpoklady a vytvářejí si dobré základy pro další pokroky vnímání ve škole. Jde jenom o to, abyste dětem při výtvarném vnímání poskytlí dostatek spolutučasti a opory, která by je vtáhla do výtvarných zážitků a ukázala jim jejich kouzlo.

O vnímání přírody a času

Přírodu děti vnímají jinak než dospělí – barvitěji a kouzelněji. Do přírodních jevů často vkládají své fantazijní představy a tak je ožívují, *personifikují*. Tato schopnost byva přičítána vlivu pohádek, kde stromy, skály, zvířátka, ptáci, dokonce i ryby mluví. Ale nevznikly pohádky právě díky ní?

Personifikace nachází svůj výraz i ve výtvarném projevu, v němž zvířata často nabývají lidských rysů. Mimo jiné proto, že *zobrazovat „schéma“* zvířete se často vyvíjí od schématu lidské figury, která je obvykle pro dětskou zkušenost dostupnější.

Zmíníme se také o čase, který děti vnímají jinak, než dospělí. Jsou zaměřeny na přítomnost (tomuto zaměření se říká *prezentismus*). To znamená, že



Obr. 220 Jak vysvětlit dětem například perspektivu? Stačí využít překryvání postav nakreslených kouzelníku apod.

O tom, co je pro každé z vašich dětí jedinečné a neopakovatelné, musíte nejlépe vědět vy sami. V arteflicte je pro takové poznávání mnoho příležitostí. Věříme, že vás k němu inspirují náměty z předcházející části naší knihy. Nesmíme však zapomínat ani na tv vlastnosti, které jsou pro určitý věk *společné*. Jak jinak bychom objevili jedinečnost a mohli ji u svých dětí respektovat i rozvíjet, než v porovnání s tím, co je obecné? Proto na tomto místě připomínáme několik poznatků o vývoji svých předpokladech předškoláků. Je správné, abyste je měli na paměti také u nejmladších školáků, u nichž se ještě mnohdy projevují některé zvláštnosti předškolního věku. Pro přehlednost poznatky rozdělujeme na kapitoly týkající se těch stránek psychologického vývoje, které jsou v arteflicte důležitější: vnímání a pozornost, paměť, představivost a fantazie, myšlení, řeč, citů, vůle, socializace a tvorivosti (obr. 217). V praxi samozřejmě všechny tyto stránky splývají do plastického celkového obrazu chování u každého z vašich dětí. Abyste si jich povšimli jednotlivě, musíte se na každou ze stránek psychologiky zvlášť zaměřit a z celkového obrazu ji vyzdvihnout.



Obr. 217 Cestý a cestičky ke kamarádovi.

Vnímání a pozornost

Nikdo se určitě nebudě přít. Že vnímání je pro výtvarnou výchovu jednou z nejdůležitějších stránek psychiky. Kvalita vnímání je do velké míry závislá na schopnosti dítěte zaměřit a udržet *pozornost*.

Ve výtvarné výchově nesmíme pominout, že vnímání nikdy není pasivní činnost. Je to dynamická duševní aktivita, která v dětském věku býva často spojena s nějakou pohybovou akcí, obvykle s hrou. Schopnost vnímat je záležitostí *aktivního vývoje* toho, co má být vnímáno, vyžaduje dovednost *rozlišovat, řídit a uspořádat* vnímané jevy. Přesto, že tyto dovednosti jsou intuitivní a dítě je používá i rozvíjí bezděčně, dají se dobře záměrně cvičit podle Komenského staré pravdy: „dělání dělám se uč“.

k tomu obvykle poslouží nějaký přibeh, který děti vtáhnou do svého děje a vyvolá jejich živé vzpomínky a představy.

Jak závisí fantazie a představitivost na řeči a symbolice?

Také dětská fantazie je zpočátku těsně závislá na tom, co dítě samo skutečně zažilo. S postupem doby bohatství i závažnost fantazie v životě dítěte vzrůstá. Ve čtyřech letech se fantazie začíná promítat do okolního světa, který díky jí nabývá pro dítě tajuplnosti, stává se tak trochu pohádkou.

Mezi 5. a 6. rokem se projevuje nápadný pokrok ve vývoji paměti, představitivosti, fantazie a duševních schopností obecně. Velkou rolí v tomto procesu hraje používání pojmu a symbolů. Jejich promítnutím se dítě stává méně závislé na bezprostředním vnějším podnětu a může bohatěji rozvíjet svůj niterný svět.

Nejdůležitějším východiskem k rozvíjení bohatého duševního života je *vzájemná podpora slovního, dramatického, hudebního a výtvarného projevu* na společném základě *imaginace* (viz dále kapitoly *Proč nemůžeme čarovat bez výtvarných symbolů? atd.*, *Jak se výtvarné čarování uskutečňuje?*). Díky tomuto vzájemnému obohacování různých symbolických soustav mohou představy a fantazijní představy vzniknout *bez přímého působení okolní reality*. To znamená, že dítě začíná být schopné samo aktivně vyvolávat imaginaci, tj. „snít a fantaziovat“ i bez přímého vnějšího podnětu. Představy a fantazie se stávají osobně jedinečné, avšak zároveň abstraktnější, obecnější, zasahují větší část životní zkušenosti. To se samozřejmě projevuje i ve výtvarné tvorbě, která je tvarově i námětově bohatší (obr. 222).

Fantazie je v této době velmi živá, ovlivňovaná čitnými vztahy. V tematických hrách se děti často identifikují s fantazijními představami, oživují i neživé předměty (tzv. *dětský animismus*, z lat. *anima* = duše), zvířatům připisují lidské vlastnosti (tzv. *antropomorfismus*, z řec. *antropos* = člověk, *morfos* = tvar).



Obr. 222 Kouzelná bota.

si těžko dokážou představit minulost i budoucnost, zejména v nějaké časové posloupnosti. Proto nemá mnoho smyslu učit je třeba dějinnému vývoji v umění. Příležitost k tomu se naskytne až mnohem později ve škole. Tím však naprosto nemá být řečeno, že nemá cenu seznamovat předškoláky a mladší školáky s historickým odkazem výtvarného umění, poukazovat na podobnosti a rozdíly mezi různými způsoby výtvarné tvorby apod. V tomto případě totiž není důležité historické zařazení, ale kultivace výtvarného vnímání.

Víte, co je synestézie?

Typickou vlastností dětského věku je tzv. *synestézie* neboli *synestetické vnímání*. Jde o vyvolání vjemu jednoho smyslu, třeba zraku, podnětem z jiného smyslové oblasti, třeba sluchové. Pro výtvarnou (ale i hudební) činnost je zajímavé tzv. *barvěné slyšení* (*foetismus*), kdy sluchový vjem je doprovázen barvěným dojmem (například samohláská „o“ modrou barvou, „u“ zelenou apod.). Tuto schopnost si někteří lidé uchovávají i v dospělém věku. Bohatě rozvinutou ji měl například vynikající výtvarník z první poloviny 20. století, jeden ze zakladatelů abstraktní malby – Vasilij Kandinskij.

„Představ si“, aneb o paměti, představitivosti, fantazii

Ve věku kolem 3 až 5 let si děti nejlépe pamatují to, co mohou samy *vidět* nebo, ještě lépe, s čím mohou *přímou manipulovat* (obr. 221). Tomuto typu paměti se říká *smyslově názorná paměť*. Vybavování představ je nejdříve bezděčné, to znamená, že nepodléhá záměrnému rozhodování. Dítě tedy nemůže dost dobře splnit příkaz, který je mnohdy těžký i pro dospělé: „musíš si vzpomenout“. Z toho jednoduše plyne, že děti předškolního věku si nevybaví nějaké živé znakové představy „na povel“. Potřebují, aby se je nejrve pozvolna *uvedli do situací a zažitekových souvislostí*, z nichž se představy „akoby samy vynořily, a pak teprve se mohou stát oporou pro výtvarnou tvorbu. Nejlépe



Obr. 221 Zahradka plná překvapení.

Mezery a nedostatky paměti a rozumových možností děti mnohdy vyplňují fantazií. Objevují se tzv. *dětské lži* nebo *blábné lhami*. To znamená, že dítě bez patrných zábran a s plným přesvědčením vypráví o smyšlených zážitcích, jako by byly skutečné (viz též námět *Dopis Sluníčku*). Tento typ lhamů, nebo spíš „vymyšlení si“ obvykle zaniká kolem 6. roku.

Může se fantazie potkávat s úzkostí?

Je dobře vědět, že rozvinuté fantazijní představy vyvolávají u dětí nezřídka *pocity strachu a úzkosti*. Typicky například strach ze tmy: „neskrývají se ve tmě čerti nebo bubáci?“. S rozvojem fantazie a myšlení dostává strach jinou podobu než v předcházejícím období. Je hlubší a pronikavější, může vážně zasahovat do vnitřního světa dítěte a za nepříznivých okolností je může spouštět.

Výtvarný projev je pro dětské strachy důležitým prostředím. Poskytuje šanci zachytit a zvládnout ty fantazijní projevy, které dítě vnímá jako ohrožující. Zejména tehdy, má-li dítě příležitost k opravdové spontánní tvorbě v bezpečném a chápajícím sociálním prostředí. Obzvláště po prožití psychicky závažných situací se dítě potřebuje doslova vykreslit nebo vymalovat ze svých úzkostných vzpomínek a fantazií. K tomu má mít dost času a vhodné záležitosti, které mu artefaktika má poskytnout. Budte velmi trpěliví, jeden měsíc je pro duševní vývoj jako větrná. Navíc mnohé pokroky se zde dějí skokem – dlouho nic, a pak náhle přichází světlo.

Pamatujte, že zejména zpočátku nebývá nutné nad obrazy mluvit o samotných problémech, které se snad týkají. Ať obraz představíme slova. Nejdůležitější je, že vytváříte *optimální prostor k tvorbě a laskavé, podporující prostředí*. Nechte na dítěte, co bude chtít povědět. Ono samo si dokáže najít dobrou cestu k pohodě, dáte-li mu dostatek příležitosti (obr. 223). Příznivých znamením bývá, když dítě ve svých obrazech *postupně dokáže symbolicky zvládnout svou špatnou zkušenost*. To znamená, že neustále v zajištění jediného bolestivého řešení. V tom můžete



Obr. 223 Hrad a jeho strašidla.

pomoci tak, že spolu s ním budete hledat různé lepší alternativy – „jak by to mohlo být jinak?“ Například ve zkratce: „Pronásledovali tě ve snu roboti? Zkusíš je namalovat? ... A co teď s nimi? Co s nimi (na tom obrazech) provedeme?“

V závažnějších případech vyhledejte odbornou pomoc (viz kapitola *Jak se bránit „vylhoření“?*). Většina dětských úzkostí a strachů však patří k normálnímu životnímu údělu, ve kterém se žádání poskytnete dítěti oporu, aby mohlo se zdarem aktivně zvládnout svůj růst, a všechny strasti postupně – samy odezní.

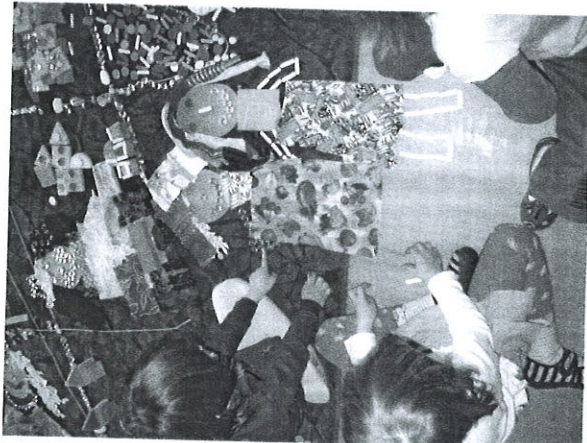
O myšlení a řeči

Myšlení a řeč spolu těsně souvisí. Proto čas, který věnujete rozhovorům s dětmi, je zároveň užitečným cvičením jejich myšlenkových schopností. Výtvarná činnost poskytuje pro rozhovory řadu dobrých příležitostí, které byste měli co nejlépe využívat.

Myšlení jako v pohádce?

Myšlení v předškolním a mladším školním věku je vázáno na skutečné a konkrétní předměty a děje.

Pro myšlení v tomto vývojovém období je oproti dospělejšímu věku typická útržkovitost a poměrně malá systematickosti. To ale neznamená, že dětské myšlení je primitivní. Děti již ve velmi útlém věku intuitivně provádějí velmi složité logické operace, rozlišují množství a různé typy kvalit apod.



Obr. 224 Princezny.

tohoto třídění je vlastní zkušenost. V předškolním i mladším školním věku se však tato schopnost teprve postupně utváří, zejména pod vlivem toho, jak dítě nabývá zkušenosti s myšlením dospělých lidí. Z toho vyplývá, že z pohledu dospělých se v dětské řeči a v myšlení projevuje mnoho neobratnosti a logických chyb. Pro usuzování v předškolním věku je typické *přádání zobecnění pomocí analogie*. Proto nás malé děti nezdráha překvapí „logickou nelogičností“ svých soudů a úsudků: čas nemůže rychle utíkat, protože nemá nožičky; když si zakryjí oči, nikdo mě nevidí apod.

Výtvarný projev a myšlení

V předškolním a raném školním věku dosti těsně souvisí vývoj myšlení, intelektu a vývoj výtvarného projevu. To znamená, že dobře se rozvíjející a vyspělý výtvarný projev do značné míry vypovídá také o dobře rozvinutých myšlenkových a intelektuálních (samozřejmě i citových) předpokladech dítěte.

Samozřejmě do kvality výtvarného projevu se promítají i jiné psychologické předpoklady. Výtvarná činnost nemusí být vždy v popředí sklonů dítěte, může být nahrazována pohybovou aktivitou, muzikálními aktivitami apod. Proto není na místě podceňovat obavy z toho, když se dítě začíná výtvarně projevat později nebo s menší chutí. V takových případech vždy rozhoduje celkový obraz chování, nikoliv jeho dílčí projev, i když je důležitý. Dodejme ještě, že v souvislosti s výtvarným projevem mluvíme o tzv. *výtvarném myšlení*. Projevuje se v dovednosti *mnohostranně zacházet s výtvarnými prostředky, nacházet poučení ve vlastním výtvarném zkušenosti, přemýšlet o postupech výtvarné aktivity* (obr. 225) apod.



Obr. 225 Rýhání.

Výtvarné myšlení lze nejlépe rozvíjet při vhodném spojení výtvarné aktivity s rozhovorem o ní (obr. 226) a s oporou o konkrétní příklady, jak přistupovat k různým výtvarným problémům.

V dětském myšlení je nápadná spontánní *obraznost, fantazie, pohrávanost*, která přetrvává až do počátku školního období. Jen s malou nadsázkou můžeme říci, že malé dítě je ve svém myšlení přirozené a bezděčné poetické. To ale znamená, že vy se s ním nejlépe domluvíte poetickým obrazným jazykem pohádek, který má pro vycvičovací-tvůrčí i tu výhodu, že dobře odpovídá výtvarnému pohledu na svět (obr. 224).

Myšlení začíná otázkou...

Příznačným projevem myšlení jsou *otázky*, které v řeči klademe druhým nebo sobě. Dětské lázáni je výrazem myšlenkového vývoje. Začátkem předškolního věku dozrívá tzv. *první období otázek*: „Co to je?“, „V druhém období otázek, do kterého spadá valná část dětských otázek v mateřské škole, se objevují dotazy po původu a významu jevů: „Proč? Nač? Jak?“. Aktivita dětí se zdá být v tomto ohledu nevyčerpatelná – jako by chtěly své „zdroje informací“ doslova vyzdímat. Snad nám může být dobrou útechou moudrá myšlenka filozofa Chaldáira: *Dítě je šíp, pro něj jsou rodiče lukem. Čím více se luk napíná, tím více trpí – ale tím dále šíp doletí.*

Řeč „pro sebe“ a myšlení v pojmech

V závěru předškolního období se dětské myšlení začíná postupně zřetelně odpoutávat od bezprostředního vnímání nebo činnosti a začíná být na nich závislé. To znamená, že dítě dokáže hlouběji uvažovat i o tom, čím se právě v daném okamžiku prakticky nezabývá. Tato schopnost závisí na rozvoji řeči a na vybavování pojmu a představ. Jak je zřejmé, jde o důležitý předpoklad pro intelektuální výkony dětí ve škole.

Dítě 3leté až 4leté plní vaše pokyny anebo své záměry často tak, že si je nahlas pro sebe opakuje a komentuje. V té době je správné, abyste věnovali pozornost jednoduchosti a zřejmosti vašich instrukcí – dítě jim musí dobře rozumět a také si je co nejlépe „přeložit“ do své řeči. „Řeč pro sebe“ je prostředkem myšlení a plánování, je to komentář k vlastnímu jednání. Slouží k *sebezřetění* (tzv. *autoregulaci*), ale může také jen vyjadřovat vlastní pocity bez záměru je někomu sdělovat (podobně dospělý, který se právě uhodil, vykřikne „au“, přestože je v místnosti sám). Od 6. roku „řeč pro sebe“ není již pro dítě tolik důležitá a činnost u něj probíhá na základě skrytých vnitřních regulací. Ale její příbuznou variantou všichni známe i v dospělosti – když se něco při činnosti nedáří, máme sklon „mumlát si pro sebe“ buď své pocity, nebo plány dalšího postupu: „tady to bude chít přiklepnout...“, hrome, takhle to nepůjde...“

S rozvojem myšlení v pojmech děti stále lépe rozlišují podstatné znaky od znaků vedlejších. Kolem 4. a 5. roku začíná dítě uspořádat pojmy do určitých pojmových kategorií. Základním kritériem



Obr. 226 O svých stavbách si děti nakonec v reflektivním dialogu povídají.

Proč si děti pamatují nadávky, aneb o řeči

Před vstupem do školy používá dítě asi 3500 slov. Uvážíme-li, že zhruba po roce svého věku jich umělo zažvatlat jen několik, jde o úžasný duševní výkon.

Děti se učí mluvit prostřednictvím nápodoby slovního projevu dospělých lidí, popř. starších dětí, s nimiž žijí a komunikují. Nápodoba však zdaleka není jenom pasivní opakování. Dítě je při zacházení s řečí od počátku velmi aktivní a samo již na sklónku prvního roku zkouší tvořit slova. Zejména matka, která je s dítětem v nejtěsnějším kontaktu, je v této době pro jeho řečový vývoj tím nejdůležitějším člověkem. Mluví na dítě, snaží se o výraznou artikulaci a používá opakované jednoduchá slova, aby je dítě mohlo dobře rozpoznávat. Kromě toho po dítěti opakuje ty jeho hlasové projevy, které jí nejvíce připomínají nějaká slova rodného jazyka, zprvu ta nejjednodušší, např. „máma, táta, babi“ apod. Dítě podle toho své výrazy rozvíjí a zpřehňuje. Společná aktivita s matkou je zároveň pobuzuje k tomu, aby věnovalo pozornost i dalším zaslýchnutým slovům. Uvedený proces připomíná tenisové výměny míče mezi zkušeným hráčem a začátečníkem. Začátečnické slovo „odpálí“, pokročilý mu nahrávkou výrazněji a zaflečněji vrací. Těmito „výměnami“ výrazu se říká *cirkulární interakce*, tj. opakované (doslova „kruhové“) vzájemné působení. *Cirkulární interakce je příznačná nejenom pro osvojení řeči, ale také všech ostatních kulturních projevů, tedy i výtvarných aktivit*. U řeči je však podíl dospělých na rozvoji dětské kulturní dovednosti asi nejnezávadnější. Vzhledem k aktivitě dítěte je samozřejmě, že napodobování slov má *výběrový* charakter. To znamená, že děti nenapodávají vše, co slyší. Většinou si zapamatují a napodobí jen určitou část sdělení, která je nějak zaujala (obr. 227). Například *intonací*, již byla pronesena, *rytmem, výraznou podobou slova, vazbou na nějakou polyhobrovou aktivitu* nebo pro dítě *zajímavou situaci*. To všechno

City a vůle

Citová odezva malého dítěte na nepřijemné vnější podněty je bouřlivá a provokuje všechny dospělé k horečné aktivitě, jen aby drobeček přestal hlasitě vyjadřovat svou nelibost. Strážlivě můžeme konstatovat, že v tomto období jsou citové reakce často neutiměrné podnětům, které je vyvolaly. To



Obr. 227 Děti umí napodobit nejen to, co slyší, ale i to, co vidí.

jsou vlastně *estetické vlastnosti* sdělení, které rozhodují o jeho kráse či šerednosti, o jeho dramatictosti, noblesnosti a jiných estetických kvalitách. Z uvedených důvodů si malé děti tak snadno zapamatují říkanky a krátké popěvky. Totéž ale platí také pro nadávky a mnohá „neslušná slova“, která jsou zpravidla zářným příkladem výraznosti národního jazyka. Děti si nejlépe pamatují taková sdělení, v nichž je něco nového, ale nikoli všechno. Například jsou to věty, které obsahují nějaké nové slovo nebo známé slovo v nové podobě, v jiné vazbě apod. *Dítě totiž musí smysl sdělení chápat, nacházet pro ně význam. Navíc, jak již víme, by sdělení mělo být dostatečně výrazné, tj. esteticky zajímavé. Nemá-li sdělení určené kvalitu, dítě si je nepamatuje a tedy je ani neopakuje. Jak se děti učí chápat složitější vztahy mezi objekty, učí se užívat i slova, která jim tyto vztahy pomáhají vyjádřit (spojky, citoslovce, předložky). Proto se určité slovní druhy objevují v určité době a určité vývojové posloupnosti. Dříve se např. objevují příslovce určené místa než určené času. Děti si často s nějakým novým slovem či slovním výrazem pohrávají, spontánně je různým způsobem modifikují, víceméně bez ohledu na konvenční jazyková pravidla. Proto se v dětské řeči objevuje řada odchylek vůči normě, které jsou způsobeny jak dosud nerozvinutým jazykovým citem, tak hravostí. Nevtvárá korekce chyb je tady na místě, ale zároveň neváhejte podporovat všechny projevy tvořivého přístupu k jazyku, i kdyby nebyly v souladu s normou. Je to jedná z možností, jak se dítě učí a rozvíjí své verbální schopnosti.*

...v případě pro předškolní děti, je důležitý okamžik výsledek chování, nikoliv jeho pohyby. Proto malé dítě nedokáže s tolerancí přijmout překročení normy, i kdyby bylo z našeho ohledu ospravedlnitelné. Dospělý například obvykle chápe, že v silném citovém rozrušení může dojítk k neobvyklému „úletu“ v chování. Malé dítě však takový „úlet“ zpravidla nedokáže ani chápat, ani jej tolerovat, a prožívá jej stejně těžce, jako by vznikl mimo omluvitelný kontext.

Jak zvládat city – sublimace?

Náštesti pro rodiče síla citových projevů u psychicky zdravého dítěte s věkem postupně klesá. Přesto děti předškolního i raného školního věku mají v porovnání se staršími dětmi větší sklon k aktivním reakcím, jsou impulzivní (výbuchy zlosti, návaly pláče) a citově labilní – snadno sklouznou od pláče ke smíchu a naopak. S tím samozřejmě musí počítat nejen rodiče, ale v nemenší míře i vyučující předškoláků.

Výraznější pokrok ve schopnosti ovládat citové projevy zaznamenáme u dětí až mezi 4. a 5. rokem jejich věku. Proměnlivost citů však sama o sobě patří k životu a city se v nitru člověka probouzejí i tehdy, když se naučí nedávat je najevo. Jejich úplné zapírání je pro život zhoubné, protože jak známo ve zralém věku vede k psychosomatickým chorobám – dvanácterníkovým vředům, infarktem myokardu, mozkovým příhodám apod. Proto je tolik důležité učit se již od nejranějšího věku se svými city kultivovaně zacházet tak, aby neskočily, ale prospívaly (obr. 228). Artefaktika k tomu může podstatnou měrou přispívat, protože učí děti jejich city sublimovat, tj. převést je a zhmotnit do výtvarné podoby (viz také námět *Dopis Sluníčku*). Zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud považoval sublimaci za obecný princip umění, díky němuž se lidé dokážou vyrovnávat s jinak nezvladatelnými citovými problémy. Přestože smysl umění asi přece jenom nelze natolik zúžit, pro výchovu je sublimace nesporně velmi důležitá.

A co estetické city?

Při uvážení o sublimaci bychom neměli zapomínat na estetické citění dětí. Existenci a vývoj estetických dispozic potvrzuje záliba dítěte v „krásných“ věcech, která bývá intenzivní, ale víceméně



Obr. 228 Za krásami naší země.

uje všem estetickým činnostem vytvářem, nuda, dramatičtějších životních úkolů. Děti mají intenzivní potřebu orientace, zaměřenou na poznání řádu světa, který by platil obecně, mohl by se stát i rádem jejich chování a chování lidí vůbec. „Jak to má být správně?“, je mnohdy sice nevyřčená, ale překvapivě častá dětská otázka. V artefaktice patří hledání, prověřování a promyšlení tohoto „řádu lidských vztahů“ k nejdůležitějším výchovným úkolům.

K čemu jsou normy chování?

Pro snadnější orientaci v prostředí, zejména sociálním, mají pro dítě velké významy normy neboli ustálená pravidla jednání. Dítě očekává, že vhodné chování bude opakovaně potvrzováno kladnými reakcemi autorit pro dítě osobně významných. Asi znáte dětské „zkoušení“, co se ještě smí, a co ne. Není třeba je vnímat jako provokaci, zejména ne u malých dětí. V jeho pozadí je snaha pořádně si ověřit, jak mají věci správně být.

Chápání a osvojování norem závisí na vývoji poznávacích procesů. Dítě považuje za dobré to, co přináší odměnu nebo co by ocenila nějaká autorita (vyučující, rodiče). Poznat normy chování je ovšem jednodušší, než se podle nich řídit. Schopnost řídit se normami závisí na rozvoji volních vlastností. Normy dítě používá jinak než dospělí lidé – z našeho hlediska poněkud stereotypně a rigidně, „ztruhle“. Tento rozdíl musíme mít na paměti a brát v úvahu, že morální vývoj má své stupně, které se od sebe nezanedbatelně liší. Z pohledu méně rozvinutého stupně se může jevit nepohotivelné morální jednání na vyšším stupni. Naopak z pohledu rozvinutějšího stupně se může jevit „primitivním“ nebo „netolerantním“, to, co by člověk z pohledu méně rozvinuté morálky považoval za „správné“ chování. Například ve stadiu morálního vývoje, které

Učit se být mezi lidmi je pro předškolní dítě jedním z nejdůležitějších životních úkolů. Děti mají intenzivní potřebu orientace, zaměřenou na poznání řádu světa, který by platil obecně, mohl by se stát i rádem jejich chování a chování lidí vůbec. „Jak to má být správně?“, je mnohdy sice nevyřčená, ale překvapivě častá dětská otázka. V artefaktice patří hledání, prověřování a promyšlení tohoto „řádu lidských vztahů“ k nejdůležitějším výchovným úkolům.



Obr. 230 Při vytváření „mraveniště“ se uplatní každý.

Normy jsou důležité nejenom pro vývoj morálky, ale i pro rozvoj osobní identity, protože umožňují vymezit obsah a rozsah žádoucího chování: to jest – je správné, to již ne. Na tomto podkladě je dítě hodnoceno svými okolím. A právě prostřednictvím takového hodnocení si dítě potvrzuje svou pozici a svou identitu – „jsem takový/á, jak mě vidí dospělí“.

Být sám sebou...

To znamená, že dětské sebehodnocení a tedy i vlastní identita dítěte jsou do velké míry zprostředkovány názorem jiných. Z toho ale vyplývá velká zodpovědnost nás dospělých za posilování dětské identity a současně s tím i dětské sebectví nebo sebevědomí. Příliš ostré nebo naopak příliš měkké hodnocení z naší strany dítěti zpravidla škodí – buď příliš posiluje jeho osobnost, nebo ji naopak málo podněcuje k rozvoji. Výtvorný projev má pro vychovatele neocenitelnou hodnotu v tom, že dává dítěti šanci uplatnit se a dočkat se ocenění prakticky za všech okolností. V předškolním věku je každá výtvarná aktivita velkou hodnotou, je-li doprovázena zaujetím dítěte a jeho snahou plně se vyjádřit. Je pro dítě i pro jeho okolí jasným výrazem osobnosti. V tomto ohledu je jedním z nejcennějších prostředků sebeupřesnění a vymezování vlastní identity.

Jedním ze základních předpokladů „jak být sám sebou“ je pro předškoláka a školáka sebeupřesnění, které je dokonale možné jen ve vrstevnické skupině. Kontakt s vrstevníky je odlišný od vztahu k dospělým, protože jde o symetrický vztah. Nelze se tedy spoléhat na vyšší kompetenci partnera a kromě toho v symetrickém vztahu lze lépe soupeřit a prosazovat svou vůli. Proto je správně ponechat dětem dost příležitosti k ověřování jejich schopností uplatnit se mezi svými vrstevníky (obr. 230). Samozřejmě musíme počítat s tím, že naše rada nebo dopomoc budou občas potřebné při sporech, které děti sami nedokážou uspokojivě řešit.

Soutěžit vlastní identity se stává i osobní teritorium dítěte, k němuž patří také osobní věci dítěte. Osobní identitu tvoří lidé, k nimž dítě náleží, věci, které mu patří, a prostředí, ve kterém žije. Významná je pro dítě také identifikace s pohlaupní rolí. Vzpomenete si třeba, jak důležité je pro chlapece být označen za „správného kluka“. Ale otázku roli si necháme ještě do následující kapitoly.

Vě vrstevnické skupině dochází postupně k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí a k jejich rozvoji. Sociální role je vyjadřena určitým *typem chování*, které od *divočky očekává její sociální okolí*. Příkladem sociální role je mužské nebo ženské chování, chování rodičů, žáků, profesní role atd.

Umět zvládnout všechny své sociální role patří k nejdůležitějším lidským dovednostem. Zvládnout určitou roli, to znamená být *kompetentní* v daném okruhu kulturního chování. Dosažení kompetence, tj. potřebné míry zvládnutí určité sociální role, patří k hlavním cílům školy.

V předškolním věku se rozvíjí schopnost spolupracovat i soupeřit na základě sociálních rolí, které dítě získává. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitky úspěšnosti, resp. neúspěšnosti se stávají součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování. Artefletika je do velké míry zaměřena na cvičení „*jak se chovat a jak obstát v roli, ale přitom zůstat sámjána sebou*“. To znamená, že kompetenci nechápeme jako masku, která přiroste k vlastní tváři tak strnulě, až ji úplně zakryje a potlačí. Naopak, *dosázení určité kulturní kompetence má být obohacujícím a rozvíjejícím sebe sama, má být potvrzením své vlastní identity*. V tomto snažení má artefletika blízko k dramatické výchově. Na rozdíl od ní však východiskem pro rozehrávání symbolického „pobytu v roli“ je zde výtvarný projev, nikoliv dramatický námět.

Sociální chování a hra

V rozvoji sociálního chování má velký význam dětská hra. Ta je zpočátku označována jako *asociativní*, typická pro spolupráci dvou nebo několika dětí. Ty si hrají společně na sdílených projektech, poskytují si pro ně navzájem materiál apod., avšak nevstupují do složitější součinnosti, v níž by každé dítě zastávalo určitou přesněji vymezenou úlohu.



Obr. 231 Skupinová práce při vytváření světadilu Afrika apod.

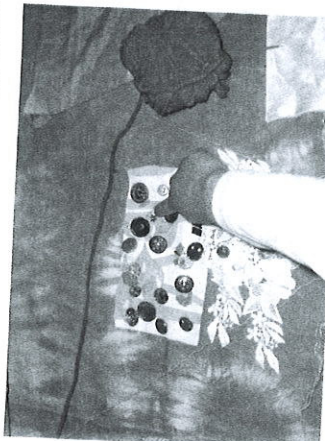
převážně samo, s pomocí rodičů, nebo si hraje „vedle“ jiných dětí, nikoliv skutečně spolu s nimi. Zhruba od tří let věku se začíná napádně rozvíjet i kvalita *společné hry s jinými dětmi*. Dítě v tomto věku již dokáže spolupracovat, konfrontovat svou činnost s jinými, osvojit si v kolektivu určitou roli, respektovat názor druhého. Do nějaké míry však přitom potřebuje dopomoc a radu dospělých. Pomoc ze strany dospělých je pro dítě životně důležitá – vzdýt je hlavním zdrojem jednak *nového poznání*, jednak *pravidel*, jak se chovat a jak obstát v kulturním, společenském i přírodním světě. Na druhé straně může být vliv dospělých chápán jako určitě omezený tvořivostí nebo hravostí – to se smí, to se nesmí, je to tak a ne jinak atd. Psychiatr Vladimír Levi k tomu přiléhavě poznamenal: „*Dítě přichází do světa s hypotézou „všechno je možné“. A my dospělí mu ji neustále bouráme*“.

Zejména po zahájení školní docházky bývá u dětí zaznamenáván pokles tvořivosti. Mezi jeho hlavními příčinami je uváděna nutnost přizpůsobit se jednoznačným požadavkům školy na správné chování a na „správné odpovědi“. To je do jisté míry nutná daň za vstup do společenského systému. My vyučující bychom však měli hlídat, aby tato daň nebyla až příliš vysoká, aby navzdáv nespoutala schopnost dítěte *tvorit a hrát si*, která bude tolik důležitá pro jeho dobré uplatnění v dospělosti. Je nasnadě, že tvůrčí a výrazové předměty, zejména výtvarná výchova, tvořivá dramatika nebo později tvůrčí literární výchova (tvůrčí psaní) mají v tomto úsilí jedinečnou úlohu.

CO POTŘEBUJEME PRO VÝTVARNÉ CAROVÁNÍ?

Představa výtvarné výchovy je dosud leckde poplatná tomu, co rodiče a prarodiče současných školáků skutečně ve výtvarných činnostech dělali. Je proto spojována především s kreslením, malováním obrázků, popřípadě s modelováním jablíček, místíček, figurek.

Nechceme zbytečně snižovat hodnotu takové



Obr. 232 Za pomoci linií, barev a tvarů lze vytvořit i „plánek buky bohatou“ ...

práce, ale současná výtvarná výchova je přece jenom na sebe náročnější. Vy už jistě dobře víte, že artefletika je mnohem víc, než jen samotné kreslení a malování. Přesto tradiční kresba, malba nebo modelování stále dobře slouží jak ve výtvarném umění, tak ve výtvarné výchově a není důvod je zavrhovat. Záleží jen na tom, jak s nimi budeme zacházet a čím je obohacujeme. Proto náš přehled *výtvarných prostředků* začneme právě u nich.

Výtvarné prostředky rozdělíme na čtyři základní skupiny, s nimiž se v tradiční výtvarné výchově nejčastěji pracovalo:

- (1) *výtvarné prvky* (elementy výtvarné řeči, s velkou nadšankou něco jako „slova“) – příkladem jsou linie, barvy, tvary (obr. 233),
- (2) *výtvarné techniky* – kresba, malba, modelování, ní,
- (3) *výtvarné nástroje* – tužka, pastelka, voskovky, štětec, nůžky,
- (4) *výtvarné materiály* – papír, textil, modelovací hmota (plastelína, sochařská nebo keramická hlína – obr. 234).

Když budete mít na paměti uvedené výtvarné



Obr. 234 Malí sochaři při práci s keramickou hlinou.

prostředky, můžete již pro děti připravit určité základní podmínky pro výtvarnou činnost. Můžete je učít, jak se co nejlépe vyjadřovat za pomoci základních výtvarných prvků, jak zacházet s jednoduchými výtvarnými nástroji, jak používat výtvarné techniky a materiály.

Škála činností a prostředků výtvarné výchovy je však ve skutečnosti mnohem širší, než tento jednoduchý výčet. Abychom jim rozuměli a mohli se o nich domluvat v naší „čarodějně řeči“, musíme své základní vybavení doplnit nebo rozšířit vymežit. Tak získáme rozšířený *výčet výtvarných prostředků*, s nimiž můžete společně s dětmi pracovat:

- (1) *výtvarné prvky* – linie, barvy, tvary plošné i prostorové, ale také body, světlo a stín, odstín barvy (tzv. tónalita), kvalita povrchu (hrubost, hladkost) i všechny

další zrakově a hmatově vnímatelné kvality světa, se kterým se děti setkávají.

(2) *výtvarná kompozice* – vztahy mezi výtvarnými prvky, tj. tvarová, barevná, světelná a prostorová výstavba výtvarného díla, vzájemné souvislosti mezi jeho jednotlivými částmi a celkem nebo mezi částmi navzájem (tzv. *proporcionálnita*), *uspořádání*, *umístění*, *slukování* či *řazení* výtvarných prvků podle určitého řádu – *rytmu*, *symetrie* či *asymetrie*, čímž je navozena představa klidu nebo pohybu, napětí (*kontrastu*) nebo *souladu* (*harmonie*) apod.,

(3) *výtvarné symboly* – obsahy, které odhaluje oko diváka ve výtvarných formách a které jsou závislé na imaginaci tvůrce i diváka, tj. na jejich obraznosti, představitelnosti, fantazii,

(4) *procesy tvorby* – osobité přístupy k vyjádření skutečnosti nebo fantazijních představ, v nichž se uplatní v tomto věkovém období zejména *zjednodušení*, *náznak*, *nadsázka*, *typizace*, ale i *personifikace* (*zohrnění*); procesy tvorby jsou závislé na vývojových zvláštěmstech tohoto věkového období,

(5) *výtvarné techniky*,

(6) *výtvarné nástroje (instrumenty)*,

(7) *výtvarné materiály*.

Jak si mají děti poradit s výtvarnými prostředky?

Smysl našeho výše uvedeného výčtu je, abyste si jednotlivé výtvarné prostředky jasněji uvědomili a mohli z nich vybrat to, co právě potřebujete pro konkrétní hodiny výtvarné činnosti. Každý z uvedených okruhů výtvarných prostředků má do podstatné míry zvládnout i vaše děti. To znamená, že musí umět:

(a) aktivně je používat při rozmanité výtvarné činnosti,

(b) pojmenovat aspoň ty nejdůležitější z nich,

(c) *vyčítat* nebo si *uvědomovat jejich osobité vlastnosti a funkce, případně umět tyto funkce popsat nebo vysvětlit*,

(d) rozpoznat a ukázat vztahy mezi vlastní výtvarnou tvorbou a okolním světem, anebo světem umění.



Obr. 235 Radost z malování „vody“.

Abyste těmito cíli lépe rozuměli, osvětlíme je na jednoduchém příkladu *zacházení s barvou*. Děti například

(a) mají *tvůřivě používat* barvy při rozmanité výtvarné činnosti (Obr. 235),

(b) mají umět *pojmenovat* různé barevné tóny i odstíny,

(c) mají dokázat vhodné *vybírat barvy pro vyjádření* svých dojmů, pocitů nebo zkušeností, mají *poznávat a umět popsat*, jak barvy souvisí s různými obsahy výtvarného vyjádření, tj. které barvy a v jakých kombinacích působí jako přitažlivé nebo méně přitažlivé, jako spíš veselé, nebo spíš smutné, jako výrazné, nebo méně výrazné apod.,

(d) mají umět rozpoznat vztahy a podobnosti mezi barvami v *přírodě* a barvami *námíchanými na paletě*; mají umět objevit vztahy mezi barvami, které *samy namíchlaly*, a těmi, které objevily v *dětech umělců*.

TECHNIKY, NÁSTROJE A MATERIÁLY K VÝTVARNÉMU ČAROVÁNÍ

Výtvarných technik, nástrojů a materiálů je v současné době pro potřeby předškoláků a školáků víc než dost. Přispívá k tomu velká nabídka výtvarných potřeb na trhu, ale i neuvěřitelně široký prostor, který nám nabídlo moderní umění pro využití netradičních výtvarných prostředků. Jejich úplný seznam není možné sestavit. Jednak se objevují stále nové a nové, mnohé z nich se výtvarnými stávají až tím, jak je ve výtvarné situaci zhodnotíme. Například známý francouzský moderní výtvarník César (vlastním jménem César Baldaccini) dokázal tvorit své výtvarné objekty ze silisových automobilů, které objevil někde na vrakovišti. Jiní současní výtvarníci neváhali použít ke své tvorbě třeba spadlého listu (Ivan Kafka), odřezků plechu (Vladimír Boudník), součástek z bicyklu (Pablo Picasso) atp.

Používat „netradiční“ nástroje, materiály a techniky?

V dětské i v profesionální výtvarné tvorbě můžeme dnes zaznamenat časté využívání zdánlivě nezvyklých nástrojů – *prstů, dlani, chodítel a dalších částí těla*. Můžeme vyzkoušet zvláštní techniky *otiskování, muchláni* (Obr. 236), *prosakování*, *olihřebkování*, *produkování* zajímavých nápadů (Obr. 237) na základě *ozvláštně obyčejnosti*, každodennosti atd. S některými podobnými přístupy jste se mohli seznámit v části *Náměty*.

Obdobně je tomu i s výtvarnými materiály. Co nápadů podnít či umožnit realizovat zbytky papíru, textilní odstřížky (Obr. 238), knoflíky, různá spínátka, zadržavá (zipy), časopisecké barevné fotografie, prospekty, obaly od nejrůznějšího zboží atd. A když se poohlédneme, co vše nabízí příroda, opravdu nemustíme čekat, až nám někdo



Obr. 236 Muchláni papíru a jeho další dobývání paletí mezi oblíbené techniky dětí, například k vytvoření „koček“.



Obr. 237 Z odstřížků látek, knoflíků, krajek i líní vlny dokázal žou děti „vyčarovat“ třeba „pohádkovou planetku“ apod.

objeví „nové“ materiály. Musíme ale zůstatrní, že netradiční instrumenty, materiály a techniky nejsou pro nová pojetí výtvarné výchovy tím základním a zásadním předpokladem. Tím je jejich smysluplné využití, díky kterému se děti naučí odhalovat ve světě kolem nich i v sobě to, co dosud nezahledly.

PROČ NEMŮZEME ČAROVAT BEZ VÝTVARNÝCH SYMBOLŮ?

Pro artefaktu je velmi důležité, že výtvarné formy se mohou za určitých okolností stát *symboly*, které vyjadřuje nějaké *životní obsahy*. V *Námětech* jste mohli najít řadu příkladů, kdy výtvarný projev posloužil jako záminka pro hledání různých symbolických významů a souvislostí.

Symboličtost výtvarné formy se projevuje v tom, že nám něco *připomíná*, že *odkazuje* k nějaké zkušenosti, myšlence, vzpomínce, pocitu atp. S tím zpravidla souvisí i *vypovídání emoci (tím symbolem)*, které se vztahují k obsahu oživenému symbolem. Například děti v námětu *Hra pro Míráz a Meluzínu* objevovaly různé významy v rozfoukaných kartách, v námětu *Krajina* nacházely v ústřížcích látky „mapu“ reálné

krajiny. Přitom pociťovaly vzrušení vyvolané jak procesem tvorby, tak vzpomínkami, které se probudily pod vlivem objevených symbolů.

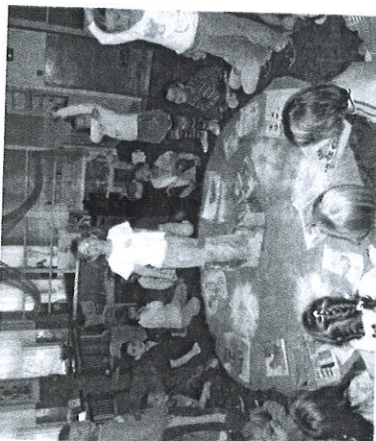
Symbole jako promítací plátno?

Jak je zřejmé, výtvarný symbol vzniká jako *promítání* neboli *projekce* obsahů niterného světa člověka do konkrétní výtvarné formy (viz náměty *Zakleté království*, *Hra pro Míráz a Meluzínu*, *Překvapení, které Sluníčko přichystalo*, *Pozvání na ptačí koncert*).

Jaký bude výsledek této projekce, o tom společně rozhoduje jak *podoba výtvarné formy*, tak i *psychické nastavení člověka*, který do ní promítá své představy a fantazie. Například v pečlivě nakresleném obrázku pádícího hřebece skoro každý člověk, který má s tímto způsobem kresby nějaké zkušenosti, bez problémů rozpozná konté. Naopak v nezřetelné skvrně na zdi nebo v zajímavě tvarovaném mraku na obloze může jeden divák rozpoznávat koně, jiný psa nebo lišku a další třeba ježababu, loď, nebo zábradlí. Obecně to můžeme vyjádřit asi takto:

Cím více výtvarná forma připomíná něco všeobecně známého, tím jednoznačněji se diváci shodnou na symbolickém významu, který v ní spatřují. To však zároveň znamená, že mají menší prostor k uplatnění svého jedinečného pohledu na výtvarnou formu – ona sama je vede k jedinému a pro všechny společnému významu.

Cím je naopak podoba výtvarné formy vzdálenější naší obvyklé zkušenosti, anebo čím neurčitější, „rozmazanější“ je její vzhled, tím větší příležitost má každý divák k tomu, aby do ní vložil (*promítl*) své *jedinečné* zkušenosti, představy, pocity, fantazie, skrytá přání... Mimo jiné i toto je důvod, proč se zejména moderní umění tolik snaží používat výtvarných náznaků, málo srozumitelných stylizací, abstrakcí – poskytuje tím velký prostor pro individuální fantazii svých diváků.



Obr. 238 Vyzkoušet si „kouzelnou“ botu, chtějí všechny děti a není se co divit. Přání jsou jistě zajímavá, například: „Umět šlápat na kole a vubec nespacnout“, „Umět plavat rychle jako táta“ apod.

si děti mohou v kruhu bezpečí vyzkoušet a prožít určité archetypální obsahy své osobnosti a tak je uchopit, přiblížit si je, dát jim příležitost k vývoji a ke kultivaci.

JAK SE VÝTVARNĚ ČAROVÁNÍ USKUTEČNĚJE?

Na počátku každého výtvarného čarování je zájaté vnímání světa, jeho pozorování „kouzelnými brýlemi“, srovnávání pozorovaných jevů a zaujmání hodnotících postojů.

Imaginace je ohniskem výtvarného čarování

Nezbytným průvodcem výtvarné tvorby je především *imaginace*. Pod toto slovo zahrnujeme *obraznost, představivost a fantazii*. Patří k němu i *denítní snění, schopnost domýšlet a vymýšlet příběhy* apod.

Východiskem imaginace je schopnost vstřípit si do paměti zrakové, hmatové, sluchové dojmy a vyhovovat si je jako *představy*. Tyto představy se v procesu imaginace objevují, prolínají, splytvají nebo slučují, „zhušťují“ a přetvářejí do *fantazijních obrazů* nebo *sní*. „*Mít imaginativní schopnost znamená, že člověk je dáno, aby více či méně vědomě viděl obraz něčeho, co už nebo ještě není a co se možná nikdy ani nestane*“, napsala o tom Vereny Kastová (Kastová, V. *Imaginace jako prostor setkání s neviditelným*. Praha: Portál, 1999, s. 13). V imaginaci dochází k rozmanitým, často neočekávaným kombinacím významů – tak vznikají *přenesené významy*, z nichž nejznámější jsou metafory nebo metonymie. Například na jedním z obrazů belgického surrealistického malíře René Magritta je v kleci uvězněno vejce. Pokud chápeme vejce jako „klec“ pro ptáka, jde o přenesený význam, který má charakter působivé *výtvarné metafory*: „vejce je klec v kleci“. Jiný významný malíř, Svýcar Paul Klee, rád užíval metafory „ryba je ptáček“; bleďé žluté ryby plují přízračně nařalovaným kosmickým prostorem nebo snad hlubinami lidské duše jako v tajemném snu...

Chápeme-li Magrittov obraz z jiného hlediska – pták je v kleci nahrazen vejcem, jde o významový přesun, který odpovídá metonymii: „místo ptáka je v kleci vajčko“. Náš výtvarník Jiří Sliva v jedné ze svých kreseb použil jinou výtvarnou metonymii: na bidélku v kleci místo ptáka sedí kočka.

Máte-li vyvinutou schopnost imaginace, jistě se vám k uvedeným příkladům vytvořila řada veselých i vážných představ a myšlenek. I děti jsou toho schopné na úrovni svého věku. Ve svých výtvarných projevech a řeči bezděčně i vědomě vytvářejí mnoho přenesených významů. Rozvíjet u nich tyto schopnosti, to znamená pomáhat jim doširoka otevřít brány k účasti na lidském kulturním bohatství.

Na těchto imaginativních principech se zakládá nejenom umělecká tvorba, ale i snění, jak si povšíme-li již zakladatele psychoanalýzy Sigmund Freud a

jeho následovníci. Jak asi víte, sen je psychoanalýzou i jinými psychoanalytickými školami považován za „královskou cestu do lidského podvědomí“. Kdo dokáže s porozuměním přijímat poselství svého nitra utajené ve snech, má velkou šanci najít vnitřní klid i chuť do života, protože může žít v souladu se sebou samým. Skoro totéž ale platí pro všechny ostatní projevy imaginace.

Jistě vám neušlo, že v imaginaci se setkává několik druhů umění najednou – výtvarný projev, poetické slovní vyjádření, dramatický příběh apod. Proto nás imaginativní schopnosti tolik zajímají. Vzájemně těsně souvisí s tvořivými schopnostmi a s emocemi.

Jak povzbudit imaginaci?

Často lze imaginaci probudit i velmi jednoduchými, avšak neočekávaně účinnými prostředky. Například tehdy, když se pokusíte několika hruškami od kávy, zbylým na stole, dát jména členů vaší rodiny. V tu chvíli vznikla soustava metafor, která se zrodila z napětí mezi původní podobou předmětů a jejich přeneseným významem – tatínek je „kafáč“, maminka, „cukřetka“ atp. Jaký příběh se před vámi začal odehrávat?

Pozorně čtenáři asi napadlo, že příklad s pojmenovanými hruškami kávy je zobecnit na celé výtvarné čarování. Ukazuje, jak z „obvyklého“ výtvarného „neočekávaného“, a tak dát prostor imaginaci (obr. 239). Vele souhlasíme – celá druhá část naší knihy (*Náměty*) je toho důkazem a na řadu dalších důkazů si jistě vzpomínáte z vaší vlastní praxe.



Obr. 239 Motýlci. Experimentování s barvou.

Pro inspiraci si na tomto místě vyjmenujeme ještě několik způsobů, jak podnítit imaginaci, především na podkladě ozvláštnění. Různé způsoby podnětů imaginace se mohou kombinovat, doplňovat a tak zesílit svůj účín. Jejich výčet vám třeba poslouží při vymyšlení námětů pro vaše výtvarné hodiny.

(a) Výjimečnost objektu

Objekt je sám o sobě výjimečný svou formou, vlastnostmi. Typické je to pro působivá výtvarná nebo jiná umělecká díla. Jejich nezvyklost výrazně aktivuje naše smyslové vnímání, pozornost, zájem, citovou reakci, uvolňuje naši fantazii, nutí nás myslet a přehodnocovat vlastní zkušenost. Výjimečnost objektu může být ještě zesílena výjimečností situace, ve které se s ním setkáváme (uvádíme v příkladu b).

(b) Běžný objekt ve výjimečné situaci

Objekt je jinak obvyčejný, běžný, ale v určité situaci jej jako zvláštní vnímáme. Z tohoto rodu byl Duchampův vystavený *Věšák na láhve*, o kterém jsme psali v kapitole *Ozvláštnění*. Ozvláštněnému vnímání objektu napomáhá např. jeho *izolace* (osamostatnění, vyčlenění). Soustředíme pak na něj pozornost v takové míře, jakou mu jiný nevěnujeme. Vnímáme jej proto jinak, než jak jsme zvyklí si jej vnímat (či spíše nevnímat). Někdy pro vyvolání silného dojmu stačí i zvláštní osvětlení – svíčkou v zatemněné třídě, barevným světlem apod.

(c) Neoobvyčejné setkání obvyčejných věcí

Uvedení běžného objektu do *neoobvyklých souvislostí* s jinými běžnými jevy. Známe je „setkání dělníků a šicího stroje na chirurgickém stole“, které vymysleli mistři imaginace – surrealisté. Zkusíte předvést dětem nějakou jinou podobně působivou kombinaci.

(d) Neoobvyčejný vztah k obvyčejné věci

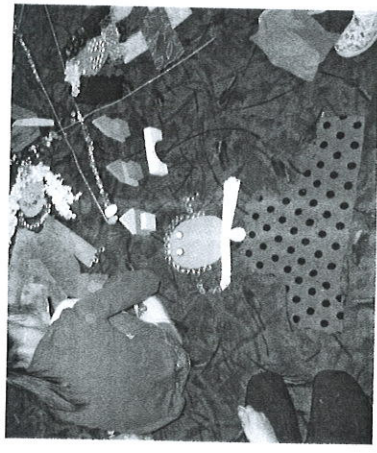
Změnit obvyčejný objekt (předmět, věc) může i silný citový vztah k němu, naše neobvyklé citové zaujetí, které vyvolá imaginaci a vyzdvihne předmět z jeho všednosti. Například kolem náhodně nalezené pradědečkovy dýmky se může rozvinout celá řada představ, vzpomínek a fantazií. Podobné „náhodné nálezy“ můžete záměrně aranžovat i pro vaše děti.

„Výtvarná tvorba“

Výtvarná tvorba je nejtěžší složkou předškolní a školní výtvarné výchovy. Tradiční „výkres“, jak se stále nespřávně říká, je jednoduchá práce, každý, kdo v životě někdy ke škole i jen přičichl. Jenže výtvarná tvorba zdaleka nejsou jen „výkresy“. Druhá a typ výtvarné tvorby zná současná výtvarná výchova, inspirovaná tvůrčími bohatstvími moderního výtvarného umění, téměř nepřepřemně množství. Na tomto místě si nemůžeme připomenout všechny. Chceme vám však aspoň v přehledu ukázat rozmanitost, která se pro výtvarnou činnost s dětmi nabízí.

Hra, zkoumání a cvičení

Výtvarná hra a zkoumání činnosti (explorace, experimentování) jsou autentické činnosti s výtvarnými prostředky. Mají výzkumný, hravý nebo cvičný charakter a stojí v samých zárodkách výtvarného tvoření.



Obr. 240 Korále a zámeček pro princeznu. Výtvarná hra děti motivuje a vyvolává poešení z výtvarných aktivit.

(obr. 240). Dopravějí výtvarný vývoj dítěte již od nejranějšího věku jako nejpůvodnější způsob dětského seznamování se světem a s možnostmi, jak do něj zasahovat.

Inspiraci z výtvarné hry nebo experimentování lze využít pro *cvičné výtvarné činnosti*, které jsou zámečně pedagogicky připraveny a vedeny tak, aby rozvíjely určitou výtvarnou dovednost. Výtvarná hra nebo explorace často vznikají spontánně tak, že dítě „zkoší“ nějaký nástroj nebo materiál a hraje si s ním. Přitom zanechává *výtvarné stopy*, které vyvolávají radost dítěte, ale snižené pocity rodičů, objeví-li se třeba na dveřích nebo na čisté obílené zdi. Rádi bychom se přimluvíli, aby v podobných případech vždy převládla hrdoť nad nepohodou – vzdyt v těchto prvých výtvarných pokusech se v malém člověčkoví probouzí kulturní osobnost.

Výtvarná hra nebo explorace nemívá, alespoň zpočátku, za cíl „něco“ nebo „někoho“ zobrazit. Vznikající výtvarné stopy však mohou u dítěte vzbudit nějakou představu a mohou ho přimět k jejímu dotvoření a zpřesnění, např. přikreslením detailů (očí a ústa v tváři, knoflíky na těle) nebo zvýrazněním obrusu apod. Významy mohou být také dodatečně vkládány do již hotového výtvaru (viz např. *Námět Tajemství pod ledem*).

Výtvarná hra

Výtvarná hra má cíl především v sobě samé – dobře si zahrát. V podmínkách školních výtvarných činností není zcela spontánní, protože ji zpravidla musíme uměle navodit, ale můžeme se k této spontánně značně přiblížovat, dokážete-li své děti pro hru doopravdy zaujmout.

Ve výtvarné hře je nejtěžší prožitek. Obvykle není funkční zaměřit se na výsledek tvorby ve výtvarné hře – ten totiž není tolik důležitý, jako proces hry. Výtvarná hra děti motivuje, vyvolává poešení z výtvarných aktivit (obr. 241), je nenásilným cvičením jemných psychomotorických dovedností.



Obr. 241 Etuda s knoflíky.

Mnohdy je výtvarná hra dobrým východiskem pro jiné typy výtvarných činností, zejména pro různé výtvarné akce.

Příklady výtvarné hry: výtvarné hádanky; pozorování okolního světa přes barevné fólie, vymyšlení příběhu a názvu k nahodile vzniklým výtvarným formám či výtvarným uměleckým dílům, ozvláštnění běžných objektů, míst, prostor výtvarným zásahem, oživování neživých předmětů a jejich přeměna na fantastické zvire, královský trůn apod.

Výtvarné zkoumání

Výtvarné zkoumání (explorace, experimentace) vede k získání poznatků, zkušeností a dovedností v zacházení s výtvarnými prostředky a s jejich symboličností. Je pokusným hledáním řešení určitých výtvarných problémů. Mezi výtvarnou hrou a experimentem nevede ostrá hranice. Velice často se exploraci výtvarná činnost realizuje jako tzv. *hravé experimentování*.

Pro výtvarné zkoumání není zpravidla třeba děti zvlášť motivovat – sám zkoumaný problém by pro ně měl být dostatečně přitažlivý. Naopak nesmí chybět, jako v kterémkoliv experimentu, výhodno- chybění, jako v smyslu „hodnocení výkonu“ (!), ale jako zobecnění a pojmenování zkušeností, kterou pokus přinesl.

K navození zkoumaté výtvarné aktivity nejlépe využijete problémových otázek nebo nedokončených vět, například:

– „Co se stane, když...?“ (Ověření alternativy postupu).

– „Opravdu platí (nastane, stane se), že...?“ (Ověření domněnky, předpokladu).

– „Jak udělat, aby...?“ (Hledání cesty k realizaci záměru).

– „Co vybrat (zvolit) jako vhodnější (výhodnější, účinnější, snadnější...?“ (Srovnávání kvalit postupu či výsledků).

Příklady výtvarného zkoumání: míchání barev („Jaká barva vznikne, když smícháš tyto dvě bar-

ty?“, „Proč...?“).
 typu výtvarné aktivity, hledání příhodného kompozičního umístění či příhodné velikosti („Kam bys na stůl umístil/a mezi ostatní předměty tuto vázičku, aby se ti stůl líbil?“), otevírání vztahu formy a významu nebo účinnu („Která z těchto dvou čar se vám zdá příjemnější nebo milejší?“), porovnávání více variant řešení (postupu či výtvorů).

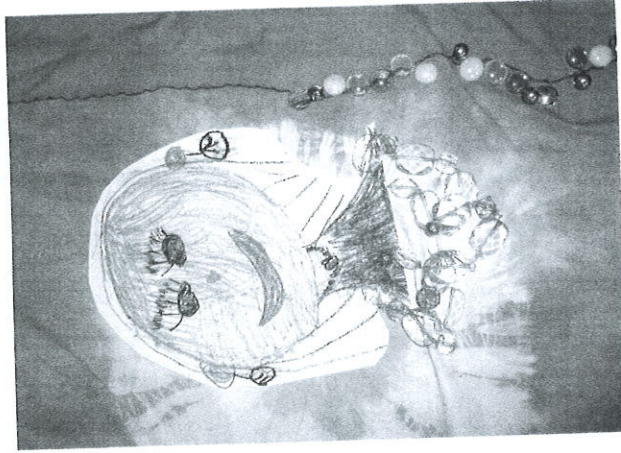
Výtvarná etuda

Výtvarná etuda je svým účelem podobná hudebním etudám určeným k nácvičce základních instrumentálních dovedností. Je to cvičná krátká činnost, která ověřuje a prohlubuje výtvarné poznatky nebo zkušenosti a dovednosti jejich vědomého (záměrného) využívání. Námětová etuda je z hlediska procedury tvorby blízká volné tvorbě (obr. 242).

Příklady výtvarných etud: Nakresli šesticem nebo tužkou (výtvoř z bavlnky, provázku) čáru rychlou a čáru pomalou, smutnou a veselou, odvážnou a bojácnou. Naznač rudkou „jak hučí vysavač a jak vrní lednička“. Z natřaných kousků barevných prospektů výtvoř běžičko divokého kocoura a Káču, jak před ním utíká.

Volná tvorba

Volná tvorba je asi nejzákladnějším typem výtvarné činnosti ve školách. Je navozena zadáním nějakého výtvarného úkolu, v němž dítě řeší více výtvarných problémů majdnou, které se navzájem



Obr. 242 Moje maminka. Správná motivace a dostatečné množství materiálu podporí chuť dítěte tvořit.

pozadí, jaké zvolit barvy, jak zvládnout vymezení tvár, jak vyjádřit celkovou náladu obrázků).

Zadání volné tvorby musí učitelé dobře motivovat a připravit z hlediska zážitků, předstáv a poznatků věcně znalosti, zkušenosti a dovedností v zacházení s výtvarnými prostředky. Děti musí po zadání pocítit skutečnou chuť výtvarně tvořit a musí mít poměrně jasnou počáteční představu, jak bude jejich dílo vypadat (obr. 243). Tato představa se může v průběhu tvorby měnit a vyvíjet, ale na jejím počátku musí být natolik zřetelná, aby nevyvolávala přílišnou nejistotu čim a jak začít.



Obr. 243 Při postechu Vltavy od Bedřicha Smetany není potřeba zbytečných a rušivých slov.

Zobrazující (figurativní) volná tvorba

Figurativní tvorba se týká námětů s konkrétními osobami, živočichy věcmi apod. Odvolává se na představivost dětí a na jejich fantazii, vyžaduje poměrně rozvinuté dovednosti výtvarného zobrazení plošného nebo prostorového.

Námětem volné tvorby mohou být: člověk – lidská postava, přírodní formy organické i anorganické (kameny, rostliny, zvířata atd.), umělé formy (věci vytvořené člověkem) včetně (výtvarných) uměleckých děl. Příklady volné tvorby: dějová ilustrace, tematická práce, výtvarné vyprávění (seniál, komiks), portrét, zobrazení zvířat, krajina, zátiší (s umělymi i přírodními formami), parafráze skutečných přírodních i umělych forma, parafráze výtvarných uměleckých děl.

Nefigurativní výtvarná tvorba nezobrazuje „věcnou skutečnost“, ale usiluje o výtvarné vyjádření různých psychologických, duchovních nebo přírodních stavů a procesů. V umění je mnohdy spojena s programovým odmítáním jakékoliv obsahnosti výtvarného díla, které má být jenom „samo sebou“, nemá odkazovat k ničemu jinému. Někdy to vede dokonce i k odmítnutí názvu obrazu, který je zájemně označován třeba jen číslem jako „Obraz číslo 218“, „Kompozice 1234“ apod.

Ve výtvarné výchově zpravidla nelze dětem zprostředkovat filozofické zázemy nefigurativní umělecké tvorby a náměty jsou proto méně intelektuálně náročné, např. „namaluj te smutek nebo radost“. Příklady nefigurativní tvorby: pocity a nálady (příjemné, nepřijemné), stavy (zlost, vzrušení, radost a smutek), city a pocity, zklamání, obavy, přírodní procesy (víření, rovnováha, rašení, žár, chlad) apod.

Užitá tvorba, architektonické konstrukce

Užitá tvorba v sobě jednoduše řečeno spojuje krásu a účel. Přestože jsme každodenně neustále obklopeni příklady užití tvorby, ve školní a předškolní výtvarné výchově nebývá ke škodě věci příliš obvyklá. Přitom není těžké začlenit ji do výtvarných úkolů tak, aby působila přirozeně. Naše příklady najdete v námětech *Zakleté království*, *Slavnostní bal*, *Věšák – věšák*, *Co umí kloboúk*, *Hrnček nejen na kávičku* a dalších.

Příklady užití tvorby: textílní, bytové doplňky, móda, módní doplňky, šperky z netradičních materiálů, odznaky, aranžování květin.

Výtvarné akce

Výtvarné akce jsou plodem moderního umění 20. století, přestože jejich zárodečné podoby najdeme zašifrované i v umění minulých staletí. Spojují několik druhů uměleckého výrazu, zejména výtvarný projev s projevem dramatickým. V umění i ve škole mohou mít podobu obrádu, slavnosti, překvapení, události, představení, podívané apod.

V artefilitice jsou výtvarné akce často vzhledem k tomu, že poskytují rozsáhlý prostor pro rozmanité výrazové chování, vyvolávají silné prožitky, umožňují dynamickou práci ve skupině (náměty *Věšák – věšák*, *Ptačí hnízda* aj.).

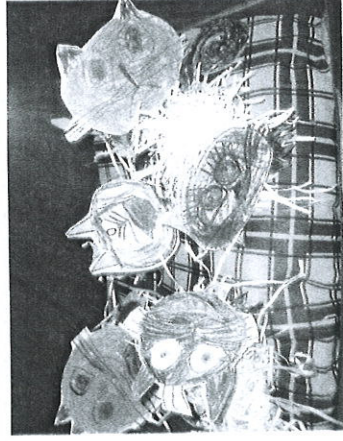
Příklady výtvarných akcí: probouzení strumu na jaře, loučení s mateřskou školou, pozdravy větru, ožívání výtvarná umělecká díla, vítání prvních sněhových vloček.

Komunikace při výtvarném čarování

V komunikaci při výtvarném čarování nemusí jít o zařikávání, o mumlání kouzelnických formulek (i když proč ne?). Rozhovory, povzbuzení, úsměvy a někdy i zachmuřené tváře – to všechno jsou pro-



Obr. 246 Stopy.



Obr. 247 Každá nakreslená kočka je aspoň trochu jiná, než ostatní, každá vyjadřuje jedinečný „kočičí“ prekoncept svéhoho tvůrce. Stejně to platí pro všechny ostatní náměty.

měl sebevíce rád. A přesto mu dokáže rozumět a sdílet s ním jeho radost nebo smutek. Toto záračné kouzlo je důkazem, že přes veskeré individuální rozdíly existuje společné obsahové jádro, v němž se lidé mohou pokřvat a navzajem si porozumět.

O rozdílech vidění, aneb o prekonceptech

Abychom objevili to, co je společné, pokusme se nejprve pojmenovat onu rozdílnost, se kterou se musíme vyrovnávat. V životě se každý z nás účastní řady událostí. Věci, lidi a jiné bytosti, které člověk pokřvá, si ve své paměti sdrzuje a pořádá podle jejich vzájemné podobnosti, aby se v rozmanitém a nepřehledném světě vůbec nějak vyznal. Někdy vzhlednějším výsledkem tohoto snažení je *přirozený jazyk*, ve kterém všechno důležitě dostává své jméno. Pod určitým jménem se sdrzuji všechny jevy, které jsou si navzajem dost podobné, aby se „vesly“ do významu jména. Takže máme jména pro kočky, stromy, řeky, pro čísla, pro lásku i nenávisť atd.

Potíž je v tom, že každý z nás je ve svých zážitcích osamělý, a proto je nikdy nemá stejně jako ostatní lidé. Z toho ale vyplývá, že slovo „kočka“

neznamená pro dva lidi nikdy úplně totéž – vždyť každý z nich má s kočkami odlišné zkušenosti. Abychom vyjádřili tento rozdíl, budeme říkat, že každý člověk má poněkud jiný prekoncept kočky. Co je prekoncept? Obecně vzato je prekoncept určitá vlastnost představa toho, o čem se lze domlouvat nebo co lze říci, třeba křesbou, modelováním do hlíny atd. Prekoncept je tedy to, co si představuji, když vyslovím nějaké jméno nebo jinak vyjádřím určitý obsah mé zkušenosti nebo mého poznání.

Soubor prekonceptů?

Všichni učitelé výtvarné výchovy mají ve své práci jedinečnou příležitost dnes a denně se předsvědčovat o rozdílech mezi individuálními prekoncepty u svých dětí. Vzdýt na zadání jednoho jedineho výtvarného úkolu dostanou tolik různých výtvarných odpovědí, kolik je počet dětí ve třídě. Řekněte svým dětem „nakreslete kočku“, a uvidíte – každá nakreslená kočka bude aspoň trochu jiná, než ostatní, každá bude vyjadřovat jedinečný „kočičí“ prekoncept svéhoho tvůrce. Stejně to platí pro všechny ostatní náměty (obr. 247).

Tvořivé pojetí výtvarná výchova samozřejmě vždy vitala originalitu výtvarného projevu. To jinými slovy znamená, že podporovala odlišnost prekonceptů. Ale donedávna ji nedovedla dostatečně pochytit a pro děti přiblížit tak, aby z ní měly nějaký poznávací užitek. Děti na závěr hodiny v nejpřímém případě společně vybíraly ty ze svých obrázků, které se jim nejvíce líbily a vystavily je na nástenku. Nic proti tomu. Ale přece jen by bylo lépe, kdyby rozdíly mezi různými pohledy na tuto věc mohly být využity k podnícení dětské zvědavosti a touhy po poznávání. Nechcete se pokusit využít odlišnosti mezi prekoncepty? Hleďte způsoby, jak děti na tuto rozdílnost upozornit a učte je, jak ji využívat (obr. 248).



Obr. 248 Práce ve skupině na společném tématu „Povídala slepička...“, každá práce je original, děti si užívají tvůrčí proces.

Možná vás napadne, že poukaz na rozdíly prekonceptů by mohl vyvolat mezi dětmi spor. Asi ne nadarmo teoretici v tomto případě mluví o *sociokognitivním konfliktu*, neboli o střetnutí mezi různými poznávacími hledisky. Z rozporu se může rozhořet „soubor prekonceptů“, který z různých prekonceptů je lepší nebo správnější? Ale v artefické není otázka takto položena. Naopak, rozdíl prekonceptů není zámkou k boji, ale ke vzájemnému obohacování. Pěme se: Čím se lišíme, abychom se navzájem mohli inspirovat? Co jsi objevil jiného, než jsem dokázal zahlédnout já? To znamená, že cílem výchovy je využit „sociokognitivního konfliktu“ k poznávání, ke vzájemnému podněcování a k inspiraci.

Konkrétní příklad komunikace, která dětem odhaluje rozdíly v prekonceptech, můžete objektivně ba v námětu *Překvapení, které Sluníčko přichystalo*.
– Najděte květinu, která se vám líbí a zepřejte se, kdo ji nakreslí. Je mu květinu něčím podobná? Je veselá jako on? Nebo živá a svěží? Nebo silná a velká či drobná a jemná?

– Najděte květiny, které jsou nejvíce odlišné. Které napak jsou navzájem nejvíce podobné?

V těchto úkolech se děti učí hledat rozdíly. Otázkou však naznačí, že druhou stranou téže mince je hledání shod...
V čem se shodneme, aneb společný koncept

Kdybychom soustředili pozornost jenom na rozdílnost, neobjevili bychom východisko pro naše dorozumění. Kde je ono společné obsahové jádro, ve kterém se navzájem setkáváme?

Každodenní zkušenost nás přesvědčuje, že třeba pod slovem „května“ si všichni uživatelé téhož jazyka představí něco, na čem se mohou přes všechny dílčí odlišnosti shodnout. Když před ní postavíte květináč s rozkvetlou růží anebo jakoukoliv jinou květinou, každý shodně přikývne – ano, to je opravdu května, tak si ji umím představit.

Kdyby nebylo této shody, učitel výtvarné výchovy by nikdy nemohl zadat svůj námět dětem. Ani jedno z nich by mu totiž nerozumělo, anebo by mu rozumělo úplně po svém, neboli „já o koze, ty o voze“.

Ze všeho plyne, že každý pojem, má-li v praxi sloužit k dorozumění mezi lidmi, musí v uživatelském daného jazyka vyvolávat potřebnou míru shody při jeho výkladu. Totéž ale platí pro zobrazování. Máte-li na obrázku poznat květinu, musíte v něm najít tolik obecných a všeobecně srozumitelných atributů (priznaků) květiny, kolik jich potřebujete k jejímu rozpoznání. Nemá náhodou, že vyučující často dětem pomáhají dosáhnout takové „základní“, ještě bys měla něco dokreslit a upravit, aby bylo opravdu poznat, že je to květička“.

Tomu, co je pro určitý obsah naší zkušenosti společné, budeme říkat koncept. Koncept je něco, co

nikomu z nás není přímo přístupné, protože člověk dokáže vidět svět jedine průzorem svých prekonceptů. To znamená, že nikdy nikdo z nás nemůže úplně znát, co „doopravdy“ je května, nebe, láska nebo cokoliv jiného. Můžeme se však pokusit „vědet víc“, když v komunikaci budeme navzájem porovnávat své prekoncepty a snažit se zahlédnout jejich společné významové jádro – koncept. Nyní začíná být jasno. Každý z nás má svůj jedinečný prekoncept různých stránek světa. Ale všichni věříme a stále se ujišťujeme, že naše individuální prekoncepty se někde setkávají, že mají své společné jádro – koncept, díky kterému si můžeme porozumět. Příkladem této snahy nalézt to, co je společné, je pokračování námětu *Překvapení, které Sluníčko přichystalo*.

– Vytvořte skupiny (záhonky) z těch květin, které jsou si navzájem nejvíce podobné. Pokuste se dát každé skupině květin jedno společné jméno, které vystihuje jejich podobu.

Jak hledat rovnováhu mezi originalitou a porozuměním?

Setkávání mezi lidmi je doprovázeno snahou nacházet rovnováhu mezi originalitou prekonceptů a potřebou dorozumět se s oporou v konceptech. Platí to i pro přirozený jazyk, tak i pro estetické nebo umělecké projevy. Na rozdíl od přirozeného jazyka však v jazyce umění, zejména v moderní době, panuje větší touha po originalitě. I za cenu toho, že vyjádření možná zůstane nepochopeno.

Snaha vyjádřit se novým způsobem, který by lépe odpovídal nové skutečnosti neustále se vyvíjejícího světa, to je velké krédo umění a jeho kulturní poslání. Umění by mělo předobíhat obvyklý pohled na svět, mělo by „ukázat hodnoty světa znovu jako nehotovost“, jak řekl náš vynikající teoretik umění Jindřich Chaloupecký.

Na druhé straně však umění vždy toužilo překonat pomíjivost dobových zálib a pomíjivého vkusu. Velká umělecká díla opravdu jako by dokázala překonávat pomíjivost změn – jejich hodnota prochází staletími bez většího zakolísání. Nejspíš proto, že v jejich formě se tvůrcům podařilo vystihnout to, co je společné všem lidem bez rozdílu nehlédě na kulturu, rasu nebo epochu, ve které žijí. Taková díla jsou srozumitelná, protože přiléhavě vystihují společný lidský koncept, o kterém vypovídají. Na druhé straně jsou i jedinečná, neopakovatelná, originální. Vyjadřují duchovní sílu, a proto oprávněně přitahují pozornost.

Výtvarná výchova se s nemalými starostmi vyrovnává s napětím mezi originalitou a potřebou srozumitelnosti. Jestliže jsme vyše připomínali snahu učitele přivést dítě ke srozumitelnému vyjádření, můžeme jedním dechem připomenout i zcela opačné usilování po originalitě: „Zkus tu svou květinu trochu obohatit, udělej ji zvláštní, jinou než ostatní.“

Měla by být jenom trojce, ne stějná, jako nakreslili trůj kamarád." Potř je v tom, že „úplně srozumitelné“ dítě, které není zároveň originální i dobře provedené, ztrácí výrazovou sílu a připomíná otřepanou frázi.

Napětí mezi originalitou a srozumitelností nutí učitele výtvarné výchovy stále balancovat na ostří nože. Na jedné straně mu hrozí, že děti bude příliš podřizovat jednému, všeobecně srozumitelnému, ale neoriginálnímu – „frázovitěmu“ – modelu tvorby: „*kočina vypadá takhle, strom takhle, dům nesmí být pečí je zejména v předškolní a rané školní výchově dost velké, protože vyučující se snaží děti vybavit základními dovednostmi tradičního zobrazování.*

Na straně druhé je učitel ohrožován *prerčením originality*, které může vést až k obavám cokoliv děti naučit nebo cokoliv jim poradit, aby nebylo podléháno jejich originálnímu vidění. Iato cesta nakonec vede do slepé uličky „*vaření z vody*“. Dětská originalita, která není systematicky živena z kulturních zdrojů, se rychle vyčerpá. Není-li v dítěti ukryt výjimečný talent, který si hledá tvůrčí cestu jakoby sám, zpláněná dětská tvorba obvykle končí ve stereotypu jednoduchých výrazových schémát.

Ve skutečnosti i tvorba výjimečně talentovaného jedince nalezá své východisko v kultuře, kterou je obklopena. Potřebuje však jen málo vedení. Skutečný talent zpravidla nachází kulturní opory téměř sám, často i za nepříznivých okolností, a rychle své vzory překračuje, hledá svou vlastní cestu. V takovém případě je hlavní úlohou učitele dát mu příležitost a nesvazovat jeho dychtivé zkoumání. Talentů, které se dokáží prosazovat i proti nepřítzni a vyrovnávají se i s velkými omyly svých vyučujících, je samozřejmě velmi málo. Kromě toho je mizivá šance rozpoznat je již v raném dětském věku. Proto učitelům nezbyvá nic jiného, než trpělivě hledat



Obr. 249 Skupina 12 – 15 dětí je dostatečně velká, aby se v ní mohly rozvíjet sociokognitivní konflikty spolu s celou dynamikou sociálních vztahů.

potřebnou rovnováhu mezi extrémní, aby poskytl všem dětem co nejlepší podmínky k rozvoji. Nesmíme se bát, že dětem „*zkazíme originální vidění*“, když jim poradíme, jak obohatit výtvarný projev o některé detaily, jak harmonizovat nebo oživit kompozici, jak dobře namíchat barvy. Jednak bez rad a dopomoci učitel ztrácí valnou část své úlohy *zprostředkovat dětem kulturní poselestri své doby*, jednak děti samy si najdou cestu, jak uplatnit vlastní způsob tvorby a vidění, dáte-li jim příležitost. Proto je na druhé straně nutné, ukázat rozdílnost prekonceptů, povzbuzovat děti, aby se radovaly z odlišností (obr. 249), aby je dokázaly využít, aby oceňovaly jedinečné nápady a nebalý se být samy sebou, jiné, než ti druhí. Kde jinde je k tomu větší příležitost, než právě ve výtvarné výchově?

Učit se domluvit...

Reflexivní dialog založený na zdůraznění odlišnosti prekonceptů učí děti, jak ocenit uměleckou originalitu, jak rozumět řeči umění. Ale také je učí, jak se domluvit navzájem mezi sebou. Vždyť s odlišností hledisek se musí neustále vyrovnávat všichni lidé v běžných životních situacích. Je správné, uvědomit si některá pravidla dialogu, která jsou nutná pro to, aby se domlouvání nezvrhlo v neplochnou hádku. Věnujte dostatečnou pozornost i této stránce pedagogické práce. Učte děti, jak se navzájem domluvit tak, aby výsledkem bylo „*vědět víc*“.

- Připomente dětem a vyzkoušejte si,
- jak pozorně naslouchat tomu, co říká můj partner v dialogu,
 - jak se snažit porozumět tomu, co říká,
 - jak si navzájem neskákat do řeči,
 - jak mluvit zřetelně a srozumitelně,
 - jak být stručný, ale zbytečně nespěchat („*nedmlořit*“),
 - jak neobíhat od tématu atd.

MŮŽEME ČAROVAT PODLE PLÁNU?

Budiz popravdě řečeno, že výtvarné čarování může děti i jejich vyučující bavit i tehdy, nebude-li probíhat podle dlouhodobého plánu. Východiskem pro hodinu výtvarné výchovy je v praxi obvykle le „*dobry nápad*“ a chuť se do něj s dětmi pustit. Když si však budete poznamenávat, jak ve výuce uplatňujete své nápady, obvykle zjistíte, že v jejich poslušnosti je ukrytý nějaký řád a nějaká návaznost. Často v ní hraji roli proměny ročních období, různé svátky a slavnosti, vaše osobní výtvarné záliby apod. To je obrys vašeho výchovného plánu, který v písemné podobě většinou výtvarných pedagogů v praxi připadá příliš formální. Zkusme se na něj spolu podívat tak, aby se pod formální stránkou věci objevil její rozumný účel.

Plán je důležitý pro to, abyste viděli celé pojetí vaší pedagogické práce, její vnitřní řád i její smysl. To je vaše *nabídka*, se kterou přistupujete k dětem a

jejich rodičům. Mají právo vědět, odkud přicházejí a kam směřují. Čím originálnější je vaše pedagogická práce, tím více usilí musíte věnovat tomu, abyste ji mohli *srozumitelně objasnit a vysvětlit* těm, kdo jsou vašimi žáky – především dětem a jejich rodičům. V poslední době, kdy většina mateřských i základních škol má zájem se prosadit v konkurenci, je tento požadavek již obecně lépe pochopitelný a je přijímán s porozuměním. My sami jsme se v praxi mnohokrát přesvědčili, jak mnohokrát bylo možné plán využít. Samozřejmě pro artefaktiku a jiné předměty podobného tvůrčího typu je třeba počítat s tím, že v realizaci plánu bude docházet ke změnám vyvolaným aktuálním vývojem pedagogické práce. To ale nemění podstatu věci – získat náhled na celé své výchovné směrování, uvědomit si své hlavní cíle a prostředky k jejich dosažení. Když si vaši práci představíte jako *Komenského „cestu světa“*, po které se svými dětmi procházíte, plán by měl být vaším „*turistickým průvodcem*“. Ostatně, celá druhá část naší knihy je takovým turistickým průvodcem artefaktikou, s vzhledem k danému účelu hodně podrobným. S oporou o tento konkrétní příklad se pokusíme sdělit vám několik postřehů k tvorbě vašeho vlastního plánu.

Tematické a metodické řady

Tematický plán v naší knize je členěn do bloků uvedených *motivační pohádkou*. Ta má za cíl „*vstáhnout děti do hry*“, tj. vytvořit předpoklady k *imaginaci a k navození výtvarných zážitků*. Každá pohádka tvoří vstup do tzv. *výtvarné řady*. To je posloupnost výtvarných úkolů, které na sebe podle určitého pravidla navazují.

Tematická výtvarná řada vzniká, je-li jejím ohniskem *námět*. *Metodickou řadu* připravíte, jestliže za její osu zvolíte *výtvarný problém*. Často dochází i ke spojení obou typů v řadu tematicko-metodickou, v níž se uplatní postupně většina druhů výtvarných činností v různých podobách. Tento smíšený typ návaznosti převládá i v našich námětech. Pokládáme jej pro účely artefaktiky v raném věku dětí za nejprůhodnější.

Projekty

Jsou-li do výtvarné řady zapojeny další doprovodné poznávací činnosti z jiných oborů, nabývá podoby tzv. *výtvarného projektu*. Výtvarné projekty jsou pro artefaktiku velmi užitečné tehdy, využitě i jejich mnohostrannosti, zejména ve vztahu k rozvíjení *sociálních a poznávacích kompetencí* dětí.

Pro výchovnou práci s dětmi předškolního nebo raného školního věku pokládáme za zvláště inspiroující tyto charakteristické znaky projektu:

(1) Program činnosti není před provedením projektu do všech podrobností pevně stanoven, je otevřeným plánem. Projekt plánují vyučující a děti

společně ve skupině. Děti mají vliv na výběr tématu projektu i na jeho další rozvoj.

(2) Východiskem projektu jsou skutečné prožitky dětí a jejich vnitřní motivovanost pro účast na něm. Není jen zdánlivou nebo náhradní skutečností, ale souvisí i se světem „*mimo školy*“. Protože jsou děti na projektu zainteresovány, pracují se zájmem, bez „*umělé*“ vnější motivace, práce je bavi.

(3) Projekty vedou ke konkrétním výsledkům, na jejichž základě mohou děti získat nejen odpovídající poznatky, zkušenosti, dovednosti. Sám výsledek projektu (jeho řešení) je svým způsobem odměnou. Je „*vzdělávací nabídkou či učivem*“ směřujícím k dosažení určitého cíle (něco zhotovit, vytvořit, vykonat, vyzkoumat, zdokonalit, něčemu se naučit, v něčem zdokonalit sebe atd.

(4) V průběhu řešení projektu se silně uplatňuje i sociální učení. Utvářejí se nejen poznatky, zkušenosti, dovednosti, ale také volní a mravní vlastnosti, charakter.

Jakou úlohu má stanovení cílů?

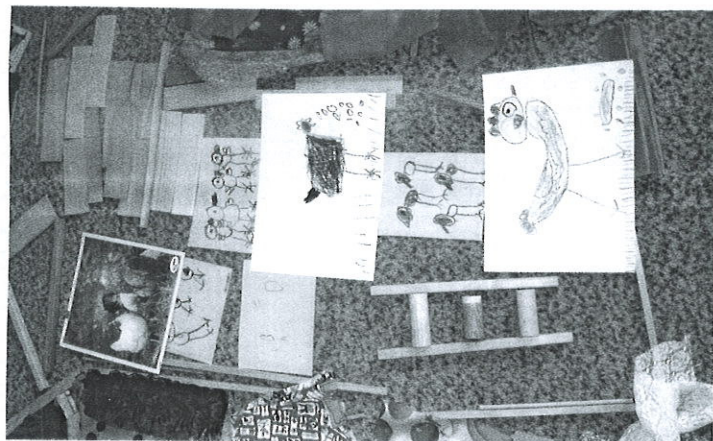
Výtvarná výchova patří k oborům, v nichž převažuje tzv. *osřtřené pojetí výuky* (1). V tomto pojetí není stanoven cíle v popředí pozornosti, protože nejdůležitější pedagogickou úlohu hraje *námět*. „*Co budeme dnes s dětmi dělat?*“ Nesmíme však zapomínat, že k určitým cílům vyučující směřují, i když by si jich nebyli vědomi. To znamená, že spolu se svými dětmi/žáky v každém případě někam jdou a někam se dostanou. Není příliš dobrou profesionální vizitkou, jestliže nevíš, kam jejich cesta vede. Proto ani v tvůrčích předmětech jako je výtvarná výchova není správně zapomínat na pojmenování cílů, zejména v souvislosti s dlouhodobým plánem pedagogické práce.

V artefaktech stanovení cílů nechápeme jako striktní předpis, ale jako pojmenování hlavního pedagogického záměru, ke kterému vyučující v hodně směřuje. Ve vztahu k dětem nebo k jejich rodičům je pojmenování cílů výrazem *pedagogické nabídky*. Nabídka by měla odpovídat rodičovské a dětské/žákovské *zákázce*.

Pro jeden a tentýž námět lze zpravidla vytýčit více rozmanitých cílů, z nichž si vyučující podle potřeby a okolností vybírá. Proto i náš výběr cílů je pro vás pouze orientační a je možné, že si pro určité náměty sami zvolíte cíle jiné. Naším záměrem bylo zdůraznit, že vědomí cíle je důležitou stránkou učitelské práce, především jako výraz zodpovědnosti vůči dětem, které vyučující vzdělává a vychovává.

„Přidaná hodnota“ jako cíl učitelské práce?

Bylo by jisté divné, kdyby se děti ve škole nebo ve škole něčemu nenaučily a kdyby ji opouštěly se stejnými znalostmi nebo dovednostmi, se kterými do ní přišly. Proto hlavním cílem učitelské práce má být snaha „*přidat*“ dítěti do jeho osobní dušev-



Obr. 250 Vnitřní dělení třídy do dětských skupin dává dětem prostor k tvůrčím aktivitám.

s několika dalšími rysy pedagogického konstruktivismu, které jsou blízké našemu pojetí výtvarné výchovy a mohly by zajímat i vás.

(a) Respektování principu tzv. *blízké zkušenosti dítěte*, který vyzývá učitele, aby umožnil dítěti ve vyučování navázat na to, co již důvěrně zná. Vyučující svým přístupem dítěti potvrzuje, že jeho dosavadní zkušenosti mohou být brány vážně. I pro artefakt je osobní zkušenost dítěte hlavním východiskem veškeré pedagogické práce.

(b) Vytváření situací, v nichž se dítě učí prostřednictvím své vlastní činnosti, tj. nikoliv jenom výkladem učitele. I tento princip je pro artefaktitu příznačný.

(c) Uplatnění principu *těžít z nízkosti*. Konstruktivismus vychází z faktu, že něco vi a zná *každé* dítě. Všichni však znají trochu odlišné věci a znají je různými způsoby. Je tedy možné nejen připustit a tolerovat různé zkušenosti a odlišnosti dětí, ale přímo tuto různost integrovat do plánované výuky, stavět na ní. O využití různosti jsme mluvili v souvislosti s prekoncepty a se sociokognitivním konfliktem v kapitole *Jak se výtvarné čarování uskutčňuje?*, kde jsme také ukázali jeho uplatnění v artefaktech.

JAK USPOŘÁDAT ARTEFAKTICKOU SKUPINU PRO VÝTVARNÉ ČAROVÁNÍ?

Artefaktika je metodicky založena na třech operacích: (1) *výrazné hře*, (2) *výtvarném zážitku* a (3) *reflektivním dialogu*. Od jejich zabezpečení se odvíjejí požadavky na podmínky pedagogické práce v artefaktech.

Velikost skupiny

Požadavek na velikost artefaktické skupiny je stejný jako pro všechny ostatní typy výchovné nebo arteterapeutické práce. Zkušenosti z praxe ukazují, že ideál (obr. 250) je skupina 12 – 15 dětí. Taková skupina je dostatečně velká, aby se v ní mohly rozvíjet sociokognitivní konflikty spolu s celou dynamikou sociálních vztahů. Kromě toho její velikost není tak malá, aby případná absence několika členů (např. při onemocnění) vedla k přechodnému rozpadu sociální vztahové sítě skupiny.

Na druhé straně není skupina do patnácti dětí až tak velká, aby byla pro své členy vztahově nepřehledná. Skupinám o počtu členů větším než 15 hrozí přirozený rozpad do několika menších podskupin, protože jejich vztahová síť je pro jejich členy příliš velká a nezvládnutelná.

Také pro vyučující je dvanáctičlenná až patnáctičlenná skupina dostatečně přehledná. Umožňuje přijatelně hluboké poznání jednotlivých dětí a pečlivou pedagogickou práci. Realita současných mateřských a základních škol naneštěstí má do výše uvedeného ideálu mnohdy daleko. Ve třídách bývá přes dvacet i více dětí. S tak velkou skupinou se již

krtní pedagogická aktivita může být hodnocena různě podle toho, z jakého zorného úhlu na ni pohlídneme. Například snaha učitele, aby žáci přinesli a bez odchytek kreslili podle předlohy, by byla tvrdě kritizována z hlediska tvořivého pojetí výtvarné výchovy. Naopak z pohledu kopírování k tomu nejlepšímu, co mohl učitel pro své žáky udělat. V praxi samozřejmě nebývá hodnocení tak jednoduché a jednoznačné, ale na podstatě věci to nic nemění. Hodnocení pedagogické práce je vždy závislé na kritériích, která vyplývají z určitého pojetí výuky.

Jak víte, naše pojetí výtvarné výchovy se jmenuje artefaktika. Můžete se s ním z různých hledisek seznamovat prostřednictvím celé této knihy. Avšak artefaktiku samu bychom mohli považovat za součásti ještě širší pedagogické koncepce, která má ve světě i u nás mnoho přívrženců a velké teoretické zázámy. Jde o tzv. *pedagogický konstruktivismus*.

Pedagogičtí konstruktivisté jsou přesvědčeni, že každý žák má dost příležitostí sám „konstruovat“ své poznání v průběhu řešení problémů (třeba výtvarných) na podkladě vlastních dosavadních poznatků, v diskuzi s ostatními žáky i s učitelem. K ústředním tématům konstruktivismu patří pedagogické využití *sociokognitivního konfliktu* a *prekonceptů*, o kterých jsme psali v předchozí kapitole *Jak se výtvarné čarování uskutečňuje?*

Pro vaši informaci uvedeme srovnání konstruktivistického pojetí s tzv. *transmisivním* pojetím výuky. Je třeba upozornit na to, že obě pojetí se málokdy v praxi vyskytují v krystalicky čisté podobě, obvykle dochází k jejich částečnému prolínání. Přesto si nejspíš i vy sami uvědomíte, že jedno z uvedených pojetí je vám bližší a ve vaší práci se k němu přikláníte. Mý se domníváme, že pedagogický konstruktivismus v současnosti poskytuje ideální rámec pro výtvarnou výchovu a pro artefaktiku obzvláště.

Transmisivní pojetí

- (1) Dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo.
- (2) Učitel ví (umí) a do školy přichází, aby naučil toho, kdo nic neví.
- (3) Inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladným poznatků na sebe.

Konstruktivistické pojetí

- (1) Dítě mnoho ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině.
- (2) Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně poznávacích i sociálních kompetencí za účasti a přispění všech.
- (3) Inteligence je proměnlivá stránka psychiky, která se modifikuje a obohacuje „restrukturováním“, tj. „přebudováním“ za pomoci sociokognitivního konfliktu. Pro doplnění vás seznamíme ještě

ni výbavy nějaký vklad. Tomuto osobnímu přínosu pro každého žaka/dítě se v pedagogice říká „*přidaná hodnota*“ (SLAVÍK, J.; WĄWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefaktiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004).

Jak zjistíme „přidanou hodnotu“? Jednoduše tak, že *porovnáme* dovednosti, znalosti a jiné osobní dispozice dítěte *na začátku a na konci* určité etapy našeho výchovného působení. Někdy to je velmi prosté. Například dítě, které se díky našemu pedagogickému úsilí naučilo nové rozpoznat a pojmenovat oranžovou, fialovou a purpurovou barvu, si zcela jistě odnáší jasnou a nepochybnou „přidanou hodnotu“. Umí rozpoznat a pojmenovat tři kvality barev, které do té doby neznal. Jindy je zjištění přidané hodnoty mnohem obtížnější, například tehdy, pokoušíme-li se zjistit rozdíl v postojech dítěte nebo v jeho emoční či sociální inteligenci. To by nás však nemělo odradit od pozornosti, kterou věnujeme „přidané hodnotě“. Měli bychom se sami sebe co nejčastěji ptát: „co nového jsem dětem přinesl/a“?

Ve výtvarné výchově bychom se měli o „přidanou hodnotu“ zajímat přesto, že její zjišťování bývá v tomto předmětu dost obtížné. Na druhé straně nám obzvláště hrozí, že „přidaná hodnota“ bude mizivá, protože děti samy výtvarný projev docela dobře zvládají, a pokud si nedáme dobrý pozor, můžeme již téměř nic nového nepřidáme. Im spíš, že tahovaly nebo které by je snad dokonce odrazovaly od výtvarného projevu. Jde tedy o to, nevtvářivě používat dosavadního zájmu dítěte o výtvarný projev k prohlubování jeho schopnosti, jeho poznatků, k posilování jeho touhy výtvarným projevem se dále zabývat.

V námětové části se vám pokoušíme naznačit některé cesty, jak dosáhnout obtížnému pedagogickému úkolu. Jedná se zejména o nové poznatky týkající se výtvarného umění, o rozvíjení sociální a emoční inteligence, o výtvarné dovednosti apod. Ve formulacích cílů je naznačeno, o jakou přidanou hodnotu by se v dané hodině nejspíše mělo jednat. Na konkrétním průběhu vaší pedagogické práce pak bude záležet, jakou přidanou hodnotu si děti skutečně odnesou.

Jak souvisí pedagogický plán s pojetím výuky?

Žádný pedagogický plán „nevisí ve vzduchu prázdnu“. Vždy nějak souvisí s určitou *výchovnou strategií*, tj. s určitým *pojetím výuky*, kterou zastává vyučující – autor/ka plánu.

Pozor, vaše intuitivní pojetí výuky vás ovlivňuje i tehdy, když si je neuvědomujete! Proto je dobré vědět, jaké pojetí výuky zastáváte, abyste vaši pedagogické práci mohli lépe porozumět a poučeně ji hodnotit. Pojetím výuky je totiž dán zorný úhel pro rozbor a posuzování výuky. Jedna a táž kon-

Uspořádání skupiny

Základní a typické uspořádání artefietické skupiny je *kruhové* (viz také *Kruh bezpečí*). Kruh vytváří hranici mezi fiktivním světem výrazové hry „uvnitř“ a reálným světem „venku“. Kruh je symbolem rovnosti mezi lidmi, proto i vaše vřazení do kruhu společně s dětmi má symbolický význam (obr. 252). Určité neznámená, že se vzdáváte odpovědnosti za vedení skupiny. Vaše řídicí úloha a nikoliv z vnějších znaků. Ale kruh zmenšuje váš sociální odstup, vtaňuje vás do hry, potvrzuje vaši souměřitelnost s dětmi, které sedí kolem vás. Proto je účast v něm příjemnější, ale i náročnější, než sezení za stolem. Vyzaduje přinejmenším větší míru osobní autentičnosti.

Uvnitř kruhu se veškeré chování a veškerá tvorba může snadněji měnit v *symbol*, který podněcuje vytvářené zážitky a vzbuzí ke komunikaci i k dalším variantám výrazové hry. Například určité gesto, kterého by si v „reálném světě“ mimo kruh nikdo nevšímal, může být naječnou zevnitř kruhu zpozorováno jako zajímavé, jako pohyby, který něco připomíná, jako náznak činnosti, který lze rozvíjet, jako přílehlavá výpověď o autorovi apod.



Obr. 251. Základní a typické uspořádání artefietické skupiny je kruhové.

Samotná výrazová hra není tolik závislá na kruhovém uspořádání artefietické skupiny. V průběhu výrazové hry se kruh často účelově rozpadá, vznikají dvojice nebo dílčí skupinky nebo si každý jednotlivec najde svůj intimní pracovní prostor. Avšak reflektivní dialog probíhá v symbolickém kruhu téměř vždy, není-li k jinému uspořádání skupiny vážný důvod.

Hranice fiktivního světa a jejich pokračování

Již v souvislosti se včtením v kapitole *Jak usnadnit učení při výtvorných aktivitách?* jsme psali o tom, jak je potřebné respektovat hranice kouzelného světa fikce, do něhož děti uvádíte. Na tomto místě ještě jednou připomínáme, jak je důležitá „ladit“

„Poslání výrazu tváře“ tichou poštou je jiná varianta ledolamky zaměřené na cvičení citlivosti pro výraz obličeje.

Uvedené hry byly vhodné spíše pro školní děti. Předškoláci mají rádi zejména různé hontčky, rozlišování, pohybové říkanky apod. Mezi našimi dětmi dlouho vedla v pořadí oblíbenosti „očásková hontčka“ se šátky atd. Soupis artefietických ledolamek by vydal na samostatnou malou knížku. Po „rozebrání“ většinou má následovat zklidnění nebo ztišení, které také můžete chápat jako „rituálek“, který se v několika obměnách opakuje. Zklidnění má připravit jakýsi nástupní prostor pro soustředěný průběh hlavní části hodiny – výtvarné výrazové hry. O některých způsobech ztišení jsme se zmínili v kapitole *Jak usnadnit učení při výtvorných aktivitách?* Každý vyučující si zpravidla pro své hodiny vypracuje své typické přístupy.

Závěrečný rituál

Závěrečný rituál má za cíl „zátáhnout opouť“ a připravit skupinu na návrat do „reálného světa“. Může to být třeba jen krátké posezení nebo povstání v kruhu „jen tak spolu“. Některé skupiny se přitom rády dívají za tuce nebo kolem ramen, obvykle se zavřenými očima. Po chvíli vyučující tichým rozloučením skupinu rozpustí a „posle do světa“.

Je samozřejmě možné i v artefietice se obejít bez vstupních a závěrečných rituálů, jenom je třeba zajistit nějakým jiným způsobem zmíněný „přechod hranic“. To znamená aspoň krátkým zklidněním, několika slovy na rozloučenou apod.

Bude-li rituály používat, starajte se o to, aby nesklouzly k přílišné nostalgii nebo magičnosti, zejména při loučení. Pamatujte také na to, že rituál, který je již jednou zažitý, byste neměli zrušit bez řádného vysvětlení a včasného upozornění. V opačném případě může být jeho nečekané zrušení pocíťováno dětmi dost nepříjemně.

Průběh artefietické hodiny

Typický průběh artefietické hodiny (vyučovací jednotky) je tvořen těmito fázemi: (1) *uvnitřní a ledolamka*, (2) *ztišení*, (3) *motivační vstup (pohádka, příběh, oživení vzpomínek apod.)*, (4) *výrazová hra*, (5) *reflexivní dialog*, (6) *závěrečný rituál a rozloučení*. Z tohoto modelu samozřejmě lze některé části ubrát, jiné přidávat. Považujeme například za dobré čas od času vsunout do nějaké části hodiny krátkou chvilku na popovídání „o čemkoliv“, co děti může zajímat a co samy chtějí povědět.

Obecně vzato mějte na paměti, že konkrétní struktura hodiny má poskytnout potřebný prostor pro tři základní opěrné body: (1) *výrazovou hru*, (2) *výtvorný zážitek* a (3) *reflexivní dialog*. Jinak na tomto místě netřeba k průběhu hodiny nic dodávat – přímo se k němu vztahuje celá kapitola *Náměty* i většina textu naší knížky.

SKRYTÉ ÚSKALÍ KOUZELNÉ PRÁCE A NĚCO O SEBEHODNOCENÍ

Na závěr naší knížky se stručně zmíníme o potížích nebo problémech při učitelské práci, a také o tom, jak vyučující sám může zvažovat kvalitu své práce a jak ji může posuzovat. Začneme tím, jak se bránit ztrátám síly a motivace k práci – jak se bránit vyhoření.

Jak se bránit „vyhoření“?

„Vyhoření“ se projevuje jako citové vyčerpání, ztráta energie a chuti angažovat se v práci s lidmi, často i v mezilidských vztazích vůbec. Ze zkušeností a výzkumů víme, že vyhoření je problémem všech profesí zaměřených na práci s lidmi, zejména lékařů, učitelů, sociálních pracovníků apod. Postižení především citlivé osoby s velkým zájmem o práci, kterou chápou jako „poslání“, nikoliv pouhé zaměstnání.

K vyhoření jsou náchylní zejména ti, kteří ve své práci vidí hlavní a jediný smysl života. Výše uvedené rizikové faktory se podle našich zkušeností do velké míry týkají právě vyučujících nadšených pro výtvarnou výchovu. Ti totiž většinou patří k tzv. uměleckým typům, to znamená, že jsou citovější a sociální vlivy na ně působí relativně silněji i déle. Mnohdy mají práci za svého jediného skutečného koníčka a neřídka bývají až příliš idealističtí vůči realitě, což samozřejmě častěji vede ke zklamání. Proto právě oni by měli dbát na duševní hygienu, aby si uchovali dost energie a nadšení po celou dobu své profesionální dráhy.

Co můžete udělat na ochranu proti syndromu vyhoření? Nejlepší by bylo projit speciálním výcvikem, který by podle našeho mínění prospěl všem učitelům. Zatím je však příležitostí málo, mimo jiné vinnou ekonomických podmínek. Proto alespoň pamatujte na pravidelné dávkování oddechu, při kterém se budete moci dostatečně oddeřovat, zrelaxovat a posílit fyzickou kondici. Při práci s dětmi buďte co nejvíce laskaví a vřelí, ale nezapomínejte, že sami nemůžete vyřešit všechny problémy světa. Využijte se bezbřehého spasilství. Bráňte se zaujmout roli věčně ustarané pečovatelky, která je vložena úzkostnou touhou všem vyhovět a pomoci, aby se nakonec zhroutila pod tíhou zodpovědnosti a nepomohla tím nikomu. Dětem mnohem víc prospěje, budou-li ve vás vycíťovat silnou a samostatnou osobnost, která je má ráda nikoliv proto, že „musí“, ale že chce, která jim může být vzorem a oporou již tím, že je taková, jaká je. Dělejte práci, která vás baví, s přesvědčením, že má svůj velký smysl a že vám stojí za to se jí věnovat. Využijte se bolestivostí – s vervou se pusťte do věcí, které jdou zkrátka, a na věci, které evidentně změní nejdou, se prostě vykašlejte, neboť co jiného s nimi můžete dělat?

Dávejte pozor na zprvu nenápadný pocit, že vás

Rádu podnětů lze najít na webových stránkách, zde uvádíme několik tipů v okruhu témat této knihy: www.artefiletika.cz (informace o artefilitice), www.arteterapie.cz (informace o arteterapii), www.rvp.cz (informace pro tvorbu školních vzdělávacích programů)

Tematicky nejbliže této knize je publikace

SLAVÍKOVÁ, V.; SLAVÍK, J.; ELLÁSOVÁ, S. *Dítě se, tvoř a později (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Portál, 2007.

Některé další tituly, které doplňují anebo rozvíjejí probíranou tematiku

BLÁHA, J.; SLAVÍK, J. *Přírodoce vytvárným uměním V. Praha: Albra (redakce SPL – Práce), 2010.*

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001.

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence (Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ)*. Praha: Columbus, 1997.

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997.

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve vytvárné výchově. 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1994.

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve vytvárné výchově. 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1995.

HAZUKOVÁ, H.; SAMŠULA, P. *Didaktika vytvárné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005.

HAZUKOVÁ, H. *Projektovaní vytvárných úkolů v kontextech Rámcového vzdělávacího programu (pilotní část 5dílňého cyklu)*. Metodické listy pro předškolní vzdělávání. A1.10, s.1–31, listopad 2002

HAZUKOVÁ, H. *Projektovaní vytvárných úkolů v kontextech Rámcového vzdělávacího programu – Jaro (ZTC Člověk, lidí)*. MLPV, A1.11, s.1–27, únor 2003.

HAZUKOVÁ, H. *Projektovaní vytvárných úkolů v kontextech Rámcového vzdělávacího programu – Léto (ZTC Příroda)*. MLPV, A1.12, s.1–20, květen 2003.

HAZUKOVÁ, H. *Projektovaní vytvárných úkolů v kontextech Rámcového vzdělávacího programu – Podzim (ZTC Věci)*. MLPV, A1.14, s.1–24, září 2003.

HAZUKOVÁ, H. *Projektovaní vytvárných úkolů v kontextech Rámcového vzdělávacího programu – Zima (Psychické procesy, slapy, vlastnosti)*. MLPV, A1.18, s.1–34, listopad 2003.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004.

KASTOVÁ, V. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál, 1999.

POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova. Polička: Fantisk 1992.*

ROSELOVÁ, V. a kol. *Průlky ve vytvárné výchově*. Praha: Sarah 1999.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998.

SIMON, R. M. *The Symbolism of Style*. London and New York: Tavistock/Routledge, 1992

SLAVÍK, J. *Hořácnost v současné škole*. Praha: Portál, 1999.

SLAVÍK, J.; WAWROSE, P. *Umění zažitku, zažitek umění. Teorie a praxe artefilitiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004.

SVOBODOVÁ, M. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 1998.

ŠAMŠULA, P. *Obrazárna v letech 1. – 6. díl*. Praha: Albra (redakce SPL-Práce), 2007 (a předcházející roky).

ŠAMŠULA, P.; HIRSCHOVA, J. *Přírodoce vytvárným uměním IV*. Praha: Albra (redakce SPL – Práce), 2006.

UHLÍŘ, J. *Tvoříme ve stylu známých malířů*. Praha: Portál, 2002.

UŽDIL, J. *Čárty, klikajínky, paňáci a autia (Výtvarný projev a psychologický život dítěte)*. Praha: Portál, 2002.

UŽDIL, J.; ŠASINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997.

VON FRANZ, M. - L. *Psychologický výklad pohádek (Smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie)*. Praha: Portál, 1998.

vazby mezi ním a dítětem je „světená“ citům, které souvisejí s výtvarnou tvorbou. Tím se také snižuje nebezpečí vyhoření, aniž jakkoliv zanedbáváte své výchovné poslání. Naopak, naplňujete je právě tím, že dítě samotnému poskytnete příležitost objevit v něbě vůli k tvorbě a chuť do života.

Nezapomínejte, že nejvyšším cílem každého učitele je připravit své žáky tak, aby od něj mohli svobodně odejít. Mimochoodem, neměně to platí i pro rodiče a jejich děti.

Jak posuzovat vlastní pedagogickou činnost?

Hodnocení činnosti vyučujících v uměleckých oborech by mělo být *objektivní, objektivní, komplexní a konkrétní* stejně jako v každé jiné zodpovědné práci. Při hodnocení je tedy třeba opírat se o určitá pravidla, která pomáhají k tomu, aby posuzování bylo co možná užitečné. Tato pravidla dále uvedeme v několika přehledných bodech.

„Desatero“ pro vlastní hodnocení

1. Plánuji činnost dětí s vědomím dlouhodobé koncepce „co a jak učít a naučit“ a zodpovědně se na ně připravuji.

2. Dokážu motivovat (nadhodnotit) sebe i děti, popř. i jejich rodiče.

3. Respektuji subjektivitu dětí, věnuji pozornost kvalitě komunikace, dbám na vytváření podmínek, které budou u dětí rozvíjet smyslovou citlivost, vkus a zřetel k hodnotám výjadřovací formy.

4. Umím se „dívat přes umělecké brýle“, rozpoznám estetické a umělecké hodnoty a odliším dobrou kvalitu od nižší kvality.

5. Seznamuji děti s hodnotami zprostředkovanými uměním.

6. Nalézám a zřetelně formuluji kritéria pro reflexi a hodnocení činnosti dětí i vlastní.

7. Uvědomuji si a umím pojmenovat, co při výuce s dětmi dělám a proč.

8. Nabízím více možných variant při volbě prostředků výchovné a vzdělávací činnosti.

9. Projevují trvale jak pedagogickou, tak tvůrčí (výtvarnou, muzikální, dramatickou) erudici.

10. Prokazují schopnost stále se učit a poučit jak z úspěchů, tak i z vlastních nezdárů a chyb.

společnost dětí citově vyčerpává. Je známku toho, že byste měli zvýšit kvalitu nebo objem odpočinku. Anebo ještě lépe – pokusit se pozmenit výchovný styl. Patrně do vaší pedagogické práce investujete víc energie, než kolik se vám daří získávat zpět v pocitech radosti z uplatňování vlastní tvořivosti, z úspěchů, které spolu s dětmi zažíváte, z komunikace s lidmi, kteří mají stejné zájmy i cíle a kteří vás podporují apod. Někdy pro nápravu stačí zdánlivě málo: více se soustředit na radostnější stránky životů, umět si „dělát malé radosti“ sám(sama) sobě, a především – být aktivnější v řešení problémů, které se v životě nikomu nevyhýbají. . .

Soustředíte se na to, co děláte a neprodleáte u špatných pocitů z chyb, kterých jste se dopustili. Chyby nedělá jen ten, kdo nedělá nic! Uvědomit si chyby je první nejdůležitější krok k nápravě. Prohlédněte si od toho, abyste je řešili, nikoliv abyste se s nimi donekonečna trapili. Bývá mnohem lepší „zdravě se naštvát“, než propadnout se do litosti a pocitů viny. Je také možné, že v pedagogické práci hledáte uspokojení některých bolavých citových potřeb, třeba i pro vás skrytých, které vám děti ani při nejlepší vůli nemohou samy poskytnout. Bývá to zejména tehdy, když člověka neuspokojí jeho vztahy k blízkým lidem, a prvním předpokladem nápravy je zamyslet se sám nad sebou: V čem se bilance pro vás příliš nesrozumitelná nebo nemáte dostatek síle k změně a samotný čas není dost účinným lékem, není žádná hanba obrátit se na odbornou psychotherapeutickou pomoc.

S předchozím odstavec souvisí ještě jedna vážná připomínka: artefiletika není arteterapie. Přestože psychosociální stránka hraje v artefilitice, podobně jako v jakémkoliv typu výchovy, klíčovou úlohu, hlavní posání artefilitiky je výchovné a kulturní, nikoliv léčebné klinické. Proto se nepouštějte do pokusů léčit ty dětské starosti, které evidentně překračují vaše učitelské kompetence. Ve spolupráci s rodinou dítěte je světe odborníkům. Máte jedinečnou příležitost včas zachytit signály podobných potíží a včas pro ně vyhledat profesionální pomoc. Ale to je běžná úloha každého učitele, v současné době snad obvyklejší, než kdy v minulosti. Artefilitika jen dává větší šance zachytit potíže dřív, proto-že vám propůjčuje citlivější sociální „tykadla“.

Nezapomínejte, že vaši největší oporou je výtvarný projev! Právě on je tím, co posiluje a případně léčí ještě dříve, než si lidé vibec dokáží všimnout, že v duši nastal problém. Proto vašim hlavním úkolem je poskytnout dětem příležitost k tvorbě a k radosti z vytvárných aktivit. Za takových okolností bude hlavní díl posilujícího a ozdravujícího díla správně ponechán vnitřním obrodním schopnostem dítěte, zatímco na vás bude, abyste tento vnitřní proces co nejvíce usnadnili. Tehdy odpadá i velký díl zbytečné psychické zátěže učitele, neboť část citové