

Diplomová práce

2009

Kateřina Kolrosová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
katedra pedagogiky

Diplomová práce

Rozvoj tvořivosti prostřednictvím artefaktiky u dětí mladšího školního věku – projekt Svět indiánů

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kovářová
Autor práce: Kateřina Kolrosová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Ročník: 6.

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

12. června 2009

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Ireně Kovářové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji vedení školní družiny za vřelý přístup a pomoc při realizaci projektu.

Obsah

Úvod.....	7
1 Tvořivost	9
1.1 Definice tvořivosti.....	9
1.2 Tvůrčí myšlení, tvůrčí činnost a tvorba	11
1.3 Důležité faktory působící na tvořivost	13
1.3.1 Inteligence	13
1.3.2 Fantazie	13
1.3.3 Motivace.....	14
1.3.4 Nový model kreativity	14
2 Rozvoj tvořivosti u dětí.....	15
2.1 Proč rozvíjet tvořivost?	15
2.2 Výchova k tvořivosti	16
2.3 Osobnost pedagoga a tvořivost	17
2.4 Hra a její význam pro rozvoj tvořivosti	18
3 Charakteristika mladšího školního věku	19
3.1 Tělesný vývoj	19
3.2 Vývoj základních schopností a dovedností.....	20
3.3 Kognitivní vývoj	20
3.4 Emoční vývoj a socializace.....	21
3.5 Kresba	22
3.5.1 Znaký kresby u dětí mladšího školního věku.....	22
3.5.2 Kresba jako hra	24
4 Artefiletika	24
4.1 Výchova uměním	25
4.2 Definice artefiletiky	25
4.3 Cíle artefiletiky.....	26
4.4 Pojetí artefiletiky	26
4.5 Východiska artefiletiky	28
4.5.1 Dílo.....	28
4.5.2 Výrazová hra	29
4.5.3 Fikční svět	30
4.5.4 Umělecký zážitek	32

4.5.5 Reflektivní dialog.....	33
4.5.6 Vstřícné pojetí výuky	34
5 Mezi teorií a praxí artefiletiky	35
5.1 Struktura hodiny (lekce).....	35
5.2 Znaký artefiletiky v praxi.....	37
5.3 Principy artefiletiky.....	37
5.4 Charakteristika skupiny.....	38
5.4.1 Velikost skupiny	39
5.4.2 Kruh bezpečí	39
5.5 Požadavky na pedagoga	39
5.6 Výtvarné prostředky.....	40
6 Výchova mimo vyučování.....	41
6.1 Definice výchovy mimo vyučování	42
6.2 Školní družiny	42
6.3 Artefiletika a výchova mimo vyučování.....	43
6.3.1 Osobnostní a sociální výchova.....	43
6.3.2 Environmentální výchova	44
6.3.3 Multikulturní výchova.....	45
7 O projektu Svět indiánů	45
7.1 Proč právě toto téma?.....	46
7.2 Principy indiánské kultury	47
8 Struktura projektu.....	48
8.1 Základní informace	48
8.2 Samotná artefiletická hodina.....	49
9 Cíle projektu	51
9.1 Obecné cíle.....	51
9.2 Konkrétní cíle.....	52
9.2.1 Základní cíle.....	52
9.2.2 Artefiletické a výtvarné cíle	52
9.2.3 Sociální a osobnostní cíle.....	53
9.2.4 Ekologické a multikulturní cíle.....	53
10 Realizace projektu.....	53
11 Možnosti využití projektu.....	56

12 Projekt Svět indiánů	57
12.1 Jak na svět přišli indiáni	57
12.2 Duhová bublina	59
12.3 Indiánská země	61
12.4 Indiánský totem	63
12.5 Kouzelný strom	65
12.6 O motýlech	67
12.7 Jak vačice vzala oheň	69
12.8 Zvědavá želva	71
12.9 Indiánský hudební nástroj	74
12.10 Indiáni a psi	76
12.11 Moje tajné místo	78
12.12 Indiánský tanec slunce	80
Závěr.....	82
Seznam literatury	84
Seznam příloh	88
Přílohy	89
Abstrakt	110
Abstract.....	111

Úvod

„Nové myšlenky jsou nejen výsledkem úmorné práce, ale také náhody a hry.“¹

Tvořivost, kreativita a inovace jsou v dnešní době běžně používanými pojmy. V současném světě, který se vyznačuje rychlým tempem a chrlí na nás stále nové informace, je na člověka kladeno mnoho požadavků. Otázkou je, jak se má člověk v tomto světě orientovat a jak vůbec může uspět? Musí sám sebe rozvíjet a osvojit si takové vlastnosti, jenž mu dovolí žít v kontaktu s přírodou, vědou i sebou samotným. Jednou z těchto vlastností, která člověku může ukázat správný směr, je právě kreativita. Otevírá totiž člověku jiný svět - svět svého vlastního poznání a rozvoje. Tvořivost se tak stává zásadním fenoménem, který přispívá k celkovému osobnostnímu rozvoji člověka.

S rozvojem tvořivosti bychom u člověka měli začít již v dětství - dát tak dítěti dostatek příležitostí k tomu, aby si našlo svou vlastní cestu k tvořivému životu. Je patrné, že hlavní vliv na dítě má převážně rodina. Ta by měla dát dítěti dostatek podnětů k tomu, aby se mohlo celkově rozvíjet. Pokud však v tomto směru rodina selže, pak na řadu přichází pedagog, jenž na dítě může pozitivně působit. *„Hlavním cílem vzdělání a výchovy je příprava lidí, kteří jsou schopni dělat nové věci, nikoliv pouze opakovat to, co udělaly jiné generace - lidí tvořivých, vynalézavých a objevujících.“²* Pedagog má proto šanci na děti působit a učit je životním kompetencím nejen skrze předávání poznatků, dovedností a hodnot, nýbrž i prostřednictvím nejrozumnějších her a také svým tvořivým přístupem k pedagogické činnosti. Právě z tohoto důvodu jsem si zvolila za téma mé práce **Rozvoj tvořivosti prostřednictvím artefietiky u dětí mladšího školního věku – projekt Svět indiánů**. Artefietika nebo-li reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, se zde nabízí jako jedna z možností,

¹ NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí*. s. 13.

² PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. s. 20.

prostřednictvím níž na dítě můžeme působit a docílit tak rozvoje celé jeho osobnosti.

Hlavním cílem mé práce je zjistit, zda je možné rozvíjet tvořivost dítěte v období mladšího školního věku a působit na jeho celkový osobnostní rozvoj prostřednictvím artefiletiky. Cílem mé práce je vytvořit artefiletický projekt, který se podílí nejen na stimulaci tvořivosti, ale podporuje všestranný osobnostní růst dítěte. Pokusila jsem se vytvořit projekt, který je pestrý, zábavný a zastává individuální přístup k dítěti. Projekt klade záměrně důraz na tvořivý proces a dává tak prostor dítěti k seberealizaci.

Neméně důležitým cílem tohoto projektu je důraz na předávání osobnostních a sociálních kompetencí dítěti. Pozitivní působení na dítě je zprostředkováno tématem projektu - tedy indiánskou kulturou. Projekt Svět indiánů se nenásilnou formou snaží představit dětem specifika indiánské kultury. Na základě toho vyzdvihuje takové činnosti a hry, jenž budou propojovat artefiletiku s osobnostními, multikulturními a environmentálními cíli výchovy a předávat tak dětem nové poznatky, dovednosti a hodnoty.

Dalším cílem je vytvoření universálního projektu, jenž bude přínosný nejen pro dítě, ale i pro samotného pedagoga. Poslouží mu jako návod a inspirace v rámci jeho pedagogického působení.

Práce je rozdělena do dvou částí- teoretické a praktické. Teoretická část práce se zabývá vymezením pojmů tvořivost, mladší školní věk, artefiletika a výchova mimo vyučování. V prvních dvou kapitolách je charakterizována tvořivost z různých hledisek, faktory, které na ni působí, dále je zde uvedeno vysvětlení, proč a jakým způsobem lze tvořivost rozvíjet. V následující kapitole je zmíněna problematika mladšího školního věku a typické znaky dětí tohoto vývojového období, všímám si také zvláštností dětského výtvarného projevu. Další kapitoly jsou zaměřeny na oblast artefiletiky. Charakterizují zde samotný pojem

artefiletika, její cíle, pojetí, východiska a také propojení její teorie s praxí. V poslední kapitole definuji výchovu mimo vyučování a její spojitost s artefiletikou. Na základě těchto teoretických poznatků se snažím nalézt spojitost mezi tvořivostí, artefiletikou a jejím uplatněním ve výchově mimo vyučování u dětí mladšího školního věku.

Druhá část práce je zaměřena prakticky. Sestavila jsem artefiletický projekt, který se opírá o teoretické poznatky a aplikuje je v praxi. Praktická část je rozdělena do více kapitol, které se zabývají vymezením projektu, jeho cíli, strukturou, realizací, možnostmi jeho využití a v neposlední řadě uvádí samotný projekt Svět indiánů.

V samotném závěru práce se zabývám zhodnocením jak teoretické části práce, tak i praktickým projektem. Zamýšlím se nad myšlenkou projektu a podmínek pro jeho využití v praxi.

1 Tvořivost

Tato kapitola se v první řadě zabývá definováním tvořivosti. Dále zmiňuje pojmy, které s tvořivostí úzce souvisí a jsou součástí tvořivého procesu. V neposlední řadě se zaměřuje na důležité faktory, jež tvořivost určitým způsobem ovlivňují, a zmiňuje tzv. nový model kreativity.

1.1 Definice tvořivosti

Zkoumáním a definováním pojmu tvořivost se zabývala celá řada autorů. Přesto se stále na jednotné definici neshodli. Pro vytvoření lepší představy se zde pokusím ukázat různé pohledy na tvořivost.

V encyklopedickém slovníku najdeme tuto definici: „*Tvořivost je psychická dispozice pro nové, původní zpracování problému; základem je tvořivé myšlení či představivost, schopnost nalézat nejen správná, ale zároveň původní, originální řešení.*“³

Tvořivost neboli kreativita je schopnost poznávat předměty v nových vztazích a originálním způsobem, smysluplně je používat neobvyklým způsobem, vidět nové problémy tam, kde zdánlivě nejsou, odchylovat se od navyklých schémat myšlení, nacházet něco nového, co představuje obohacení kultury a společnosti.⁴

*Tvořivost je duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mimo jiné přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost usuzování, potřeba realizace.“*⁵

R. Bean vymezuje tvořivost jako proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje. Přestože tvořivost jako proces začíná uvnitř každého tvůrce – prvotní je pocit či nápad, jenž posléze vyprodukuje určitý výsledek. Bean proto tvořivost chápe jako proces i jako produkt.⁶

Podobně jako Bean, i J. Uždil chápe pojem tvořivost jako propojení více složek dohromady. Jejimi neodmyslitelnými částmi jsou podle něj citlivost k vlastní činnosti a k vlastnímu zážitku z probíhajícího výkonu, schopnost

³ Velký naučný slovník m/ž. s. 1531.

⁴ Srov. NAKONEČNÝ, M. Úvod do psychologie. s. 304.

⁵ PETROVÁ, A. Tvořivost v teorii a praxi. s. 14.

⁶ Srov. BEAN, R. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. s. 15.

cílevědomé analýzy složek daného úkolu i procesu, jež směřuje k jeho dosažení. Dále uvádí schopnost analýzy, která je založena nejen na zevšeobecnění, ale obsahuje i prvek subjektivního hodnocení a postřehu pro potřeby individuálního, originálního řešení, schopnost vidět jednoduché ve složitém a opačně. Zdůrazňuje se zde tedy složka činnosti, složka emocionální (zájem, radost), ale i složka racionální.⁷

1.2 Tvůrčí myšlení, tvůrčí činnost a tvorba

Jak jsme poznali, pojem tvořivost má různé definice. Nicméně většina autorů se shoduje na tom, že součástí kreativity je určité tvůrčí myšlení, jež je předpokladem pro následnou vykonanou tvůrčí činnost. Tato činnost pak v sobě spojuje jak určitou tvorbu (např. uměleckou, vědeckou), tak její výsledek.

Tvořivé myšlení je specifický druh myšlení, pro nějž jsou typické: vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se různými podněty, dovednost spojovat poznatky z různých oborů, odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritě, smysl pro originalitu či snaha vyřešit daný problém. Tento druh myšlení není jen záležitostí vloh, nadání, ale také schopností a jejich citlivého rozvíjení.⁸

E. de Bono, jeden ze současných představitelů zabývajících se problematikou myšlení, navrhuje komplexnost a zjednodušuje proces myšlení tím, že jej rozkládá na různé typy (kritické, konstruktivní, tvůrčí, myšlení ovlivněné emocemi, myšlení pracující s fakty a čísly). Tvůrčí neboli laterální typ myšlení staví do protikladu k tzv. vertikálnímu myšlení, které probíhá v krocích a určité posloupnosti. Usuzování spojuje de Bono s minulostí, protože se při něm ptáme, jak ob stojí náš nápad ve srovnání s tím, co již známe. Laterální myšlení, jehož

⁷ Srov. UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. s. 130.

⁸ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. s. 18.

klíčový pojem je „hybná síla“, směřuje do budoucnosti. Provokuje a tím nás podněcuje k posunu dopředu.⁹

Díky tomuto podněcování pak dochází k tvořivé činnosti, jejímž výsledkem je něco nového z hlediska společnosti a jejího vývoje nebo z hlediska jednotlivce. Kreativní činnost většinou pohlcuje celou osobnost a přináší člověku úsilí a neklid, který je při zakončení činnosti vystřídán radostí a spokojeností.

Během tvůrčí činnosti člověk postupuje způsobem, který lze rozdělit do několika stádií, jež mohou následovat v libovolném sledu a mohou se opakovat. Například G. Petty uvádí tato stádia:¹⁰

1. **inspirace**- stádium nezaujatého hledání podnětů, námětů a motivů,
2. **klarifikace**- stádium vyjasnění si účelu a cíle práce,
3. **destilace**- stádium zkoumání, posuzování a výběru myšlenek k jejich dalšímu rozpracování,
4. **inkubace**- období tzv. nečinnosti, kdy nápady „uzrávají“,
5. **pilná práce**- stádium úpravy, vylepšení a následné získání finální podoby díla.

Posledním pojmem, který bychom měli objasnit v souvislosti s kreativitou, je tvorba: „*Tvorba je činnost produkující kvalitativně nové hodnoty, vyznačující se originalitou a společensko-historickou jedinečností, pramení z podstaty lidského vědomí, předpokládá vytvoření vztahu mezi subjektem a objektem.*“¹¹

Nutno dodat, že v případě tvorby je vždy subjektem tvůrce, objektem je realita, na niž subjekt působí.

⁹ Srov. Tamtéž. s. 22.

¹⁰ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. s. 17.

¹¹ Tamtéž. s. 17.

1.3 Důležité faktory působící na tvořivost

Kreativita je v určité míře dána každému člověku. Je však ovlivňována mnoha dalšími faktory, jakými jsou mimo jiné inteligence, motivace, fantazie či prostředí. Podíváme-li se na bibliografickou scénu posledních let, zjistíme, že rozvoj tvořivosti byl znova a v intenzivní formě objeven v druhé polovině dvacátého století. Vznikly nové teorie, které mimo jiné zkoumají právě faktory, jež působí na tvořivost.

1.3.1 Intelligence

Jedním ze základních faktorů, jež jsou závislé na tvořivosti, je bez pochyb intelekt. V minulosti převládaly teorie, které ukazovaly, že vysoký intelekt a schopnosti tvořit spolu souvisí. V současnosti se však vědci od této ideje odvracejí. Například M. Nakonečný je toho názoru, že „*vysoce tvořivé osoby mají i vysokou úroveň obecné inteligence, ale nikoli naopak, obecně vysoce inteligentní lidé nemusí mít vlohy k tvořivosti.*“¹²

Studie vypracovaná Getzelsem a Jacksonem v roce 1962 prokázala, že běžné hodnoty inteligence postačují k vysoké úrovni tvořivosti a že v případě inteligence nad 120 neexistuje korelace mezi kreativitou a inteligencí. Nedávno provedené průzkumy i nadále ukazují, že pro tvořivost není nutná mimořádná inteligence, která v těchto případech může být dokonce na překážku.¹³

1.3.2 Fantazie

„*Fantazie (obrazotvornost) je proces a přizpůsobivost vytvářet z kombinace představ nové mentální obrazy objektů a dějů; má funkci tvořivou (originální fantazijní útvary v architektuře, ale i lidovém výtvarném umění atd.) a únikovou (mentální zpracovávání různých životních nedostatků, nesplněných tužeb, nebo*

¹² NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. s. 304.

¹³ Srov. LENNON, K. H., DACEY, J. S. *Kreativita*. s. 14-15.

*očekávání, obav atd. ve formě kompenzačních fantazijních obrazů); tvorba fantazijních obrazů v představách i v myšlení se řídí určitými principy; typickými fantazijními produkty jsou pohádky, legendy, ale i sny a další.*¹⁴

1.3.3 Motivace

Motivace je proces energetizace chování a jeho zaměřování na určitý cíl; výsledkem tohoto procesu je vnitřní motivační stav, který za předpokladu, že subjekt očekává dosažení cíle a že cíl je dostatečně atraktivní, spouští příslušné chování, jehož způsob a průběh je určován situací, v níž se uskutečňuje. Motivované chování směřuje k dosažení určitého cíle, jímž je určitý druh uspokojení, které se označuje také jako dovršení reakce.¹⁵

Tvořivá činnost je rovněž založena na uspokojování určitých potřeb člověka, mezi něž patří například potřeba tvorby a aktivity, potřeba jistoty a bezpečí, potřeba určité sounáležitosti a lásky, respektu a ocenění.

1.3.4 Nový model kreativity

Současní američtí odborníci na tvořivost J. S. Dacey a K. H. Lennon vytvořili tzv. nový model kreativity (biologicko-psychosociální model). Stanovili hlavní faktory, které společně nejvíce přispívají k pravděpodobnému výskytu kreativity. Zdůrazňují pět hlavních zdrojů kreativních schopností: biologické znaky, rysy osobnosti (např. tolerance, ochota riskovat), poznávací rysy (laterální myšlení či vzdálené asociace), mikrosociální okolnosti (jako jsou vztahy s rodinou, přáteli) a makrosociální podmínky (práce, náboženské, etnické, politické prostředí). Faktory na sebe navzájem působí a každý z těchto pěti bodů plní významnou roli.¹⁶

¹⁴ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. s. 434.

¹⁵ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. s. 450.

¹⁶ Srov. LENNON, K. H., DACEY, J. S. *Kreativita*. s. 16- 17.

Jak můžeme vidět, tvořivost je široký pojem, kterým se vědci zabývají již dlouhou dobu. Nicméně, pokud chceme nalézt jednotnou definici tohoto pojmu, je to téměř nemožné, neboť každý na ni nahlíží z jiného úhlu pohledu. Na druhou stranu nacházíme faktory, které tvořivost ovlivňují a na nichž se většina odborníků shoduje. Z poznatků je také patrné, že oblast kreativity nachází stále nová řešení a teorie, které tento obor obohacují.

2 Rozvoj tvořivosti u dětí

Tvořivost lze rozvíjet u každého člověka, bez ohledu na jeho věk, pracovní zařazení či stupeň dosaženého vzdělání. S rozvojem kreativity bychom však měli začít co nejdříve, nejlépe již v dětství. Právě v tomto období bychom měli dítěti poskytnout různorodé podněty a činnosti a dostatek možností, které by přispívaly k rozvoji tvůrčích schopností.

2.1 Proč rozvíjet tvořivost?

Mnoho autorů se shoduje na tom, že tvořivost má v životě člověka i celé společnosti velký význam. Nakonečný tvrdí, že „*tvořivost lze do určité míry podněcovat a trénovat, u mnoha lidí zůstává latentní pro nedostatek vnějších příležitostí nebo pro určité zábrany.*“¹⁷

Podle Beana je důležité tvořivost rozvíjet už od útlého věku dítěte, protože tím získává důvěru k vlastním tvořivým schopnostem. Díky této důvěře je později zvýhodněno jak ve škole, tak i v mezilidských vztazích. Tvořivost podle něj není ničím jiným, než přirozenou reakcí dítěte na životní prostředí, tedy je určitým druhem interakce s okolním světem. Nemají-li děti možnost své tvořivé schopnosti bez zábran rozvíjet, nemůže se plně rozvinout ani jejich sebeúcta

¹⁷ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. s. 304.

a sebedůvěra. Bean dodává další důvody, proč by tvořivost měla být rozvíjena. Jedním z nich je zvyšování sebevědomí, které je vyvoláno pocitem svobody vyjadřovat se. Tvořivost jde také ruku v ruce se schopností komunikovat a vyjadřovat své city a pocity přímo. Vedlejším efektem kreativity je tzv. integrita osobnosti, díky níž se tvořiví lidé cítí a chovají jako celistvé osobnosti.¹⁸

J. Němec konstatuje, že se lidská tvořivost projevuje ve „vnitřním životě“ jedince (vytvářením představ a fantazijních obrazů), který dodává životu hluboce subjektivní smysl života. Tvořivost také pomáhá člověku úspěšněji zvládat životní překážky. Dále je předpokladem pro tvorbu v rozličných oblastech a oborech a základem pro vynálezeckou činnost, jenž jedinci usnadňuje život. Kreativita je také předpokladem pro vytváření kulturních hodnot, je pilířem zábavy, humoru a plnohodnotné relaxace a obnovy duševních sil.¹⁹

J. Hlavsa charakterizuje kreativitu v kladném slova smyslu těmito znaky:²⁰

- vytváří nové hodnoty a uchovává stávající hodnoty, zabraňuje znehodnocování;
- je zaměřená na společenský prospěch;
- má kladný vliv na tvůrce, posilují se jeho morálně volní vlastnosti, zvyšuje se tvůrčí potenciál, rozvíjí se jeho schopnosti;
- zvyšuje se schopnost jedince zapojit se do kolektivního úsilí.

2.2 Výchova k tvořivosti

„Hlavním cílem výchovy k tvořivosti je utvářet kreativní osobnost. Výchova směřující k utváření tvořivosti se proto nemůže omezit jen na výcvik určitých dovedností, návyků, byť i tvůrčího charakteru, řešit vybrané problémy spjaté s tvořivostí pouze určité lidské činnosti nebo jen podpořit úrovní výkon a optimalizovat sociální jednání. Příprava tvořivé osobnosti vyžaduje klást důraz

¹⁸ Srov. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. s. 33.

¹⁹ Srov. NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. s. 18.

²⁰ Srov. PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. s. 29.

na utváření potřeby potencionálně se chovat a jednat tvořivě v každé situaci, bez ohledu na faktický výsledek takového jednání a konání.“²¹

Potřeba rozvoje kreativity je zdůvodňována tím, že tvořivost je nejdůležitějším a nejhodnotnějším rysem člověka. Proto je výchova k tvořivosti pojmána jako kombinace výchovného působení se sebevýchovou, sebeutvářením a samostatností. Za základní prvek této výchovy je považována tvořivá situace. V podněcování tvořivosti u dětí sehraává hlavní roli škola a rodina. Jejich vliv spočívá ve formování postojové složky dítěte, vytváření hodnotové orientace protvůrčího charakteru, návykových prožitků a afektivních předpokladů (např. zvědavost, imaginace, komplexnost pohledu).²²

2.3 Osobnost pedagoga a tvořivost

Jeden z faktorů, který působí na rozvoj tvořivosti dětí, je také osobnost pedagoga. Pokud chce pedagog vychovávat kreativní jedince, i on sám by měl mít specifické charakteristiky.

Tvořivý učitel má plnit dvě základní úlohy: výchovu dětí ve smyslu iniciativy a novátorství; tvorbu klimatu přirozeného inovacím. Podle A. Nowakové by tvořivý pedagog měl umět:²³

- seznamovat děti s technikami zlepšení nápadů,
- povzbuzovat k vyhledávání rozličných řešení daného problému,
- být otevřený k novým informacím,
- vytvářet klima pro diskusi a projevoování nápadů,
- být zodpovědný a emocionálně vyspělý,

²¹ SEMRÁD, J. Výchova tvořivosti a životní styl. In *Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16.9. 1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. s. 37.

²² Srov. Tamtéž. s. 37.

²³ Srov. NOWAKOVÁ, A. Co znamená být tvořivým učitelem? In *Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16.9. 1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. s. 162- 165.

- být originální a samostatný,
- být novátorský, pokud jde o záměry, prostředky a metody jednání,
- učit děti citlivosti, pochopení a svěžesti pohledu, chránit děti před rutinou.

2.4 Hra a její význam pro rozvoj tvořivosti

Jednou z užitečných metod je hra, díky níž dochází k rozvoji kreativity, různých schopností a představivosti. Z hlediska pěstování řady dovedností a rozvíjení talentu je hra užitečná i v dospělosti.

„Hra a projevy tvořivosti jsou spolu velmi úzce spojeny a často se vzájemně prolínají. Tvořivé činnosti vděčí za svůj původ hře a naopak hra bývá nedílnou součástí tvořivých činností. Hra pomáhá rozvíjet tvořivé cesty myšlení, potlačuje lenost a zkosnatění, brání funkční fixaci, aktivizuje náš způsob uvažování.“²⁴

J. Němec, který se snaží integrovat názory na hru do jedné definice, tvrdí, že hra je činnost (tělesná nebo duševní), která má smysl buď sama o sobě (např. tím, že vychází z přirozenosti dítěte), nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných cílů (např. výchovných nebo vzdělávacích). Dodává, že hra je prostředkem zábavy, pomáhá osvojení sociálních rolí, simuluje různé situace, je prostředkem poznání a sebepoznání a dává jedinci určitý řád i svobodu.²⁵

„Pro malé dítě je, které se nevědomky připravuje pro budoucí životní situace, je nejlepší formou přípravy hra. V té jsou jako ve skořápce ořechu uzavřeny všechny dosavadní zisky individuálního života, vlastní zkušenosti i postřehy ale i to, co bylo odpozorováno jako hotová forma jednání ze života dospělých; vznikají situace, jež nelze řešit bez představivosti, bez nápadu a odvahy.“²⁶

²⁴ PETROVÁ, A. Tvořivost v teorii a praxi. s. 161.

²⁵ Srov. NĚMEC, J. S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků. s. 19- 23.

²⁶ UŽDIL, J. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. s. 103.

3 Charakteristika mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je pro dítě většinou jedním z prvních velkých zlomů v životě, protože dochází k fázi odpoutávání se ze závislosti na rodině a do popředí se dostává působení jiných sociálních skupin.

„Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými procesy.“²⁷

Změny v tomto období nejsou natolik bouřlivé a převratné jako v období útlého a předškolního věku či následně v období puberty. Nicméně vývoj pokračuje trvale a plynule a ve všech směrech dosahuje dítě pokroků, které jsou pro jeho budoucnost často rozhodující. Kdybychom chtěli celé období mladšího školního věku charakterizovat, pak bychom ho mohli označit jako věk střízlivého realismu, který se projevuje tak, že je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Chce pochopit svět kolem sebe a věci v něj „doopravdy“. Tento charakteristický školní rys dítěte je možno pozorovat v jeho mluvě, kresbě, v písemném projevu i ve hře. Zpravidla je realismus dítěte zezáčátku závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé, knihy) řeknou, toto je realismus naivní. Až později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je kriticky realistický – to už se ohlašuje blízkost dospívání.²⁸

3.1 Tělesný vývoj

Mladší školní věk je obdobím relativního vývojového klidu, po předškolní vytáhlosti se tělesné tvary zase stávají plnějšími. Výrazným znakem tohoto období je vývoj trvalého chrupu. Orgány zvyšují svou výkonnost i objem.

²⁷ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. s. 117.

²⁸ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. s. 115- 116.

Nervová soustava snadno podléhá únavě, a tudíž dítě potřebuje dostatek odpočinku po duševní práci.²⁹

3.2 Vývoj základních schopností a dovedností

Významně a souvisle se během celého období zlepšuje jemná i hrubá motorika. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a zejména je nápadná zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. S tím souvisí rostoucí zájem o pohybové hry, zlepšený výkon při psaní a kreslení. Nejprve se pohyby při praktických výkonech soustřeďují do ramenního a loketního kloubu, teprve delší cvičení vede k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů. Motorické výkony nezávisí ovšem pouze na věku, jsou-li vhodně podporovány, ukazují rychlejší vzestup. Další složkou, která je v tomto období soustavně rozvíjena je smyslové vnímání. Dítě se stává pozornějším, vytrvalejším, všechno důkladně zkoumá, je pečlivé a ve vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší dítě. Věci nevnímá jako celek, ale snaží se je prozkoumat po částech, až do malých detailů. Svět dítěte se tak významně rozšiřuje v prostoru i v čase. Také řeč se v tomto období výrazně vyvíjí a podporuje tak rozvoj paměti. Jak krátkodobá, tak dlouhodobá paměť je proto ve školním věku stabilnější. Pokud jde o učení, dítě už se dovede soustředit na více aspektů dohromady a osvojuje si v širší míře i určité obecné strategie učení, tj. „učí se, jak se učit“.³⁰

3.3 Kognitivní vývoj

Na počátku školního věku je dítě schopno logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky bez dřívější závislosti na viděné podobě a respektování konkrétní reality. Stále se ovšem toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit. Přejít od

²⁹ Srov. HRÍCHOVÁ, M., NOVOTNÁ, L., MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro učitele*. s. 50.

³⁰ Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. s. 117- 121.

názorného myšlení do tohoto stádia konkrétních operací předpokládá J. Piaget³¹ právě na začátku školního věku.³²

Podle M. Vágnerové lze změny v uvažování shrnout do několika bodů:³³

1. **Decentrace** neboli odpoutání z vázanosti na zjevné nápadnosti a osobně atraktivní vlastnosti reality. Dítě je schopno posuzovat skutečnost podle více hledisek, uvažovat o jejich vzájemných vztazích a následně poznatky koordinovat.
2. **Konzervace** znamená, že dítě chápe trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, přestože se jejich vnější vzhled změnil (lze říci, že dítě takto usuzující chápe stabilitu a kontinuitu světa, v němž žije).
3. **Reverzibilita**, tj. pochopení vratnosti různých proměn (např. dítě už ví, že když něčeho ubereme, situace se nezmění).

3.4 Emoční vývoj a socializace

Díky nástupu do školy dítě poznává řadu významných osob, podle nichž se učí modelovat své vlastní způsoby chování. Nejsou to už pouze rodiče, ale stávají se jimi i učitelé, vychovatelé a spolužáci. Nástup do školy je pro dítě také spojen s nutností osamostatnění se, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky. V tomto období se rozvíjí schopnost seberegulace a dotváří se hodnotová orientace. Dítě už si tak s sebou do školy přináší zvnitřnělé elementární formy sociálního chování (co je dovoleno a co zakázáno) a rovněž základní hodnoty (ví, co je dobré – „žádoucí“). Z různých rolí, které přijímá, i ze svého postavení ve skupině vrstevníků si dítě více osvojuje také sebepojetí a sebehodnocení (kořeny však hledáme už na samém počátku života dítěte).

³¹ Pozn. Jean Piaget (1890- 1980) byl švýcarský biolog a psycholog, který proslul zejména výzkumy periodizace kognitivního vývoje dítěte založených na originálních pokusech.

Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. s. 167.

³² Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. s. 130- 134.

³³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 148- 158.

„Dítě potřebuje dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno i oceňováno. Vyrůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti a možnosti. Pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte. Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout.“³⁴

3.5 Kresba

„Výtvarný projev je výsledkem vyrovnávání se individua se světem. Je projevem celé osobnosti, nejen úzké složky psychiky. Uplatňuje se v něm emocionální i racionální poznání i logické myšlení.“³⁵

Začátky kreslení podle J. Uždila souvisí s vývojem dítěte. Jsou jeho přirozeným projevem, projevem potřeby seberealizace. Pro dítě znamená kreslení cennou zkušenost, která přispívá k vývoji psychiky. Kresba je podle některých domněnek pro dítě obrázkovou řečí, pomocí níž vypráví o dojmech, kterými je přeplněno. Jiné názory tvrdí, že se jedná o autostylizaci, neboli zpředmětnění vlastního „já“ či o napodobování grafické činnosti dospělých.³⁶

3.5.1 Znaky kresby u dětí mladšího školního věku

„Vývoj kresby odráží rychlý vývoj jemné motoriky, vnímání a představování v mladším školním věku.“³⁷

V období mladšího školního věku by už dítě mělo mít za sebou stádium čáranic (tj. bezobsažných čmáranic, které jsou projevem experimentu) i období stádia prvotního obrazu, jenž vzniká spojením kresby s představou. Ve věkovém rozmezí 4–8 let se u dítěte rozvíjí kreslířské zobrazení – setkáváme se

³⁴ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. s. 165.

³⁵ HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. s. 51.

³⁶ Srov. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. s. 18.

³⁷ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. s. 118.

s grafickými znaky, které jsou výrazněji orientovány k vizuální podobě. Objevuje se dominantní znak, který se v představě spojuje s konkrétním předmětem a současně s řadou předmětů podobných. Vzniká tak útvar, jež je dítě schopno nakreslit znovu (ovál, jablko, dům atd.). Dítě poté určitý čas ulpívá na osvojených grafických typech (tj. podobách, které si vytvořilo pro jednotlivé věci a lidi svého světa). Chápeme-li tento výtvarný projev jako symbolizující, nevylučujeme z něj realitu. Často je toto stádium nazýváno jako „naivní dětský realismus“. Po 7.–8. roce života nastává ve vývoji kresby obrat k napodobování optické podoby, nazývá se také „vizuálním realismem“. Důsledkem jsou změny struktury dětského myšlení, kdy se z názorného období stává myšlení v konkrétních operacích. V kresbě se tyto změny projevují např. tím, že se snaží u figur vytvořit sugestivnější situace, nové konfigurace, členění nebo pohyb. Toto období trvá zhruba do konce mladšího školního věku, tj. do 11–12 let.³⁸

Charakteristickým znakem ve výtvarném projevu dětí je zobrazení postavy. První zobrazení člověka se nazývá tzv. hlavonožec (tj. kruhová forma s detaily obličeje, z níž vyrůstají končetiny), následně přibývají zřetelné nohy, ruce a později i trup. V další fázi dítě rozliší mužskou a ženskou postavu, dokáže figury uvádět do vzájemných vztahů a snaží se vystihnout je v pohybu. S naznačením pohybu souvisí také pokus o kresbu postavy z profilu a vyjádření gest.

Další charakteristické znaky dětské kresby:³⁹

- jednoduchost a úspornost kresebných a malířských tahů,
- zobrazování předmětů důsledně vedle sebe a bez překrývání,
- zvýšený zájem o funkční a pro dítě zajímavé detaily,
- transparentnost (dítě zobrazuje části či předměty, které jsou ve skutečnosti zakryty – např. knedlík v břiše),
- výtvarné vyprávění (dítě zachycuje na jedné ploše celou řadu epizod děje),

³⁸ Srov. HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I.* s. 54– 63.

³⁹ Srov. Tamtéž. s. 54– 63.

- nepoměr v proporcích (zobrazení na základě funkčnosti),
- vytváření grafických typů (tj. podob pro jednotlivé věci a lidi),
- barevné vidění je podmíněno individuálně,
- zobrazení prostoru je z počátku plošné, později přibývá linie – kresba na tzv. základní čáru a tzv. intelektuální horizont, což je vymezující pás mezi nebem a zemí, v kresbě se objevuje i významná perspektiva (tj. důležité věci jsou větší než ostatní).

3.5.2 Kresba jako hra

Kreslení je svým způsobem hrou, avšak od většiny her se liší tím, že po sobě zanechává poměrně trvalé stopy – výtvary. Kreslení bývá daleko soustředěnější hra než většina jiných, je ale potřeba vědět, že se nesmí hrát stále, protože pak unavuje a mívá se svým smyslem.

Pokud jde o hru, v pojetí J. Piageta je sama kresba dítěte formou „sémiotické funkce“, která má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obrazovou představou. Symbolická hra i kresba mají to společné, že jsou obě provázeny funkční radostí a mají v sobě svůj cíl. Symbolickou hru považuje Piaget za vrcholný produkt dětské mysli v rozmezí druhého až osmého roku.⁴⁰

4 Artefiletika

Jednou z možných forem, jak můžeme přispět k rozvoji tvořivosti u dětí, je oblast artefiletiky. Tato oblast poskytuje plno možností, jak na děti můžeme působit prostřednictvím hry a rozvíjet tak nejen tvořivou stránku jejich osobnosti. Proto se tato kapitola v první řadě věnuje vymezení artefiletiky, dále jejím cílům a východiskům.

⁴⁰ Srov. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. s. 61- 64.

4.1 Výchova uměním

„Umění je specificky lidská činnost vyjadřující prožitek vnější nebo vnitřní reality z hlediska estetického působení.“⁴¹

Výchova uměním je disciplínou, jejímž hlavním principem je zřetel k poznávací hodnotě a jedinečnosti lidských zážitků vyvolaných uměleckou aktivitou. Umělecké zážitky se pak mohou stát východiskem pro hledání obecnějšího kulturního či přírodního rozměru lidské existence, pro objevování osobní identity v kontextu své doby a kultury, ale mohou také pomáhat člověku vyrovnat se s nejistotami života.⁴²

Také Herbert Read mluví o důležitosti postavení výchovy uměním v systému všeobecného vzdělání: *„Platónova teze zní, že umění má být základem výchovy.“⁴³*

Specifické a poměrně nové pojetí výchovy uměním přináší právě artefiletika, jejímž pojetím se budeme zabývat v následujících kapitolách.

4.2 Definice artefiletiky

„Artefiletika je reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznání i sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“⁴⁴

Název „artefiletika“ je složen ze dvou částí. První část názvu odkazuje k umění, především výtvarnému a také k arteterapii – z latinského ars,

⁴¹ CHODURA, R., KLIMEŠOVÁ, V., KŘIŠŤAN, A. *Slovník pojmů sakrálního výtvarného umění*. s. 96.

⁴² Srov. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. s. 9-11.

⁴³ BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. s. 18.

⁴⁴ SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. s. 15.

artis = umění. Druhá část pojmu se skládá z řeckého slovního kořene „-fil-“, jehož význam je spjatý s pojmy láska, přátelství, mít rád. Charakter artefiletiky může být také vyjádřen odkazem k helénistickému učenici a básníkovi Filétovi z Kou, který žil v době Alexandra Makedonského. Toto filetické pojetí výchovy je založeno na respektování osobních zkušeností i potřeb žáků a směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace.⁴⁵

4.3 Cíle artefiletiky

Podle J. Slavíka nejsou hlavní cíle artefiletiky nikterak nové a patří k obvyklým standardům výchovy a vzdělání v oblasti umění. K hlavním cílům artefiletiky patří učit se symbolicky vyjadřovat, poznávat a zároveň citlivě vnímat sebe a svět prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého projevu. Kromě toho se artefiletika snaží povzbuzovat duševní síly a předcházet psychickému nebo sociálnímu selhání, tj. na podkladě uměleckých aktivit být prostředkem tzv. pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch.⁴⁶

4.4 Pojetí artefiletiky

Pojetí artefiletiky bylo zprvu založené na výtvarné výchově, oboru, jenž má v Čechách ve školní i mimoškolní výchově dlouhou tradici. Jako způsob pedagogické práce se artefiletika v České republice začala rozvíjet od začátku 90. let 20. stol. na průniku esteticko-výchovných a expresivně-terapeutických oborů.

Ve svých počátcích artefiletika vycházela z kritického zhodnocení poznatků dvou hlavních oblastí; z arteterapie⁴⁷ a ze spontánně-tvořivého, modernistického

⁴⁵ Srov. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl.* s. 12.

⁴⁶ Srov. Tamtéž. s. 13-15.

⁴⁷ Pozn. Arteterapie je psychoterapeutická disciplína, která cíleně a systematicky využívá umělecké aktivity, především výtvarné projevy, k léčbě psychických a sociálních problémů. Srov. SLAVÍK, J. *Artefiletika-Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* [online].

pojetí⁴⁸ výtvarné výchovy. V současnosti se artefiletika s arteterapií shodují v určitých cílech – v zaměřenosti na sebepoznávání a na rozvíjení sociálních kompetencí žáka prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků – a v určité metodě – v zaměřenosti na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové hry spojené s tzv. reflektivním dialogem (uměleckou výrazovou hrou je myšlena především výtvarná tvorba nebo dramatizace anebo animace uměleckého díla, ale též jen samotné vnímání, je-li soustředěno na estetický zážitek; reflektivní dialog je rozhovor o tom, co se dá interpretovat ze zážitků z výrazové hry). S modernistickým pojetím výtvarné, resp. estetické výchovy má artefiletika společný zájem o rozvoj žákovské tvořivosti. Naopak se od tohoto pojetí estetické výchovy artefiletika odlišuje dvěma podstatnými rysy. V oblasti metod důrazem na reflektivitu a na vzdělávací rozměr výchovy uměním. Artefiletika pokládá vlastní uměleckou tvorbu žáků za první poznávací krok, na nějž má navazovat krok druhý: reflexe a dialog mezi žáky jako zdroj nového poznání. V oblasti cílů důrazem na poznávání umělecké kultury. Poznávání se děje na podkladě reflexe vlastního uměleckého zážitku v dialogu mezi žáky “moderovaném” pedagogem.⁴⁹

Je nutné dodat, že i přesto, že artefiletické pojetí vyrůstá z výtvarné výchovy, teoretické a metodické principy artefiletiky vyhovují i ostatním typům uměleckých aktivit. Proto je lze uplatňovat nejen ve výtvarné výchově, nýbrž i ve výchově hudební, dramatické, literární apod.

Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW:
<<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

⁴⁸ Pozn. Modernistické pojetí výtvarné výchovy u nás bylo typické mezi šedesátými až devadesátými lety 20. stol. a v mnoha ohledech přetrvává i dnes. Teoreticky se opírá o psychologické teorie tvořivosti. Vyznačuje se jednak důrazem na originalitu a spontaneitu žákova tvůrčího projevu, jednak snahou co nejlépe žáka motivovat, vtáhnout ho do prožitku. Srov. SLAVÍK, J. *Artefiletika-Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW:
<<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

⁴⁹ Srov. SLAVÍK, J. *Artefiletika-Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW:
<<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

4.5 Východiska artefiletiky

Artefiletika se koncentruje zejména na otázky paralelního rozvíjení i propojování intelektuálního a emočního potenciálu u žáků. Podkladem k tomu je spojení výtvarné tvorby s její reflexí, a to prostřednictvím dialogu mezi žáky.⁵⁰

4.5.1 Dílo

Pojem „dílo“ v první řadě označuje určitý pracovní výsledek, k němuž však patří také proces a způsob činnosti. V několika významových vrstvách „dílo“ ideálně vyjadřuje vztah mezi tvorbou a výtvorem, mezi uskutečňováním, uskutečněním a možnostmi, mezi dispozicí a jejím uplatňováním.⁵¹

Pokud budeme hovořit o uměleckém díle, je nutné dodat, že artefiletika tento pojem chápe velice široce. Umělecké dílo charakterizuje nejen jako „velké“ dílo vystavované v galeriích, ale řadí pod něj i ty nejprostší dětské kresby nebo třeba jen velmi nenápadnou všední věc či prchavé gesto, pokud vstoupí do ohniska uměleckého zájmu kteréhokoliv člověka.

V souvislosti s dílem je také potřeba zmínit tzv. pedagogické dílo, které vyrůstá z určitého počátečního záměru, ale je reálně utvářeno svými drobnými lidskými událostmi, rozvíjenými kolem uměleckého námětu a jeho ztvárňování. V těchto prožitkově bohatých epizodách si pedagogické dílo pamatujeme, představíme, můžeme o něm rozmlouvat a posuzovat ho jako dílo, které samo je druhem umění. Díla můžeme seskupovat (klasifikovat) podle určitých kvalit (tj. smyslové podoby) nebo podle významů (sdělitelných poznatků). Uvnitř významového seskupení pak dále můžeme díla uspořádat podle postojů, jež k nim zaujímáme, pak mluvíme o seskupování založeném na hodnotách. Hodnotám uměleckého díla artefiletika věnuje soustředěnou pozornost. Porozumět hodnotám

⁵⁰ Srov. SLAVÍK, J., *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice- Artefiletika* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>>.

⁵¹ Srov. SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. s. 16- 17.

umění a jejich osobním nebo kulturním souvislostem patří k jejím nejdůležitějším cílům. Nezbytná je zde pak role lektora nebo pedagoga-výtvarníka, který by měl didakticky poučeně propojovat oba póly: laický a expertní (např. rozumí souvislosti mezi dětským projevem a projevem umělců).⁵²

4.5.2 Výrazová hra

Pokud má dílo pro člověka získat umělecký význam, musí se pro něj stát předmětem výrazové hry, neboť ta dělá z lidí tvůrce nebo spolutvůrce uměleckého díla. Artefiletika klade důraz na aktivní vztah jedince ke světu. Proto vychází z předpokladu, že věc sama o sobě není dílem, pokud s ní nevstoupí do aktivního vztahu člověk, který ji jako dílo vnímá, chápe, ztvárňuje.

*„Výrazová hra je prožitková imaginativně-expresivní událost probíhající v pedagogickém díle, navozená určitým námětem a více, či méně vymezená pravidly. Vede k autentické tvůrčí projekci individuální zkušenosti do výrazového díla-symbolu, potencionálně otevírá sociokulturní konflikty a v konečných důsledcích směřuje k reflektivnímu dialogu a výchovnému popř. terapeutickému efektu.“*⁵³

V artefiletice výrazová hra zahrnuje všechny umělecké činnosti i s jejich pomocnými aktivitami. Slovo „hra“ je zde míněno jako víceméně soběstačná tvořivá činnost, jež je východiskem pro učení a poznávání. Poznatky získané prostřednictvím tohoto typu hry obvykle zanechávají v paměti hlubší stopu než jen mechanicky naučené údaje hlavně proto, že poskytují šanci spojovat osobní zkušenost člověka s jeho náhledem na širší kulturní souvislosti.⁵⁴

⁵² Srov. SLAVÍK, J. *Artefiletika-Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

⁵³ SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. s. 107.

⁵⁴ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. s. 174- 176.

Situace, které společně utvářejí podobu artefiletického díla, mají mít především umělecký a pedagogický charakter. To znamená, že u nich velmi záleží na tom, jaká je povaha vztahu mezi člověkem-žákem a uměleckým výrazem-učivem. Tento vztah se dá nahlížet ve třech umělecky, pedagogicky a psychologicky důležitých okruzích neboli dimenzích, které jsou z hlediska výchovné hodnoty rovnocenné, i když každá vyžaduje poněkud jiný způsob pedagogické práce. V artefiletice je pokládáme za důležité zejména pro uvažování nad tím, jak vhodně uplatňovat konkrétní náměty a jak vést výrazovou hru. Zde jsou tři typy těchto okruhů:⁵⁵

1. **Výraz** – člověk se soustředí hlavně na vyjádření svých pocitů, dojmů, nálad, postojů nebo myšlenek. Věnuje tedy pozornost zejména procesu tvorby a svému vlastnímu prožívání ze hry s výrazem. Oproti tomu jeho zájem o výsledek tvorby je oslaben.
2. **Komunikace** – jedinci jde především o mezilidské sdílení jeho zážitků nebo zkušeností, věnuje tedy pozornost sdělnosti a srozumitelnosti svého výrazového projevu. Jeho zájem o proces a výsledek tvorby je podřízen cíli být ve svém výrazu co nejvíc působivý a být co nejlépe pochopen druhými lidmi.
3. **Forma** – jedinec je zaměřený na výsledek tvorby ve snaze dobrat se jeho dokonalosti. Jde mu o nalezení takové variace nebo alterace díla, která je nejlepší ze všech možných. Ohled k adresátům bývá naopak snížený, protože autor se při hledání dokonalosti mnohdy neohlíží na potřeby a požadavky publika.

4.5.3 Fikční svět

Prostoru možností výrazové hry s uměleckým dílem říkáme fikční svět (svět uměleckého díla). Tento fikční svět je kulturní a duševní konstrukce, která poskytuje zážitkový a výkladový rámec výrazové hře. Jinými slovy, bez

⁵⁵ Srov. SLAVÍK, J. *Artefiletika-Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

předpokladu fikčního světa (ať již vědomého nebo neuvědomělého) bychom výrazovou hru nemohli rozpoznávat a zažívat jako zvláštní zážitkové a poznávací pole (dívat se na obraz nebo poslouchat hudbu) a nemohli bychom ji významově interpretovat jako součást určitého obsahového celku – díla. Proto je fikční svět závislý na výrazové hře, protože jejím prostřednictvím je hráč do tohoto světa „přenášen“, takže po svém návratu z něj může o svých zážitcích vypovídat.⁵⁶

K. Chvatík tvrdí, že *„umělecká díla vykazují zvláštní druh existence: setkáváme se s nimi jako s věcmi, jež díky naší recepční aktivitě ožívají, tj. otevírají nám svůj zvláštní svět, sdělují nám své poselství, jež určitým způsobem orientuje náš pohled na svět skutečný.“*⁵⁷

Do fikčního světa každý jedinec vstupuje s předporozuměním, které získal v „obyčejném“ světě svých průměrných možností. V nitru fikčního světa se mu jeho možnosti obvykle vyjeví v jiném světle a z jiných úhlů pohledu. Tím však není poznávání uzavřeno. Nelze totiž navždy zůstat ve světě fikce, protože v jeho úplném zajetí by člověk upadl do halucinací nebo bludů. Po čase je tedy třeba vrátit se. To je „cesta zpátky“, která nabízí možnost reflektovat a vykládat (interpretovat) zážitky z fikčního světa. Pro artefiletiku se tím otevírá druhý stupeň poznání. „Cesta tam a zpátky“ se odborně označuje pojmem hermeneutický kruh. Je to cyklický pohyb interpretace, která postupuje od předporozumění k hlubšímu porozumění, jež se stane předporozuměním pro další porozumění atd. Hermeneutický kruh je tak ústředním vzdělávacím principem artefiletiky, protože artefiletické poznávání vytváří podnět pro vznik vzdělávacího motivu⁵⁸ a tedy i dalšího prohloubeného poznávání.⁵⁹

⁵⁶ Srov. SLAVÍK, J. *Artefiletika-Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

⁵⁷ CHVATÍK, K. *Strukturální estetika: řád věcí a řád člověka*. s. 44.

⁵⁸ Pozn. Vzdělávací motiv je podobnost mezi osobní tvůrčí zkušeností jedince a širšími kulturními nebo obecně lidskými tématy. V praxi jej rozpoznáme jako moment, v němž se vlastní zkušenost a poznatek jedince dá využít jako podnět k dalšímu prohloubení učiva. Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. s. 177- 178.

4.5.4 Umělecký zážitek

Východiskem pro teorii i praxi artefiletiky je zážitek. Proto v souvislosti s ní můžeme hovořit o zážitkovém pojetí vzdělávání. Artefiletika totiž vznikla se snahou o přiblížení výchovy k osobnímu prožitku a vlastní zkušenosti žáka. Má pro něj být základem k vypracování kulturní citlivosti a kulturního poznání, ale i zdrojem sebepoznání. Jak již bylo výše zmíněno, příznačným rysem artefiletiky je spojení výrazového projevu s jeho reflexí.

„Reflexe v artefiletice obsahuje dvě navzájem neoddělitelné složky: (1) zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry, (2) pozorování vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci.“⁶⁰

Ve vzdělávacích souvislostech artefiletiky je potřebné odlišit pojmy zážitek a prožitek.

„Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.“⁶¹

J. Slavík⁶² dodává, že život a jeho situace člověk musí zakoušet: vidět, slyšet, ochutnávat a uvědomovat si je. To, co bylo zažito, je zážitkem, tj. osobním uchopením situace, které je pro každého člověka jedinečné a neopakovatelné. Je zde zdůrazněna jedinečnost a osobitost dojmů a pocitů, které se k dané situaci pojí. Přitom však víme, že zážitky si mohou být podobné. Právě podobnost zážitků je nezbytnou podmínkou pro vzájemné domlouvání se a chápání.⁶³

⁵⁹ Srov. SLAVÍK, J. *Artefiletika-Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

⁶⁰ SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl.* s. 13.

⁶¹ Tamtéž. s. 65.

⁶² Pozn. Jan Slavík je významný současný český představitel artefiletiky v Čechách, mimo jiné se věnuje interdisciplinárně pedagogicky pojatým tématům či problematice školního hodnocení.

⁶³ Srov. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl.* s. 63- 67.

Nebytnou složkou zážitku je prožitek. Prožitek lze chápat jako tu složku zážitku, která je citová (emoční) nebo pocitová – do určité míry se týká vnímání tělesnosti (např. svíravý pocit strachu) nebo smyslových či pohybových dojmů (např. závan horka). Prožitek není čistě fyzickou nebo fyziologickou záležitostí, protože je poznamenán kulturními vlivy. Prolíná se v něm vědomí fyzického stavu těla s víceméně uvědomělým působením tradic, konvencí, pojmů a osobního přístupu k nim. Prožitkům se lze učit prostřednictvím komunikace v sociálním prostředí. Učit člověka nacházet obrazná vyjádření pro své prožitky by proto mělo být jedním z hlavních úkolů, které ve vzdělávání mají plnit umělecké obory.⁶⁴

4.5.5 Reflektivní dialog

Jak již bylo řečeno, artefiletika klade důraz na výrazovou hru. Spolu s reflektivním dialogem to jsou dva na sebe navazující, ale kvalitativně odlišné typy akčních a zážitkových komplexů, které ovlivňují kvalitu zážitku.

Artefiletika považuje tento dialog, který následuje po výrazové hře, za její potřebný doprovod. Doprovodný dialog může být nazván jako reflektivní (reflektovat, z lat. = uvažovat o tom, co bylo učiněno), protože se obrací zpět k minulým zážitkům a hledá v nich poznání. Reflektivní dialog se v artefiletice týká jak estetických a uměleckých stránek zážitku, tak i jeho psychických a sociálních souvislostí.⁶⁵

„Reflektivní dialog je druhem dialogu, tzn. že je komunikativním prostředníkem vztahu mezi Já a Ty, mezi člověkem a jeho partnerem v dialogu. Z účelného hlediska je, nebo může být (a) prostředkem k poznání pravdy na základě argumentace ve sporu, (b) pokusem o syntézu směřující od logického sporu k dialektickému smíření, (c) postupem ozvlášťňování přijatého smyslu

⁶⁴ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. s. 165- 168.

⁶⁵ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. s. 155- 157.

*v rozhovoru s jeho tradicí. Reflektivní dialog může plnit všechny uvedené funkce. Jeho zvláštnost spočívá v tom, že je diskursivním vyústěním výrazové hry.*⁶⁶

Reflektivní dialog není hodnocením formy tvůrčích projevů, aspoň ne především, ale spíše slouží k ventilaci zážitků, k vyjádření pocitů, k příležitosti k novým objevům. Míra jeho intimity záleží na situaci ve skupině a také na kvalitách jejího vedoucího.

Mezi hlavní cíle reflektivního dialogu patří:⁶⁷

- poskytnout příležitost k výpovědi o individuálních pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru,
- najít slova nebo jiné výrazy pro ty symboly vytvořené výrazovou hrou, které se jedince osobně dotýkají,
- ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a srovnat je s pohledy ostatních účastníků,
- uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi,
- hledat plodné souvislosti mezi projevy mé vlastní výrazové hry a uměleckými projevy,
- řešit případné vnější a vnitřní nezmary, které vznikly v průběhu výrazové hry.

4.5.6 Vstřícné pojetí výuky

Vhledem k tomu, že výchozím pedagogickým prostředkem v artefiletice je tvořivá umělecká činnost – výrazová hra –, má výuka v první řadě charakter tzv. činnostního učení. V něm je jedinci poskytován co největší prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě vlastních otázek. Také je nutné podotknout, že podoba fikčního světa, do něhož se člověk ve výrazové hře „noří“, je u každého jedince individuální. Proto pedagog nikdy nemůže přesně a

⁶⁶ SLAVÍK, J. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. s. 108.

⁶⁷ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. s. 156.

jednoznačně odhadnout, jaké zážitky budou jedinci mít a jaké poznatky si z nich odnesou. Jisté není ani to, jaké koncepty budou nakonec vyzdvíženy a zkoumány v průběhu reflektivního dialogu.⁶⁸

Z toho důvodu se reálné cíle výuky v artefiletice zpravidla vynořují až v jejím průběhu nebo i na samý její závěr, ačkoliv pedagog je alespoň do určité míry předpokládá a formuluje předem. Uvedený pedagogický přístup, který se odvíjí od námětu a v němž se cíle mohou ukazovat až v průběhu řešení učební úlohy, bývá nazýván vstřícným pojetím výuky. Vstřícné pojetí je založené na plánování výuky podle námětů. Nesměřuje k detailnímu stanovení cílů, ale zabývá se spíše obecnými, komplexními cíli. U žáků rozvíjí především tvořivost a emoční inteligenci, tj. zejména sociální, etické a estetické dispozice.⁶⁹

5 Mezi teorií a praxí artefiletiky

V této části práce se pokusím vyzdvihnout to, co se více týká artefiletiky v praxi a co může pomoci při vytváření artefiletické hodiny či projektu. Seznámíme se zde proto s faktory, které ovlivňují kvalitu, průběh a celkovou atmosféru artefiletické hodiny.

5.1 Struktura hodiny (lekce)

Ve své typické podobě má artefiletická výuka šest fází, které na sebe navzájem navazují.⁷⁰

1. **uvítání, popř. uvítací rituál**⁷¹ – krátký rozhovor o tom, jak se děti mají a co prožily v době, kdy se s pedagogem neviděly,

⁶⁸ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. s. 176- 177.

⁶⁹ Srov. SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. s. 79- 86.

⁷⁰ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. s. 190- 191.

2. „**rozehřívací**“ **aktivita** – ledolamka (ice-breakers)⁷²,
3. **motivační vstup** – může to být např. pohádka, příběh, oživení vzpomínek s navazujícími pokyny, co dělat při výrazové hře,
4. **výrazová hra** – společně s reflektivním dialogem tvoří obvykle hlavní část artefiletického díla, její formy a metody víceméně odpovídají aktivitám v modernisticky pojaté výtvarné výchově, jsou však aranžovány tak, aby svým charakterem podněcovaly k následné reflexi a k dialogu,
5. **reflexe** – probíhá jako reflektivní dialog,
6. **závěrečný rituál, popř. rozloučení** – má podobnou „přechodovou“ funkci jako ledolamky, ale v opačném směru, měla by účastníky zklidnit a připravit je k přechodu do dění mimo artefiletické dílo.

Aby měl celý průběh artefiletické výuky smysl, je potřeba v účastnících povzbudit imaginaci⁷³. Ta je totiž klíčovým ohniskem výtvarné tvorby. Často ji lze probudit i velmi jednoduchými, avšak nečekaně účinnými prostředky, především na základě ozvláštnění (např. hrnkům od čaje dát lidská jména a následně s nimi tvořit příběh). Zde je několik možných způsobů:⁷⁴

- **Výjimečnost objektu** – objekt je sám o sobě výjimečný svou formou nebo vlastnostmi.

⁷¹ Pozn. Rituál se vyznačuje tím, že je představován opakovaným a kolektivně sdíleným děním, odehrávajícím se v určitém čase na určitém místě a vyznačujícím se užíváním smluveného jazyka (pod pojmem jazyk jsou zde myšleny výrazové prostředky jak řečové, tak výtvarné, muzikální a pohybové). Srov. BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. s. 119.

⁷² Pozn. Ledolamky neboli ice-breakers jsou krátká výrazová cvičení, která předcházejí hlavním vzdělávacím činnostem. Tyto jednoduché hry s důrazem na uvolněný projev slouží k psychickému uvolnění, k naladění a motivaci pro budoucí výrazové aktivity. Jsou jakousi přechodovou zónou mezi běžným denním provozem a prostředím artefiletického díla. Zvláštním rysem ledolamek je to, že vedoucí hry se zpravidla sám účastní buď celého průběhu hry, nebo její části, jako řadový člen skupiny. To pomáhá ke vzájemnému vyladění vedoucího a ostatních účastníků artefiletického díla. Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. s. 21- 22.

⁷³ Pozn. Imaginace je obrazotvornost či představivost, ale také proces tvorby a fungování představ. Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. s. 441.

⁷⁴ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. s. 151- 152.

- **Běžný objekt ve výjimečné situaci** – objekt je obyčejný, ale v určité situaci jej vnímáme jako zvláštní.
- **Neobyčejné setkání obyčejných věcí** – uvedení běžného objektu do neobvyklých souvislostí s jinými běžnými jevy.
- **Neobyčejný vztah k běžné věci** – změnit obyčejný objekt může i silný citový vztah k němu, naše neobvyklé citové zaujetí, které vyvolá imaginaci a vyzdvihne objekt z jeho všednosti.

5.2 Znaky artefiletiky v praxi

V knize *Dívej se, tvoř a povídej* autoři vymezují tři základní znaky artefiletiky, díky nimž ji rozpoznáme v praxi:⁷⁵

1. reflektivní dialog – je rozhodujícím kritériem pro rozpoznávání artefiletiky v praxi, chybí-li, nejedná se o artefiletiku,
2. systematická práce se vzdělávacími motivy,
3. propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého, které je spojeno s uvědomováním i obohacováním a prohlubováním prožitků (proto lze říci, že v tomto směru je artefiletika blízká arteterapii).

5.3 Principy artefiletiky

Na základě praktických zkušeností byla v artefiletice zformulována řada zásad nebo principů, které jsou užitečné při přípravě, vedení nebo posuzování artefiletických činností:⁷⁶

- důraz na autentičnost: rozptýlit obavy ze spontaneity, např. použít nejjednodušší, lehce ovladatelné vyjadřovací prostředky (“muchlání” papíru, asambláže, akční tvorba, gestická malba, malba prsty) a vytvořit vstřícnou a chápavou atmosféru;

⁷⁵ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!/: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. s. 13- 15.

⁷⁶ Srov. SLAVÍK, J., *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice- Artefiletika* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>>.

- důraz na individualitu výrazového projevu: oslabit úzkost z odlišování se, např. oceněním originality a podporováním radosti ze vzájemného poznávání – „je dobré být sám sebou, protože moje odlišnost je pro ostatní přínosem“;
- důraz na vzájemné obohacování: poukazovat na to, že každý objevený rozdíl mezi lidmi je zároveň příležitostí ke vzájemnému obohacování, k inspiraci – „je dobré všimnout si rozdílů mezi námi, protože mne obohacují“;
- posílená citlivost pro objevování rozdílů, ale i vzájemných souvislostí: podporovat schopnost vizuálního rozlišování, nejen v tradičních výtvarných technikách (kresba, malba), ale např. při srovnávání jemných odlišností individuálního výrazu u různých jedinců – způsobu chůze, držení hlavy a ramen, navyké mimiky;
- zobecňování individuální zkušenosti – postup od individuální zkušenosti k poznávání kultury: objevovat souvislosti mezi vlastním tvůrčím projevem a uměleckými projevy z kulturní historie a současnosti;
- důraz na prožitek: posílit atmosféru tajemství a vnitřního účastenství, např. zdůrazněním osobních kontextů („co mě vede právě k tomuto výrazovému projevu“) nebo použitím navozujících efektů - hudba, neobvyklé osvětlení, neobvyklost zážitkové situace;
- soustředění na souvislosti různých forem výrazu: naučit aktivnímu objevování vztahů mezi různými druhy výrazového chování, např. odhalováním souvislostí mezi výtvarným projevem jedince a jeho chováním nebo oblékáním. Snažit se „překládat“ jeden druh výrazu do jiného výrazového druhu, např. vyjádřit malbu pohybem.

5.4 Charakteristika skupiny

Pokud chceme artefietiku uplatnit v praxi, měli bychom se řídit určitými zásadami. Jedna z důležitých zásad pro funkčnost artefietiky v praxi je požadavek na práci se skupinou, která by měla splňovat určité principy.

5.4.1 Velikost skupiny

Požadavek na velikost skupiny je stejný jako pro všechny ostatní typy výchovné nebo terapeutické práce. Zkušenosti z praxe ukazují, že ideálem je 12- 15 členů. Taková skupina je dostatečně veliká, aby se v ní mohly rozvíjet dialogy a dynamika sociálních vztahů. Také pro pedagoga je tato skupina dostatečně přehledná, umožňuje přijatelně hluboké poznání jednotlivých dětí a pečlivou pedagogickou práci.

5.4.2 Kruh bezpečí

Výrazová hra v artefiletice probíhá individuálně nebo ve skupinách v různých organizačních formách, podle potřeb vyžadovaných tvorbou. V tom se artefiletika neliší od modernisticky pojaté výtvarné výchovy. Příznačná je pro artefiletiku forma, ve které probíhá reflektivní dialog. Jedinci spolu s pedagogem při něm sedí v kruhu, kterému se v inspiraci z psychoterapie říká „kruh bezpečí“. Kruh bezpečí se vyznačuje bezpečným sociálním klimatem, aby v něm tvořivost a upřímnost výpovědí nebyla utlumena úzkostí. Typickým rysem kruhu bezpečí je to, že má vyvolávat zvýšenou pozornost ke všem výrazovým projevům (nejenom k nápadným výtvarným projevům, ale např. též k drobným detailům oblečení, k jemným změnám ve výrazu obličejů, v pohybech rukou nebo těla atp.). To má být obecným východiskem pro citlivé odhalování symboličnosti v lidském výrazovém chování.⁷⁷

5.5 Požadavky na pedagoga

V obecném smyslu artefiletika u pedagogů předpokládá nejen odborné znalosti, nýbrž vyzdvihuje také osobní kvality. Pedagog by měl být schopen své

⁷⁷ Srov. SLAVÍK, J. *Artefiletika- Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy umění* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

znalosti doprovázet moudrostí, tj. nadhledem nad řešenými otázkami a citlivým uvážlivým vztahem ke skupině, se kterou pracuje. Měl by také být osobně vyrovnaný, vnímat z odstupu sám sebe, vědět o citlivých stránkách své psychiky a zvládat je, umět dobře zpracovat své zážitky. Pedagog by měl projít speciálním zážitkovým výcvikem, jehož podstatou je vyzkoušení si artefiletických metod sám na sobě v roli účastníka. To je předpoklad k prohloubení sebepoznání, k rozvoji empatických schopností či k rozvoji imaginace. Mimo jiné by měl mít pedagog znalosti o výtvarném umění a výtvarné kultuře vůbec. Artefiletika také předpokládá, že vztah pedagoga a žáka bude založen na vzájemné důvěře, respektu a ohledu ke svobodě osobnosti.⁷⁸

5.6 Výtvarné prostředky

Výtvarné prostředky lze dělit do čtyř základních skupin, ovšem škála činností i prostředků je mnohem širší.⁷⁹

1. **výtvarné prvky** – linie, barvy, tvary plošné i prostorové, ale také body, světlo a stín, odstín barvy, kvalita povrchu (jemnost, hrubost) a další zrakově a hmatově vnímatelné kvality světa, s nimiž se setkáváme,
2. **výtvarné techniky** – např. kresba, malba, modelování, muchlání, otiskování,
3. **výtvarné nástroje** – např. tužka, pastelky, voskovky, nůžky, tempery, křídly,
4. **výtvarné materiály** – např. papír, textil, modelovací hmoty, práce s přírodninami.

V praxi je kladen důraz na to, aby jedinci v průběhu artefiletické hodiny dokázali tyto výtvarné prostředky aktivně používat při různorodých činnostech,

⁷⁸ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. s. 10- 11.

⁷⁹ Srov. Tamtéž. s. 146- 147.

aby se například naučili tvořivě používat barvy nebo aby dovedli vhodně vybírat barvy pro vyjádření svých vlastních pocitů a dojmů. V dnešní době je k dispozici nespočet výtvarných materiálů, nástrojů i technik, záleží tedy pouze na inspiraci a nápadech, díky nimž toho lze dosáhnout.

6 Výchova mimo vyučování

Výchova mimo vyučování je oblastí, v níž může být artefiletika realizována. Vytváří totiž prostor a zázemí, ve kterém na děti můžeme prostřednictvím artefiletiky výchovně působit a pozitivně tak přispívat k rozvoji jejich tvořivosti. V této kapitole se tedy pokusíme definovat výchovu mimo vyučování a školní družiny, v nichž k artefiletické praxi může docházet. V závěru kapitoly se pokusíme o propojení artefiletiky a dalších možných výchov v rámci výchovy mimo vyučování.

Osobnost člověka se utváří v průběhu ontogenetického vývoje působením různých činitelů. Určité předpoklady má dítě vrozené. Již v okamžiku, kdy dítě přichází na svět, na něj začínají působit vlivy prostředí, které je formují. Jedním z nejdůležitějších vlivů na jedince je sociální prostředí. Záměrné a cílevědomé působení na člověka nazýváme výchovou. Důležitou roli při výchově dětí má bezesporu rodina jako primární sociální skupina se svými bohatými a intimními citovými vztahy. Na toto výchovné působení pak navazují předškolní instituce a později škola jako jeden z nejvýznamnějších výchovných činitelů. Tato výchovná zařízení se mimo jiné snaží podílet se na výchově mimo vyučování a snaží se o navazování forem spolupráce a zapojování rodičů i jiných dospělých do činností dětí ve volném čase. Předpokládá se tak, že tímto působením lze přispět k formování takových rysů osobnosti dítěte, které jsou z hlediska potřeb společnosti chápány jako kladné a žádoucí.⁸⁰

⁸⁰ Srov. PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. s. 33- 38.

6.1 Definice výchovy mimo vyučování

Výchovu mimo vyučování definujeme takto: „Výchova mimo vyučování probíhá mimo povinné vyučování, probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se převážně ve volném čase.“⁸¹

Pedagogické ovlivňování volného času poskytuje příležitost vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat hodnotné zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti. Dalším úkolem výchovy mimo vyučování je rozvíjení potřeby celoživotního vzdělávání, zejména v souvislosti se zájmovou orientací člověka. Tato oblast výchovy tedy plní funkci výchovně-vzdělávací, preventivní, zdravotní a sociální.

6.2 Školní družiny

Školní družiny se zaměřují na práci s dětmi mladšího školního věku. Vzhledem k věkovým zvláštnostem dětí tohoto věku, zejména k velké šíři zájmů, se výchovná činnost orientuje na co nejpestřejší strukturu zájmových činností a uspokojení velké potřeby pohybu. Právě školní družiny mají velké předpoklady k ovlivňování volného času dětí, protože pedagog je s dětmi v každodenním styku, většinou na ně může působit bez ohledu na sociální postavení rodiny, má možnost pravidelného kontaktu s rodiči a může spolupracovat s vedením školy a ostatními pedagogy. Mimo to je dětem prostředí družiny a školy dobře známé, a tak jim poskytuje zázemí, v němž se mohou cítit bezpečně.⁸²

⁸¹Tamtéž. s. 37.

⁸²Srov. Tamtéž. s. 112- 115.

6.3 Artefiletika a výchova mimo vyučování

Artefiletika má ve školské sféře široké uplatnění. Právě ve výchově mimo vyučování, např. ve školní družině, lze artefiletiku pojmout jako smysluplné využití volného času a vytvářet tak pro děti různorodé projekty, jejichž cílem nemusí být pouze „samotná“ artefiletika. Součástí takového projektu totiž může být např. i osobnostní a sociální výchova, environmentální výchova či multikulturní výchova. Dá se říci, že tyto výchovy mohou přispívat ke zkvalitnění artefiletické hodiny a působit tak na žáky komplexněji.

6.3.1 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních dovedností či životních kompetencí (tj. kompetencí osobnostní, sociální a morální) pro každý den. Smyslem této výchovy je pomáhat jedinci utvářet si praktické životní dovednosti. Specifikem je, že učivem se zde stává sám žák, stává se jím konkrétnější žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.

Pod pojmem „osobnostní kompetence“ pak můžeme rozumět následující témata: rozvoj schopností poznávání, rozvoj sebepoznávání a sebepojetí, rozvoj seberegulace a sebeorganizace (tj. kontrola vlastního chování a plánování vlastního života), podporování psychohygieny (např. prevence stresů, problémů) a rozvoj kreativity. Mezi témata, jež se týkají oblasti dovedností sociálního rozvoje můžeme zařadit: poznávání lidí (např. vzájemné poznávání se ve skupině či pozorování chyb při poznávání lidí), mezilidské vztahy (např. péče o dobré vztahy), komunikace (např. zdokonalování se v empatickém naslouchání) a spolupráce. K oblasti morálního rozvoje patří: rozvoj řešení problémů, vytváření hodnot a postojů a rozvíjení mravních vlastností člověka. Z těchto témat vyplývá, že osobnostní a sociální výchova má mít praktický charakter. Její témata

mají využívat a rozvíjet osobní zkušenost každého jedince praktickou formou a mají člověka učit jednat i učit být v nejlepším smyslu tohoto slova.⁸³

6.3.2 Environmentální výchova

Environmentální výchova je chápána jako výchova, která v sobě integruje tři základní oblasti:⁸⁴

1. **výchova o životním prostředí** – zahrnuje zejména faktografickou a empirickou dimenzi,
2. **výchova v životním prostředí** – vede k uvědomování si estetické hodnoty přírody,
3. **výchova pro životní prostředí** – zahrnuje etickou dimenzi a výchovu k environmentálně ohleduplnému jednání.

Cílem environmentální výchovy je tedy (a) posílit vědomí a porozumění ekonomické, sociální a ekologické provázanosti v městských i venkovských oblastech; (b) poskytnout každému příležitost dosáhnout znalostí, hodnot, názorů, odpovědnosti a dovedností k ochraně a zlepšování životního prostředí; (c) tvořit nové vzorce chování jednotlivců, skupin i společnosti, které jsou vstřícné k životnímu prostředí.⁸⁵

Joy Palmerová tvrdí, že environmentální znalosti vedou ke schopnosti kriticky hodnotit problémy a pomáhají formovat příslušné hodnoty a postoje. Osobní zkušenosti a řešení problémů v životním prostředí umožňují rozvíjet kritické porozumění, získávat znalosti z vlastní zkušenosti a dovednosti pro výzkum, komunikaci a řešení problémů. Vlastní zkušenost je pak předpokladem k rozvíjení

⁸³ Srov. VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. s. 17- 41.

⁸⁴ Srov. ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. s. 12- 13.

⁸⁵ Srov. Tamtéž. s. 12.

etického přístupu ke světu. Klíčovými prvky pro tento rozvoj, bez nichž environmentální výchova nemá smysl, jsou zájem, prožitek a akce.⁸⁶

6.3.3 Multikulturní výchova

Multikulturní výchovu chápeme jako výchovu k životu v existující multikulturní společnosti, která je etnicky, kulturně a sociálně variabilní. Smyslem multikulturní výchovy je seznamovat žáky s rozmanitostí kultur, prohlubovat jejich poznání vlastní identity, rozvíjet jejich smysl pro respekt a solidaritu a nacházet způsoby spolupráce s odlišnými kulturami. Multikulturní výchova tedy nabízí možnost, jak se naučit porozumět lidem s odlišnostmi, jinakostí (která může být dána sociálně, rasou, národností, jazykem, kulturou, náboženstvím, zkušeností apod.) a jak vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití s nimi. Společným jmenovatelem při aplikaci všech metod multikulturní výchovy by pak mělo být dodržování zdvořilosti (slušnosti), efektivní komunikace, smysluplné diskuse, konstruktivní spolupráce, kritického myšlení a interaktivního přístupu. Jedinec musí mít možnost aktivně si utvářet postoje, trénovat dovednosti a schopnosti a pracovat s informacemi.⁸⁷

7 O projektu Svět indiánů

Výtvarný projekt Svět indiánů je inspirován kulturou indiánů Severní Ameriky. Jedinečnost této kultury se projevuje v jejich specifickém způsobu života, v jejich historii, umění, hudbě a ve vztahu k přírodě a k planetě Zemi vůbec. Jednotlivá témata činností pak vycházejí z tohoto pojetí indiánské kultury a vytváří hlavní linii projektu.

⁸⁶ Srov. PALMER, J. *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. s. 144- 145.

⁸⁷ Srov. GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. s. 13- 42.

7.1 Proč právě toto téma?

Inspirací k sepsání tohoto projektu mi byla knížka *Škola Malého stromu* od Forresta Cartera, jež se stala prvotním podnětem k tomu, abych se začala zajímat o kulturu indiánů. Knižka vypráví o skutečných událostech ze života chlapce, jehož indiánské jméno zní Malý strom. Tohoto chlapce se po smrti rodičů ujali babička a dědeček, moudří lidé z indiánského kmene Čerokiů. Díky tomuto vyprávění jsem pochopila, jak indiáni žijí, jaké hodnoty a principy uznávají, a zjistila jsem, že jsou mi velmi blízké. Na tomto základě jsem se o indiány začala zajímat více a zjistila jsem, že jejich způsob života je pro mě obohacující a nabádá mě k přemýšlení o vlastních životních hodnotách. Jsem si jistá, že podobná zkušenost by byla přínosná snad pro každého člověka. Proto jsem se rozhodla, že indiánskou kulturu představím dětem a pokusím se jim zábavnou a nenucenou formou předat některé z hodnot, jež indiáni uznávají, a tím obohatit a rozšířit svět, v němž žijí. Navíc toto téma samo o sobě nabízí nespočet podnětů pro vymýšlení kreativních činností spojených s artefilitikou.

Děti mladšího školního věku vyžadují stále nové podněty a rády zkoumají a objevují svět takový, jaký opravdu je. Také se jim dotváří hodnotová orientace, která je dle mého názoru pro osobnostní rozvoj velmi důležitá. Proto je indiánská tematika pro práci s touto věkovou kategorií vhodná. Zajisté je potřeba dětem informace o neznámé kultuře předávat hravou, a hlavně srozumitelnou formou. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla využít indiánských pohádek a skrz ně děti postupně s tematikou seznamovat. Pohádky jsou totiž pro děti dobře uchopitelné, zábavné, a navíc jsem se nikdy nesetkala s tím, že by je děti odmítaly. Indiánské pohádky se tak staly hlavním motivačním prvkem u většiny tvořivých artefilitických činností.

7.2 Principy indiánské kultury

„Nemapujeme ani neměříme rozlehlé plochy přírody, ani nevyjadřujeme její divy vědeckými termíny, naopak, vidíme zázraky na každém kroku – zázrak života v semínku a vajíčku, zázrak smrti v záři blesku a ve vlnící se hlubině.“⁸⁸

Jak již bylo řečeno, indiánská kultura je velmi specifická. Proto jsem se rozhodla některé principy jejich života vyzdvihnout a v bodech je zde charakterizovat. Pro projekt jsou tyto principy klíčové:⁸⁹

1. **Úcta k přírodě** – indiáni žijí v úzkém sejetí s přírodou, řídí se jí, chrání ji a všechny živočichy a rostliny řadí do společnosti.

Prostřednictvím projektu se dětem snažím přiblížit přírodní zákonitosti a vysvětlit jim, že jsme všichni součástí přírody. V dnešní době, bohužel, mnoho dětí ztrácí kontakt s přírodou a žije v naprosto odlišném technickém světě. Domnívám se však, že to není správné a děti by měly k přírodě mít vytvořený pozitivní vztah. Jen tak ji totiž mohou chránit. Proto dětem nenásilnou formou ukazuji, jaká příroda vůbec je a proč je pro život člověka tolik potřebná. Cílem je, aby se děti alespoň zamyslely nad svým vztahem k přírodě a zkusily ho změnit.

2. **Život ve společenství** – indiáni žijí v určité příbuzenské skupině nebo domácnosti, která je navzájem propojena složitou sítí.

Prostřednictvím tohoto principu se dětem snažím říci, že člověk je vždy součástí určité skupiny, která je pro každého velmi důležitá. Žít ve skupině znamená, že jsme součástí většího celku. Takové prostředí vytváří dobré předpoklady k tomu, abychom více porozuměli ostatním i sami sobě a mohli se díky tomu rozvíjet.

3. **Rituály a obřady** – indiáni jsou pověstní svými duchovními obřady, které mají rozmanité funkce.

⁸⁸ EASTMAN, A. *Duše Indiána a jiné spisy*. s 19.

⁸⁹ Srov. EASTMAN, A. *Duše Indiána a jiné spisy*. s 13- 82.

Pro mě je zde důležitá funkce pospolitosti a určité soudržnosti. Dodržováním určitých rituálů se snažím, aby děti získaly pocit této sounáležitosti, která je spojuje. Ve skupině se tak vytvoří příjemná atmosféra a upevní se vztahy mezi nimi.

4. **Seberozvoj** – indiáni hlásají posvátnou povinnost ctít, zkrášlovat, zdokonalovat a starat se o své tělo.

Cílem projektu je, aby děti pochopily, že člověk se stále může zdokonalovat a pracovat na sobě. Proto děti také učím přijímat svůj vlastní neúspěch, který by neměl být překážkou na cestě sebepoznání.

5. **Umění a hudba** – indiáni mají své vlastní umění i hudbu, která je jedinečná používáním přírodních materiálů, barviv a technik.

Projekt je zaměřen na poznávání indiánského umění a hudby. Snažím se děti učit esteticky vnímat různé druhy umění a hudby, srovnávat je a nacházet v nich souvislosti se svými vytvořenými díly.

6. **Vnímání krásy** – indiáni se snaží hledat ve všem krásu.

Tento projekt dětem nabízí nový pohled na svět i v tom ohledu, že se snaží o celkové pozitivní ladění člověka. Děti vybízím tomu, aby se snažily ve všem hledat dobré, radovat se z maličkostí a naučily se rozhlížet kolem sebe.

8 Struktura projektu

V této kapitole bych ráda uvedla a vysvětlila pojmy, které jsou v projektu použité. Struktura by měla sloužit ke srozumitelnějšímu pochopení a snazší orientaci v celém projektu.

8.1 Základní informace

Název – uvádí přesný název celé artefietické hodiny (aktivity).

Doba trvání – určuje čas, jenž je potřeba na zvládnutí celé aktivity. Čas je možné flexibilně upravovat dle potřeby. Tento čas nezahrnuje dobu přípravy pedagoga na aktivitu.

Pomůcky a vybavení – seznam potřeb a pomůcek, které na aktivitu potřebujeme.

Místo konání – doporučené místo pro provádění aktivity. Většinu aktivit je možné provádět jak v uzavřené místnosti, tak venku v přírodě.

Cíle – charakterizuje konkrétní cíle, kterých by mělo být v průběhu artefiletické hodiny dosaženo.

Věk dětí v projektu neuvádím, protože projekt je koncipován pro děti mladšího školního věku.

Počet dětí při samotné artefiletické hodině také neuvádím, protože projekt je určen ideálně pro skupinu 12–15 členů.

8.2 Samotná artefiletická hodina

Zde uvádím strukturu samotné artefiletické hodiny, která je členěna do několika po sobě jdoucích částí. Dle potřeby je možné každou z částí časově pozměnit. Je však nutné, aby žádný z těchto bodů nebyl vynechán, neboť právě tato struktura je charakteristická pro artefiletiku.

Úvod – slouží k přivítání se s dětmi, popovídání si o tom, jak se mají a jak se právě cítí. Pedagog si v tuto chvíli „mapuje“ situaci ve skupině (jaká je zde atmosféra, zda jsou děti unavené, nebo naopak mají dostatek energie) a podle toho pak přizpůsobuje samotný průběh a dobu trvání aktivity.

Otevírací rituál – je krátkou aktivitou, která je kolektivní a opakuje se. „Vtáhne“ děti do samotného dění projektu a umožní jim být součástí „jiného světa“ a nezabývat se tak realitou všedního dne (v tomto případě se jedná o vtáhnutí do světa indiánů, pro nějž jsem vymyslela specifický indiánský pozdrav).

Ledolamka – slouží jako „rozehřívací hra“, jež má děti naladit na samotnou výrazovou hru.

Motivace – příběh, pohádka, společné povídání, puštění hudby, sebraná scénka apod., která má děti motivovat k výrazové hře. Zčásti dětem prozrazuje téma následující aktivity, ale děti ještě přesně neví, co se bude dít – je to moment překvapení, napětí (právě tento moment je z hlediska motivace důležitý a pedagog

by se o něj měl vždy snažit). Nutno říci, že při vytváření motivace má velký prostor pedagog, který svým tvořivým přístupem může dětem připravit velmi pestré motivační aktivity.

Výrazová hra – samotný postup a průběh výtvarné činnosti. Slouží pedagogovi, který na základě tohoto popisu dětem vysvětluje průběh činnosti.

Reflexivní dialog – závěrečná reflexe se všemi účastníky, která je zaměřená na téma, jež se týká výrazové hry. Během reflexe by vždy měli děti i pedagog sedět v kruhu tak, aby na sebe všichni navzájem viděli, poslouchali se a mohli spolu diskutovat. Pedagog celý reflektivní dialog moderuje a dohlíží na to, aby byla respektována pravidla, jež jsou většinou dána předem (např. mluví jen jeden, všichni se snaží poslouchat a porozumět druhým). Podrobný popis reflexivního dialogu nebudu v projektu uvádět, protože téměř vždy probíhá tímto způsobem: po ukončení tvořivé hry si pedagog s dětmi sedne do kruhu tak, aby na sebe všichni viděli. Před sebe si mohou děti položit díla, která vytvořily. Postupně se děti ptáme na otázky týkající se artefietické hodiny a vytváříme tak prostor k diskuzi. Snažíme se děti vybízet, aby se co nejvíce vyjadřovaly a o otázkách přemýšlely. Na závěr bychom je také měli pochválit, za to, co jim šlo, popřípadě řešit možné nezdary a neúspěchy.

Ukončení, popř. závěrečný rituál – připravuje skupinu na návrat do „reálného světa“.

Tip/poznámka – různé návrhy, rady, upozornění či možné variace artefietické hodiny.

Aby artefietická hodina probíhala podle předem vytvořeného plánu, pedagog by spolu se skupinou měl před samotným programem (nejlépe v začátku první hodiny) stanovit pravidla, která budou dodržována nejen ze strany dětí, ale i na straně pedagoga (např. velmi užitečné pravidlo – když mluví jeden, ostatní mlčí). S pravidly by měli všichni souhlasit. Vhodně zvolená pravidla se tak děti dříve či později naučí respektovat a pedagogovi v mnoha ohledech ulehčí práci.

9 Cíle projektu

9.1 Obecné cíle

Hlavním cílem tohoto projektu je vytvořit pestrý, zajímavý a srozumitelný program pro děti mladšího školního věku. Program, který by měl propojovat činnosti z různorodých oblastí, působit tak celostně a děti podněcovat. Projekt je koncipován tak, aby mohl být využit nejen při volnočasových činnostech v zařízeních různého typu. Dalším cílem je sestavení programu, jenž se bude podílet nejen na rozvoji tvořivosti prostřednictvím artefaktiky, ale i na rozvoji fantazie, spontaneity, individuality a kritického myšlení. Je zde kladen důraz na celkový rozvoj osobnosti dítěte – na rozvoj jeho osobnostních, sociálních i morálních kompetencí. Na druhé straně je program určen také pro pedagoga, pro něhož by aktivity měly být pomocným návodem při práci s dětmi, prostorem k hlubšímu poznání žáků a zároveň by ho projekt měl inspirovat k tvořivému pedagogickému přístupu a jeho využití v praxi.

Dalším neméně důležitým cílem projektu je seznámit děti s odlišnou kulturou indiánů, nabídnout jim možnost, jak porozumět lidem s odlišností, a podílet se tak na vytváření tolerantního přístupu dětí k nim. Poznání indiánské kultury, která je v mnohém sepnutá s přírodou, dává dětem impuls k zamyšlení se nad tím, co pro nás příroda znamená. Na tomto základě by si děti k přírodě měly vytvářet vztah a prohlubovat ho. Cílem tedy také je, aby se děti naučily vnímat přírodu jako potřebnou součást svého života, chránily ji a měly k ní úctu.

Další z významných cílů projektu je vytvoření takového prostředí a atmosféry, která by dětem umožňovala pracovat a tvořit spontánně, dobrovolně a bez tlaku. S tím souvisí zaměřenost programu především na tvořivý proces, který by pro dítě měl být obohacující. V neposlední řadě je cílem projektu poskytnout dětem prostor k relaxaci, odpočinku a odreagování se.

9.2 Konkrétní cíle

Konkrétní cíle projektu jsou rozepsány u jednotlivých artefiletických hodin. Přesto se zde pokusím vymezit ty konkrétní cíle, jež jsou společné všem aktivitám. Pro zjednodušený přehled jsem je rozčlenila dle témat.

9.2.1 Základní cíle

- Cílem projektu je vyplnit volný čas dětí prostřednictvím různorodých aktivit z více oblastí.
- Vytvořit konkrétní aktivity s popisem a návodem pro pedagoga, které budou použitelné v praxi.
- Dalším cílem programu je vytvořit takové prostředí, v němž se děti budou cítit svobodně, nebudou do činností nucené a bude brán ohled na jejich individuální zvláštnosti.

9.2.2 Artefiletické a výtvarné cíle

- Naučit děti poznávat a citlivě vnímat svět kolem sebe prostřednictvím uměleckých zážitků vycházejících z vlastního tvořivého procesu.
- Projekt byl měl být pro děti prostředkem pozitivní prevence psychických nebo sociálních poruch.
- Cílem projektu je také vytvořit dětem prostor pro sebepoznání a poznání druhých nejen během reflexivního dialogu.
- Prostřednictvím projektu děti učit výtvarně vnímat a posuzovat výtvarné dílo.
- Poskytovat dětem možnost vyzkoušet si práci s novým, netradičním materiálem a technikami.
- Rozvíjet jemnou motoriku dětí nejen prostřednictvím výtvarné tvorby.

9.2.3 Sociální a osobnostní cíle

- Cílem projektu je učit děti správné komunikaci v kolektivu a rozvíjet jejich komunikační schopnosti.
- Děti se mají naučit spolupracovat, umět prosazovat svoje přístupy a naopak také respektovat a chápat jednání ostatních členů skupiny.
- Dalším cílem projektu je prohlubovat v dětech schopnost empatie.
- Cílem projektu je rozvíjet u dětí kreativitu, spontaneitu a fantazii prostřednictvím veškerých aktivit.
- Program by měl vytvářet takovou atmosféru, při níž si děti budou uvědomovat své city, pocity a dojmy a následně se je snažit vyjadřovat.
- Projekt nenásilnou formou usiluje o to, aby si děti prostřednictvím aktivit vytvořily pozitivní hodnoty a postoje a přemýšlely o nich.

9.2.4 Ekologické a multikulturní cíle

- Cílem projektu je obohatit děti o nové poznatky o přírodě a skrz aktivity jim vysvětlit, proč je pro život člověka příroda důležitá.
- Dalším cílem programu je snaha o to, aby si děti vytvořily pozitivní vztah k přírodě, vnímaly krásu přírodního prostředí a vytvořily si tak určité hodnoty.
- Cílem projektu je prostřednictvím aktivit seznámit děti s kulturou indiánů, vysvětlit jim jejich životní filosofii, přiblížit jim indiánské umění a hudbu a umožnit tak dětem poznání odlišností i podobností naší a indiánské kultury.

10 Realizace projektu

Projekt „Svět indiánů“ byl sestaven tak, aby mohl být realizován a plně využit při práci s dětmi mladšího školního věku. Převážnou část projektu se mi podařilo

zrealizovat na Základní škole Dobrá Voda u Českých Budějovic ve školní družině určené pro děti první a třetí třídy. Na projektu se však podílely pouze děti z první třídy, které v družině byly každý den první dvě odpolední hodiny samy. Měla jsem proto možnost pracovat s dětmi, které se již navzájem dobře znaly a vytvářely homogenní skupinu. Velikost skupiny se pohybovala mezi 10–13 členy. Domnívám se, že se zde sešly děti, které vytvářely celkovou pozitivní atmosféru skupiny. Většina dětí se znala už z mateřské školy a bylo vidět, že jsou vedeny k tomu, aby se o sebe navzájem staraly a pomáhaly si. Nebyl zde ani žádný jedinec, jenž by svým chováním a vystupováním nějak narušoval vztahy a celkovou soudržnost skupiny.

Děti projekt o indiánech zaujal hned první hodinu a bylo vidět, že se těší na další pokračování. Úspěšnost realizace spatřuji hlavně v tom, že jsem pracovala právě s touto skupinou. Děti mladšího školního věku nebylo těžké na aktivity namotivovat takovým způsobem, aby se prostřednictvím her a aktivit alespoň na chvíli ocitly v jiném světě – ve světě indiánů – a užívaly si tak tvořivého procesu. Velkým pozitivem bylo také to, že jsem neměla sebemenší problémy být pro děti autoritou, protože zde opravdu nebyl žádný agresor nebo jedinec, jenž by aktivitami opovrhoval a strhával tak ostatní členy na svou stranu. V neposlední řadě zde mělo vliv i zvolené indiánské téma projektu, protože děti v mladším školním věku jsou velmi zvědavé a rády objevují vše nové, co je kolem nich. Myslím si, že indiánský svět pro ně byl v mnohém velmi zajímavý, někdy až magický a dopřával jim plno podnětů k přemýšlení a objevení novinek. Například po přečtení pohádky o tapírovi bylo velmi zábavné děti pozorovat, protože si navzájem začaly vysvětlovat a popisovat, jak takový tapír vypadá. Zajímavé je, že ani jedno dítě nebylo schopno toto zvíře správně popsat. V tu chvíli jsem si uvědomila, že právě takové postřehy dávají pedagogovi možnost pochopit dětský svět a zjistit, že zdánlivým banalitám a samozřejmostem „dospělého“ života děti nemusí vždy rozumět. Posledním důvodem, proč se projekt povedl, je podle mě také to, že jsem pro děti záměrně vybírala netradiční výtvarné techniky a materiály, jež většinou děti neznaly, a dávala jim při tvořivém procesu volnost.

Snažila jsem pro děti vytvořit takové prostředí, aby se v průběhu tvoření cítily dobře a měly pocit, že nejsou do aktivit nuceni. Záměrem také bylo vyzdvihnout tvořivý proces, který si děti mají užít a nesoustředit se tolik na finální dílo. V této školní družině totiž děti většinou s vychovatelkou vytvářely výtvarná díla, která byla šablonovitá. Proto jsem se to snažila během realizace projektu změnit a dát tak šanci dětem být více spontánní a využívat svou tvořivost. Pravděpodobně i díky tomu měly děti většinou po tvořivé hře radost – nejen z výsledného produktu, ale i ze samotného tvoření.

Co se týče materiálního a technického zabezpečení, také zde nebyl žádný problém. Školní družina byla dobře vybavená různými výtvarnými pomůckami a materiálem. Navíc pokud jsem potřebovala něco specifického, co v družině nebylo, po konzultaci s vedením jsem si materiál mohla sama zajistit a následně mi byl proplacen. Avšak projekt sám o sobě nebyl příliš finančně náročný. Projekt se uskutečňoval právě ve třídě prvňáků, což považuji za velké plus. Měli jsme k dispozici koberec a polštářky. Pro zpestření tohoto projektu jsem vytvořila velkou batiku, kterou jsem vždy před samotnou hodinou rozprostřela na koberec. Dětem sloužila jako deka a výchozí místo pro začátek celé hodiny. Také jsme ji využívali jako prostor pro reflexivní dialog a závěrečné ukončení. Dalším místem, jež jsem často využívala, byly pracovní lavice, které se mohly ušpinit. Jedinou nevýhodu vidím v tom, že zde nebyla možnost chodit do přírody. K dispozici bylo pouze hřiště, na němž nebyl žádný stín. A protože jsem projekt realizovala převážně v období, kdy bylo teplo, venku jsme většinou byli pouze na úvodní aktivity a ledolamky.

Závěrem tedy mohu dodat, že realizace projektu se zdařila a u dětí mělo toto téma velký úspěch. I přesto, že jsem nestihla projekt zrealizovat celý, všechny aktivity mám vyzkoušené z předešlé praxe a vím, jak na ně děti reagují. Proto je do projektu zařazuji s vědomím, že jsou pro děti zábavné a smysluplné.

11 Možnosti využití projektu

Jak již bylo řečeno, prvotně je projekt určen pro děti mladšího školního věku. Je vytvářen tak, aby vyhovoval zvláštnostem tohoto vývojového období a byl pro dítě přínosným. Pro dítě v tomto věku je charakteristické, že chce poznávat svět takový, jaký „opravdu je“. Domnívám se, že v tomto směru je indiánské téma vhodně zvolené, protože dětem nenásilně a hravou formou nabízí nespočet podnětů k rozvíjení tvořivosti, k přemýšlení a k objevování světa kolem sebe. Děti se učí fungovat ve vrstevnické skupině, spolupracovat a postupně si vytváří určité postavení, které má vliv na jejich sebehodnocení a sebepojetí. I k tomuto faktu jsem při vytváření projektu přihlížela a na základě toho jsem vybrala artefietiku, která podporuje práci ve skupině, učí děti navzájem si naslouchat a poznávat sebe samé i ostatní. Mimo jiné je v tomto věku také důležitá kresba, protože je přirozeným projevem dítěte a dává mu cennou zkušenost. Artefietika se tak pro dítě mladšího školního věku stává možnou cestou seberealizace.

Domnívám se, že projekt by bylo možné použít i pro děti předškolního věku za předpokladu, že by některé aktivity byly upraveny a popřípadě zjednodušeny tak, aby pro děti byly pochopitelné. Nicméně nedoporučuji projekt realizovat s dětmi staršího školního věku, neboť projekt v mnoha případech pro motivaci používá indiánské pohádky, které by pravděpodobně pro tuto věkovou kategorii byly nevhodné, dokonce možná směšné.

I přesto, že je projekt prvotně určen pro školní družinu, jsem si jistá, že je možné ho realizovat i při běžné výuce (v rámci hodin výtvarné výchovy), dále při jiných volnočasových aktivitách (například ve výtvarném kroužku) či v rámci různorodých kurzů a letních táborů.

12 Projekt Svět indiánů

12.1 Jak na svět přišli indiáni

Doba trvání artefietické hodiny: 90 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: čtvrtky A4, pastelky, voskovky, fixy, nůžky, podložky na kreslení, barevný provázek nebo klubko vlny, různé dřevěné korálky (s dostatečně velkým otvorem, aby se jimi dal provléct provázek či vlna), velká deka či batikovaná látka na sezení v kruhu

Místo konání: větší místnost nebo příroda, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvoření si indiánské vizitky, zamyšlení se nad sebou samým – v čem jsem dobrý a co mě baví

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“

Celá skupina i s pedagogem vytvoří kruh tak, že členové stojí těsně vedle sebe (aby rukama dosáhli na oba dva sousedy) a dívají se směrem dovnitř kruhu.

1. Každý se pootočí na levou stranu a dá obě ruce na ramena tomu, kdo stojí před ním – v tuto chvíli všichni říkají „řuch“. 2. Další pohyb rukou následuje směrem doprava, kdy si každý dá ruce na svá ramena – všichni říkají „čuch“. 3. Následně se všichni otácejí na souseda napravo a pokládají mu ruce na ramena – všichni říkají „much“. 4. Všichni dají ruce před sebe a pootočí dlaněmi, přitom říkají „hejá“. 5. Všichni vzpaží a následně se se vzpaženýma rukama předklání – říkají „indiánia“. Aktivita probíhá tak, že se nejprve 2x opakují body 1., 2., 3., poté následuje 4x bod 4., opět 2x body 1.–3., dále 4x bod 4., nakonec 2x bod 5. Principem činnosti je, že se hra postupně zrychluje. Dětem vysvětlíme, že rituál provádíme proto, abychom k nám „přivolali“ dobrou náladu.

Ledolamka: aktivita, která se jmenuje indiánské pozdravy. Vysvětlíme dětem, že indiáni mají jiný způsob zdravení se než podávání rukou. Indiáni se zdraví tak, že

se ukloní s pravou rukou přiloženou na trupu na místě srdce (prsty pravé ruky jsou semknuty jako při přísaze a ruka v pravém úhlu k tělu směřuje od levé části hrudníku doprava ve volném tempu). Děti tak mají možnost postupně se indiánsky pozdravit z každým členem skupiny.

Motivace: sedneme si s dětmi do kruhu na batiku a ptáme se jich, co všechno vědí o indiánech. Postupně jim vysvětlujeme, kdo to vlastně indiáni jsou, odkud pocházejí, jakým způsobem žijí, jak vypadá jejich umění apod. Pro lepší pochopení dětem můžeme poskytnout materiál z knih *Indiánské umění amerického severozápadního pobřeží*⁹⁰. Poté děti vybídíme, aby si našly hezké místočko, kde se pohodlně usadí nebo lehnou, a utišíme je. Přečteme jim pohádku *Jak přišli na svět indián*⁹¹ (Příloha č. I) a nabídneme dětem, že i ony se mohou na chvíli stát indiány a vytvořit si svoje vlastní indiánské jméno.

Výrazová hra: děti nejprve poučíme, jak vznikají indiánská jména – tj. že jsou volena podle vlastností, dovedností a celkové charakteristiky člověka (např. člověk, jenž dobře běhá, se může jmenovat Letící šíp). Poté necháme děti chvíli přemýšlet na tím, jaké je pro ně vhodné jméno. Až budou vědět, dáme jim k dispozici čtvrtku, z níž si mohou vystříhnout „vizitku“ jakéhokoliv tvaru a velikosti. Děti si na ni napíší indiánské jméno a vyzdobí si ji. Poté si vizitku navlečou na provázek nebo vlnu a navléknou na ni korálky tak, aby „vizitku“ mohly nosit na krku (Příloha č. II).

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak ses během vytváření „vizitek“ cítil?
- Jsi spokojený se jménem, které sis vytvořil, a myslíš si, že k tobě „sedí“?
- Když se podíváš na jména svých spolužáků, zjistil jsi o nich díky těmto indiánským jménům něco nového? Překvapilo tě něco?
- Dozvěděl ses dnes něco nového?

⁹⁰ Srov. SIEBERTOVÁ, E., FORMAN, W. *Indiánské umění amerického severozápadního pobřeží*.

⁹¹ HULPACH, V. *Indiánské pohádky*. s. 15- 17.

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídíme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/poznámka: při vytváření indiánských jmen děti vybízíme, aby na sobě hledaly pozitiva, a pokud jsou bezradní, mohou jim se jmény pomoci kamarádi.

12.2 Duhová bublina

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: čtvrtky A4 nebo A3, tempery, vodovky, štětce různých velikostí, kelímek na vodu, bublifuk, popřípadě batikovaná látky nebo deka (pokud pracujeme v přírodě, pak plastové lahve naplněné vodou, aby si děti mohly vodu měnit; podložky)

Místo konání: větší místnost nebo příroda, kde se dá se skupinou sedět v kruhu a děti mají místo na malování

Cíle: vytvoření výtvarné malby, rozvoj tvořivosti, představivosti, imaginace, malířských schopností, učit děti rozvíjet citlivost pro vidění a posuzování barevné kompozice, rozvoj sebepoznání – v čem jsem jiný a v čem se ostatním podobám

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: pedagog děti motivuje ke hře tak, že mluví o indiánech a jejich schopnostech pracovat společně. Děti mají možnost si vyzkoušet, zda i ony dokážou pracovat dohromady. Nejprve mají za úkol seřadit se do řady od nejmenšího po největšího člena skupiny. V druhé části děti opět vytváří řadu

podle abecedy, tentokrát podle svých jmen a bez mluvení. Na konci pedagog krátce může zhodnotit, jak děti spolupracovaly, a pochválit je.

Motivace: děti si sednou na batiku, mohou si zavřít oči, odpočívat a při tom poslouchají pohádku *Duhový had*⁹² (Příloha č. III). Po přečtení pohádky se děti ptáme, jaké barvy duhy znají a povídáme si o barevném spektru. Aby si barvy duhy lépe představily, pomocí bublifuku foukáme bubliny a děti je pozorují. Děti vybídneme, aby na chvíli zavřely oči a představily si, jaké to asi je v takové bublině letět a na jaké místo by v ní chtěly doletět. Po chvíli děti můžou oči otevřít a ještě jim bublifukem vytvoříme několik bublin.

Výrazová hra: úkolem dětí je namalovat místo, kam by v bublině chtěly doletět. Vybídneme je, aby o svém místě nikomu neříkaly a pracovaly samostatně. Dáme jim k dispozici čtvrtky, tempéry, vodovky, štětce i kelímek na vodu. Pokud někdo dokončí dřív než ostatní, v tichosti si po sobě uklidí, sedne si na židli a bez mluvení počká na ostatní (Příloha č. IV).

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak se ti dnes malovalo? Bavilo tě to?
- Jak se ti v bublině cestovalo, zkus své dojmy vyjádřit slovy?
- Dokážeš z obrázků uhodnout, na jaké místo doletěli tvoji kamarádi?
- Měl někdo podobný nápad a obrázky se jim podobají?
- V čem se obrázky liší?

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídneme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

⁹² Srov. HULPACH, V. *Indiánské pohádky*. s. 18- 19.

Tip/poznámka: při samotném malování je potřeba dětem zdůraznit, aby tvořily opravdu to své místo a nekopírovaly nápady ostatních. Také je možné říci dětem, aby pracovaly samostatně a vybraly si v místnosti či venku místo, kde budou samy a nikdo je nebude při práci rušit. Dále je důležité při reflexivním dialogu poukázat na rozdíly nebo podobnosti představ dětí a učit je díla porovnávat. Sdílet jim, že i přesto, že jsme každý jiný, v něčem si můžeme být podobní a to nás spojuje (např. právě v tom, co si přejeme).

12.3 Indiánská země

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: velká batikovaná látka nebo deka, která představuje zemi, různě barevná klubka vlny, látky různé barvy a velikosti (popřípadě šátky, nejméně patnáct kusů), přírodniny (např. mušle, kamínky, klacíky), knoflíky

Místo konání: místnost či místo v přírodě, kde je dostatek prostoru a rovná zem pro rozprostření batiky

Cíle: vytvoření společného díla (indiánská země), práce s netradičním materiálem, rozvoj spolupráce ve skupině, oživení poznatků o přírodě a zamyšlení nad tím, proč je pro nás důležitá

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: děti si zkusí pomocí lidských zvuků vytvořit iluzi deště. Hráči stojí v kruhu, vedoucím hry je pedagog. Začne třít dlaně o sebe, čímž vzniká lehký zvuk. Pak se podívá na prvního hráče, který v tu chvíli začne třít též dlaněmi o sebe. Pak se vedoucí podívá na druhého hráče, ten se přidá. Postupně se dle pohledu vedoucího přidávají ostatní hráči až po posledního, čímž vznikne zvuk

připomínající lehký déšť. Vedoucí poté začne pleskat dvěma prsty do otevřené dlaně (což je silnější zvuk). Ostatní hráči však stále třou o sebe dlaněmi až do chvíle, než se na ně vedoucí hry podívá. Tím je zajištěno, že se zvuk mění postupně. Až opět všichni pleskají prsty o dlaň, udělá vedoucí třetí změnu – začne pleskat dlaněmi o stehna. Až se postupně všichni přidají, vznikne iluze silného deště. Pak skupina dle pedagoga v dešti ustává – činnost se mění v opačném pořadí až do ticha (od plácání do stehů, pleskání dvěma prsty o dlaň, tření dlaní o sebe až do postupného ticha). Cílem hry je navodit soustředěnou a vnímavou spolupráci, která může umožnit vznik společného zážitku.

Motivace: vyzveme děti, aby se posadily nebo si lehly a poslouchaly příběh o tom, jak mají indiáni trápení s vodou, která stále vysychá. Pedagog dětem vypráví upravenou verzi pohádky *Jak vznikly řeky*⁹³ (Příloha č. V). Po ukončení vyprávění pedagog vyzve děti, zda by indiánům pomohly vytvořit jejich indiánskou zemi s řekami, jezery, rybníky a vším ostatním, co tam podle nich patří.

Výrazová hra: indiánskou zemi zde představuje batika. Dáme dětem k dispozici veškerý materiál a zdůrazníme, že dílo by mělo být kolektivní prací všech členů skupiny. Po ukončení práce necháme děti, aby si svůj produkt prohlédly (Příloha č. VI).

Reflexivní dialog: pedagog by po dokončení díla měl děti pochválit, že společně zvládly vytvořit krásnou indiánskou zemi, splnily úkol a indiánům tak pomohly.

Příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak se vám společně pracovalo? Zapojily se všechny děti?
- Když se na indiánskou zemi podíváš, jaký máš pocit? Jsi spokojený?
- Jaký detail se vám nejvíce líbí, popřípadě nelíbí, a proč?
- V jaké části země bys chtěl bydlet?

⁹³ Srov. HOLZBACHOVÁ, M. *Děti tropického slunce; na motivy bajek, bájí, legend a pověstí Indiánů Mexika*. s. 54- 58.

- Myslíš si, že je voda pro život člověka potřebná?
- Představ si, jaké by to bylo, kdybychom neměli dostatek vody? Co můžeme udělat pro to, aby se to nestalo?

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídíme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/poznámka: práce s nestandardním materiálem děti moc bavila. Zpočátku si všechen materiál prohlížely a zkoumaly ho. Samotná výrazová hra je velmi bavila a byly do ní úplně „ponořeny“. Domnívám se, že děti by měl pedagog za hotové dílo vždy pochválit, i přesto, že měly se spoluprací problémy. Při reflexi s dětmi samozřejmě může řešit, proč se jim špatně pracovalo. Nicméně tím, že je pochválí, děti od další možné spolupráce neodradí. Je také dobré připomenout, že nic není ztraceno, protože spolupracovat se všichni mohou postupem času naučit. Důležité také je, aby vytvořené dílo nebylo hned zbořeno. Proto by pedagog už před samotnou aktivitou měl myslet na to, kam batiku umístí a kde dílo může být nějaký čas vystaveno.

12.4 Indiánský totem

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: novinový papír, lepenka, nůžky, tempery, štětce, kelímky na vodu, na ozdobu totemu různé látky, provázky, korálky, kamínky a jiné přírodniny, batikovaná látka nebo deka na sezení

Místo konání: větší místnost nebo příroda, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvoření totemu, rozvoj spolupráce ve dvojicích (popřípadě trojicích), bližší seznámení s kulturou indiánů, rozvoj kreativity a představivosti, prostřednictvím tvorby s papírem docílit u dětí abreakce

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: aktivita nazvaná indiánské počty. Děti se volně pohybují po místnosti nebo v přírodě. Pedagog řekne vždy jedno číslo a děti se v tom počtu musí seběhnout k sobě a vykonávat pohyb, který je k číslu přiřazen. Když někdo přebývá, vypadává. Vítěz (popř. vítězové) je ten, kdo zůstane jako poslední ve hře. V této hře máme čísla 1–5, přičemž při čísle 1 děti zůstávají samy a předvádějí pohyb, jako by střílely lukem. Při čísle 2 si obě děti lehnou na zem a plazí se, aby je neviděl nepřítel. Na vyvolání čísla 3 se seběhnou a společně staví týpí. Při čísle 4 se seběhnou a převádí, jak plují na kánoi. Na číslo 5 se seběhnou a tančí indiánský tanec.

Motivace: pedagog si s dětmi sedne do kruhu na batikovanou látku či deku a povídají si o tom, co to je totem. Pedagog dětem vysvětlí, že totem je jedním z nejtypičtějších znaků indiánů a každý kmen má svůj specifický totem. Indiáni vyřezávali totemy z velikých klád. Většinou je barvili červeně, černě, modře a zeleně a často na nich zobrazovali podoby významných zvířat či duchů. S jejich pomocí vyprávěli historii rodu. Pedagog poté pro inspiraci může dětem ukázat různé obrázky totemů například z knihy *Native arts of North America*⁹⁴. Na konci pedagog dětem nabídne příležitost k vytvoření si svého vlastního totemu.

Výrazová hra: nejprve se děti samy rozdělí do dvojic, popřípadě do trojic. Pokud se děti samy nejsou schopny rozdělit, pak to udělá sám pedagog. Potom dostanou do utvořených skupinek přidělený materiál na výrobu totemu a rozmístí se v místnosti či přírodě. Prvním krokem je vytvoření základu totemu z novin a lepenky. Následně děti využívají temper a totem pomalovávají, na závěr ho

⁹⁴ Srov. PENNEY, D. W. *Native arts of North America*. s. 128- 150.

dozdobí různými látkami, korálky, provázky (pokud děti tvoří v přírodě, pobídneme je k tomu, aby si našly další materiál na dekoraci – např. různé klacíky, trávy atd.). Když už má některá skupinka totem hotový, prohlédne si ho a v tichosti čeká, až ukončí činnost i ostatní.

Reflexivní dialog: po ukončení výrazové hry si všichni sednou do kruhu a své totemy položí do středu kruhu, aby na ně každý viděl. Příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak se ti ve dvojici (trojici) pracovalo? Kdo činnost řídil, kdo vymyslel, jak bude totem vypadat?
- Jaký máš z tvoření pocit?
- Proč jste vytvořili zrovna takový totem? Co symbolizuje?
- Kam bys totem umístil?
- Jsou si některé z totemů podobné? Pokud ano, v čem?

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídneme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/poznámka: práce s papírem (mačkání, trhání, muchlání) je pro děti tzv. abreaktivním procesem, při němž dochází k uvolnění emocionálního napětí a k odreagování se. Pro pedagoga může být tato hodina sondou do vztahů ve skupině, protože vidí, jak se děti do dvojic rozdělily, zda je ve skupině nějaký outsider či naopak kdo je oblíbený.

12.5 Kouzelný strom

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: batikovaná látka nebo deka, nůžky, pastelky, lepidlo (popřípadě tavná pistole), tvrdší papír různých velikostí, předem nastříhané listy

a kůra stromů z měkkého papíru, papírový karton, z něhož pedagog předem připraví šablonu stromu

Místo konání: větší místnost nebo příroda, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvoření společného díla – stromu přátelství, rozvoj spolupráce, zamyšlení se nad hodnotou přátelství v životě člověka, rozvoj tvořivosti

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: dramatické ztvárnění procesu růstu semínka ve strom. Děti mají možnost vcítit se do malého semínka, z něhož postupně vyrůstá strom. Nejprve dětem pedagog vysvětlí, že strom vyrůstá z malinkého semínka, které vyklíčí a postupně mu začínají růst lístečky. Zvětšuje se a zvětšuje se, až se vytvoří pevný kmen s větvemi a košatá koruna. Každé z dětí si najde klidné místo, kde se do semínka vcítí a celý proces růstu zkusí vyjádřit měnícími se pozicemi těla a pohybem, bez mluvení. Necháme dětem dostatek času, aby si růstem prošly ve svém tempu. Cílem činnosti je, aby si děti uvědomily zákonitosti vývoje přírody a učily se schopnosti vcítit se. Po aktivitě s dětmi pedagog může provést krátkou reflexi o tom, jak se cítily.

Motivace: děti se posadí na deku a poslouchají pedagoga, který vypráví pohádku *O kouzelném stromě*⁹⁵ (Příloha č. VII). Poté dětem pedagog dá možnost vyrobit si svůj vlastní kouzelný strom, ale jiný než ten indiánský. Tento strom bude symbolem přátelství a dobrých vztahů ve skupině. Můžeme dětem vysvětlit, proč je přátelství důležité. Tento strom si pak děti vystaví ve třídě, kde jim bude

⁹⁵ Srov. KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti* s. 205- 207.

připomínat, že přátelství je v životě každého člověka důležité a neměli bychom na něj zapomínat.

Výrazová hra: pedagog dětem nejprve ukáže již připravenou šablonu stromu. Řekne dětem, strom pláče, protože nemá ani listy, ani kůru. A když děti strom vyzdobí, stane se z něj kouzelný strom přátelství. Ovšem, aby se stal opravdu stromem kouzelným, musí se na jeho výzdobě podílet všichni členové skupiny. Nejprve děti musí vybarvit listy a nalepit je. Poté musí stromu dát kůru a větve. Když je strom hotový, ztišíme děti a necháme je, aby s na společné dílo pozorně zadívaly (Příloha č. VIII).

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak jsi s výsledným dílem spokojený? Jaký z něj máš dojem?
- Jak ses při tvoření cítil? Byli všichni zapojeni?
- Myslíte si, že se strom stal kouzelným a pomůže vám ve skupině udržet přátelství a dobré vztahy?

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídne, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/ poznámka: hotový strom by pedagog měl určitě umístit ve třídě, aby na něj děti viděly a zároveň si tak připomínaly hodnotu přátelství.

12.6 O motýlech

Doba trvání: 100 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: batikovaná látka nebo deka, kolíky, lýko různé barvy, barevný papír, nůžky, pastelky, voskovky, lepidlo (popřípadě tavná pistole)

Místo konání: větší místnost nebo příroda, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvoření talismanu v podobě motýla, zamyslet se nad tím, co si v životě přeji, a srovnat to s ostatními, rozvoj tvořivosti, rozvoj jemné motoriky

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: aktivita zaměřená na pohyb a protáhnutí se. Všichni, včetně pedagoga, stojí v kruhu čelem dovnitř tak, aby okolo sebe měli dostatek prostoru. Cílem hry je, aby si každý vytvořil specifický pohyb na všechny slabiky svého jména. Jeden člen v kruhu (pokud chce, může jít doprostřed kruhu) pohyb předvede a ostatní ho po něm najednou zopakují. Postupně se všichni vystřídají.

Motivace: děti se pohodlně usadí nebo si lehnou na deku či batikovanou látku a poslouchají pohádku, kterou jim pedagog čte. Pohádka *Motýli*⁹⁶ (Příloha č. IX) indiánským způsobem vysvětluje, jak tento hmyz vznikl. Pedagog poté dětem nabídne, že si v dnešní hodině mohou vyrobit svého vlastního kouzelného motýla, kterému můžou šeptat všechna přání a může tak být jejich talismanem. Je důležité dětem vysvětlit, že talisman je předmět, jenž svého majitele chrání a přináší mu štěstí. Indiáni věřili, že je jejich talisman ochrání před zlem. Typickým indiánským talismanem byl kožený váček, do něhož ukládali předměty související s ochranou zdraví a života. Tento talisman pak nosili po celý život zavěšený na krku, nebo ho měli pečlivě schovaný v týpí.

Výrazová hra: v tomto případě je lepší, pokud předem jednoho motýla vyrobíme a dětem ho před samotnou činností ukážeme. Lépe si tak představí, jak má konečný produkt vypadat. Nejprve si děti vyberou barevný papír a zhotoví křídla

⁹⁶ KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti* s. 267- 279.

(papír přeloží napůl a vystřihnou tvar křídel dle své představy). Křídla si pestrobarevně pomalují. V dalším kroku si vytvoří tělíčko motýla z lýka. Nastřihají si zhruba pětcentimetrové proužky lýka, které potom dlouhým kusem lýka ovážou po celé délce a na konci zavážou tak, aby lýko vytvářelo tykadla (mohou jeden kus lýka rozdělit na dva, tak vzniknou tykadla). V závěrečné fázi tykadla nejprve přilepí s pomocí pedagoga ke kolíčku a na křídla pak nalepí samotné tělíčko motýla (Příloha č. X).

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak se ti tvůj motýl líbí? A jak se ti líbí motýlci ostatních?
- Necháš si motýla jako talisman, nebo ho někomu daruješ?
- Máš nějaké přání, které bys mu pošeptal?
- Jak se ti pracovalo?
- Jak se cítíš?

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídneme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/poznámka: pedagog může dětem nabídnout, že mají šanci si motýly mezi sebou darovat a dát tak svému kamarádovi talisman.

12.7 Jak vačice vzala oheň

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: batikovaná látka nebo deka, čtvrtky velikosti A3, tempery, nádobky na rozředění temper s vodou, brčka, popřípadě špejle a pastelky

Místo konání: větší místnost, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvoření rozfoukávané malby brčkem, rozvoj tvořivosti, fantazie, spontaneity a schopnosti asociace, rozvoj výtvarné citlivosti pro různé barvy a zjištění zákonitostí míchání barev, obohacení poznatků o přírodě

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: hra na indiánskou babu. Jeden žák je „indiánská baba“, která honí ostatní. Když jiného hráče chytne, hráč okamžitě zůstane stát na místě, nehýbe se (zkamení) a stále opakuje pokřik „heja hej, já jsem indián lapenej“. Dále je ve hře hráč „šaman“, který ostatní dotykem léčí a vrací je do hry, ale jen za podmínky, že zkamenělý hráč opakuje pokřik. Cílem hry je, aby se děti proběhly a vykřičely.

Motivace: pedagog děti vyzve, ať se pohodlně usadí a soustředí se na čtení pohádky *Vačice a oheň*⁹⁷ (Příloha č. XI). Po ukončení čtení dětem nejprve vysvětlíme, co je vačice za zvíře a jak vypadá (pokud máme dostatek času, můžeme děti nechat hádat a diskutovat). Dále zavedeme téma na „oheň“. Zeptáme se dětí, co pro ně oheň znamená, jaké má barvy a proč je pro člověka důležitý. Ujasníme dětem, co znamená pojem živěl a že kromě ohně jsou dalšími živly voda, vzduch a země. Nabídneme dětem, že si v dnešní hodině každý může vyzkoušet, jaké to je být ohněm.

Výrazová hra: děti se posadí ke stolům nebo pracovním deskám, pedagog jim dá čtvrtky, nádobky s již rozředěnými temperami (nejlépe v barvě ohně) a brčka. Poté pedagog dětem názorně předvede, jak budou postupovat. Nejprve si nakape na čtvrtku trochu barvy a potom ji rozfoukává různě do stran. Pedagog také dětem předvede, že se foukáním dají barvy míchat. Za další pedagog děti vyzve, ať zkusí být ohněm a foukáním vytvářet plameny různých barev. Když jsou děti hotové,

⁹⁷ KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti* s. 209- 210.

dílo si mohou prohlížet a zkusit asociovat, co jim skvrny připomínají. Na závěr, až dílo uschne, pokud děti chtějí, mohou ho dokreslit pastelkami (Příloha č. XII).

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jaký je to pocit, být ohněm?
- Co tě na činnosti bavilo (nebavilo)?
- Jsou zde nějaké obrázky, které se podobají tvému? Zkus je dát k sobě.
- Co ti tvary a barvy na obrázcích připomínají?
- Jaké nové barvy se mícháním vytvořily? Dovedeš je pojmenovat?
- Dovedeš říci, v čem je oheň pro člověka nebezpečný a naopak k čemu ho potřebuje?
- Dovedeš nyní už vysvětlit, co jsou to živly, a pojmenovat je?

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídneme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/poznámka: děti rozfoukávání barev velice bavilo a zpočátku se divily, že se barvy dají míchat. Je zajímavé pozorovat, že některé děti nechtějí, aby se barvy smíchávaly, jiní jedinci to naopak vyžadují. Když jsem děti vybídla k tomu, aby nad obrázky zkusily asociovat, byly téměř fascinovány tím, co všechno se v obrázcích „skrývá“.

12.8 Zvědavá želva

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: batikovaná látka nebo deka, prstové barvy, štětce větší velikosti, čtvrtky A3, hadřík, kelímky na barvu, zástěry pro děti (popřípadě oděv, který si mohou ušpinit)

Místo konání: větší místnost nebo příroda, kde se dá se skupinou sedět v kruhu a děti si po činnosti mají možnost umýt ruce

Cíle: vytvořit výtvarné dílo podle příběhu, rozvoj tvořivosti, fantazie a spontaneity, rozvoj jemné motoriky, rozvoj výtvarného vnímání barev a objevování jejich zákonitostí

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: v této krátké aktivitě si děti zahrají na zvířata a vzájemně se pozdraví. Pedagog nechá děti chvíli přemýšlet, jaké zvíře chtějí převézt. Vybídne děti, aby se do zvířete zkusily vcítit a předvedly, jak se přirozeně pohybuje (vysvětlíme dětem, že záleží nejen na způsobu chůze, ale i na rychlosti, prudkosti pohybů a celkovém držení těla). Vše probíhá beze slov. Poté se děti začnou po místnosti pohybovat způsobem, který je pro to dané zvíře specifický. Když se dvě zvířata potkají, zkusí se navzájem pozdravit a mlčky spolu komunikovat. Když se všichni pozdraví, aktivitu můžeme ukončit. Na závěr děti můžou hádat, kdo jaké zvíře napodoboval. Cílem aktivity je dětem ukázat, že komunikovat se dá i beze slov.

Motivace: pedagog vyzve děti, aby si sedly do kruhu a poslouchaly pohádku – *Proč má želva popraskaný krunýř*⁹⁸ (Příloha č. XIII). Po přečtení příběhu s dětmi pedagog mluví a diskutuje o želvě – jak vypadá, kde žije apod. (popřípadě jim může ukázat různé obrázky želvy). Pedagog dětem nabídne, že si pohádku o želvě, která chtěla létat, zkusí namalovat, ale velmi netradičním způsobem.

Výrazová hra: pedagog děti usadí ke stolům, kde už je připraven veškerý materiál, tj. barvy v kelímcích, štětce, hadřík a papíry. Před samotnou činností si

⁹⁸ KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti* s. 233- 235.

děti oblečou zástěry nebo oděv, který mohou ušpinit. Pak pedagog vysvětlí dětem, že jejím úkolem je namalovat tento příběh, kde je želva hlavní postavou. Ovšem budou malovat úplně jinak než obvykle – nebudou totiž vůbec používat štětce, protože budou malovat prsty. Pedagog dětem nejprve popíše a předvede, jak budou postupovat. V prvním kroku děti budou vytvářet tělo želvy. Pomalují si barvami dlaň ruky (v tomto kroku mohou použít k pomalování štětec) a obtisknou ji na čtvrtku. Tak vznikne krunýř želvy. V dalším bodu děti už malují jen prsty a malují příběh, který slyšely. Pokud je některé dítě hotové dřív, sedne si a v tichosti počká, až ostatní domalují (Příloha č. XIV).

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak ses při malování cítil?
- Bylo to příjemné (nepříjemné) malovat prsty?
- Co tě na tom bavilo?
- Jsou si některé obrázky podobné a v čem?
- Když jsi maloval prsty, pokusil ses barvy míchat? Jaké odstíny vznikly?

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídeme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/poznámka: malování prstovými barvami je pro děti vždy zážitek. Je však potřeba pamatovat na to, že děti se při prvním setkání s touto technikou nechtějí ušpinit a může to pro ně být nepříjemné. Proto je do aktivity rozhodně nenutíme. Dalším faktem u dětí mladšího školního věku je, že experimentují s barvou– snaží se všechny odstíny smíchat a většinou vznikne „špinavá“ barva. Děti si tímto stádiem výtvarného vývoje musí projít, proto jim necháváme prostor pro experiment a získání nových zkušeností.

12.9 Indiánský hudební nástroj

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: batikovaná látka nebo deka, kulaté krabičky od sýra (pro každé dítě jednu), větší korálky, provázek, lepidlo, rovné klacíky (jako držátko), na ozdobení tempery a peří, nahrávka indiánské hudby a přehrávač, na němž lze hudbu pustit

Místo konání: větší místnost, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvoření hudebního nástroje, rozvoj citlivosti pro hudební vnímání, práce s netradičním materiálem, rozvoj jemné motoriky

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: aktivita nazvaná indiánské sochy. Úkolem dětí je vytvořit skupinou sochu, kdy se všichni členové musí zapojit a zároveň se musí dotýkat, aby byli propojení. Jako socha pak musí v této poloze vydržet např. půl minuty. Socha je specifická tím, že má dané parametry, které diktuje pedagog. Úkolem je vytvořit takovou sochu, která se bude země dotýkat určitým počtem nohou a rukou (např. na zemi budou pouze čtyři ruce a šest nohou - ovšem pedagog toto určuje na základě velikosti skupiny a toho, jak moc má být úkol těžký). Cílem aktivity je rozbourat zábrany mezi dětmi.

Motivace: pedagog děti vyzve, aby si pohodlně sedly nebo lehly na deku, popřípadě batikovanou látku, zavřely si oči a mlčely. Pedagog dětem pustí indiánskou hudbu⁹⁹ a nechá je zaposlouchat se do ní. Po chvíli ji zastaví a dá dětem úkol, aby při dalším poslechu hudby zkusily rozpoznat nástroje, které v ní

⁹⁹ Pozn. K poslechu indiánské hudby lze použít například hudební nahrávku SACRED SPIRITS. *Sacred Spirit: Chants and Dances of the Native Americans*, skladby č. 1- 6.

hrají. Po poslechu si s dětmi pedagog povídá o tom, co v hudbě slyšely, jak na ně působila. Vypráví, že žádná indiánská slavnost se neobešla bez tance a zpěvu. Vydařený lov, volba náčelníka, složení zkoušky dospělosti - to vše se muselo pořádně oslavit. Tancem, zpěvem a hrou na bubínky indiáni uctívali přírodu a zvukem chřestidel zaháněli zlé duchy. Dále dětem vysvětlí, že nejdůležitějším indiánským hudebním nástrojem byla chřestidla, která se vyráběla z namočené bizoní kůže, z níž se ušila kapsa a naplnila mokřým pískem do kulovitého tvaru - jako míč. Když kůže ztuhlá, písek se vysypal. Chřestidla se naplnila kamínky a připevnila se k nim držadla. Bubínky jsou potažené bizoní kůží, bohatě zdobené malbou. Kůže na spodní straně je připevněna zkříženými řemínky, za ty se nástroj drží, tluč se do nich dřevěnou paličkou obalenou kůží. Nástroje se také vyráběly ze dřeva, březové kůry, a dokonce ze želvího krunýře. Na závěr dětem pedagog nabídne, že si mohou samy indiánský hudební nástroj vyrobit.¹⁰⁰

Výrazová hra: v tomto případě je lepší, pokud pedagog nástroj předem vyrobí a dětem ho ukáže. Nejprve každé dítě dostane krabičku od syra, provázek a korálky. Na provázek dlouhý dvakrát velikost krabičky navážou korálky na konce a provázek vlepí do krabičky tak, že konce provázku s korálky zůstanou venku. Dále zespodu krabičky připevní tyčku jako držátko. Poté krabičku pomalují indiánskými ozdobami a znaky a ze stran přilepí ptačí pera. Nástroj používáme tak, že tyčkou rychle točíme sem a tam a korálky střídavě „bubnují“ na strany krabičky (Příloha č. XVII.).

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak se ti nástroj tvořil?
- Jak na tebe indiánská hudba působí? Překvapilo tě něco?
- Chtěl bys být na opravdovém indiánském obřadu, kde se tančí a hraje?
- Co tě na tvorbě bavilo?

¹⁰⁰ Srov. ZELENÝ, M. *Indiánská encyklopedie: indiáni tří Amerik*. s. 61- 64.

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídíme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chyly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/ poznámka: pokud máme dostatek času, můžeme dětem nabídnout, aby si na nástroje zahrály a zkusily všechny dohromady udržet rytmus.

12.10 Indiáni a psi

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: batikovaná látka nebo deka, hroudy sochařské nebo keramické hlíny, různé špachtle a dřívka k úpravě povrchu hlíny, misky s vodou na zvlhčování rukou, hadříky, podložky

Místo konání: větší místnost, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvoření sošky psa, rozvoj dovednosti plastického vytváření z hlíny, rozvoj tvořivosti a fantazie při prostorovém vytváření z hlíny, prohlubování schopnosti empatie prostřednictvím personifikace

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: indiánská tichá pošta. Děti i s pedagogem sedí v kruhu a jeden člen, nejlépe pedagog, pošle vzkaz po kruhu – pošeptá ho sousedovi. V závěru by se vzkaz měl k vysílajícímu vrátit ve stejném znění. Cílem hry je pobavení se a rozvoj spolupráce ve skupině.

Motivace: pedagog vyzve děti, aby se posadily na deku, popřípadě si lehly a poslouchaly příběh *Psí volby*¹⁰¹ (Příloha č. XV). Po přečtení si děti mohou s pedagogem povídat o psech - jaké znají rasy, proč se psovi říká „nejlepší přítel člověka“ a jaké to asi je být psem. Také pedagog připomene, že indiáni považují všechna zvířata za své bratry. Nezabíjejí je bez důvodu a v nadbytečném množství, neboť věří, že duchové zvířat by se pak rozhněvali a zvířata by se už nikdy neobjevila. V dnešní hodině si děti mohou svého psa vytvořit.

Výrazová hra: každé dítě si vezme hroudu hlíny, z níž přidáváním a ubíráním bude vytvářet svého psa. Pedagog by měl dětem sdělit, aby se nebály hlínu různě vytahovat, ohýbat a vyzkoušet si, co všechno z ní jde udělat. Mohou zkusit vystihnout psa v různých polohách (např. jak běží, sedí). Pokud se dětem nepodaří některé části těla z hlíny vytáhnout, mohou je vytvořit zvlášť a pak k celku pečlivě připevnit. Jakmile děti dotvoří, sestaví ve volném prostoru psy do skupinek (smeček). Po reflexi si pak mohou najít místo, kam svého psa postaví.

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak se ti s hlínou pracovalo?
- Jak ses při tvoření cítil?
- Popiš nám psa, kterého jsi vytvořil? Jaké má vlastnosti?
- Kterí psi se skamarádili (byli ve stejné smečce)?

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídneme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/ poznámka: děti se do svých vytvořených sošek většinou dokážou vcítit a přiřazují jim svoje vlastnosti nebo vlastnosti svých hrdinů. Proto tato dílka

¹⁰¹ Srov. MORAVROVÁ, M., NOVÁ, M. *O muži, který šel za sluncem: legendy severoamerických Indiánů*. s. 276- 277.

vypovídají něco o autorovi a jsou prostředkem jeho hlubšího poznání. Pokud nejsou děti zvyklé pracovat s hlínou, doporučuji, aby pedagog vždy vzal hroudu hlíny, chvíli ji mačkal (aby byla příjemnější a teplejší) a dítěti ji pak hodil nebo předal. Dítě se tak přestane hlíny bát a je pro něj toto setkání s novým materiálem příjemnější.

12.11 *Moje tajné místo*

Doba trvání: 120 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: batikovaná látka nebo deka, tempery, nádobky na vodu, štětce, různé tvary listů (nejlépe mírně vylišované), čtvrtky velikosti A4 nebo A3, hadříky (pokud pracujeme v přírodě plastové lahve na vyměnění vody)

Místo konání: větší místnost nebo prostor v přírodě, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvořit malbu – své tajné místo v lese, relaxace, rozvoj tvořivosti a imaginace, zamyšlení se nad svým vztahem k přírodě, rozvoj citlivosti pro barevnou a tvorovou kompozici

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: aktivita nazvaná Místa si vymění všichni, kdo ... Hráči sedí v kruhu na židlích, jeden je uprostřed a říká: „Místa si vymění všichni, kdo... (např. mají rádi indiánskou hudbu). Všichni, kdo splňují podmínku, si musejí vyměnit místo. Ten, kdo stojí uprostřed, se snaží zařadit do kruhu. Ten, kdo zbude, říká dál. Cílem aktivity je poznání ostatních – co s nimi mám společného. Pedagog může hrát s dětmi.

Motivace: pedagog dětem vypráví, že každý indián má v přírodě své tajné místo, o kterém nikdo jiný neví. Potom dětem přečte krátký úryvek z knihy *Škola malého stromu*¹⁰² (Příloha č. XVI). V další části děti vyzve, aby si pohodlně lehly, úplně se utišily a zavřely oči. Pedagog dá dětem prostor k imaginaci, která začíná slovy: Zkus se úplně zklidnit, poslouvej svůj dech a tlukot srdce a zavři oči. Představ si, že jsi na rozkvetlé louce, kde svítí sluníčko, štěbetají ptáci a okolo hlavy ti létají motýli. Cítíš se odpočínutý, občas na tebe zafouká teplý vánek a ty se po louce procházíš. Jdeš loukou dál a najednou před sebou vidíš les, z něhož probleskují paprsky světla. Cítíš vůni jehličí a posloucháš, jak šumí listy na stromech. Jdeš lesem dál a dál a vyhlížíš si místo, které se ti líbí. Až to místo najdeš, posad' se a prohlížej si, jak je krásné, co tam roste a jak přesně vypadá. Od této chvíle to je tvé tajné místo. Až si místo pozorně prohlédneš, vstaň a pomalu se vracej z lesa ven, na louku. Ještě se zhluboka nadechni čerstvého vzduchu a pomalu otevři oči a vrať se zpět sem k nám do třídy.

Výrazová hra: děti nyní mohou namalovat své tajné místo. Mají dispozici tempery, štětce, kelímky na vodu, hadříky. Malbu mohou kombinovat s technikou tisku listů na papír, aby dosáhly větší přirozenosti přírody, v níž je jejich tajné místo.

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak se cítíš?
- Jaký je to pocit mít své tajné místo v lese?
- Jak se ti místo malovalo?
- Jsou si některé obrázky podobné? A v čem?
- Proč si myslíš, že je důležité, abys měl tajné místo?

¹⁰² CARTER, F. *Škola Malého stromu: skutečné události*. s. 51- 53.

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídíme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chyly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/ poznámka: imaginace je dobrý způsob relaxace a také podněcování představivosti a fantazie dítěte. Pokud máme dostatek času, může celé hodiny předcházet procházka v lese nebo jinde v přírodě.

12.12 Indiánský tanec slunce

Doba trvání: 150 minut (bez přípravy)

Pomůcky a vybavení: batikovaná látka nebo deka, čtvrtky velikosti A3, barevné papíry, pastelky, voskovky, fixy, lepidlo (popř. tavná pistole), alternativní hudební nástroje, indiánská hudba a přehrávač, popřípadě barvy na obličej

Místo konání: větší místnost, kde se dá se skupinou sedět v kruhu

Cíle: vytvoření indiánské čelenky, závěrečný obřadní tanec, rozvoj tvořivosti a spontaneity, rozvíjení pocitu soudržnosti skupiny a jejího pozitivního naladění

Úvod: přivítání se s dětmi a krátká diskuse o tom, jak se právě cítí, popřípadě optání se jich, co nového zažily v době, kdy jsme se neviděli

Otevírací rituál: krátký indiánský rituál s názvem „Řuch, čuch, much“ (popis viz 12.1 *Jak na svět přišli indiáni*)

Ledolamka: hra pojmenovaná Co máme společného. V této aktivitě účastníci mají najít kamaráda, s nímž mají jednu nebo dvě věci společné (např. mají rádi psi). Hráči chodí volně prostorem a každý jmenuje polohlasně svou např. oblíbenou květinu, zároveň ale poslouchá své spoluhráče a hledá mezi nimi toho, který si vybral stejně. S ním pak vytvoří dvojici a může vzniknout i celá skupinka. Cílem hry je rozvoj komunikace dětí a nacházení společných hodnot.

Motivace: pedagog dětem vypráví, jak indiáni chovají k přírodě velkou úctu, a proto jí děkují různými tanci a obřady. Při těchto rituálech indiáni mají různé masky, indiánské čelenky, pestré oblečení a jsou pomalovaní. Tancují a přitom hrají na hudební nástroje. Dnes jeden takový specifický obřad s tancem a hraním vytvoříme i my. Bude to tanec slunce, kterému poděkujeme, že nám dává teplo a energii.

Výrazová hra: v první části si děti vytvoří indiánské čelenky. Vezmou si pruh papíru, délku si vytvoří podle obvodu hlavy. Papír si pomalují a vyzdobí indiánskými znaky. Dále si na čelenku přilepí peří. V posledním kroku pedagog dětem čelenku slepí (může použít tavnou pistoli). V druhé části se děti navzájem pomalují barvami na obličej (pomoci může i pedagog). Každý si vezme indiánský nástroj a při spuštění indiánské hudby¹⁰³ všichni začínají v kruhu tančit a tím děkovat slunci (Příloha č. XVII).

Reflexivní dialog: příklady otázek, které lze použít k dialogu:

- Jak ses při tanci cítil?
- Poděkoval jsi slunci?
- Co tě bavilo (nebavilo)?
- Jakým způsobem jsi tancoval? Vymyslel jsi nějaký taneční prvek?

Závěrečná reflexe: po ukončení reflektivního dialogu, jenž se týká předcházející činnosti, přejde pedagog plynule k reflexi celého projektu. Vezme nějaký předmět (např. jeden nástroj, či hezký kamínek) a pobídne děti, aby vyjádřily své pocity a dojmy z celého projektu. Mluvit může jen ten, kdo právě drží předmět. Předmět postupně koluje po kruhu a každý se svobodně může vyjádřit. Pedagog se dětí ptá na to, co si z projektu odnáší, co se naučily, co by změnily, co se jim líbilo apod. Cílem reflexe je zhodnocení celého projektu tak, aby pedagog získal zpětnou

¹⁰³ Pozn. K poslechu a tanci lze použít například hudební nahrávku SACRED SPIRITS. *Sacred Spirit: Chants and Dances of the Native Americans*, skladby č. 1- 9.

vazbu na svoji osobu i na provedení projektu. Na závěr provede hodnocení a shrnutí sám pedagog, dětem poděkuje za účast na projektu a pochválí je.

Ukončení, popř. závěrečný rituál: po ukončení diskuse děti vybídneme, aby si sedly do kruhu, ztišily se a beze slov se na chvíli všechny chytly za ruce. Poděkujeme jim za účast na aktivitě a rozloučíme se s nimi.

Tip/poznámka: závěrečný rituál může být mnohem delší, například i s jídlem a vytvořením kostýmů. Záleží zde na časových možnostech a tvořivém potenciálu pedagoga.

Závěr

Uvedená práce si kladla za cíl zjistit, zda je možné rozvíjet nejen tvořivost, ale také komplexně působit na osobnostní růst dítěte v období mladšího školního věku prostřednictvím artefiletiky. V teoretické části práce jsem se zabývala tvořivostí a její souvislostí s artefiletikou. Soustředila jsem se též na propojení artefiletiky s výchovou mimo vyučování u dětí mladšího školního věku. Domnívám se, že tvořivost se stává vlastností, na níž je nejen v oblasti výchovy mimo vyučování kladen velký důraz. A i přesto, že je tvořivost podrobena dlouholetým výzkumům, odborníci nacházejí stále nové teorie o tom, čím je kreativita podmíněna. Oproti tomu artefiletika patří k jednomu z poměrně mladých oborů, který v současné době nabízí nové pojetí výchovy a vzdělání. Využití artefiletiky na poli volného času a výchovy mimo vyučování nabízí pedagogu mnoho možností, nejen podněcovat rozvoj dítěte tvořivými činnostmi, ale také může být inspirací a obohacením i pro něj samotného.

Praktická část práce byla založena na teoretických poznatcích a informacích a poskytovala prostor k jejich aplikaci do praxe. Prostřednictvím artefiletického

projektu jsem se snažila ukázat reálnost myšlenky celého tématu. Z realizace projektu vyplývá, že artefiletika je oblastí, díky níž lze na dítě v období mladšího školního věku pozitivně působit a vytvářet prostředí, v němž se může seberealizovat. Na poli kreativity je zde pak nespočet činností, her, technik apod., kterými lze na dítě výchovně působit. Jedním z dalších cílů projektu, bylo přiblížit dětem indiánskou kulturu a díky ní u dětí rozvíjet osobnostní a sociální kompetence důležité pro život. Projekt ukázal, že nabízené artefiletické činnosti jsou smysluplné a plně využitelné v praxi a jsou vhodné pro děti mladšího školního věku. Domnívám se však, že využití v praxi vyžaduje připravenost a promyšlenost aktivit. Neméně důležitou roli zde hraje taktéž osobnost pedagoga a jeho celkový přístup k životu - například zájem o osobnostní růst, pozitivní vztah k přírodě či ochota učit se novým metodám a technikám. Je však potřeba připomenout, že je pro pedagoga velkou výhodou, pokud má možnost vzdělávat se právě v těchto nových oborech jako je artefiletika a předávat poté tyto obohacující poznatky a zkušenosti dětem.

Na úplný závěr chci podotknout, že v oblasti výchovy mimo vyučování a volného času se pedagogovi nabízí mnoho možností, jak na dítě pozitivně působit. Aby však toto působení mělo význam, pedagog musí nalézt cestu k porozumění dítěti a vstoupit tak do jeho světa. Jen za této podmínky může vznikat vztah, jenž je vzájemně obohacující jak pro dítě, tak i pro pedagoga.

Seznam literatury

- BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*.
Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-3029-1.
- BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Praha: Portál, 1995.
ISBN 80-7178-035-9.
- BRAHOVÁ, M. *Indiánská řemesla*. Poděbrady: Tiskárna Petr Pošík, 1999.
ISBN 80-238-5000-8 .
- CARTER, F. *Škola Malého stromu: skutečné události*. 3. vyd. Praha: Kalich,
2007. ISBN 978-80-7017-058-8.
- ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido,
2007. ISBN 978-80-7315-147-8.
- EASTMAN, A. *Duše Indiána a jiné spisy*. Praha: Mat'a, 1998.
ISBN 80-86013-49-9
- GULOVÁ, L., ŠTĚPAŘOVÁ, E. *Multikulturní výchova v teorii a praxi*.
Brno: MSD, 2004. ISBN 80-86633-14-4.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*.
Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005.
ISBN 80-7290-237-7.
- HOLZBACHOVÁ, M. *Děti tropického slunce; na motivy bajek, bájí, legend
a pověstí Indiánů Mexika*. Praha: Albatros, 1978. ISBN neuvedeno.
- HŘÍCHOVÁ, M., NOVOTNÁ, L., MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie pro
učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2000. ISBN 80-7082-626-6.
- HULPACH, V. *Indiánské pohádky*. Praha: Mladá fronta, 2003.
ISBN 80-204-0976-9.
- CHALUPA, B. *Tvořivé myšlení: tvořivost jako dobrodružství poznání*.
Brno: Barrister & Principal, 2005. ISBN 80-7364-007-4.
- CHODURA, R., KLIMEŠOVÁ, V., KŘIŠŤAN, A. *Slovník pojmů sakrálního
výtvarného umění*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství s.r.o., 2001.
ISBN 80-7192-530-6.

- CHVATÍK, K. *Strukturální estetika: řád věcí a řád člověka*. Praha: Victoria Publishing, 1994. ISBN 80-85865-03-3.
- KALTREIDER, K. *Ten, který loví jeleny: prorocství amerických indiánů*. Praha: Pragma, 2005. ISBN 80-7205-191-1.
- KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti*. Praha: Argo, 2001. ISBN 80-7203-327-1.
- KOHL, F. M. *200 výtvarných činností*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-85282-90-9.
- KÖNIGOVÁ, M. *Tvořivost = kreativita*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1999. ISBN 80-85899-71-X.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LENNON, K. H., DACEY, J. S. *Kreativita*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-903-9.
- MORAVROVÁ, M., NOVÁ, M. *O muži, který šel za sluncem: legendy severoamerických Indiánů*. Praha: Argo, 1996. ISBN 80-7203-042-6.
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí : poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-X.
- NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218-1
- PALMER, J. *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. London, New York: Routledge Fater, 2003. ISBN 0-415-13196-0.
- PAUSEWANGOVÁ, E. *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku: pro děti od 3 do 8 let*. Praha: Portál, 1992. ISBN 80-85282-28-3.
- PÁVKOVÁ, J. et al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PAYNE, H. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-213-0.

PENNEY, D. W. *Native arts of North America*. Paris: Terrail, 1998. ISBN 2-87939-190-3.

PETROVÁ, A. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Vyd. 2. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-146-0.

SIEBERTOVÁ, E., FORMAN, W. *Indiánské umění amerického severozápadního pobřeží*. Praha: Obelisk, 1970. ISBN neuvedeno.

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

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování: (artefiletika pro předškoláky a mladší školáky)*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

ŠMIKMÁTOROVÁ, M., ŠMIKMÁTOROVÁ, P., DVOŘÁK, J. *Indiáni: tvořivé nápady*. Brno: Polygra, 2005. ISBN 80-903602-0-3.

Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16.9. 1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-X

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN neuvedeno.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

Velký naučný slovník m/ž. Praha: Diderot, 1999. ISBN 80-902723-1-2.

WATT, F. *Výtvarné nápady*. Praha: Svojtka & Co., 2001. ISBN 80-7237-388-9.

ZELENÝ, M. *Indiánská encyklopedie: indiáni tří Amerik*. Praha: Albatros, 1994. ISBN 80-00-00415-1.

Elektronické dokumenty

SLAVÍK, J. *Artefiletika- Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy umění* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW:
<<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>.

SLAVÍK, J., *Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice- Artefiletika* [online]. Praha: Artefiletika.cz, 2006 [cit. 20. května 2009]. Dostupné na WWW:
<<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>>.

Zvukový dokument

SACRED SPIRITS. *Sacred Spirit: Chants and Dances of the Native Americans*. Virgin Records Us, 1998. ASIN: B000009CIO.

Seznam příloh

Příloha č. I	Pohádka- Jak přišli na svět indiáni (projekt Jak na svět přišli na svět)
Příloha č. II	Fotografie- Indiánské vizitky (projekt Jak na svět přišli indiáni)
Příloha č. III	Pohádka- Duhový had (projekt Duhová bublina)
Příloha č. IV	Fotografie- Výsledné malby (projekt Duhová bublina)
Příloha č. V.	Pohádka- Jak vznikly řeky (projekt Indiánská země)
Příloha č. VI	Fotografie- Indiánská země (projekt Indiánská země)
Příloha č. VII	Pohádka- O kouzelném stromě (projekt Kouzelný stromě)
Příloha č. VIII	Fotografie- Kouzelný strom (projekt Kouzelný strom)
Příloha č. IX	Pohádka- Motýli (projekt O motýlech)
Příloha č. X	Fotografie- Motýli (projekt O motýlech)
Příloha č. XI	Pohádka- Vačice a oheň (projekt Jak vačice vzala oheň)
Příloha č. XII	Fotografie- Výsledná díla (projekt Jak vačice vzala oheň)
Příloha č. XIII	Pohádka- Proč má želva popraskaný krunýř (projekt Zvědavá želva)
Příloha č. XIV	Fotografie- Želvy (projekt Zvědavá želva)
Příloha č. XV	Fotografie- Hudební nástroj (projekt Indiánský hudební nástroj)
Příloha č. XVI	Pohádka- Psí volby (projekt Indiáni a psi)
Příloha č. XVII	Ukázka z knihy- Škola Malého stromu (projekt Moje tajné místo)
Příloha č. XVIII	Fotografie- Indiánské čelenky (projekt Indiánský tanec slunce)

Přílohy

Příloha č. I

Pohádka- *Jak přišli na svět indiáni* (projekt *Jak na svět přišli indiáni*)

„Indiáni tenkrát žili v nadoblačné říši a neměli ani ponětí o tom, co se děje na zemi. Měli také všeho dostatek a jedinou jejich starostí bylo najít si kulatoučký, nadýchaný obláček, který by je kolébal od rána do večera. Ale poněvadž jsou lidé odjakživa nespokojení, našli se takoví i v nadoblačné říši. A ti začali hloubat o tom, proč slunce najednou chodí do svého vigvamu jen na noc a kam vlastně mizí přes den. Nejsmělejší z nich, Šagodyoveg, vyslal stopaře, aby žhavý kotouč sledovali. Potom shromáždil lovce. „Počkáme, až se stopaři vrátí a v výzvědu,“ řekl jim. „A vaše ženy upletou do té doby z chlupatých mračen silné provazy. Do těch slunce chytíme a spoutáme, aby už nikam neutíkalo.“

Jenže ne všem se jeho slova zamlouvala. Někteří ani nezvedli hlavu od svých knih a papírů, na které pořád cosi čmárali, zatímco další jen něco zahučeli o bláznivých nápadech a odešli. Přesto zůstalo se Šagodyovegem hodně vytrvalých. Vždyť se stopaři právě vraceli s důležitou zprávou: „Daleko, až na konec oblohy vede cesta slunce. Tam pokaždé zmizí ve velikém ožehlém otvoru, který čpí spáleninou. A tady je jistě nejpříhodnější místo, kde ho lapit!“ Trvalo skoro celý den, než se tam lovci dostali. Zalezli do úkrytu a čekali, až se slunce přiblíží k otvoru. Poznali to, když paprsky, nejdřív příjemné jako pohlazení kožešiny, začaly rozpalovat jejich tváře do ruda. Žár se stával nesnesitelným, ale nikdo svoje místo neopustil. Konečně bylo slunce tak blízko, že vyrazili z úkrytu, a Šagodyoveg po něm jako první hodil připravené laso. Vzápětí ho následovali i ostatní lovci a dříve, než se mohl žhnoucí obr vzpamatovat, byl spoután. Vmžiku si však uvědomil, že je chycen, a rozlít se. Chrlil oheň na všechny strany, jenže pout se zbavit nemohl. Šagodyoveg povzbuzoval své bojovníky, každý se všech sil utahoval provazy.

Slunce běsnilo. Obloha se kymácela hned na tu, hned na onu stranu. Pouta trochu povolila a teď se rozpoutala ta největší vřava. Bojovníci padali a zase vstávali a nebe se vzpínalo jako mustang. Jen na jednom mraku se schovávalo několik ustrašenců, bledých hrůzou. Tu jeden z nich popadl motyku a zasekl ji do oblohy. Vyšlehl blesk, ozvala se ohlušující rána a klubko zápasících padalo k zemi. Ti, kdož se nechtěli boje účastnit, si oddechli, sebrali svoje rozházené papíry, usadili se spokojeně v mracích a dali se opět do čmárání, jako by se nic nedělo. A co se stalo s ostatními?

Šagodyoveg i jeho přátelé viseli na dlouhých provazech, kterými chtěli slunce spoutat, a síly je opouštěly. Velký nepřítel byl však milosrdný. „Bojovali jste se mnou věru statečně,“ řekl. „Nevadil vám ani žár, kterým jsem vaši pleť zbarvil do ruda. Za to dostanete ode mě zemi, která ponese vaše jméno. Jméno hrdinných rudých tváří- jméno indiánů.“ Tu Šagodyoveg ucítil, jak provaz povoluje a on klesá níž a níž, až dopadl do měkkého mechu. Za ním přistáli i ostatní lovci a posléze ženy a děti. Když se všichni shromáždili, Šagodyoveg, první indiánský náčelník, pronesl památnou řeč: „Moje oči vidí zemi ze všech nejkrásnější. Jděte a postavte na ni svá obydlí. Zapalte ohně, čím víc jich vzplane, tím pohostinnějším vám bude ta země domovem. Běda ale, kdyby ohně pro vaši nesvornost pohasínaly. Pak by vás lehce přelstila i hrstka bledých tváří, jako se to na obloze již jednou stalo.“

Indiáni si tu moudrou radu dobře vštípili do paměti a často ji i to, jak přišli do indiánské země, připomínali svým dětem. Ty potom vyprávění svých otců předávali z pokolení na pokolení dál a dál.“¹⁰⁴

¹⁰⁴ HULPACH, V. *Indiánské pohádky*. s. 15- 17.

Příloha č. II

Fotografie- Indiánské vizitky (projekt Jak na svět přišli indiáni)



Příloha č. III

Pohádka- *Duhový had* (projekt Duhová bublina)

Kdykoli se na nebi objeví duha, tu každý, kdo ji spatří, žasne nad pestrostí jejich barev a ptá se, kde se vzalo tolik nevídané krásy. Ale jen indiáni na západě znají a vyprávějí starou báj o tom, jak se duha vlastně na oblohu dostala. Nastalo prý tenkrát úmorné vedro. Horký vzduch se chvěl nad sežehlou prérií, řeky i jezera vysychaly až na dno a lidé, schovaní ve stínu, si stěžovali: „Lovná zvěř utíká za dešťovými mraky. Ryby se stěhují s proudem. Ani rostliny nám nedají jedlá semena. Co s námi bude?“ Jejich nárek zaslechl malý šupinatý had, takový za groš kudla. Vyplazil se z úkrytu mezi kamením a k velikému údivu indiánů promluvil lidským hlasem: „Mám velikou moc a pomohu vám. Stačí jen, když mě vyhodíte co nejvýše na oblohu.....“

„Spadneš a potlučeš se,“ vzpamatoval se z úžasu kouzelník. „Ani nápad. Zachytím se tam nahoře šupinami a těmi vám také seškrábu déšť i sních, neboť ty modré nebeské louky, které vidíte, jsou z modrého ledu.“ „Jsi ale moc malý,“ pochyboval stále šaman. „Mohu se natáhnout přes celý obzor,“ had na to. „Jen mě vyhod', jak nejvýš můžeš.“ Kouzelník už tedy nic nenamítal, popadl hada stočeného do klubíčka, rozpřáhl se a vši silou jím mrštil do bezmračného nebe. A tu se had rozvinul, je stále delší a delší, až mu hlava i ocas klesají k zemi. Tělo se ale klene ve výšinách a strouhá šupinami modrý led z oblohy.

„Duhový had! Duhový had!“ volají indiáni, protože hadovo tělo se náhle rozsvěcuje červenou, zelenou i žlutou barvou, led na obloze taje a po dlouhé době opět padají na zem životadárné dešťové kapky. Všechno ožívá. Voda naplňuje vyschlé tůně, zvěř se vrací domů, růže zahoří květem. A indiáni? Ti vystavují obličej kapkám a tančí k počtě hada, který od té doby kdykoliv se spustí déšť a zasvitne slunce, sklene nad zemí své pružné tělo jako barevnou stuhu.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Srov. HULPACH, V. *Indiánské pohádky*. s. 18- 19.

Příloha č. IV

Fotografie- Výsledné malby (projekt Duhová bublina)



Příloha č. V

Pohádka- *Jak vznikly řeky* (projekt Indiánská země)

Za onoho času, kdy svět byl ještě tam nezkušený, že nevěděl, co je dobré pro živé tvory a co je pro ně zlé, museli si lidé pomoci sami, a často pomáhala i zvířátka, aby se dalo lépe žít. Takové trápení bylo třeba s vodou. Pravda, lidé se usazovali u moře a u jezer. Ale všichni tam nemohli žít a pak, slunce tam bylo tak nízko a tak pražilo, že i písek pálil a žhnul, takže to nikdo dlouho nevydržel. Ba ani u jezer ne, poněvadž voda se z nich rychle vypařovala. Proto indiáni hledali úkryt a žili v jeskyních a nebo se zakopávali do podzemních doupat, jen aby unikli nesnesitelnému parnu. Když ani to nepomáhalo, mnozí opouštěli kraj s rodinami a odcházeli někam daleko, sami nevěděli kam, protože země byla veliká a nikdo ji neznal. Často bloudili a hledali výhodnější místo k životu. Ale Veliký duch si nepřál, aby všichni opustili kraj. Proto jednomu z těch odvážných indiánů, kteří zůstali, seslal ve snu šťastnou myšlenku. Indián se probudil, ale sen utíkal tak rychle, že ho nemohl dohonit. Běžel, co mu nohy stačili, až k pahorkům, a tam se zastavil. Byla ještě tma, jen jezero dole světélkovalo, jak se v něm koupaly hvězdy. Indián chvíli chňapal do prázdna, a hle- ani se nenadál, chytil sen, ale jen tak za cípek, a měl co dělat, aby mu zase neunikl. A najednou si vzpomněl, co sen říkal: „Když přijdou deště, z hor stéká voda a v údolí se rozlévá po rovině, mez ji vypije a lidí mají žízeň. Slunce má také žízeň a vypije ji. Jezero potřebuje příliv vody dřív, než se vypaří. Ted ukaž ty, jak chytneš vodu, aby ti neutekla mezi prsty.“ Indián rozevřel pěst, aby zkusil, jak by vodu chňapl, ale cípek snu vyklouzl a sen byl pryč. Už věděl, oč jde. Ale jak chytit vodu?

„Už vím, jak chytíme vodu, dřív než ji vypije země. Sám Veliký duch mi poslal sen.“ Zatím se shromáždili ostatní indiáni a poslouchali. Vyryjeme koryta v údolí mezi horami až k jezeru. Do nich se chytí všechna voda, která poteče z hor. V korytech se voda tak rychle nevypaří a jezero tak lehce nezmizí, když

bude dostávat vodu z hor. A korytům dáme název řeka. A tak vznikly řeky a jejich jména.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Srov. HOLZBACHOVÁ, M. *Děti tropického slunce; na motivy bajek, bájí, legend a pověstí Indiánů Mexika*. s. 54- 58

Příloha č. VI

Fotografie- Indiánská země (projekt Indiánská země)



Příloha č. VII

Pohádka- *O kouzelném stromě* (projekt Kouzelný strom)

Na samém počátku světa vypadalo všechno úplně jinak než dnes. Tehdy také rostl mohutný kouzelný strom a na něm dozrávalo všecko, co potřebují lidé a zvířata k tomu, aby se dosyta najedli. Na tom jednom stromě rostly banány, ananasy i jiné ovoce, na větvích se houpaly velké fazolové lusky a také z něj prýštila sladká šťáva. O kouzelném stromě však nikdo nevěděl. Jenom tapír ho kdysi objevil v nejhlubší džungli a dával si pozor, aby se žádný člověk o jeho tajemství nedozvěděl. Tapír byl tehdy nejsilnějším ze všech zvířat a měl vždycky dostatek chutného ovoce z kouzelného stromu. Dlouho sloužil tento strom jen a jen tapírovi. Jednou se ošklivě pohádal se svou tapíří ženou: „Mlsalko jedna mlsná, proč jsi snědla všechny banány z kouzelného stromu?“

Takto a podobně se nahlas hádali, až ho zaslechli lidé a zvířata v okolí. Všichni se honem běželi podívat na tapírovův strom a chtěli ho najít. Když ho našli, lezli na strom jeden přes druhého a trhali, co se dalo. Ale všichni tam nemohli vylézt, protože se na něj nevešli. Proto se ho rozhodli pokácet a rozdělit si plody rovným dílem. Když strom padl na zem, lidé ulámali všechny plody a najedli se jako nikdy před tím. To se však nelíbilo moudrým ptákům a tak volali: „Ach, lidé, špatně děláte! Z toho, co jste sebrali, hned dejte část stranou a vraťte ji zemi.“ Lidé naštěstí poslechli a trochu od každého ovoce vrátili zemi. Proto od těch dom až dodnes všude rostou banány, ananasy, cukrová třtina a mnoho dalších plodin.¹⁰⁷

¹⁰⁷ Srov. KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti* s. 205- 207.

Příloha č. VIII

Fotografie- Kouzelný strom (projekt Kouzelný strom)



Příloha č. IX

Pohádka- Motýli (projekt O motýlech)

„Jednoho dne Stvořitel seděl a pozoroval, jak si v jedné vesnici hrají děti. Smály se a zpívaly. Přesto byl stvořil v hloubi srdce smutný a přemítal: „Děti vyrostou s zestárnou. Ve tvářích se jim objeví vrásky, vlasy jim zešediví a zuby vypadají. I tyhle krásné barevné květiny uvadnou.“ Stvořitel byl smutnější a smutnější. Byl podzim a pomyšlení na zimu, chlad a nedostatek zeleně ho tížilo. Ale stále ještě bylo teplo a slunce svítilo. „Tohle všechno se nesmí ztratit, udělám něco, co potěší mé srdce, co pobaví děti“ řekl Stvořitel. Stvořitel vzal svůj vak a začal do něj dávat různé věci: kousek slunečního paprsku, hrstku nebeské modři, stín hrajících si dětí, žlutý padajícího listí a zeleň jehličí borovic. Pak došel na louku, kde si děti hrály. Děti vak otevřely a z něj vylétly stovky barevných motýlů. Tančili kolem dětských hlav a okouzlené děti volaly, že ještě nic tak krásného neviděly. Od té doby motýli zkrášlují svět.“¹⁰⁸

¹⁰⁸ KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti s. 267- 279.

Příloha č. X

Fotografie- Motýli (projekt O motýlech)



Příloha č. XI

Pohádka- *Vačice a oheň* (projekt Jak vačice vzala oheň)

„Naši dědové vyprávěli, že první na světě, kdo měl oheň, byla jedna stařena, které se podařilo zachytit plamen, právě když se odloupl z jedné z hvězd na nebi. Žena se ničeho nebála, došla až na místo, kam plamínek dopadl, a nadlouho si jej uchovávala pro sebe. Když přišli lidé, kteří si mysleli, že plamen bude patřit všem a nejen samotné stařeně, až k jejímu domu a požádali ji o oheň, stará se rozhněvala a nechtěla jim dát ani jiskřičku. Čas plynul a zvěst o tom, že stařena oheň uchovává a s nikým se nechce rozdělit, se rozletěla do všech stran. Tehdy se u lidí objevila vačice a řekla jim: „Já vačice, slibuji, že když mě nesníte, oheň vám opatřím.“ Ubohé zvíře sklidilo velký posměch, ale přesto pravilo velmi vážně: „Už se mi neposmívejte, protože vy sami jste směšní, ne já. Ještě dnes odpoledne splním svůj slib.“ Když nadešlo odpoledne, obešla vačice dům po domu, všude pověděla, že přinese ze stařešiny chýše oheň. Pak došla k domu stařenky a povídá: „Dobré odpoledne, Paní Plamenná, to se nám ale udělala zima. Mohla bych prosím vás posedět tedy u vašeho ohně a zahřát se? Jsem načisto promrzlá.“ Stařena viděla, jak se vačice celá třese, uvěřila, že je jí opravdu zima, a dovolila, aby se zvířátko přiblížilo k ohni. Vačice se lživě přisouvala blíž a blíž, až dokázala strčit do ohně ocásek. Jakmile začal hořet, vyběhla ihned ven a rozdávala oheň na všechny strany. Od té doby mají lidé oheň, ale vačicím zůstaly úplně holé ocásky.“¹⁰⁹

¹⁰⁹ KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti* s. 209- 210.

Příloha č. XII

Fotografie- Výsledná díla (projekt Jak vačice vzala oheň)



Příloha č. XIII

Pohádka- Proč má želva popraskaný krunýř (projekt Zvědavá želva)

„Ve stínu věčně zeleného pralesa, nedaleko od řeky, žila jednou jedna želva. Byla skoro stejná jako všechny ostatní želvy, ale přece jen se od nich trochu odlišovala. Byla totiž hrozně zvědavá. Všechno by si vždycky nejraději prohlédla sama a hodně zblízka, a kam mohla, tam se snažila strčit svůj všetečný nos. Jednoho dne večer, když odpočívala v trávě pod velkým stromem po namáhavém dni, padl její pohled na noční nebe rozsvícené spoustou hvězd a hvězdiček. „Jak nádherně si září a zdá se, že jsou docela blízko“ pomyslela si. A protože byla nejen zvědavá, ale i podnikavá, hned se rozhodla, že si vyleze na nebe, aby se mohla podívat na hvězdy hodně zblízka. A tak šla a šla. Znáte však želvy! Celou noc a celý den se sice neúnavně plazila kupředu, ale když nadešel nový večer a ona se podívala na nebe, viděla, že hvězdy jsou stejně vzdálené jako předtím. Přesto se celé tři dny a noci vytrvale plazila prachem cest i mokrou trávou smáčenou ranní rosou, ale konec své pouti stále neviděla. Třetího dne zahlédla šedou volavku, která přelétala nad pralesem. „Hej, hej, volavko! Počkej!“ volala na ni. Volavka se snesla níž. „Bud’ tak hodná a odnes mě na nebe,“ prosila želva. „Chci se podívat na hvězdy!“

„Proč ne,“ souhlasila volavka a slétla až na zem. „Vylez si na moje záda a pevně se drž.“ Želva radostně poslechla a po chvíli už byly obě vysoko nad zemí. Letěly velmi rychle. Volavka se ve výšce ptala želvy: „Vidíš ještě zem?“ Želva se opatrně podívala pod sebe a vykřikla: „Ano, ještě je vidět, ale už je hrozně daleko.“ Volavka vzlétla ještě výš. Nyní už země vidět nebyla. V tom okamžiku se volavka zlomyslně zachechtala a najednou se v letu prudce obrátila na záda. Želva, která netušila nic zlého, se polekala a pustila se volavčina krku, který až do té chvíle pevně objímala. Padala k zemi jako malý šedivý kámen. Oči měla zavřené a jen tiše mumlala: „Ach ne, když se mi nic nestane, nebudu už nikdy chtít na nebesa vystoupit!“

Když byla už jen kousek nad zemí, otevřela oči a uviděla pod sebou velké stromy a ostré hřebety skal. „Honem, uhněte stromy, ustupte skály,“ vykřikla želva

hromovým hlasem. „Udělejte místo, nebo vás rozbiju na prach!“ Stromy a skály se polekaly a uskočily stranou. Nebohá želvička padla do měkkého písku. Zůstala naživu, ale její krunýř se tím hrozným pádem rozbil na tisíc kousků. Když to viděl dobrý duch pralesa, slitoval se nad želvou, sesbíral všechny kousíčky jejího krunýře a pečlivě je zase slepil dohromady. A tak od těch dob mají želvy krunýř celý popraskaný, jakoby slepený z mnoha kousíčků.“¹¹⁰

¹¹⁰ KAŠPAR, O., MÁNKOVÁ, E. *Kouzelný strom: mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky a karibské oblasti* s. 233- 235.

Příloha č. XIV

Fotografie- Želvy (projekt Zvědavá želva)



Příloha č. XV

Fotografie- Hudební nástroj (projekt Indiánský hudební nástroj)



Příloha č. XVI

Pohádka- *Psí volby* (projekt Indiáni a psi)

Před dávnými časy si chtěli psi zvolit prezidenta. Na velkém shromáždění psů jeden z nich vstal a prohlásil: „Navrhuji do funkce prezidenta buldoka. Je silný a je dobrý bojovník.“ „Ale neumí rychle běhat,“ nesouhlasil jiný pes. „K čemu je bojovník, když pomalu běhá? Nikdo ho nechytne.“ Na to vstal jiný pes a řekl: „Já jsem pro chrtu, ten běhá dobře.“ Ale ostatní psi štěkali: „Běhat umí, ale bojovat ne. Co když na něj někdo zaútočí? Dostane zatraceně nandáno, tak je to. Je dobrý jen k utíkání.“ Potom vyskočil malý voříšek a řekl: „Ať nás vede ten, který voní pod ocáskem.“ A okamžitě se přidal stejně ošklivý oříšek: „To je ono.“ Hned se všichni psi začali vzájemně očmuchávat pod ocáskem a všude se ozývalo:

„Fuj, ten tedy nevoní.“

„Ten taky ne,“

„Ten se na prezidenta nehodí.“

„Tenhle určitě není hlasem lidu.“

„Jéje, to není můj kandidát.“

Až půjdete na procházku, všimněte si psů. Ještě pořád čmuchají jeden druhému pod ocásek. Stále totiž marně hledají dobrého vůdce.¹¹¹

¹¹¹ Srov. MORAVROVÁ, M., NOVÁ, M. *O muži, který šel za sluncem: legendy severoamerických Indiánů*. s. 276- 277.

Příloha č. XVII

Ukázka z knihy- *Škola Malého stromu* (projekt Moje tajné místo)

„Chodíval jsem daleko proti proudu potoka, brodil se průzračnou vodou, skláněl se pod zelenými záclonami smutečních vrb, spuštěných až k hladině a smáčejičích své konečky v proudu. Kapradí vytvářelo zelené krajkoví, pnulo se nad potokem a poskytovalo kotviště létavým pavoučkům. Znal jsem dobře celý potok až nahoru k Soutěsce. Vlačovky, co si splétají vakovitá hnízda ve vrbách, se rozčilovaly, dokud si na mě nezvykly- pak už jen vystrkovaly hlavičky a povídaly si se mnou. Žáby zpívaly podél břehů, ale sotva jsem se přiblížil, zmlkly. Dědeček mi vysvětlil, že žáby cítí, jak se pod mými kroky chvěje země. Ukázal mi, že Čerokíové nenašlapují na paty, ale na špičku, a pak klouzavě došlápnou mokasínem na zem. Tak jsem mohl dojít až k nim a posadit se vedle žáby, aniž by přestala zpívat.

Při cestách podél potoka jsem našel své tajné místo. Bylo už kousek ve stráni, obklopené vavřínem. Nebylo nijak veliké, jen malý porostlý pahrbek. Nad ním se skláněl starý gumovník, co má sladkou pryskyřici. Sotva jsem to spatřil, věděl jsem, že jsem našel své tajné místo. Chodíval jsem tam hodně často. Jednou pozdě odpoledne jsme seděli se Starou Maud (pes) zády ke stromu a dívali se. Najednou jsem zahlédl vzdálený pohyb. Byla to babička. Prošla nedaleko nás, ale myslím, že si mého tajného místa nevšimla. Babička se dovedla pohybovat tišeji než vánek v lesním listí. Šel jsem za ní, když sbírala kořeny. Dohonil jsem jí, abych jí pomohl, a tak jsme si sedli na poražený kmen a přebírali kořeny. Byl jsem asi moc mladý na to, abych dokázal udržet tajemství, protože jsem babičce o svém tajném místě hned řekl. Nepřekvapilo ji to- což zase překvapilo mě. Babička řekla, že každý Čerokí má nějaké tajné místo. Ona má své a dědeček také své. Řekla, že se domnívá, že všichni mají tajné místo a že je takové místo nutné. Potěšilo mě, že i já je mám.“¹¹²

¹¹² CARTER, F. *Škola Malého stromu: skutečné události*. s. 51- 53.

Příloha č. XVIII

Fotografie- Indiánské čelenky (projekt Indiánský tanec slunce)



Abstrakt

KOLROSOVÁ, K. *Rozvoj tvořivosti prostřednictvím artefiletiky pro děti mladšího školního věku - projekt Svět indiánů*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce I. Kovářová.

Klíčová slova: tvořivost, rozvoj tvořivosti, mladší školní věk, artefiletika, výchova mimo vyučování, výtvarný projekt

Práce je rozdělena na dvě části- teoretickou a praktickou. Teoretická část definuje a popisuje pojmy tvořivost a její rozvoj, mladší školní věk, artefiletika a výchova mimo vyučování, vzájemně je propojuje a vysvětluje souvislosti mezi nimi. Tato část práce vychází z teoretických poznatků a informací. Druhou částí práce - praktickou, je výtvarný projekt, který je založen na uplatnění definovaných poznatků v praxi. Projekt je inspirován kulturou amerických indiánů a zahrnuje tvořivé činnosti nejen z oblasti artefiletiky. Je tak vytvořen ucelený komplex činností, jenž se vzájemně doplňují a prolínají.

Abstract

Development of Creativity through Artefiletics at the Children
(at the age of 6 - 12 years)- project The World of Indians

Key words: creativity, development of creativity, children at the age
of 6 – 11 years, artefiletics, leisure time, creative project

The work is divided into two parts- theoretical and practical part. Theoretical one defines and describes terms creativity and its development, children at the age of 6 – 11 years, artefiletics, leisure time and wants to clear up context among these terms. This part is based on theoretical knowledge and information. The second part- practical one, is creative project which applies defined knowledge to use. Project is inspired by the culture of native american indians. Project includes creative activities not only from the field of artefiletics. There is complex of activities which is interconnected.