



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

**Výtvarná řada s prvky didaktické koncepce Marty Pohnerové
na 1. stupni ZŠ**

**Art Lesson Series with Elements of Marta Pohnerová's Didactic
Concept
at 1st Grade of Primary School**

Vypracovala: Kateřina Šochová
Vedoucí práce: Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci s názvem „Výtvarná řada s prvky didaktické koncepce Marty Pohnerové na 1. stupni ZŠ“ 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Podpis studentky

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Karlu Řepovi, Ph.D., za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady a vstřícný laskavý přístup. Dále bych ráda poděkovala PaedDr. Martě Pohnerové za inspiraci při psaní této práce a Mgr. Vladimíře Kamarýtové a jejím žákům z třídy 1. B, kde mohla být realizována tematická řada. Vyjadřuji velkou vdečnost také dalším neméně důležitým, kteří vstoupili do této práce a stali se nedílnou součástí jejího vzniku. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým, kteří mě podporovali a podporují na cestě mého života.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá pedagogickým modelem s názvem „Duchovní a smyslová výchova“, který v 90. letech 20. století rozvinula výtvarná pedagožka Marta Pohnerová. Teoretická část této práce podrobně charakterizuje tuto originální didaktickou koncepci a rozebírá sémantiku stěžejních pojmů „duchovní“ a „smyslové“ z hlediska psychologie a filozofie. Dále detailně představuje strukturu a metodiku Duchovní a smyslové výchovy, kterou zasazuje do kontextu animocentrického proudu výtvarné výchovy. Současně s tím text analyzuje její aktuálnost z pozice současného kurikula předmětu.

Projektová část práce představuje výtvarnou řadu s názvem „Toto jsem já“, čítající pět vzájemně provázaných lekcí, jejichž koncept je inspirován Duchovní a smyslovou výchovou. Cílem projektové části je ověřit možnost uplatnění vybraných témat v současné praxi výtvarné výchovy.

Klíčová slova

Duchovní a smyslová výchova, Marta Pohnerová, animocentrismus, výtvarná výchova, smysly, spiritualita

Formát bibliografické citace práce

ŠOCHOVÁ, Kateřina. Výtvarná řada s prvky didaktické koncepce Marty Pohnerové na 1. stupni ZŠ. České Budějovice, 2022. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce Mgr. Karel Řepa, Ph.D.

Abstract

The thesis deals with the pedagogical concept named "Spiritual and sensual education" that was developed in the 1990s by Art teacher Marta Pohnerová.

Theoretical part of the thesis characterizes this original didactic concept in detail and analyses semantics of the main terms "spiritual" and "sensual" from the viewpoint of psychology and philosophy. It also presents a structure and methodology of the Spiritual and sensual education in detail, which is set into the context of animocentric way of art education. Simultaneously, the text analyses its actuality from its current curriculum point of view.

Project part of the thesis presents Art series named "That's me", including five interrelated lessons, which are inspired by concept of Spiritual and sensual education. This part aims to prove the applicability of the chosen topics in current practice of art education.

Key words

Spiritual and sensual education, Marta Pohnerová, animocentrism, Art education, senses, spirituality

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	10
1 „Smyslové a duchovní“ z pohledu vybraných vědních oborů.....	11
1.1 Smyslové vnímání.....	12
1.1.1 Smysly pohledem obecné a vývojové psychologie.....	15
1.1.2 Synestézie a vybrané smyslové jevy	17
1.1.3 Smyslové vnímání v zrcadle vybraných filozofických koncepcí.....	22
1.2 Spiritualita.....	24
1.2.1 Vybrané filozofické pohledy na spiritualitu	26
1.2.2 Vybrané psychologické pohledy na spiritualitu	29
1.2.3 Alternativní psychologické a spirituální proudy.....	35
2 Animocentrické proudy ve výtvarné výchově	37
2.1 Přední teoretici a autoři animocentrického pojetí VV.....	39
2.2 Marta Pohnerová	43
2.3 Koncepce Duchovní a smyslové výchovy	45
2.4 Psychologické pozadí Duchovní a smyslové výchovy	52
2.4.1 Tvarová psychologie	53
2.4.2 Hlubinná psychologie	55
2.5 Hlubinná ekologie	62
2.6 „Duchovní a smyslová výchova“ z pohledu RVP ZV.....	63
II. Projektová část.....	71
3 Výtvarná řada „Toto jsem já“ s prvky didaktické koncepce Marty Pohnerové..	72
3.1 Organizace a příprava výtvarné řady.....	73
3.2 Námětová struktura výtvarné řady	75
3.3 Realizace metodické řady	75
3.3.1 Lekce první: Můj portrét	76
3.3.2 Lekce druhá: Mé tělo zvnějšku.....	80
3.3.3 Lekce třetí: Mé tělo zevnitř	84
3.3.4 Lekce čtvrtá: Mé srdce	88
3.3.5 Lekce pátá: V mé hlavě.....	91
3.3.6 Závěrečná lekce – vernisáž	94
3.4 Zhodnocení realizace výtvarné řady.....	95
Závěr.....	97
Seznam použitých zdrojů	99

Seznam použitých zkratek	109
Seznam příloh.....	110
Přílohy I. Obrazový materiál k teoretické části	111
Přílohy II. Fotodokumentace projektové části.....	114
Přílohy III. Přípravy k jednotlivým lekcím.....	169
Zdroje příloh.....	183

„V nočním snění je létání jednoduché, jelikož naše fyzické já je v klidu, bez smyslové konfrontace s prostředím, v němž se v bdělém stavu pohybujeme. Létání v denním snění je mnohem obtížnější. Pokud se však v denní představě dokážeme vznášet, vznikají při tom důležité asociace, které jsou kolébkou nejneuvěřitelnějších dalších představ.“

Marta Pohnerová

Úvod

Úvodní citát významné české výtvarné pedagožky Marty Pohnerové vystihuje podstatu ideového rámce pedagogického modelu tzv. Duchovní a smyslové výchovy, jehož koncept Pohnerová rozvinula v 90. letech 20. století a který je stěžejním tématem této diplomové práce. Jejím cílem je v první řadě analyzovat tuto pedagogickou koncepci, rozebrat její teoretická a didaktická východiska a v neposlední řadě ověřit možnost jejího uplatnění v rámci současného oborového diskurzu a zároveň v praxi výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy.

Tato práce je inspirována především knižní trilogií *Duchovní a smyslová výchova* autorky Marty Pohnerové, která byla publikována v průběhu 90. let minulého století. Ve věku akcelerujících informačních technologií a komunikačních médií může návrat k didaktické koncepci, jež je stará několik dekád, působit možná nepatříčně. V jistém ohledu ji však můžeme vnímat jako důležitý ideový protiklad, který, je-li dobře uchopen, může vyvažovat poměrně jednostranně zaměřený svět civilizačních výtvarných a rychlé konzumní kultury.

Domníváme se, že právě Duchovní a smyslová výchova (dále jako DSV) může nést potenciál pro eliminaci řady negativních jevů současné kultury, vést k rehabilitaci vztahu člověka a přírody, kotvit žáky v řádu okolního dění a pomáhat jim formovat vztah ke svému prožitkovému světu, resp. k sobě samotným.

Svět se člověku otevírá z jedné strany prostřednictvím druhých lidí, historie, politického řádu, umění a jiných projevů kultury. Ze strany druhé jsou to přírodní procesy, krajiny oživé pestrou faunou a florou, měnící se v pravidelných cyklech. Mezi řadou cestovatelů po kulturních i přírodních krajinách panuje přesvědčení, že by měl každý nejprve poznat místo, kde se

narodil, kde se odehrává větší část jeho života, a teprve poté by se měl vydat ke vzdáleným horizontům. Půjdeme-li k jádru této premisy v duchu DSV, nejbližší krajinou pro člověka, místem, které je potřeba důkladně prozkoumat, je v podstatě jeho vlastní tělo.

Teoretická část diplomové práce prezentuje klíčové prvky této originální didaktické koncepce. Text obsahuje také významové rešerše pojmů „duchovní“ a „smyslová“; jejich výklad byl uskutečněn na základě adekvátní odborné dostupné literatury z oblasti psychologie a filozofie.

Projektová část je zaměřena, v duchu koncepce DSV, primárně na zkoumání lidské tělesnosti – metaforických krajin, obsahujících obě vzájemně provázané kvality – fyzickou i duševní. Položila jsem si otázku, zda je možné vést tímto směrem hodiny výtvarné výchovy v běžné základní škole tak, aby se v žácích probudil hlubší vztah k přírodě, k sobě samým, a zároveň s tím realizovat výtvarnou výchovu prostřednictvím autenticky uchopitelných a kvalitních výtvarných médií, tedy bez šablon, vzorů a podobných, kreativitu ubíjejících jevů současné praxe předmětu. Pět předložených lekcí výtvarné výchovy, inspirovaných koncepcí Marty Pohnerové, bylo realizováno v 1. třídě ZŠ Malá Strana v Týně nad Vltavou.

Koncepce Duchovní a smyslové výchovy mě zaujala již během studia. Proto když jsem se rozhodla věnovat tomuto tématu svou diplomovou práci, oslovila jsem Martu Pohnerovou, díky jejíž zpětné vazbě bylo možné proniknout hlouběji do problematiky a pochopit podstatu DSV. Podněty vzešlé z kontaktu s paní Pohnerovou byly velmi inspirativní a utvrdily mě v tom, že bych se problematice ráda věnovala nejen v následujícím textu, ale i v budoucnosti v rámci praxe výuky na 1. stupni ZŠ.

I. Teoretická část

1 „Smyslové a duchovní“ z pohledu vybraných vědních oborů

Koncepce výtvarné výchovy od Marty Pohnerové je především již v názvu definována dvěma pojmy, a to *smyslová* a *duchovní*. Vnímání světa z pohledu smyslového, ale i duchovního je pro každého jedince velmi důležité. Pomocí smyslů neboli čidel sbíráme každou sebemenší informaci, kterou analyzujeme a která nás vede v našem životním konání, „jelikož svět by nebyl: neboť pojem bytí je tak či onak vázán na jevení a jevovost, tj. smyslovou vnímatelnost – a tedy na specificky lidskou tělesnost, na percepci v jejím lidském rozměru“.¹ K vysvětlení mnoha otázek týkajících se mystérií nám mohou sloužit různé oblasti, např. konfese, etika, umění a filozofie. Totéž je však možné najít i v homonymním významu slova *mysl* oproti jeho původnímu – a to např. *mysl života* – s vysvětlením: mít nějaký cíl, význam či důvod. Síla duchovního zkoumání bývá stejně důležitá jako vědecké bádání, které obklopilo především západní svět. Vančura popisuje, že právě v našem koutě planety mnohdy zapomínáme na uspokojování duchovních potřeb, které se stávají pro člověka základními. Sám také odkazuje na Sokratova slova: „Naše největší požehnání k nám přichází stejnou cestou jako šílenství, odtud platí, že šílenství je nám dáno božským darem.“² Tato citace může poukazovat na náročný a rychlý transformační duchovní růst u některých jedinců, který se pro ně stává obtížný.

Oba pojmy – *smyslové* a *duchovní* – jsou dále analyzovány především z psychologického a filozofického hlediska. Pozornost je nejprve věnována tématu smyslů v podkapitole *Smyslové vnímání*, kde je nejprve tento jev vysvětlen z obecného pohledu přesahujícího do oblasti biologie člověka a zvířecího světa. Dále plynule navážeme na obecnou a vývojovou psychologii, kde se krátce zaměříme na tento jev jako na součást naší psychiky. V části *Synestézie a vybrané smyslové jevy* jsou vysvětleny některé pojmy týkající se smyslů především z hlediska jejich zajímavosti. V neposlední řadě je uveden filozofický úhel pohledu Komenského a Steinera na fenomén lidského vnímání v části *Smyslové vnímání v zrcadle vybraných filozofických koncepcí*.

S pojmem „duchovní“ je pracováno v podkapitole *Spiritualita*, která nemá přesnou definici³, je ale možné si přiblížit její význam ze *Slovníku spirituality* –

¹ VAŇKOVÁ, Irena et al. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. s. 108.

² VANČURA, Michael. *Psychospirituální krize: Kontext duchovního hledání v naší kultuře*.

In: VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence: [krize v životě člověka: formy krizové pomoci a služeb]*. Praha: Portál, 2012. s. 330.

³ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007. s. 43.

jedná se o „souhrn myšlenek a vnitřních přesvědčení [...], a rovněž všechny osobní nebo hromadné reakce a výrazy i vnější viditelné formy, kterými se tyto vztahy konkrétně projevují.“⁴ Toto téma uzavírají oddíly zabývající se vybranými filozofickými a psychologickými pohledy, a to i v alternativním směru.

1.1 Smyslové vnímání

„Když narodí se maličký, dar vidění má pod víčky, dar slyšení má v něžném oušku, dar dotyku má v prstíčkách, dar chuti pozná v prvním doušku, dar vůně v jarních kytičkách. Maminko, ty k těm darům vkrátku dar řeči přidáš nemluvnátku!“⁵ V knize *Špalíček veršů a pohádek* od Františka Hrubína je tato báseň *Maminčin dar* uvedena hned na začátku oddílu *Říkej si se mnou*. Poukazuje na pět základních smyslů, se kterými se člověk rodí. Přidává se zde také důležitost mateřského jazyka, kterým reagujeme na podněty, popisujeme a vyjadřujeme se. Náš hlas, mimika, gesta a slova jsou jasnou odezvou pro okolí, například ve chvílích, kdy nás něco bolí nebo je nám zima či cítíme nějakou vůni. Naše řeč s mimikou, gesty a posturou jsou prvními signály čitelnými pro naše okolí.

Za účelem přiblížení tohoto tématu je nejprve nutné na něj nahlédnout z obecného hlediska, protože „okolní svět je partnerem v rozhovoru, jenž vede s ním naše tělo“.⁶ Všichni živočichové žijící na této planetě jsou závislí na svém okolí, kvůli neustálému vzájemnému působení: komunikaci, výměně látek, energií a informací z vnějšího i vnitřního světa, bez kterých by nedokázali žít. Už samotná absence jednoho z nich vyvolává v psychice neuvěřitelné změny.⁷ Co se stane s naším vnímáním, když naše smyslové orgány onemocní, je bezpochyby individuální. Stačí jen na moment si představit, jaké by to bylo ztratit jeden či více smyslů najednou. Nástin takovéto situace představuje film *Black* z indické produkce z roku 2005, v němž se hlavní hrdinka narodí prakticky slepá i úplně hluchá zároveň. Vady se mohou propojit s dědičností, s projevem stárnutí a v neposlední řadě jsou důvodem i nemoci či zranění.

⁴ DE FIORES, Stefano et al. *Slovník spirituality*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999. s. 164.

⁵ HRUBÍN, František. *Špalíček veršů a pohádek*. 3. vyd. Ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Albatros. Klub mladých čtenářů (Albatros), 1974. s. 11.

⁶ HOGENOVÁ, Anna. *Pohyb a vnímání*. Univerzita Karlova: Moodle pro výuku 1 [online]. [cit. 2022-03-06]. s. 1. Dostupné z:

[https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/507539/mod_resource/content/1/Anna%20Hogenov%C3%A1-Pohyb%20a%20vn%C3%ADm%C3%AD.pdf](https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/507539/mod_resource/content/1/Anna%20Hogenov%C3%A1-Pohyb%20a%20vn%C3%ADm%C3%A1n%C3%AD.pdf).

⁷ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. s. 50.

Je to jedna ze zásadních podmínek života. Již Aristoteles upozornil na percepci okolních vjemů a rozřadil je do pěti skupin. Toto dělení přetrvává dodnes, ačkoliv již nemusí být pojímáno jako zcela aktuální,⁸ neboť v dnešní době se objevují vědecké hypotézy dokonce o více než dvaceti lidských smyslech.⁹ Žáci na základních školách se učí primárně o pěti smyslech vycházejících z Aristotelovy teorie, jimiž jsou: čich, zrak, hmat, sluch a chuť. V současnosti se uvádí jako šestý smysl rovnováha nebo je jím také označována intuice. Z výše zmíněných smyslů přijímáme nejvíce informací pomocí zraku, a to dokonce až 90 %.¹⁰ U člověka jako mnohobuněčného organismu obstarává jmenované funkce smyslová soustava, ovšem dokáže zachytit jen omezené množství informací.

Vnímání je výběrovým procesem každého jednotlivého druhu, který je citlivější na odlišné typy zpráv z okolního světa nebo ze svého těla. Tyto zprávy či informace nabízejí pouze subjektivně zkreslený pohled na svět a naši realitu, záleží i na jejich kvalitě. Naše smysly ovlivňují proces učení a uchovávání paměťových stop (zkušeností).

Díky nervovým zakončením, která jsou napojena na smyslové orgány, se dostává vyslaná zpráva do centrální nervové soustavy, kde je v mozku selektována a následně zpracována. Z této spletité cesty se vytváří obraz jednoho konkrétního rysu vnímaného objektu, který se nazývá *počitek*. Pro ucelení zážitků z daného jevu je zapotřebí větší množství počitků, které pak nazýváme *vjemy*. Tyto jevy jsou doprovázené za spolupráce biologických, fyzikálních i chemických reakcí.

Každý živočich – i ten nejmenší organismus, jako jsou bakterie – disponuje nejrozmanitějšími smysly, které si vybírají i svou specializaci, na kterou jsou nejcitlivější, proto nevnímáme všechny podněty, které jsou kolem nás. Lidský organismus není přizpůsoben k perfektnímu čichu stopaře, bystrozrakému vidění dravce nebo bezkonkurenčnímu hadímu smyslu termoreceptorů, ale díky

⁸ Srov. SHIELDS, Christopher. Aristotle's Psychology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Stanford University: Department of Philosophy. Copyright © 2020 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-psychology/>.

⁹ Srov. GAJDOŠOVÁ, Markéta. Šestý, sedmý a osmý lidský smysl: Organismus člověka vnímá víc, než tušíte. *100+1 zahraniční zajímavost* [online]. Copyright © Extra Publishing, s. r. o. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.stoplusjednicka.cz/sesty-sedmy-osmy-lidsky-smysl-organismus-cloveka-vnima-vic-nez-tusite>.

¹⁰ Srov. OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ, 2010. *Člověk, jeho smysly a svět*. Praha: Grada. Psyché (Grada). s. 50.

mozku člověk dokáže subjektivně analyzovat získané informace na takové hranici, které nejsou ostatní živočichové schopni.¹¹

Náš mozek si vybírá takové zjednodušené schéma reality, jaké nervový systém v průběhu evoluce určil za důležité pro přežití a komfortní život. Nervová tkáň je úzce spjata s vědomím. Nynějším vědeckým názorem je, že produkují samotné vědomí.¹²

Následující **rozdělení smyslů** bylo zvoleno podle Orla, Facové a kol. (2010), kteří uvádí rozlišení receptorů podle citlivosti na hodnotu daného podnětu. Dělí se na – chemoreceptory (citlivost na určité chemické látky), radioreceptory (fotoreceptory – registrují světlo a termoreceptory – zaznamenávají teplotu), mechanoreceptory (reakce na mechanické dráždění) a nocireceptory (neboli algoceptory – receptory bolesti).¹³

Dále můžeme dělit receptory podle reakce na exteroceptory a interoceptory. Exteroceptory zaznamenávají podněty z vnějšího prostředí. Řadíme k nim zrak, chuť, čich, hmat (elektrické a magnetické receptory). Interoceptory registrují a zachycují tělesné změny visceroreceptory (vnitřní tělesné procesy) a proprioreceptory (pohyb, poloha, rovnováha těla i jeho částí).¹⁴ Takto podobné rozdělení je uvedeno i v knize *Obecná psychologie* od Aleny Plhákové.¹⁵

Podle Atkinsonové můžeme vnímání rozdělit do pěti funkcí. Při prvním bodu se zaměřujeme na pozornost, která určuje to, co je pro nás důležité a na co se soustředit. U druhého bodu se soustředíme na vzdálenost a umístění sledovaného objektu. Za třetí systém rozeznává objekty, které se v okolí vyskytují. Za čtvrté umí vyvodit zásadní vlastnosti pozorovaného objektu. Poslední pátý bod úzce souvisí se schopností abstrakce, přesněji percepční stálostí, díky které si v paměti uchováváme podstatné vlastnosti objektů.¹⁶

¹¹ Srov. WINSTON, Robert M. L., ed. *Člověk: [obrazová encyklopedie lidstva]*. V Praze: Knižní klub, 2005. s. 121.

¹² Srov. DVTV. HORÁČEK, Jiří. *Vědomí si z reality jen vybírá. Neznáme jeho podstatu, ale umíme ho změnit* [online]. Česko, Aktuálně.cz, 2. 9. 2019 6:00. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/horacek-vedomi-si-z-reality-jen-vybira-nezname-jeho-podstatu/r~e635959cccb311e99ec9ac1f6b220ee8/>.

¹³ Srov. OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. *Člověk, jeho smysly a svět*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2010. s. 22.

¹⁴ Srov. tamtéž, s. 23.

¹⁵ Srov. PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. s. 107.

¹⁶ Srov. NOLEN-HOEKSEMA, Susan a Hana ANTONÍNOVÁ. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. s. 188.

1. 1. 1 Smysly pohledem obecné a vývojové psychologie

Smysly z pohledu obecné psychologie podle Aleny Plhákové jsou uvedeny kapitolou o senzoričných procesech neboli čítí a k nim vázaným smyslovým orgánům, jež jsou propojeny s pojmy „počítky“ a především „vnímání“, které je velmi obšírně rozebráno v kapitolách *Obecné psychologie* od Milana Nakonečného nebo v publikaci Věry Čechové a Marie Rozsypalové. **Vnímání** je tedy psychický proces patřící mezi kognitivní procesy. *„Je to smysly zprostředkované poznání daného předmětu. Je zde však nutno klást důraz na to, že smysly pouze vnímání zprostředkovávají, jeho produkt, vjemy se vytváří centrálně, tj. v mozku analýzou a syntézou smyslových dat, dodávaných ze smyslových orgánů dostředivými nervy do mozku. Vjemy jsou tedy jakýmsi obrazy skutečnosti a funkce vnímání spočívá v tom, že nám tyto obrazy vnějšího světa umožňují orientaci v něm, a tak i naši praktickou činnost, počínaje naším pohybem a praxí všeho druhu konče.“*¹⁷ Vnitřní i vnější **podněty**, které registruje náš organismus pomocí **analyzátorů-receptorů**, jsou důležitými pro naše každodenní fungování.

Jsme schopni vnímat celek i jeho dílčí části. **Vjem** označuje výsledný vnímaný celek nebo složitý děj, který má vliv na naše smyslové orgány. **Počítky** jsou obrazy jednotlivých částí vjemu nebo samostatné neznámé a jednoduché vnímání, např. zaslechnutí nenápadného pískání. Nejmenší intenzita podnětu je absolutní práh počítku.¹⁸ Termín **figura** označuje vybraný vnímaný prvek, ostatní je pozadí figury.¹⁹ **Rozdílový práh** nastává při nejmenší diferenciaci podnětů téhož druhu, který je možné rozlišit. Vše je propojené s dědičností a vývojem jedince. Rozlišují se druhy vnímání na zrak, sluch, čich, chuť, kožní analyzátor a pohybový analyzátor. Vnitřní analyzátory nás informují o našich pocitech, našem zdraví, náladě. Pracují s naší jistotou i nejistotou, dostatkem a nedostatkem energie nebo strachem. Dokážeme se jim přizpůsobit a navyknout si na něj. Nejmenší adaptace nastává u prahu bolesti a sluchových podnětů.²⁰

¹⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. s. 50.

¹⁸ Srov. ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. *Obecná psychologie*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství (NCO NZO), 2012. s. 66.

¹⁹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. s. 52–53.

²⁰ Srov. ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. *Obecná psychologie*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství (NCO NZO), 2012. s. 66.

Odlišnosti vnímání u jednotlivců se odvíjí od toho, v jakém stavu se nervová soustava s receptory nachází. Lidské vnímání je v klidovém stavu optimální, ale je možné si jej dobrou náladou vylepšit, nebo naopak zhoršit, např. když je jedinec nemocný, ve stresu nebo alkoholovém/drogovém opojení. Výkyvy lidského vnímání jsou do jisté míry v životě běžné, nicméně mohou mít na jedince nepříznivý dopad. Nakonečný uvádí **senzorickou deprivaci**, která je spojena s potřebou vnímání. Snížené vnímání vede k poruchám duševní činnosti. Nejen že díky smyslům každý den zůstáváme na živu, ale působí i na naše chování.²¹

Nakonečný ve svém Lexikonu psychologie taktéž zmiňuje specifické smyslové modality, které „představují tzv. **splynuliny**, syntézy smyslových dojmů, které se ponejvíce týkají hmatu: např. rovnoměrný dotyk spojený s chladem dává dojem vlhkého, rovnoměrný tlak při pohybu dává dojem hladkého, nerovnoměrný tlak při pohybu dojem drsného atd. Splynuliny tvoří takto dojmy (kromě již uvedených) jako dojem tvrdého, měkkého, suchého, lepkavého, slizkého atd. Dále se splynuliny objevují u chuťových buněk jako jejich spojení s dojmy čichovými, tlakovými atd.“²²

Prostorové vnímání slouží k určení tvaru, velikosti a vzdálenosti objektu. Zaměřuje se na hmatové, sluchové a zrakové vnímání zároveň.²³ **Sociální vnímání** reaguje na vnější vlivy, city, nálady a postoje druhých, jejich motivace či vlastnosti. Zde je možné zahrnout i empatii k druhé osobě. **Komplexní druh vnímání** se odráží od propojování více smyslů u jednoho vjemu. Můžeme také slyšet o tzv. **mimosmyslovém vnímání**, které není sděleno prostřednictvím žádných smyslových orgánů. Jsou uváděny kryptestézie (jasnozření, citlivost, jejíž podstata nám uniká²⁴), telepatie (poznávání stavu lidí přes získané informace bez přístrojů) a proskopie (ve slovníku cizích slov překládáno jako jasnovidectví). Přichází k nám v podobě světelného, čichového nebo sluchového

²¹ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. s. 50.

²² NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. s. 250.

²³ Srov. ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. *Obecná psychologie*. Brno: Národní centrum ošetřovatelství (NCO NZO), 2012. s. 67.

²⁴ HORVÁTH, Tomáš. „Niekedy sa vracajú.“ Transformácia baladickéj lenórskej témy v modernizme. *Slovenská literatúra* [online]. Bratislava: Ústav slovenskej literatúry SAV, v. v. i., 2019/2012, roč. 59, č. 4, [cit. 2022-06-03]. Dostupné z: <https://www.sav.sk/journals/uploads/01211100--SL-2012-4-horvath-324-337.pdf>.

zážitku.²⁵ Ve zkratce se jedná o předpovídání budoucnosti, věštbu, komunikaci s duchy i ostatními lidmi na dálku.²⁶

Z pohledu **vývojové psychologie** se smysly začínají utvářet již v prenatálním stadiu vývoje. Plod odpovídá na impulsy přicházející přes matku, její dotyky a hlas. Plod může reagovat na podnět pouze svým pohybem. Vágnerová udává, že zvýšená četnost pohybové aktivity plodu značí nadměrné povzbuzení současným impulsem.²⁷ V raném věku je učení spojeno „*se základními smyslovými informacemi, které jsou za normálních okolností snadno dostupné a nevyžadují žádné zvláštní úsilí.*“²⁸ Již v tomto věku dokáže dítě diferenciovat podmínky z okolí a získanými zkušenostmi upravuje své chování.²⁹ Důležitým smyslem pro vývoj řeči je sluch; mladší dítě lépe vnímá vyšší polohu hlasu.³⁰

1. 1. 2 Synestézie a vybrané smyslové jevy

„A čern, E běl, I nach, O modř, U zeleň hlásek, já jednou vypovím váš různý vznik a druh. A, černý korzet, plný rudých much, jež bzučí kolem páchnoucích a krutých pasek, zátoka stínů, E, běl stanů, čirý vzduch, šíp ker a bílých králů, chvění vrásek; I, purpur, krev a smích, jenž tryská ze rtů krásek ve hněvu, anebo kající bludný kruh. U, božské vibrace, U, zeleň moří s vesly, mír pastvin s dobytkem, mír vrásek, které kreslí prst alchymie pilným čelům vševědů; O, zvučná polnice, klid vesmírného vřídla, jímž poletují planety a archandělská křídla. O, modrý paprsek jejího pohledu.“ V citované básni *Samohlásky* od Arthura Rimbauda, kterou z francouzštiny přeložil Vítězslav Nezval, je patrný esenciální projev synestézie v umění.³¹

Synestézie představuje skutečný způsob vnímání, kdy určitý vjem vyvolává vjem jiný, který není reálně přítomen.³² Jedná se o podněty ze smyslové i kognitivní oblasti. Ta je pro každého jedince odlišná, subjektivní. Tento jev poprvé

²⁵ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. s. 52.

²⁶ Srov. VANČURA, Michael. Psychospirituální krize: Kontext duchovního hledání v naší kultuře. In: VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence: [krize v životě člověka: formy krizové pomoci a služeb]*. Praha: Portál, 2012. s. 329–357.

²⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. 2. vydání. Univerzita Karlova: Karolinum, 2012. s. 65.

²⁸ Tamtéž, s. 67.

²⁹ Srov. tamtéž, s. 65.

³⁰ Srov. tamtéž, s. 92–93.

³¹ RIMBAUD, Jean Arthur. *Samohlásky*. *Česká literatura na internetu* [online]. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://www.ceskaliteratura.cz/translat/rimbaud.htm>.

³² Srov. Synestézie. *Ústav českého jazyka a teorie komunikace* [online]. Copyright © FF UK 2015 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://ucjtk.ff.cuni.cz/veda-a-vyzkum/synestezie/>.

zaznamenal v roce 1690 filozof John Locke.³³ U synestetiků se nejčastěji vyskytuje spojení mezi barvami a achromatickými znaky (nebo písmeny). Vjemy jsou propojeny i se samotnou představou onoho jevu.

Radkin Honzák v rozhovoru *Jak zní modrá barva* pro web Psychologie.cz rozebírá v úvodu pojem synestézie, kterou vysvětluje jako propojení dvou kanálů vnímání, ačkoli je zapojován jen jeden. Uvádí příklad, kdy jedinec vidí barevné číslice či písmena (nebo dále barevné slyšení, barevné chutě...). Jeho odhad synestetiků ve společnosti je 1:240. Podle vědců je velmi pravděpodobné, že se rodíme na svět se synestézií všichni. Rozdíl nastává mezi 3. až 5. rokem života, kdy se někomu synestetické dráhy odpojí, někomu naopak zůstávají. Je to dědičný jev a vyskytuje se převážně u ženského pohlaví, kvůli význačnější vázanosti na chromozom X.³⁴

František Koukolík popisuje, „že jde o přetrvávání spojů mezi korovými oblastmi z raného vývojového období mozku.“³⁵ Taktéž uvádí a se svými poznatky se shoduje s Honzákem, že ve vědecké společnosti existují domněnky o výskytu synestézie u všech novorozenců. Důvod, proč u některých jedinců tyto spoje zůstávají, je tedy neznámý.³⁶

Synestetici zůstávají většinou sžiti s představou, že danou schopnost vnímání mají i ostatní. Synestetický pocit umí dočasně navodit i LSD či jiné chemické látky působící na nervový systém nebo patologické reakce. Lidé se synestézií se často uplatňují v umělecké sféře.³⁷ Jsou schopni formovat logické sdružování představ mezi rozdílnými podněty. Honzák ve svém přehledovém článku na portálu Psychiatrie pro praxi uvádí pro příklad některá jména umělců, jako jsou A. Rimbaud, A. N. Skrjabin, V. van Gogh, V. Kandinský, V. V. Nabokov, E. A. Poe, Ch. Baudelaire, F. Lizst, F. Schubert, L. van Beethoven, M. Holub, J. Skácel ad. Kandinský objevil spřízněnost barev a geometrických tvarů, tónů (nebo zvuků nástrojů). Barvy a tvary přirovnal k duchovním principům člověka.³⁸ U jedince je

³³ Srov. KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4. vyd. Praha: Galén. Makropulos, 2014. s. 99.

³⁴ Srov. HONZÁK, Radkin. Synestézie: přehled současných poznatků. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2010, roč. 11, č. 4, [cit. 2022-03-06]. s. 152–155. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2010/04/05.pdf>.

³⁵ KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4. vyd. Praha: Galén. Makropulos, 2014. s. 100.

³⁶ Srov. tamtéž, s. 100.

³⁷ Srov. HONZÁK, Radkin. *Jak zní modrá barva*. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/jak-zni-modra-barva/>.

³⁸ Srov. KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. 2. vyd. Přeložila Anita PELÁNOVÁ. Praha: Triáda. Delfín (Triáda), 2009. s. 51–54.

někdy možná záměna s fantazií či vzpomínkou. Dříve byla synestézie považovaná za pouhou imaginaci.³⁹

Zrak a sluch jsou pro život velmi zásadní smysly. Když naše oči onemocní nebo přestanou vidět úplně, tělo přemístí spoje z jiných smyslových orgánů do nepoužívané části mozku věnované zraku. Nevidomým se vytríbí sluch a znásobí hmatové vjemy, které nahrazují oči. To má velký vliv na psychiku oné osoby, což se ukázalo v porovnání s neslyšícími osobami, neboť právě tito jedinci jsou často sociálně vyčleněni. Je to už dáno tím, že nevidomého na ulici většinou podle jeho kompenzačních pomůcek poznáme a chováme se k němu ohleduplně. Oproti tomu u neslyšících jejich hendikep není na první pohled patrný a většinová populace znakovou řeč neovládá, proto je dorozumění velmi obtížné. Ani mozek nedokáže tuto ztrátu vykompenzovat. Bez sluchu se nelze naučit mluvit mateřským jazykem.

Náš sluch ohrožuje tzv. akustický smog. Nepříznivě ovlivňuje naši psychiku i rytmus celého organismu. Ticho ale sluch léčí, stejně jako pohled očí na zelenou barvu. V článku *Škodí uším, škodí duši* je uveden výčet zvuků od velmi nepříjemných až po příjemné. Vědci z Newcastle University v rámci svého výzkumu sestavili zvuky, které jsou nejvíce nesnesitelné, jako např. skřípání nože o láhev, vidličky o sklenici, skřípání křídly o tabuli, pravítka o láhev či skřípání nehtů o tabuli, ženský vřískot, bruska, kvílení brzd, dětský pláč a elektrická vrtačka. Naopak za libozvučné zvuky považují potlesk, dětský smích, hrom a tekoucí vodu. Zpravidla uklidňujícími jsou v relaxačních melodiích zvuky přírody.

Frekvence zvuku, kterou každý z nás sluchovým ústrojím vnímá, je individuální, ale většinou se vyskytuje v rozsahu 20 – 20 000 Hz. Je však prokázáno, že člověk je schopen vnímat zvuk i mimo zmíněné pásmo. Při pokusech testované osoby bezpečně určily zapnutí i vypnutí zvuku, ačkoli jej sluchem nevnímaly. Oproti tomu zrak je soustředován na intenzitu světla. Má velkou zásluhu na našem pohybu v prostoru. Zajímavostí je, že očím na rozdíl od uší můžeme ulevit od denní aktivity a zavřít je.⁴⁰

³⁹ Srov. HONZÁK, Radkin. Synestezie: přehled současných poznatků. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2010, roč. 11, č. 4, [cit. 2022-03-06]. s. 152–155. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2010/04/05.pdf>.

⁴⁰ Srov. HONZÁK, Radkin. Škodí uším, škodí duši. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/skodi-usim-skodi-dusi/>.

Hmat se vyvíjí jako první smysl, jelikož jeho orgánem je kůže (ta je největším orgánem lidského těla), dále pak dutina ústní a nosní. V kůži se nacházejí smyslová čidla nebo tělíška: například na bolest, teplotu, tah nebo tlak. Když tedy bereme do ruky sklenici vody, necítíme jen její povrch, ale uvědomujeme si například její teplotu, hmotnost, velikost, strukturu povrchu anebo to, zda je pro naši pokožku snesitelná. Nastává spolupráce více smyslových úrovní. Konečky prstů a špička jazyka jsou nejcitlivější části těla pro hmatový vjem.⁴¹ Plně vidoucí člověk získává doplňkové informace (např. je-li sklenice plná, musíme ji uchopit pomalu a opatrně).⁴² Při vnímání uměleckých děl nebo při výuce žáků je vhodné zapojit co nejvíce smyslů, nikoli jen zrak či sluch. Mladší děti nejlépe poznávají svět hmatem, chtějí si okamžitě vše osahat a tím se učí, což je v některých případech obtížně proveditelné.

Čich s chutí jsou dva doplňující se smysly. Fungují jako snímací detektory na chemické prvky a sloučeniny různého skupenství. Chuť detekuje látky rozpustné ve vodě a čich se soustředí na plynnou formu. Čich by mohl fungovat samostatně, ale chuť bez něj by byla nedostatečná, protože chuťové orgány jsou asi 30 000krát méně citlivější než čich.⁴³ K základním chuťovým kvalitám patří slanost, sladkost, hořkost a kyselost, Přidává se k nim pátá – *pikantní, masová, umami*.⁴⁴ Čichové vjemy dělíme na dvě skupiny – pachy a vůně. Čich má ze všech našich smyslových orgánů nejkratší nervová vlákna, z toho důvodu také není lidský čich tolik dokonalý. Jeho činnost se podílí i na trávení. Varuje nás před ohrožujícími látkami, ale dokáže si naopak rychle přivyknout na pachy i vůně ze svého prostředí a otupit tak svou citlivost.

Když něco ochutnáváme, je do toho zapojen z velké části čich. Jsou ve vzájemné součinnosti. Ztrátou čichu přicházíme i o plnohodnotnou chuť.⁴⁵ Soesman se domníval, že u zvířat je možné postavit rovnítko mezi čichem a intuicí, jelikož čich má v moci celý jejich mozek. Jsou jím bezprostředně spojena se světem.⁴⁶ Mnoho autorů vnímá čich jako něco, co si je podmaní. Slabou vůní můžeme vyvolat silné zážitky z minulosti a city díky dráze od čichového bulbu, který

⁴¹ Srov. Zajímavosti o lidských smyslech: infografika. *FortMedica ORL. Soukromá ORL ambulance a oddělení jednodenní chirurgie* [online]. 2019 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://fortmedica.cz/zajímavosti-o-lidskych-smyslech-infografika/>.

⁴² Srov. MERLEAU-PONTY, Maurice. *Svět vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2008. s. 28.

⁴³ Srov. OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. *Člověk, jeho smysly a svět*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2010. s. 145.

⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 145.

⁴⁵ Srov. ŠTEFÁNEK, Jiří. Ztráta chuti. *Medicína, nemoci, studium na 1. LF UK* [online]. 2011 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <http://www.stefajir.cz/?q=ztrata-chuti>.

⁴⁶ Srov. SOESMAN, Albert. *Dvanáct smyslů: brány duše: úvod do anthroposofie*. Hranice: Fabula, 2009. s. 74.

získá elektrické signály od buněk, a odtud se dostanou také do limbického systému, který ovládá emoce.⁴⁷ Albert Soesman, jenž byl inspirován svým učitelem Rudolfem Steinerem, psal o morální vůni či zápachu, který kolem sebe člověk šíří. Příkladem mu jsou texty z Bible – *Druhý list Korintským*, kde Bůh šíří vůni svého poznání: „*Jedněm jsme smrtelnou vůni ke smrti, druhým jsme vůni života k životu*“.⁴⁸ A dále uvedl *Egyptskou knihu mrtvých*, v níž je popsáno, že bohové duši zemřelého nejprve očichají, protože svou vůni ničím nezamaskuje, a tím poznají, jaký je a jak žil.⁴⁹ V knize *Tajemství chutí* autoři zmiňují vanilkové aroma jako nejvýznamnější vůni v našich životech, kterou každý miluje. Příčinou může být právě to, že mateřské mléko po ní slabě voní, a nejen to, např. i mnoho produktů pro děti obsahuje vanilkové aroma. Vůně, které máme spojené s pocitem štěstí, se nám vtiskly již v raném dětství do dlouhodobé paměti a stávají se pro nás v životě zásadními. Pro děti rybářů je to například vůně ryb, Asiáté mají rádi nasládlé vůně. Přírodní vůně se pojí s pozitivními pocity, bývají proto oblíbené. Jablečný závin navozuje svou vůní pocit útulného domova.⁵⁰ Miloslav Nevrlý v Karpatských hrách napsal kapitolu věnovanou vonné paměti. Prezentuje zde zajímavou myšlenku, jak získat věrný a oddaný národ – vladaři by měli malým dětem parfémovat svou vůní kaše, mléka, šaty a hračky.⁵¹ Chutě v nás mohou vyvolávat podobné zážitky jako vůně a pachy. Například pocit spokojenosti je spojený se sladkou chutí proto, že plodová voda a mateřské mléko, se kterými se jako první setkáváme, jsou nasládlé. Jídla se sladkou chutí nám dodávají energii a většinou nejsou jedovatá, na to nás upozorňují chutě hořké a trpké. Děti mají práh vnímání sladkého vyšší než dospělí, u hořkosti je tomu naopak. Na chutě vznikají i závislosti. Sladkosti snižují bolest, proto by se měly dětem dávat před návštěvou lékaře. Již ze zkušenosti našich předků je známo, že máme jíst to, na co máme chuť, protože je to většinou jídlo obsahující prvek, který našemu organismu chybí.⁵²

Šestý smysl není definován v žádných relevantních vědeckých zdrojích jako součást našeho vnímání. Je jím též nazývána intuice. Je to situace, kdy jedinec dostává určitou předtuchu situace nebo hrozby a skrze vnímání podvědomě

⁴⁷ Srov. WINSTON, Robert M. L., ed. *Člověk: [obrazová encyklopedie lidstva]*. V Praze: Knižní klub, 2005. s. 128.

⁴⁸ B21,2K 2,14-16.

⁴⁹ Srov. SOESMAN, Albert. *Dvanáct smyslů: brány duše: úvod do anthroposofie*. Hranice: Fabula, 2009. s. 77.

⁵⁰ Srov. HATT, Hans a Regine DEE. *Tajemství vůní a chutí: jak působí na naši psychiku*. Praha: Portál, 2021. s. 21-25.

⁵¹ Srov. NEVRILÝ, Miloslav a Roman KARPAŠ. *Karpatské hry*. Liberec: Skauting, 1992. s. 44-45.

⁵² Srov. HATT, Hans a Regine DEE. *Tajemství vůní a chutí: jak působí na naši psychiku*. Praha: Portál, 2021. s. 21-25.

posuzuje utajené nebo výrazné vztahy faktů. Šestý smysl je také přikládán k telepatickému až jasnovideckému mimosmyslovému vnímání. Může to být i jen pouhý pocit, kdy nevěříme dané realitě. Je možné jej pojímat jako sdružující pro ostatní smysly.⁵³ V minulosti lidé věděli o těchto skutečnostech svého vnímání, ale neuměli je pojmenovat, a proto je sdružili pod tento název. Jak již bylo zmíněno, v současnosti se hovoří o více než šesti smyslech, a proto toto označení pozbývá platnosti.

1. 1. 3 Smyslové vnímání v zrcadle vybraných filozofických koncepcí

Jan Amos Komenský prosazoval výuku propojenou se smyslovým poznáváním, rovněž i další významní představitelé pedagogiky, jako byl Jean-Jacques Rousseau nebo Johann Heinrich Pestalozzi, kladli velký důraz na smyslové vnímání.⁵⁴

Uždil upozorňuje na pedagogický koncept J. A. Komenského, který považoval smysly za nezbytný základ rozumového poznání. Smyslové ukládání zážitků spadá do dlouhodobé paměti. Vybavování a jejich využití je individuální záležitostí žáka.⁵⁵

Komenský považoval smysly za základ veškeré výuky. Rozlišoval smyslové poznávání podle stupně vzdělávání – předškolní didaktika se věnuje vnějším smyslům (zrak, sluch, hmat, čich, chuť), V obecné škole s mateřským jazykem se rozvíjejí smysly vnitřní (pozornost, představitivost, paměť a rozumnost – uvažování). Gymnázia se zabývají pochopením a uvážlivostí k věcem postihnutým smysly. Dále se objevují tři nejvnitřnější smysly – světlo rozumu; hnutí vůle; svědomí, schopnost konat.⁵⁶

Poznáváním smyslů byl pohlcen i Rudolf Steiner. Popsal a rozdělil dvanáct smyslů. Svě členění propojil se zvěrokruhem. Tyto smysly diferencoval ještě do následujících tří skupin na fyzické, duševní a duchovní. Mezi fyzické či tělesné patří hmat, životní smysl, smysl pro pohyb, smysl pro rovnováhu. Duševní smysly jsou známé jako čich, chuť, zrak a smysl pro teplo. Duchovní smysly se skládají ze sluchu, smyslu pro slovo, smyslu pro myšlenky druhého člověka

⁵³ Srov. VAŇKOVÁ, Irena et al. *Co na srdci, to na jazyku: Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. s. 110.

⁵⁴ Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2014. s. 13–15.

⁵⁵ Srov. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. s. 99.

⁵⁶ Srov. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2014. s. 13–15.

a smyslu pro Já druhého člověka. V této koncepci jsou reakce na podněty spolu provázané. Smysly jsou propojeny v určitých vztazích mezi sebou, a tím utvářejí celistvý obraz. „*Naplníme-li svou mysl nádhernou skutečností, jež zří naše smysly, nebudou nás přitahovat ‚zázraky‘, které neleží v koloběhu přírody.*“⁵⁷ Steinerova waldorfská pedagogika hojně využívá ve výuce žáků smysly s přírodou. Ono zmiňované Já se stává elementární pro lidskou bytost, propojuje všechny zbylé prvky ducha i veškeré formy těla.

Zuzana Ledvoňová zasadila Steinerovy myšlenky do historického kontextu. V době osvícenství a Velké francouzské revoluce bylo náboženství zpochybňováno, věda a lidský rozum byly stěžejními pro veškeré dění. Zde náboženství ustoupilo vědě a dále se plně neprozkoumávalo. Steiner to nazval pouze smyslovým poznáváním. Lidský rozum ukazoval, že nelze dosáhnout za jeho hranice. Svět pomocí našich smyslů nám vytváří iluzi, a je tedy důležité zabývat se i duchovními sférami. Lidé se víry drželi v pozdějších dobách jen díky tradicím.⁵⁸

Steiner uvažoval zajímavě o vnějším a vnitřním prostoru vnímání. Svou vlastní senzitivitu vnímáme převážně reakcí na děje kolem nás. Méně se však zaměřujeme na činnosti v našich tělech a jejich odrazech. Chápání této skutečnosti popisuje R. Steiner v díle *Má cesta životem*. „*Předměty a děje, které smysly vnímají, jsou v prostoru. Ale tak, jako je tento prostor mimo člověka, právě tak je v jeho nitru jakýsi duševní prostor, který je dějištěm duchovních bytostí a duchovních dějů. V myšlenkách jsem nespatořoval pouze obrazy, které si o věcech tvoří člověk, nýbrž projevy duchovního světa na tomto duševním dějišti. Geometrie mi připadala jako vědění, které sice sám člověk vytváří, ale jeho význam je na člověku úplně nezávislý. Jako dítěti mi to samozřejmě ještě nebylo zcela jasné, spíše jsem cítil, že vědění o duchovním světě je nutné v sobě nést stejně tak jako geometrii.*“⁵⁹ Podle jeho názoru bylo možné duchovní poznání opět obnovit, a propojit s vědeckými poznatky v tehdejší společnosti. Smyslové vnímání světa je podle Steinera jen pouhou iluzí. Steiner se svou antroposofií prolíná obě složky této kapitoly, a to *smyslové* a *duchovní*.

⁵⁷ STEINER, Rudolf. *Mystika na úsvitu novodobého duchovního života a její vztah k modernímu světovému názoru*. Praha: Grada. Brány poznání, 2009. s. 72.

⁵⁸ Srov. LEDVOŇOVÁ, Zuzana. *Steinerův přínos moderní psychologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. s. 23–24.

⁵⁹ STEINER, Rudolf. *Má cesta životem* [online]. Antroposofia – Úvodná stránka. [cit. 2022-03-06]. s. 8. Dostupné z: http://www.antroposof.sk/diela_tlac/steiner_ma_cesta_zivotem.pdf.

Byly zde uvedeny přístupy význačných osobností z oboru filozofie a pedagogiky. Pochopením pro jejich myšlenky nám můžou být slova Eugena Finka: „*Filosofie má blízko k velkým vášním a zmatkům srdce i ducha, k elementární pietě, která spojuje živé s mrtvými, ke vzrušení smyslů, v němž pocítujeme to, co je zde a co je pozemské; má blízko k záření krásy na všech světských věcech a sama je jedním jediným údivem nad zázrakem toho, že jsoucno jest, a v tomto jejím údivu zaznívá i obdivování světa.*“⁶⁰

Na závěr této podkapitoly je vhodné stručně přiblížit symboliku **čísla dvanáct**, která se objevuje ve filozofickém uvažování Jana Amose Komenského nebo Rudolfa Steinera (či v dílech mnoha vědců, matematiků ad.). Například i Platon číslo dvanáct užil ve své teorii u tělesa dvanáctistěnu, které má symbolizovat naše rozumové schopnosti a charakterizovat jsoucno.⁶¹

Většina studií bývá propojována se zvířetníkem neboli znamením zvěrokruhu. Odráží se zde rytmus života celého roku rozděleného na dvanáct měsíců. Je to doba, po kterou Země oběhne dráhu kolem Slunce. Ciferník hodin je složen z čísel od 1 do 12. V náboženském světě se objevuje symbolika 12, například dvanáct křesťanských apoštolů, v judaismu dvanáct Jákobových synů, na Olympu žilo dvanáct hlavních bohů, v hinduismu se jméno dítěte prozrazuje až dvanáctý den po narození a dvanáct jmen má i jejich Bůh Slunce. V těle člověka je dvanáct párů žeber.⁶²

1.2 Spiritualita

„*Člověk má svobodnou vůli. Jinak by nemohl žítí Božskou Jiskrou v sobě. Právě že ji máme, rozhodujeme se pro dobro nebo zlo, pro pravdu nebo zdání – tvoříme jak duchovní věci, tak materiální, tělesné. Protože má člověk svobodnou vůli, rozhodne se buď pro sílu negativní (zlo), nebo pozitivní (dobro). Bůh sám je absolutní svobodnou Vůli. – Jako síla se projevuje.*“⁶³

Pro úvod této podkapitoly byl zvolen citát českého malíře, fotografa a mystika Františka Drtíkoly, který otevírá a zároveň uceleně shrnuje obsah následujícího textu zabývajícího se spiritualitou.

⁶⁰ FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel. Orientace (Český spisovatel), 1993. s. 20.

⁶¹ Srov. PETRŽELKA, Josef. Platón o uspořádání kosmu. *Platón bez idejí* [online]. Informační systém MU. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps12/platon/web/tema1_B_b.html.

⁶² Srov. 12 (číslo). *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/12_\(%C4%8D%C3%ADslo\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/12_(%C4%8D%C3%ADslo)).

⁶³ DRTIKOL, František. *Duchovní cesta*. Druhé, rozšířené a upravené vydání. Praha: Svět. Drtikol, 2018. s. 43.

Výraz *duchovní* je obsažen v názvu metodiky Pohnerové. Je nezbytné tuto tematiku více přiblížit z hlediska filozofie a psychologie, díky tomu je možné lépe vyložit samotné myšlenky a podstatné složky každé lekce výtvarné výchovy inspirované *Duchovní a smyslovou výchovou*.

Filozofie s psychologií jsou navzájem provázané. Na spiritualitu je proto vhodné nahlížet z pohledu obou oborů. Psychologie v náhledu na člověka užívá filozofické myšlenky a teoretická bádání filozofů, jako byl např. Platon. Pozice spirituality je od doby rozmachu vědy především v západním světě upozadována, a ačkoli dnešní věda nedokáže odhalit v tomto ohledu zdaleka vše, stále se vedou spory k relevanci spirituality v našich životech.

Pojem duchovno, též spiritualita, má obsáhlý význam. Může vyvolávat pocit pouhé náboženské tematiky, nacházíme zde ale i hlubší propojení člověka s jeho prožíváním. Slovo skrývající se v obou variantách téhož významu je *duch*. Se změnou hlásky ve slově *duch* vzniká *dech*, kterým se vyznačuje živá bytost. Zde je již blízko k samotné duši neboli psýché. Někteří odborníci staví náboženství do protikladu se spiritualitou, kdy pod náboženství zahrnují náboženské nauky, obřady nebo instituce. Jung považoval za druh náboženství i komunismus a nacismus. Pod spiritualitou si můžeme představit prožitky a činy s nimi spojené. Síla spirituality je oceňována například při významu motivace. Psychologie se zabývá teorií prožitků z náboženského i nenáboženského spirituálního hlediska. Pavel Říčan napsal, že spiritualita z pohledu současné psychologie hraje významnou roli v současné etické výchově.⁶⁴

Náš duchovní svět uložený v našem nitru každý den ovlivňuje sociální, existenční a mimosmyslové aspekty života. Zasahuje do našich stanovisek a hodnot, které tvoří naši osobnost. Lidské populaci dávala spiritualita víru, naději a vysvětlení na otázky, na které neznali odpověď. Formovala se celá staletí. I po příchodu vědy a rychlého pokroku stále zbývá mnoho neobjasněných jevů, u kterých opět nalézáme smysl v oné spiritualitě, k níž jsme vedeni svým okolím.

Pojem *spiritualita* je možné analyzovat z filozofického, teologického (náboženského, religionistického), psychologického, sociologického, biologického, fyzikálního nebo medicínského hlediska. Je vhodné k nim začlenit i pedagogický pohled, který může pomoci při výchově jedince.

⁶⁴ ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007. s. 106.

1. 2. 1 Vybrané filozofické pohledy na spiritualitu

„Lidé sami vytvářejí proklínáním a zlými myšlenkami katastrofy, zemětřesení, potopy a sami opět budují nové a nové země.“⁶⁵

František Drtikol

Radovan Rybář ve své filozofické polemice, uvedené ve sborníku *Spiritualita: fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců* uvádí, že v křesťanské tradici a dalších kulturách je srdce symbolem lidské bytosti. Je mu přiřkládán velký význam „životního dynamismu, psychické, morální, citové a duchovní aktivity. Srdce je centrem nejen fyzického a duchovního života, ale i náboženské hloubky, kterou nepostihne žádná psychologie ani empirická věda. Tato intimita srdce je často neviditelná pro druhé lidi, vidí do ní jen Bůh nebo osoby opravdu výjimečně duchovní. V srdci má životní dynamismus svůj ontologický základ, který převyšuje rozum a formuje člověka duchovně prostřednictvím pozitivních vztahů. Srdce je životní centrum, tvořivá láska i střetnutí s Bohem (Absolutnem). Svět byl stvořen proto, abychom ho zduchovníli láskou a konáním dobra. A láska vůbec je založena na víře v absolutní hodnoty. Proto je dnes zapotřebí být filozofem srdce.“⁶⁶

Dále zde pokračuje s myšlenkou lásky. V dřívějších dobách, např. ve středověku, byla spojována hlavně s ženským pohlavím. Možná zde hrála roli předpojatá představa žen jako romantických a emočně zaměřených bytostí, které svou lásku netají. Muž zde zastával pozici logiky, rozumu a síly. Láska se dostává do ženské spirituality a ženy jsou tím inspirací pro muže v jejich mystice. „Právě ženy-mystičky si byly vždy vědomy tělesně duchovní jednoty člověka. Tělesné objetí a spojení se stalo symbolem i duchovního objetí a sjednocení člověka s Bohem.“⁶⁷ Z této kapitoly vyplývá, že Platonovo potlačování fyzického chtíce těla nevedlo podle pozdějších poznatků středověku k dosáhnutí plnějších zkušeností. Ze vzniklé extáze se pak buduje vše unifikované a harmonické. Podle P. Teilharda de Chardina se k Bohu přiblížíme srdcem plným lásky, láskou přetváříme celý vesmír. „Láska ve vztahu ke spiritualitě vystupuje do popředí

⁶⁵ DRTIKOL, František. *Duchovní cesta*. Druhé, rozšířené a upravené vydání. Praha: Svět. Drtikol, 2018. s. 43.

⁶⁶ RYBÁŘ, Radovan. Filozofický pohled na spiritualitu. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. a Jiří HAVLÍČEK, ed. *Spiritualita: fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců: sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 83–84.

⁶⁷ Tamtéž, s. 84.

*v absolutní míře. Spiritualita představuje úctu a pozornost, radost a tvořivost, spravedlnost a soucitnost, ale i úsilí o sjednocení s celým vesmírem a Bohem.*⁶⁸

Podle Rybáře duchovní život s dobrým chováním přispívají k vylepšení spojitosti s božstvím. Tyto aspekty víry by měly pomáhat při odhalování univerzální pravdy. Cesta hledání absolutní pravdy je pro každého výjimečná, jiná a originální. Naše životy se vyvíjejí od toho, jaký způsob žití volíme. Víra propojuje vědecký i osobní náhled na svět. Ozvěnou našich duší, čistých jsoucn a ušlechtilých rozhodnutí má být víra v každém z nás.⁶⁹

Dále uvádí dvě možnosti fungování jako lidských bytostí, tou první se stává tělo. Převládne-li nad duší, člověk je polapen do sítí svých tužeb, chtíčů a má sklon podléhat hříchům. Jeho vůle je slabá a pohlcují jej negativní myšlenky a emoce, pocity. Ale když převáží duše nad tělem, nastává svoboda plná lásky, vlídnosti a klidu. Duchovně založený člověk své činy vykonává s dobrým úmyslem, pravdou a láskou. Rybář píše, že umělci jsou vždy fascinováni tvářemi lidí, které spirituálně září. Tento jev není spojen pouze s náboženskou vírou, patří k člověku již od jeho narození a provází ho celý život. Utváříme se podle morálních a duchovních zásad, které nám umožňují poznat dobro, pravdu, krásu a určují naše vědomé chování ovlivněné morálními normami. Mnohým vytane na mysl věda, která nám nejspíše může poskytnout více než spiritualita. Pomáhá se zdokonalováním a ulehčováním lidského života. Nyní nastává okamžik zlomu, že nenalezneme štěstí, lásku ani další atributy spokojenosti pouze v zabezpečení svých fyzických potřeb. *„Spiritualita, založená na citovém a intuitivním poznávání, nás přivádí k osobnímu kontaktu se zásvětím (Bohem), např. v kontemplaci, v mystických stavech, extázích nebo v mimořádné odloučenosti od běžného životního dění.*“⁷⁰ Celý život s fyzickým tělem, duší a veškerými psychickými projevy obsahuje spiritualitu.

Platon odlišuje dva světy bytí, které posléze inspirovaly křesťanskou víru. První svět je neměnná fyzická, materiální forma vnímaná smysly, která si podmaňuje tělo člověka. Druhý svět je světem představ, idejí, hledání ztraceného jsoucn a rozumu, podléhající světu prvnímu. V tomto světě žije duše, která tyto od sebe oddělené světy propojuje. Byla vždy stavěna na nadsmyslové poznávání světa.

⁶⁸ RYBÁŘ, Radovan. Filozofický pohled na spiritualitu. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. a Jiří HAVLÍČEK, ed. *Spiritualita: fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců: sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 85.

⁶⁹ Srov. tamtéž, s. 83–87.

⁷⁰ Tamtéž, s. 87.

Duši zahrnují tři složky – rozum, vznětlivost a žádostivost. Podle míry jejich zdokonalování se člověk rozřazuje ve společenské hierarchii. Platon označuje duši za nesmrtelnou, což nalezneme snad u všech náboženských směrů. Tělo ji spoutává, na konci života se od něj duše odpoutává a osvobozuje se. Platonským pojetím, jež dělí člověka na tělo a ducha, kdy je duch stavěn významněji nad samotnou fyzickou hmotu, byla ovlivněna křesťanská spiritualita.⁷¹

Honzák oponuje platonskému vztahu duše a těla. Nesouhlasí s propojením duše s emocemi, jelikož v dnešní době je známé, že jsou reakcí na fyzické procesy. Emoci definuje jako neurochemickou reakci, která je stále aktivní. Je přijímacím, řídícím a tělovým systémem, který reaguje mnohem pohotověji než rozum nebo myšlenka. Dále zde pohlíží na chybu upřednostňování rozumu a jeho pojetí jako hlavního místa duše. Člověk by se měl chovat rozumně, tedy co nejlépe. Honzák uvádí lidový příklad – věci, které člověk dělá s rozumným úmyslem, ale později zjistil, že to není dobré.⁷²

Z pohledu filozofie se jedná o zvláštní substanci, ke které se hledá metafyzická příčina a duševní pochody ze základu duše. **Platon s Aristotelem** rozeznávají tři druhy duše – „vegetativní (vnitřní životní princip [...], [který] řídí především výměnu látek, výživu, růst a rozmnožování), smyslovou či živočišnou [také uváděnou jako] animální (řídící činnost smyslů [...], elementární vnímání a pohyby organismu) a lidskou (svébytnou, duchovní a nesmrtelnou bohem stvořenou [...], která převyšuje svými schopnostmi způsobilosti duše vegetativní a animální, projevujíc se jako rozum a vůle; ta jediná je nesmrtelná, tvoří sice jednotu s tělem, ale může existovat i mimo tělo, je čistou formou)“.⁷³

Willwoll soudí, že lidská duše má podobu *duchovního bytí*, které se vyjadřuje prožíváním říše hodnot: „Člověku vlastní svět hodnot poukazuje na duchovní bytí jeho duše. A životní formou ducha je nesmrtelnost.“⁷⁴

⁷¹ Srov. PETRŽELKA, Josef. Platón o duši. *Platón bez idejí* [online]. Informační systém MU. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps12/platon/web/tema2_C_a.html.

⁷² Srov. HONZÁK, Radkin. Jak zní modrá barva. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/jak-zni-modra-barva/>.

⁷³ NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017. s. 49, s. 50.

⁷⁴ Tamtéž, s. 50.

1. 2. 2 Vybrané psychologické pohledy na spiritualitu

Z tohoto hlediska se dá uvažovat o člověku ze strany jeho dvou světů, vnější oblasti a vnitřního dění v něm, a dalších činitelů, které ovlivňují jeho psychický stav. Je příhodné přiblížit výklad pojmů *duše* a *duch* od Milana Nakonečného, Carla G. Junga a dalších psychologů a poté nahlédnout do proudu transpersonální psychologie.

„*Má člověk duši?*“ zní název kapitoly Milana Nakonečného. Uvažuje o duši jako o organizátorovi duševního života. Zdůrazňuje, že je pouhou spekulací metafyziky nebo náboženství, ale nikoli vědou prokázaná existence. Názory některých vědců i filozofů jsou ovlivněny pouze vědou, která celou psýché chápe jako síť neuronů s jejich vzruchy. Z náboženského hlediska se dostává k tzv. trichotomii (tělo, duše, duch). Z křesťanské nauky vyplývá, že duše oživuje tělo a ovládá jeho chod, tvoří s ním jednotu. Duše a tělo se ovlivňují navzájem. Z teologie je patrné, že duše je tedy nesmrtelnou. Teologické spekulace o duši jsou předkládány jako postulát pro víru. Nakonečný odkazuje na C. Tresmontanta, který se snažil opodstatnit duši vědecky. Živá jednotka se od prosté hmoty liší svou strukturou, která je schopná reprodukce, je stálá a trvalá (i přes mnohé změny, obnovy, cykly) po celý život organismu. Chemické, hormonální a fyzikální děje a reakce organismu se schopností seberegulace jsou dalším rysem živé bytosti. Tyto nevědomé děje jsou označovány za činnost metafyzického faktoru. Jeho úvaha dává prostor myšlence, kdy se vylučuje živý organismus se strojem, a je tedy namístě přemýšlet, kdo řídí veškeré biochemické a biologické procesy s možností se přizpůsobit se a regenerovat se. Usuzuje existenci nějakého X. Příkaz pro stroj se v našem těle chová jako bytí, což nazývá jako psychismus. U člověka je psychismus schopen dozrát až k *vědomí sebe sama*, k uvažování a k nekonkrétnímu přemýšlení. Opět upozorňuje na jednotu duše a těla.⁷⁵ Odpověď na položenou otázku je Nakonečným formována jako druh možnosti: *„Pojem duše vystupuje v několika významových rovinách: 1. jako náboženský či metafyzický postulát zvláštní nehmotné, nesmrtelné, bohem stvořené substance, která je nositelkou života a duchovního bytí, respektive jako metafyzický vitální účelově působící činitel; 2. jako hypotetický činitel organizace duševního života člověk, tedy duše jako název*

⁷⁵ Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017. s. 47–52.

*pro duševní dění, vytvořený vysvětlující funkční princip ve smyslu vědecko-empirického explanačního konstruktů.*⁷⁶

Nakonečný svět duchovních hodnot mimo jiné považuje za vývojový produkt lidské mysli se svou stránkou psychologickou.⁷⁷

Moderní tendence v psychologii se utvořila jako výraz nesouhlasu s teologií. Měla za cíl umístit duši na stranu přírodních věd a osvobodit ji od „mylných a naivních představ“.⁷⁸ Jedná se o **psychologii transpersonální**, která vznikala ve Spojených státech amerických kolem 60. let 20. století. Hledala skryté stránky duše člověka, které se probouzely ve spiritualitě, mystice, ekologii a ezoterice. Orientovala se na stavy vědomí, a zejména na ty změněné, kterých ve svých experimentech docílovala psychedelickými látkami.

Z filosofického i psychologického hlediska je zajímavá fascinace mnohých lidí východními náboženstvími a duchovními směry, kterými též byla pohlcena nauka teozofie. Alena Plháková řadí k nejznámějším představitelům transpersonální psychologie **Stanislava Grofa** a **Kena Wilbera**.

Schmitz citovaný Nakonečným sumarizuje transpersonální psychologii s jejím zobrazením světa. *„K nejdůležitějším konceptům nebo komponentám transpersonálního obrazu světa náleží spirituální dimenzi existence, vyšší svět, zvláště jako jemně-hmotné a kauzální, astrální tělo člověka a čakry a v neposlední řadě učení O reinkarnaci, resp. o opakovaných pozemských životech člověka.“* Základem transpersonální psychologie je idea, že: *„Lidská existence má spirituální dimenzi a světové bytí prazáklad. Spirituální prazáklad bytí je nejhlubší fundament a poslední příčina všeho, co je přítomno ve světě jevů, nebo se děje.“* Spirituální prazáklad je pojmenováván jako *„kosmické vědomí, absolutní duch, nadsvětové bytí, univerzální sebejá, nejvyšší jedno, mediální absolutno nebo jednoduše jako bůh. [...] Transpersonální sebejá jednotlivého člověka je v poslední totožné s univerzálním sebejá kosmického vědomí. Avšak nezávisle na tom je každá forma jevů vlastně jedno s bohem. Existuje jen bůh. Svět a bůh nejsou dvojí. Spirituální prazáklad je jak absolutní prázdno pro sebe, tak také všechny věci, všechny bytosti a všechny události v tom. Tak je kosmické vědomí nejen*

⁷⁶ NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017. s. 52

⁷⁷ Srov. tamtéž, s. 544.

⁷⁸ Srov. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007. s. 30.

transcendentní, nýbrž současně také imanentní. Obsažené ve všem a v sobě vše obsahuje."⁷⁹

Dříve používaný termín **změněné stavy** vědomí pozměnila transpersonální psychologie za stavy rozšířeného nebo zesíleného vědomí, které jsou hlavní složkou jejich bádání. **Transpersonální zážitky či zkušenosti** jsou podle Grofa stav, kdy pocit identity nebo vlastního já přesahuje možnosti fyzického těla s naším egem, dále prostor tohoto světa a lineárního času, které dávají obrys našeho vnímání každodenního světa v běžném stavu vnímání. Transpersonální zkušenosti jsou podle Grofa děleny do tří obsáhlých skupin rozlišujících roviny vědomí: „Rozšíření vědomí za běžné hranice prostoru (ztotožnění se s druhými osobami, se skupinou, živočichy či rostlinami, prožitek jednoty se životem a veškerým stvořením, planetární vědomí aj.); rozšíření vědomí za obvyklé časové hranice (embryonální a fetální prožitky, prožitky předků, rasové a kolektivní prožitky, prožitky minulých životů, fylogenetické prožitky, prožitky planetárního vývoje aj.); rozšíření vědomí do oblastí a rozměrů, které zpravidla nejsou považovány za součást objektivní reality (spiritistické zážitky, energetické jevy ‚jemného těla‘, prožitky duchů zvířat, mytologických a pohádkových sekvencí, příznivých i zlých božstev, univerzálních archetypů aj.).“⁸⁰

Ke Grofově teorii transpersonálního vědomí vedou dva proudy kritiky, které uvádí Nakonečný: „1. filozofický, který ovšem popírá existenci globálního vědomí; 2. vědecký, který kromě popírání globálního vědomí tvrdí, že všechny ty transpersonální zážitky jsou jen patologické stavy mysli, respektive mozku, a že tedy jde o zcela nevědecký systém iluzí.“⁸¹

Mezi předchůdce transpersonální psychologie se řadí **William James**, který zkoumal mystické stavy vědomí. Dovedlo ho to až k experimentům s inhalací kysličníku dusného a éteru. Uveřejněné zážitky z těchto stavů vedly ke konstatování, že na povrch vyplouvaly rozdíly obsahující hlubší pravdu. Dalším byl psychiatr **Roberto Assagioli**, který čerpal z Jungovy práce. Vytvořil psychosyntézu, což je terapeutický postup směřující k harmonickému rozvoji osobnosti a k její seberealizaci díky zničení skrytých vědomých i nevědomých

⁷⁹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017. s. 548.

⁸⁰ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: GRADA. Psyché, 2020. s. 305.

⁸¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017. s. 578.

střetů a bariér. Nevědomí podle něj zahrnuje nejen primitivní impulzy, ale také počátky mravnosti a moudrosti.⁸²

Stanislav Grof dále mezi předchůdce zařazuje **C. G. Junga**. Jung popisuje lidskou duši jako věrný odraz všeho, „*co označujeme jako hmotné, empirické a vezdejší, a to odrazem v příčině, účelu a smyslu.*“⁸³ Její existence před naším narozením i po naší smrti není empiricky prokazatelná. On sám měl k těmto teoriím blízko již od dětství prostřednictvím své rodiny a svých nevšedních zážitků po smrti svého otce. Hledal odpovědi na své otázky v oblasti medicíny a psychologie, která by měla osvětlit existování psyché nezávislé na prostoru a čase. *Duch* a *duše* jsou pojmy, které jsou v analytické psychologii hojně zastoupené. Odpovědi na jejich rozdílnost nám může být Jungova definice **ducha**: „*Duch, spiritus nebo pneuma opravdu znamená vzduch, vítr, dech; spiritus a pneuma jsou ve svém archetypickém charakteru dynamické a zpola hmotné síly; pohybují s vámi jako vítr, jsou do vás vdechovány a pak jste naduti, dochází u vás k inflaci.*“⁸⁴

Pro Františka Koukolíka „*pojmem duch slučuje intuitivní vlastnosti osoby a intuitivní biologické vlastnosti, neboť duch vnímá své okolí, pamatuje si to, umí si to vybavit na základě toho, co vnímal a co si pamatuje, usuzuje apod., s vlastnostmi, které jsou fyzikálně kontraintuitivní: duch nemá tělo a prochází zdí, obvykle nepožívá žádnou stravu a nevyměšuje.*“⁸⁵

Avšak věda a lidský rozum popírají skutečnost těchto jevů. Jungovo prozíravé uvažování o přítomné telepatii a časoprostorovosti, která je součástí spiritismu, je dosti objasňující. Obecně lze přijmout fakt, že nevědomí má vztah k prostoru a času. „*Časoprostorové omezení vědomí je tak silně přesvědčivou skutečností, že každé porušení této fundamentální pravdy je vlastně událostí nejvyššího teoretického významu, neboť by se tím dokazovalo, že časoprostorové omezení je ustanovením, které lze zrušit. Podmínkou zrušení by byla psyché, ke které by tedy časoprostorovost patřila nejvýše jako relativní, podmíněná vlastnost.*“⁸⁶ Někdy by se mohlo nevědomí z časoprostoru vymanit pomocí relativní bezprostorovosti a bezčasovosti a vzbudit tak *zvídavého ducha* k největšímu možnému úsilí. Současný vývoj vědomí je však natolik zaostalý, že stále neexistuje vědecký

⁸² Srov. PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: GRADA. Psyché, 2020. s. 297–298.

⁸³ JUNG, Carl Gustav a Karel PLOCEK, ed. *Duše moderního člověka*. V Brně: Atlantis, 1994. s. 14.

⁸⁴ JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: tavisťocké přednášky*. Praha: Academia, 1992. s. 164.

⁸⁵ KOUKOLÍK, František. *Lidství: neuronální koreláty*. Praha: Galén, 2010. s. 245.

⁸⁶ JUNG, Carl Gustav a Karel PLOCEK, ed. *Duše moderního člověka*. V Brně: Atlantis, 1994. s. 114.

potenciál k využití a zhodnocení fakt a jejich významu k podstatě psyché. Pozornost k této skupině jevů je směřována proto, že vázanost psyché na mozek znamená její omezenost v časoprostoru.⁸⁷

K tematice spirituality náleží neodmyslitelně i pojem **smrti**. Strach z její přítomnosti nebo z jejího příchodu je pro některé jedince velice zatěžující myšlenkou. O to problematičtější je, že se týká nás všech a její přítomnost zaznamenáváme v našem životě nejednou. Pocit beznaděje, bolesti, úzkosti, zmatku, paniky a dalších, které jsou s ní spojené, nás odrazují od přijetí její existence. Právě terapeutické náboženské ideje jsou pro mnoho lidí nadějí v lepší nadpozemské bytí ve chvíli, kdy duše opouští svůj pozemský chrám v podobě těla a vydává se na cestu do jiného světa, pro křesťany království nebeského. Jiná náboženství věří, že duše má možnost reinkarnace a po smrti svého těla se za nějaký čas narodí do nového. Jung nazývá náboženství jako psychoterapeutický systém, který léčí – stejně jako psychoterapeut – utrpení lidské psychiky. Katolickou církev označuje za terapeutickou instituci a považuje ji za dar historického vývoje společnosti.⁸⁸

Jungovy zápisy o pocitech lidí ze smrti pojednávají jednak o mladých lidech a jejich panickém strachu ze života, jednak o starých lidech majících tentýž strach ze smrti. V mládí se někteří bojí života a později trpí silným strachem ze smrti. Tyto pocity většinou pramení z přesvědčení, že smrtí vše končí, a vůbec si nepřipouští možnost chápání smrti jako cíle a naplnění.⁸⁹ *„Živnou půdou duše je přirozený život. Kdo se jím nenechá vést, zůstává viset ve vzduchu a ustrne. Proto taková spousta lidí ve zralém věku zkostnatí, hledí zpět a lpí na minulosti, v srdci tajnou hrůzu ze smrti. Vyhýbají se procesu života přinejmenším psychologicky, a zůstávají proto stát jako solné sloupy vzpomínek, které si sice ještě živě vzpomínají na dobu svého mládí, ale nemohou najít živoucí poměr k přítomnosti. Počínaje středem života zůstává živoucí jen ten, kdo chce s životem zemřít. Neboť to, k čemu dochází v tajemné hodině životního poledne, je obrat paraboly, zrození smrti. Život druhé poloviny života neznámá vzestup, rozvoj, rozmnožení, životní rozmach, nýbrž smrt, neboť jeho cílem je konec. Nechtít svůj životní vrchol je totéž*

⁸⁷ Srov. JUNG, Carl Gustav a Karel PLOCEK, ed. *Duše moderního člověka*. V Brně: Atlantis, 1994. s. 114.

⁸⁸ Srov. JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. Praha: Academia, 1992. s.170–171.

⁸⁹ Srov. JUNG, Carl Gustav a Karel PLOCEK, ed. *Duše moderního člověka*. V Brně: Atlantis, 1994. s. 107.

*jako nechtít svůj konec. Obojí znamená: nechtít žít. Nechtít žít znamená totéž co nechtít zemřít. Vznikání a zanikání je táž křivka.*⁹⁰

Jungův **princip synchronicity** je vykládán jako *smysluplný současný výskyt událostí oddělených v prostoru a v čase*.⁹¹ Tyto jevy mohou být fyzického i psychického rázu a postrádají běžný sled akce a reakce, příčiny a následku. Jedná se o jakési náhody. K vnímání tohoto jevu ho přivedl stav velmi racionálně založené pacientky, které se jednu noc zdálo o brouku zlatohlávkovi. Druhý den při psychoterapeutickém sezení tento hmyz (netypický v tamních klimatických podmínkách) kupodivu narazil do oken.⁹²

O synchronicitě se uvádí, že podmínkou jejího vzniku jsou dvě skutečnosti. Prvním případem skutečnosti je objevení nevědomého obrazu ve vědomí, s možností objevení tohoto obrazu přímo i nepřímo (např. symbol nebo myšlenka zpodobněné ve snu či předtuše). Druhou skutečností, jež dokonává synchronicitu, je chvíle, kdy si uvědomíme, že se první skutečnost shoduje s objektivním dějem. O tomto jevu můžeme říci, že první a druhý jev jsou ve vzájemném vztahu, který je, dá se říci, homogenní, ale spíše se podobá skládačce.

Jung zařadil archetyp **bytostné Já**, aby jím vyjádřil lidskou podstatu, která je spojena s vyššími božskými a přírodními zákony, obsahuje osvícení (jedná se o akt rozšíření vědomí o některé myšlenky z nevědomí). Tento moment nastává ve spojení psychických fenoménů vědomí a nevědomí. Jeho symbolem jsou mandaly. Jsou to kruhové obrazy, které zobrazují celost psýché, vědomí i nevědomí. Nesou v sobě terapeutický efekt spočívající *„v pokusu o zpřehlednění zdánlivě neslučitelných protikladů a nepřekročitelných hranic*“.⁹³

Ken Wilber tento jev též nazývá *transpersonální úroveň*, která je blízká Jungovu kolektivnímu nevědomí a dalším jevům. Tento stav *„kosmického“* vědomí uvádí jedince do pocitové blaženosti, kde se cítí mysticky propojen s celým vesmírem.⁹⁴

⁹⁰ JUNG, Carl Gustav a Karel PLOCEK, ed. *Duše moderního člověka*. V Brně: Atlantis, 1994. s. 109.

⁹¹ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: GRADA. Psyché, 2020. s. 298.

⁹² Srov. tamtéž., s. 298.

⁹³ Tamtéž, s. 235.

⁹⁴ Tamtéž, s. 310.

Zážitek osvícenství, který je součástí i **panteistické filozofie**, která označuje vše za božskou podstatu celé jednoty, označil R. M. Bucke za kosmické vědomí neboli transcendentní v opozici každodennímu vědomí.⁹⁵

1. 2. 3 Alternativní psychologické a spirituální proudy

Tato poslední část první kapitoly shrnuje zajímavé myšlenky týkající se tématu spirituality a s ní spojeného náboženství. Je zde také zčásti uveden výtvarně-terapeutický názor.

Jindřich Chalupecký rozebírá především pojem *náboženství* jako bránu ke zdroji jedincova života, kterým jej zceluje. Ovšem dnešní společnost chápe náboženství spíše jako morálně svazující prvek života. Proto zdůrazňuje, čeho všeho bylo náboženství součástí, a zasazuje jej do prostředí umění jako jeho neoddělitelnou součást. „*K náboženství patřil nedílně i humor a smích, blasfemie a nesmysl; že náboženství vždy mělo v sobě něco z dada, jako dada mělo v sobě něco z nábožnosti.*“⁹⁶ Ona mimosmyslová skutečnost pod pojmem transcendence, který překládá jako „*ono nepředstavitelné a nemyslitelné, odkud všechno je*“⁹⁷, se dá spatřit skrze umělecké dílo, kde „*umělec není než svědkem transcendence*“⁹⁸.

Umění s tvorbou je schopné mít léčivý charakter, který „*má mobilizovat v člověku touhu po spiritualitě, důstojnosti, naději, po transcendentnu, po smyslu, vyvolávat v tvůrci i v divákovi procesy, které by ho aktivizovaly k tomu, aby neubližoval sobě, druhým lidem, přírodě, ale naopak – snažil se o harmonizaci, ozdravení (duševní, tělesné, duchovní) celé své bytosti, vztahů s lidmi a prostředí, v němž žije*“⁹⁹.

Šicková-Fabrici například uvádí z pohledu arteterapie, že „*zachování lidské důstojnosti, hledání smyslu, osobního i globálního míru, tedy spolužití v lásce a toleranci v menší i větší komunitě, jako je rodina, národ, krajina, a znovuoživení naděje, lásky a spirituality jsou vlastní spirituálně-ekologické arteterapii, které jde primárně o mobilizaci duchovních zdrojů člověka.*“¹⁰⁰

⁹⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017. s. 547.

⁹⁶ CHALUPECKÝ, Jindřich. Umění a transcendence. *Revolver Revue: Kulturní magazín*. Praha: Sdružení na podporu vydávání časopisů, 2001, č. 45, [cit. 2022-03-31], s. 10. Dostupné z: https://monoskop.org/images/8/84/Chalupecky_Jindrich_1977_Umeni_a_transcendence.pdf.

⁹⁷ Tamtéž, s. 1.

⁹⁸ Tamtéž, s. 14.

⁹⁹ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. s. 19.

¹⁰⁰ Srov. FRIEDLOVÁ, Martina a Martin LEČBYCH. *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. s. 92.

Do této části textu by bylo možné zahrnout i téma mytologie, které bývá považováno za nehmotné fosilie dějin lidstva obzvláště u *dochovaného náboženství jako součást kultu, liturgie a rituálu*.¹⁰¹ Joseph Campbell píše o základní funkci mytologie, která má tvořit co nejdéle harmonický vztah mezi člověkem a vesmírem. Ztráta tohoto mystického vztahu je následkem rozvoje společnosti a její intenzitu zvyšuje žití ve velkoměstě.¹⁰²

Náboženstvím i jiným přesvědčením, která odpovídají na naše existencionální otázky, si adaptujeme svět kolem nás. Naše životy to činí plnější a spokojenější. Tato myšlenka přivádí k polemice nad samotnými cíli víry. Hledání objektivitu v této sféře je velmi náročné. V. E. Frankl ve svém díle *A přesto říci životu ano* píše o hrůzách koncentračního tábora, kterými si sám prošel, z jiného pohledu, jak v takovéto situaci nalézt smysl žít dál. Člověk by měl nacházet ve svém bytí cíl, ve kterém by měl pokračovat. V tom můžeme shledávat spiritualitu a neoblomnou víru.

¹⁰¹ PUHVEL, Jan a Václav PELÍŠEK. *Srovnávací mytologie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. s. 12–13.

¹⁰² Srov. CAMPBELL, Joseph a Hana ANTONÍNOVÁ. *Proměny mýtu v čase: vývoj mýtů od raných kultur až po středověké legendy*. Praha: Portál, 2000. s. 7.

2 Animocentrické proudy ve výtvarné výchově

V 90. letech minulého století se všeobecné kulturní uvolnění a liberalizace přirozeně promítla také do oboru výtvarné výchovy a podnítila diskuze o novém pojetí výuky předmětu. Tyto tendence byly zrcadleny mimo jiné i četnými polemikami v oborových periodících a na konferenčních setkáních. Igor Zhoř uvedl ve svém textu publikovaném v časopise *Výtvarná výchova*, že se jedná „o předmět s nejvyššími ambicemi v rámci obecného zlidšťování osobnosti, že jde o disciplínu, která je s to dát každému (i výtvarně netalentovanému jedinci) schopnost komunikovat, aktivně prožívat svět a sebe v něm.“¹⁰³ Jan Slavík popisuje čtyři nahlížení na výtvarnou výchovu, která se k této rapidně proměnlivé době oborového diskurzu vztahují. Zmiňuje se o *art-centrickém* pojetí, které se snaží posílit uměleckou gramotnost a dimenzi umělecké a estetické formy. Klíčovými pojmy myšlenkové linie jsou zážitek, dialog a interpretace. *Video-centrické* pojetí pojednává o učení vizuálního myšlení. Podněcuje k nalézání systémů a symbolů. *Gnozeo-centrismus* se orientuje na denní dětskou zkušenost s cílem jedinečného poznávání světa prostřednictvím výtvarného procesu jako nástroje výrazové komunikace. Linií *animocentrismu* poznává žák sebe samého jako autora i recipienta skrze výtvarnou tvorbu.¹⁰⁴ Získává tím zkušenost spojenou s uchovaným subjektivním zážitkem. Žák se při výuce blíže seznamuje s okolním světem, ve kterém je on pro sebe dalším cílem k lepšímu poznávání a nalézání sebe sama. Navazuje pozitivní vztah ke svému opravdovému já a nachází hloubku provázaných vztahů ekosystému, kterého jsme součástí. Prostřednictvím tvorby v estetické výchově žáci vyjadřují své odpovědi na otázky kladené životem, které se netýkají pouze nás samotných, ale i lidského celku, jeho kultury a spirituality. V neposlední řadě je výuka provázána ekologií, u níž je vhodné vštěpovat její základy už od samého počátku výchovy. Duchovní vnímání sfér lidského bytí je neoddelitelnou součástí života obklopeného hledáním onoho spirituálního smyslu. Duchovní a smyslovou výchovu začleňujeme do tohoto proudu, kterému je svými principy nejbližší.¹⁰⁵

Animocentrismus je propojen s duchovní a smyslovou výchovou, dále je spojován s artefiletikou (kterou podrobněji rozpracoval J. Slavík), arteterapií, humanistickou výchovou a psychologií. Dle humanistické výchovy záleží na

¹⁰³ ZHOŘ, Igor. Výtvarná výchova na svobodě. *Výtvarná výchova*. 1990, roč. 31, s. 1–3.

¹⁰⁴ Srov. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum, 1997. s.160–166.

¹⁰⁵ Srov. SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 14.

osobním rozvoji žáka, při němž nalézá vlastní identitu. Učení je orientováno především vnitřní motivací propojenou s vlastní identifikací s tím, co se právě učí. Hlavní představou jsou seberozvoj, seberůst, sebereflexe, sebeuskutečnění a sebehodnocení. Učitel zde slouží jako facilitátor.¹⁰⁶ Žák je především sám vnitřně angažován. Dbá se o jeho individualitu v rámci sociálního, emocionálního a intelektuálního rozvoje.¹⁰⁷

Animocentrismus je zaměřený na roli člověka v předmětu výchovy. K uměleckým činnostem jej především motivuje vlastní zkušenost a silné emoce. Každý jedinec je respektován a je o něj projevován zájem. Zástupci této myšlenky jsou **Abraham Maslow** a **Carl Rogers**. Maslowova myšlenka spočívá ve schopnosti seberealizace jako způsobu vlastního objevování a zlepšování se. Je přesvědčen, že důležitou složkou seberealizace je kreativita. Rogers se domníval, že je důležité rozvíjet svou osobnost, a zdůrazňoval směr aktualizace u každého jedince, tj. tendenci růst, rozvíjet se a realizovat pozitivní příležitosti.¹⁰⁸

Herbert Read, který se zabýval také tzv. mentálními obrazy žáků neuvedené školy, v knize *Výchova uměním* uvádí úvahu, v níž tvrdí, „že v mysli dítěte stejně jako v mysli dospělého člověka existuje psychický proces nebo činnost, probíhající pod rovinou vědomí, směřující k tomu, aby pořádal nepravidelné nebo rudimentální představy přítomné v organismu v harmonický útvar nebo obrazec.“¹⁰⁹ Symetrickou formu tohoto obrazce vysvětluje *chemickou strukturou molekul* utvářející fyzický základ mozku s jeho odezvami na *elektromotorické síly*, které doplňuje *neurovizuální* působení. Reada bychom mohli řadit k předchůdcům animocentrismu.¹¹⁰

Wedlichová a kol. ve svém výzkumu došli k závěru, že k nejvhodnějšímu působení na salutogenezi dochází ve školních výchovách, převážně ve výtvarné, která je spojena s humanistickou výchovou. Důraz je kladen na celou hodnověrnost osobnosti k veškerenství, kreativní účast na životě a jeho hodnotách, zdravou psychiku jedince a plné smyslové chápání. Představují je

¹⁰⁶ Srov. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 28.

¹⁰⁷ Srov. PÍŠOVÁ, Michaela, ed. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011, s. 202–241. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/pripadovestudie_pdf.pdf.

¹⁰⁸ STADLEROVÁ, Hana. The Development of Psycho-Didactic Skills within Special Art Education Projects. *Acta Technologica Dubnicae* [online]. 2014, roč. 4, č. 2, s. 60–66 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0006>.

¹⁰⁹ READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. Teorie a kritika (Odeon). s. 217.

¹¹⁰ Tamtéž, s. 217.

proudy „*Existenční koncept Zdislavy Holomíčkové, Duchovní a smyslová výchova Marty Pohnerové a Artefiletika Jana Slavíka.*“¹¹¹

2.1 Přední teoretici a autoři animocentrického pojetí VV

K předním představitelům animocentrického pojetí výtvarné výchovy lze zařadit Jiřího Davida, Jana Slavíka, Martu Pohnerovou a Hanu Babyrádovou. Prvky tohoto konceptu lze však nalézt také u jiných oborových teoretiků a didaktiků, například u autora alternativních osnov Evžena Linaje nebo Zdeňka Hosmana. K animocentrickému proudu pak přirozeně inklinují také představitelé arteterapeutické odborné komunity, např. Jaroslava Šicková nebo Beata Albrich.

Hana Stehlíková Babyrádová je didaktička výtvarné výchovy působící na brněnské pedagogické fakultě. Její teoretické práce se věnují i významu spirituality. V posledních letech se zabývá oblastí *spontaneity v umění a v edukaci*, inovativními tendencemi v umění a v pedagogice, terapeutickým pojetím výtvarného projevu a vizi úředu umění a edukace.¹¹²

Jelikož bývá přiřazována i k oboru arteterapie, ve své knize *Z hloubi duše* píše, že skrze spontánní výtvarný nebo expresivní projev je možné zpracovat vnitřní skličující motivy, které nás obklopují, a vyrovnat se s nimi.¹¹³ Z vnitřních pohnutek, které se projeví v každé umělecké tvorbě, lze poznat lidské charaktery. „*Dítě ve svých prvních symbolických projevech dokazuje zvláštní smysl pro porozumění jednotě vnitřního a vnějšího světa.*“¹¹⁴ Spojuje je do jednoho. Tomuto vidění bychom měli porozumět skrze empatii, až bychom mohli být udiveni jeho hloubkou a opravdovostí.¹¹⁵

Babyrádová animocentrismus charakterizuje jako „*edukativní princip založený na přímé aktivaci žáka, studenta nebo dospělého (andragogika). V praxi jde tedy, jinými slovy řečeno, o motivaci výtvarné činnosti akcí. Animační metody iniciace výtvarného projevu či výtvarného myšlení se vyhýbají klasickým přístupům k edukaci jako například přednášce, výkladu, referování atd. Animace znamená dle etymologického výkladu ‚oživení‘ nebo přímo ‚zduševnění‘ či ‚oduševnění‘*

¹¹¹ WEDLICHOVÁ, Iva. *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2010. s. 15.

¹¹² STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. Biografie. *Hana Stehlíková Babyrádová* [online]. 2017 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <http://babyradovahana.cz/biografie/>.

¹¹³ STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Z hloubi duše: Psychologické aspekty výtvarného projevu*. Praha, Brno: Dokořán, Masarykova univerzita, 2017. s. 22.

¹¹⁴ Tamtéž, s. 24.

¹¹⁵ Tamtéž, s. 24.

ve smyslu ‚vdechnutí života latentně neživému‘. Pojem animace je spojován převážně s praxí galerijní pedagogiky, kde je animace velmi rozšířena, ale animaci jako princip edukace lze praktikovat i v běžné školní či zájmové výtvarné výchově, zejména v mezioborových projektech (v projektech propojujících výtvarné umění s hudbou, tancem či dramatem).“¹¹⁶

Stejný způsob uvažování můžeme nalézt u pedagoga a výtvarníka **Evžena Linaje**. Po prozkoumání *Osnov výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník VP (Základní škola: Alternativa C/ pro individuální práci s žákem)*, které vypracoval v roce 2000 a které byly akceptovány MŠMT, byl nalezen přímý odkaz na metodiku Marty Pohnerové pro inspiraci senzibilizační řadou činností zaměřenou na vnější svět i vnitřní děje.¹¹⁷ Na 1. stupni ZŠ doporučuje většinový podíl senzibilizujících činností pro zvýšení percepčních zkušeností se zážitky. Dále doporučuje pracovat se smyslovými zájmy. Dále uvádí výtvarnou výchovu „jako předmět kvalitativního charakteru, který je orientován k udržení a rozvoji dětské schopnosti plného prožitku života, v němž jsou posilovány opomíjené složky dětské psychiky a chráněna její celistvost.“¹¹⁸ Také popisuje objevení preferovaného vnímání žáků 1. stupně ZŠ skrze „pozorování jejich spontánních projevů a analýzou jejich spontánních výtvarných produktů, v nichž se zračí nejen vývojové a typové, nýbrž i individuální charakteristiky jejich duševního života. Z hlediska senzibilizujících činností je důležité zjistit nikoli CO dítě ve svých spontánních kresbách a malbách zobrazuje, nýbrž JAK je zobrazuje. Tímto rozbohem lze nalézt ty charakteristiky světa, do nichž promítá svoje potřeby.“¹¹⁹ Jeho náklonnost k alternativním směrům pro výuku výtvarné výchovy nalézáme již v úvodu celých osnov, kde klade důraz na vnímání, prožitky, city směřující k humanismu a mezilidským vztahům. „Rodící se poznání a citové i morální rozvíjení osobnosti dítěte je nejcennějším příspěvkem VO ZUŠ k všeobecnému vzdělání mladé generace.“¹²⁰

Jiří David, který byl vedle Marty Pohnerové hlavním představitelem animocentrického proudu, studoval nejprve na Pedagogické fakultě UK v Praze, ale na postgraduálním studiu estetiky pokračoval na filozofické fakultě téže univerzity. Poté působil jako odborný asistent na katedře výtvarné výchovy na

¹¹⁶ STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, GRECMANOVÁ, Helena a Petr EXLER. *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 20–21.

¹¹⁷ LINAJ, Evžen. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník VP Základní škola: Alternativa C) pro individuální práci s žákem* [online]. Informační systém MU. 2000 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ybya7/priloha_c.3_osnovy_vv_c.pdf.

¹¹⁸ Tamtéž.

¹¹⁹ Tamtéž.

¹²⁰ Tamtéž.

vysoké škole v Liberci. Dále zastával totožnou pozici na VŠ v Ústí nad Labem. Zastupoval Československo na kongresu INSEA v New Yorku v roce 1969. Také přednášel na Columbia University v New Yorku jako zahraniční odborník pro výtvarnou výchovu. Po dobu vlády komunistické strany byl nucen na dvacet let přerušit svou publikační a pedagogickou činnost. V té době zveřejňoval své texty pod jménem své manželky Věry Davidové. Díky Pohnerové mohl brzy po sametové revoluci už v roce 1989 opět vyučovat na univerzitě v Hradci Králové, kde se později stal docentem a poté v roce 1996 profesorem.

David se zaměřoval ve svých spisech na pedagogický koncept Bauhausu. U umělců sledoval procesy jejich tvorby a vztah k dětství jako fenoménu, který má vliv na jejich díla. Stal se recenzentem automatického vedení projektové výuky i jednostranně uplatněného komunikativně vizuálního typu výuky. K jeho hlavním tématům, kterými se ve svých publikacích zabýval, patřily především historie a současnost výtvarné výchovy, hlubinná a tvarová psychologie jako součást uměleckého vyjádření, duchovní význam tradic a rozsáhlé zkoumání výtvarné tvorby s jejími celkovými principy od elementárních tvarů a forem. Mezi těmito tématy nechybí ani postmodernismus. Na smyslové vnímání nahlížel v několika rovinách a výtvarná výchova by měla být prostoupěna všesmyslovým vnímáním. Výtvarná výchova je jím pojímána jako způsob objevování vnitřních psychologických prostředí a jejich propojování s vesmírem. Objevujeme tím i svůj „vnitřní tvar“.¹²¹

Pohnerová uvádí, že *„v procesu vnímání se tak tělo zapojuje do zápasu o osvobození od pasivní danosti onoho fatálního rozštěpení rozumu a smyslů prostřednictvím aktivního vnímání a spoluutváření formy duchem“*¹²².

Pohnerová i David nahlízejí na celý směr velmi podobně, společně vnímají spirituální koncepci umění skrze smyslové vnímání. Zatímco se Pohnerová zabývala především praktickou stranou inovace výtvarné výchovy, Jiří David se zaměřil na teoretickou stranu oné problematiky a pojal své práce do hloubky historického bádání a názorů ve světovém měřítku.

S výše uvedenými přístupy konvenují také myšlenky řady autorů jiných, veskrze nepedagogických, oborů. Jsou to například psychologové, lékaři či spisovatelé,

¹²¹ Srov. SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika*. Praha: Karolinum, 1997. s. 165.

¹²² DAVID, Jiří. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Políčka: Fantisk, 1993. s. 71.

kteří ve svých úvahách o umění rozvíjí ideu duchovního růstu na pozadí estetické nebo všeobecně tvořivé činnosti.

Většina diskuzí o všech druzích umění nás vede jako lidské bytosti výš, do jiných mentálních prostorů naší mysli. Poznávání duchovna neobjevované pouze povrchním viděním vtáhne člověka do všech směrů gnozeologie. Čím hlubší poznání je, tím nalézáme větší nadšení z krásy samotné. Vnitřní síla umělecké tvorby tak vzrůstá. Pro některé z nás se stává terapií, útěchou, nabytím síly nebo znovuzrozením. Podle Jaroslava Durycha opravdová, poctivá a dobrá díla vznikají mlčením, které je znakem čistoty srdce a myšlenek. Mlčení je vznešeným projevem a cestou k samotnému hodnotnému dílu. Srdce by mělo být uvědomělé a uklidněné – to je projev umělecké tvorby. Nápomocí se stává samotné mlčení, které v hluboké cestě poznání přináší samotné štěstí. Dobré dílo je rovno dobré kázni. Schopnost tvorby umění má téměř každý a každý ji využívá, jakou měrou ji potřebuje. V umění nalézáme potřebu vychovatelskou s účelem zobrazovacím. Je součástí celkového rozumu. Uměním samotným si rozšiřujeme svůj rozhled, jelikož je pomocníkem vědy, průvodcem a jejím šířitelem. Výsledkem se stává správné vysvětlení zákonů, poučení, rad, útěchy nebo výstrahy.¹²³

Jiří Šípek říká, že *umění nás činí citlivějšími a otevřenějšími vůči různým možnostem*, snaží se vyjít potřebám naší duše vstříc. Stává se pro ni jakousi potravou. Umění vyjadřuje výjevy ze života, jako je naděje, láska, štěstí, smutek, hněv, práce, ztrácení a nalézání, naděje, strach, rodina a další. To samé nalézáme i v abstraktnosti. Nabízí nám další možné úhly pohledu na ony věci. Důležitost nabývá se získanými pocity, které dále obohacují naše životy. Šípek připodobňuje promluvu umění k člověku do této věty: *„Pojd', pojd' a hledej, hledáš sám sebe v tom světě... a když se nám to oběma podaří, tak ty bys měl být obohacený o to, že svět má i jiné možnosti.“*¹²⁴ V psychoterapii nalézáme mnoho odvětví inspirovaných uměním, jako je muzikoterapie, dramaterapie, psychodrama, teatroterapie, biblioterapie nebo arteterapie. Hudba je nejbližším klíčem k naší psyché. Podotýká, že tvořící umělec nemusí mít nutně tak silný prožitek jako přítomný pozorovatel. Vše je propojeno s vnitřní motivací. Uvádí, že nejspíše dostupnou možností, jak se dostat k umění, je kniha. Na otázku, jaké má umění poslání, oživil myšlenku kultivovanosti, citlivosti, otevřenosti,

¹²³ Srov. DURYCH, Jaroslav. *Eseje o umění* [zvukový záznam na MP3]. Brno: nakl. Host, 2001.

¹²⁴ HROUZKOVÁ, Alexandra. Umění je zdravé. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/umeni-je-zdrave/>.

stability, které umění přináší lidem. Je přesvědčen, že se vnímání umění musíme učit. Radost z umění se učíme nalézat.¹²⁵

2.2 Marta Pohnerová

Marta Pohnerová pochází ze severních Čech z Hradce Králové, kde vyrůstala se svou matkou, která působila jako restaurátorka vyšíváných církevních obrazů.¹²⁶ Odtud její stopy vedly do Brna, kde na Masarykově univerzitě vystudovala výtvarnou výchovu a český jazyk. Dále se rozvíjela především ve výtvarné činnosti zaměřené na děti a ve svém pedagogickém vedení. Toto vše vyústilo do založení Dětské výtvarné školy v Hradci Králové. Její vzdělávací program je otevřen pro děti od věku dvou let. Její škola je propojena s metodou Duchovní a smyslové výchovy, k níž autorka napsala knižní trilogii se stejnojmenným názvem. Tuto metodu odlišného pohledu na výtvarnou výchovu Pohnerová vyzkoušela na mnoha českých školách. Sama tento projekt představuje na svých webových stránkách takto: „[...] projekt *Duchovní a smyslová výchova, který byl Martou Pohnerovou vytvořen před více než třiceti lety a v němž je výtvarná tvorba spojena s přírodou, hudbou a příběhem všedního dne, [...] najdete rozptýlený v mnoha programech škol, přijali ho za své i mnozí učitelé. Oslovil výtvarné umělce i řadu lidí, kteří se s ním setkali. Mnozí, kteří ho používají, příliš nectí autorství Marty Pohnerové, ale jak říká sama autorka: ‚O tom to není, mám radost, že je živý. Je to o radosti a o dětech‘.*“¹²⁷ Mimo jiné napsala a ilustrovala několik knížek pro dospělé a děti. Dětské knížky jsou protkány s různými místy v Královéhradeckém kraji.

V rámci písemného kontaktu (e-mail; březen 2021) se paní doktorka svěřila, že se již věnuje jen vlastní tvorbě. Podle jejích slov je na světě kvůli dětem a jim se věnuje celý život. Tento její vnitřní smysl je srozumitelný i pro pozorovatele její práce. Dostáváme se k otázce důvěry, která je v pedagogické koncepci Marty Pohnerové jednou z klíčových složek. Teprve v důvěrném dialogu mezi pedagogem a žákem vzniká otevřenost, která je pro vnitřně rezonující výtvarné činnosti důležitým tvůrčím faktorem. Prokazatelným výsledkem je tvorba jejich žáků, kterou prezentovala na internetových stránkách své soukromé školy. Co

¹²⁵ Srov. HROUZKOVÁ, Alexandra. Umění je zdravé. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/umeni-je-zdrave/>.

¹²⁶ Srov. Marta Pohnerová – malířka. *Knihovna Mokré* [online]. Copyright © 2022 Knihovna obce Mokré, [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://knihovna.obecmokre.cz/marta-pohnerova-malirka>.

¹²⁷ Dětská výtvarná škola. *Dětská výtvarná škola: PaedDr. Marta Pohnerová* [online]. Copyright © 2022 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://pohnerova.cz/>.

v Martě Pohnerové zanechala dětská výtvarná tvorba? „Otevřela mi svět, který každý z nás nosí hluboko ve svém nevědomí. Ten nám pomáhá porozumět našemu životu a je zdrojem inspirace i víry.“¹²⁸

Jiří David popisuje Martu Pohnerovou jako charismatickou osobnost „s nesmírným pedagogickým talentem, intuicí a citem pro práci s dětmi ve škole i se studenty na fakultě, které vždy dokázala nadchnout pro duchovní pojetí života, tvorby i výchovy“.¹²⁹ Na základě naší společné korespondence mohu potvrdit její otevřený přístup ke studentům a předávání inspirativních myšlenek. Dále ji zde uvádím jako experimentátorku, ekoložku, také (pro tehdejší dobu) svým přesvědčením zařazenou mezi antikomunisty. Její práce v oboru pedagogiky se ale v bouřlivých 90. letech minulého století neshledala s nadšením jejích univerzitních kolegů. I když byla porevoluční léta velmi plodná a plná nových možností a nápadů, kvznikajícím výtvarným proudům byla zčásti kritická, jelikož byla ovlivněna společenskými postoji předešlé doby, které plně zasahovaly do celé pedagogiky.

Pohnerová věnuje výtvarné výchově, kterou vystudovala, podstatnou část svého profesního života. Ve výuce, již se věnuje čtyřicet let, se prvotně zaměřuje na práci s dětmi různého věkového rozmezí. Na svých stránkách specifikuje své nabízené výukové programy, které poskytuje pro děti již od 2 let jejich věku až do konečného věku 10 let pro poslední stadiu programu. Je pro ni prioritou, aby byly děti podporovány ve svém přirozeném rozvoji a aby dokázaly výtvarně pracovat s fantazií, cítěním, náladami nebo tvorbu využily jako prostor pro odezvu na určité děje.¹³⁰ V rozhovoru pro web knihovny v obci Mokré uvedla: „Maluji pro radost a také, když je mi smutno. Kdo maluje na prodej, není svobodný, snaží se přizpůsobit vkusu svých zákazníků.“¹³¹ Pohnerová o programu Duchovní a smyslové výchovy, který vytvořila, řekla: „Jedním z cílů této metody je vychovávat z budoucích generací osobnosti s vnitřní svobodou a pomoci jim tím nalézat svou osobní identitu.“¹³² Koncept tohoto programu, který je více

¹²⁸ POHNEROVÁ, Marta. *Dopis pro paní PaedDr. Martu Pohnerovou* [e-mailová pošta]. Odpověď pro: Kateřina ŠOCHOVÁ. 1. března 2021, 15:11. Osobní komunikace.

¹²⁹ DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 103–104.

¹³⁰ Srov. Dětská výtvarná škola. *Dětská výtvarná škola: PaedDr. Marta Pohnerová* [online]. Copyright © 2022 [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: <http://pohnerova.cz/>.

¹³¹ Srov. Marta Pohnerová – malířka. *Knihovna Mokré* [online]. Copyright © 2022 Knihovna obce Mokré, [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://knihovna.obcemokre.cz/marta-pohnerova-malirka>.

¹³² Marta Pohnerová. *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Marta_Pohnerov%C3%A1.

představen v další podkapitole, šířila mezi ostatními pedagogy především v 90. letech minulého století.

2.3 Koncepce Duchovní a smyslové výchovy

„Ověřila jsem si, že tam, kde se člověk snaží být co nejupřímnějším, nepoctivějším sám k sobě, tam překračuje svou osobní hranici a přesahuje do obecných pravd. Být sám sobě věrný. Ctím to, když vedu čáru. Kde si zalichotím, nebo podepřu se, lhostejno, zda půjčenou nebo kradenou berličkou, tam vstupuji do oblasti pouhého artefaktu. Ale někdy náhle posunu (spíš rozsunu), poslušná čehosi, dva stejné tvary, a tu nastane ten posun skutečný, až iracionální, kde dosahuji skrze sebe ještě něčeho mimo sebe. To je ta cesta: od toho, co je moje, k tomu, co je obecné. To je ten okamžik skoro dokonalého překrytí, kde otisk těla v obraze je identický s člověkem reálným, zároveň trvajícím a pomíjivým, neměnným i proměnlivým, pevným i nepevným.“¹³³

Osobnost Marty Pohnerové je plně provázána s její profesní filozofií, což ovlivnilo její životní postoje. Jako úvodní citát této podkapitoly byla zvolena slova Adrieny Šimotové, která jsou svým významem této koncepci blízká.

Duchovní a smyslová výchova byla prvně prezentována v roce 1991 na půdě Pedagogické fakulty v Hradci Králové v rámci sympozia INSEA a velmi zde nadchla zahraniční účastníky. Následující rok byla představena jako didaktický model výtvarné výchovy evropskému sympoziu INSEA v Helsinkách. Byla zde oceňována především opravdovost postupu „vnitřního modelu“, evokující vizuálně haptické a taktilní tvořivé schopnosti dětí i její zapojení do psychologicko-estetických souvislostí tvarové, hlubinné či evoluční psychologie a filozofické fenomenologie.

„Hlavním smyslem výchovy založené na citovém prožívání je zprostředkování zážitku údivu, respektu a úcty k životu, vlastní jedinečnosti i vcítění se do prožitků druhého a konečně i vnímání přesažných skutečností.“¹³⁴

V pojetí koncepce Duchovní a smyslové výchovy má žák získávat díky vlastnímu prožívání subjektivní obraz duchovní provázanosti lidské bytosti s celým světem. Z celého prožitku žák dosahuje sebepoznávání, sebeaktualizace

¹³³ ŠIMOTOVÁ, Adriena a Milena SLAVICKÁ. *Hlava k listování: výběr textů, redakce, úvod, komentáře*. 2. vyd. Praha: Nadační fond Adrieny Šimotové a Jiřího Johna, 2016. s. 196.

¹³⁴ HERCIKOVÁ, Pavla E. *Křesťanská výchova dětí*. Praha: Pastorační středisko při arcibiskupství pražském, 2002. s. 55.

a identifikuje se tak se svou rolí v koloběhu života, přírody a světa. To vede žáky k ekologickému a citlivému chování vůči přírodě. Žáci si uvědomují hloubku prožité skutečnosti s pocity, které jim tato výchova přinesla, zasazují se do přírody jako části do skládky, jelikož všichni jsme její součástí. Nepohlížejí na ni jako na oddělenou část našeho světa, o kterou je potřeba se pouze starat, aby vydržela.

„**Duchovní**“ v tomto smyslu však neznamena náboženskou otázku, ale přibližuje se spíše k základům naší psyché s transcendencí a reflexí. Alfons Mucha zanechal symboliku spirituality a dalších blízkých filozofických směrů ve svých obrazech. Petra Šobánková uvádí, že *„právě překročení sebe sama k celku bytí, které umožňuje jednotlivci prožívat v plnosti a hloubce to, čím člověk ve skutečnosti je, je vskutku vysokým cílem, k němuž může výtvarná edukace přispívat.“*¹³⁵ V kapitole *O všem živém* propojuje biologii a duchovno. Pohnerová předkládá myšlenku nám vzdáleným a blízkým náboženstvím, kdy buddhismus a další východní náboženství věří v reinkarnaci, to jako náboženská myšlenka může vést k jinému smýšlení o věcech kolem nás. Píše, že *„ať tomuto náboženství věříme nebo ne, je to výchova, která vede lidi k sounáležitosti se vším živým. Dětem vyprávíme o křesťanství, o křesťanské lásce, která vše objímá a činí člověka zodpovědným za všechny své činy, tedy i za to, jak se chová k živým tvorům tohoto světa.“*¹³⁶

Marta Pohnerová uvádí **tři hlavní témata duchovní a smyslové výchovy**, které definuje věkovým rozmezím žáků. Jednotlivé téma je svým způsobem vhodné pro každé školní období, ale musí být upraveno podle kognitivních schopností žáků. První z okruhů se nazývá **O všem živém** (pro žáky předškolního věku a 1. stupně ZŠ), kam náleží i neživá příroda. Vyplývá ze zákonitostí hlubinné ekologie, která staví člověka do rovnosti s každým organismem na planetě Zemi. Dalším je **Poznávání sebe sama** (pro žáky, učitele, děti i dospělé), učitel by měl nejprve poznat sám sebe skrze vlastní výtvarnou tvorbu, poté přejít k samotné výuce ostatních a ukázat jim způsob nalezení smyslu jejich pravé role v životě. V okruhu **S vnějším a vnitřním prostorem** (hlavně pro dospívající žáky a dospělé) se pracuje se soustředěností, uvolněností a provázaností našeho bytí s naším okolím, která nás ovlivňuje stejně jako my jej. Vnitřní a vnější prostor není možné oddělit ani z pohledu biologie a fyziky, jedná se o součást podstaty

¹³⁵ FRIEDLOVÁ, Martina a Martin LEČBYCH. *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. s. 74.

¹³⁶ POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1*. Polička: Fantisk, 1992. s. 15.

pohybu. Duchovní život v nás je pohyb z vnitřního do vnějšího prostoru a opačně. Dítě sny prožívá daleko reálněji než dospělí, kteří je potlačují, a proto nevidí takový rozdíl mezi realitou a snem.¹³⁷

*„Pocit uvolnění je předpokladem pro svobodné myšlení, pro vlastní nápady a osobitě řešení zadaných úkolů. Uvolnění znamená naprosté uvědomění si svého fyzického i duchovního já.“*¹³⁸ Při výukových hodinách nachází učitel i žáci vzájemnou inspiraci, poučení, smysl a krásu.¹³⁹

Hlubinná ekologie, která je později samostatně rozvedena ve stejnojmenné podkapitole, je součástí duchovní a smyslové výchovy. Jejím zakladatelem je Arne Naess. Z tohoto vyplývají myšlenky otevřenosti světa nám a my jemu. Využívání možností nabízené individuálními skutečnostmi. Jana Ledvinová například zastává velmi podobnou filozofii ekologického smýšlení, která je spojená s hlubinnou ekologií.

Duchovní a smyslová výchova byla vydána v roce 1992 a měla být, obrazně řečeno, dveřmi do trochu jiného světa výtvarné výchovy. Není napsána jako podrobný manuál, který by popisoval jednotlivé postupy, je pojata jako cesta výtvarné výchovy, a možná i celkového vzdělávání. Autorka zde rozepsala podstatné myšlenky filozofickým způsobem a uvedla i některé příklady do praxe. Druhý díl, vydaný roku 1995, Pohnerová doplnila o podstatné ideje, ale přidala konkrétní „úkoly“ s popisem činnosti, jež jsou vhodné pro užití přímo v praxi. Třetí díl, který byl publikován v roce 1993, je plný úvah a obsahuje též množství ukázek charakteristik žáků a námětů, které jsou rozděleny do již uvedených částí *O všem živém, Poznávání sebe sama, Vnitřní a vnější prostor života* a rozšiřuje o kapitolu *Já ty*, jež je zaměřena na mezilidské vztahy a empatické chování k druhým (viz Příloha I.)

Ovšem ihned v prvním dílu můžeme nalézt diskutabilní myšlenku, že dítě není dobré ani špatné, dokud ho nezačneme **vychovávat**. Velmi podobný názor nacházíme i u Josepha Campbella. Malé novorozeně popisuje *„jako nepopsaný list – malé biologické stvoření, žijící spontánně ze své přirozenosti.“*¹⁴⁰ Po narození je však ihned tvarován vlivem své matky, jejích postojů a chováním.¹⁴¹ Trident Burrow se k výchově a jejímu ovlivňování dětí staví sporně: *„Popravdě, děti*

¹³⁷ Srov. POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova: Identický tvar pohybu psychické energie. Díl 2.* Svitavy: DTP centrum, 1995. s. 3.

¹³⁸ POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1.* Polička: Fantisk, 1992. s. 16.

¹³⁹ Srov. tamtéž, s. 3.

¹⁴⁰ CAMPBELL, Joseph a Hana ANTONÍNOVÁ. *Proměny mýtu v čase: vývoj mýtů od raných kultur až po středověké legendy.* Praha: Portál, 2000. s. 8.

¹⁴¹ Srov. tamtéž, s. 8.

vychovávat vůbec nelze. Můžeme nechat dítě růst přirozeně jako rostlinu, pečovat jenom o prst kolem jeho kořenů, nebo mu můžeme v růstu překážet. Ale dítě vychovávat tím způsobem, že jeho osobnost formujeme podle své vlastní, je organicky kontradiktorní. Dítě roste, roste-li vůbec, pouze ze sebe nebo podle zákona svého vlastního růstu.“¹⁴² Ale vyvstává zde otázka, zda geny a s nimi spojenou dědičnost dokáže sociální zázemí jedince ovlivnit natolik, aby se vyvíjel podle představ svého okolí? Tuto genetickou skutečnost nelze zcela potlačit, ale pouze mírně ovlivnit.¹⁴³

Znaky identity, kterými se projevujeme v naší kresbě, malbě či další umělecké činnosti, jsou prostředkem popisu naší originality. Dítě se již od začátku svého projevu vyjadřuje skrze určitý tvar, jenž symbolizuje prostor, ve kterém je mu dobře a je šťastný. To nacházíme i v barevném přednesu a zvukových jevech, které si dítě oblíbí. Neovlivněné dítě má svůj originální způsob myšlení. To nás učí být vůči druhým tolerantní a poskytovat možnosti volby.¹⁴⁴

V další kapitole této knihy se nacházejí ideje o **světle**, které kontrastuje s tmou. Vše cílí do oné duchovnosti. Vnitřní vizuálně vyvolané světelné paprsky by měly být, podle autorky, odrazem duchovnosti naší cesty, totéž nalezneme ve spojitosti se sluchem, čichem a haptikou. Světlo je nazýváno *zvláštním druhem duchovní energie*; Pohnerová jej nalézá v pravdě, dobru, kráse, v přírodě, v lidech, ve víře a zprvu v rodičích. Svou světelnou stopu podle ní zanecháváme v umění, ve své práci, přírodě a veškerých maličkostech našeho konání. Smysl nachází v dílech, která byla vytvořena s radostí a potěšením. Spatřuje v nich uzamknutý kus duše stvořitele. Uvádí, že v dnešní komerční době je možné nalézt světlo například v podobě umění darování dárku, ale ještě větší umění je přijímat a toto světlo ještě více rozsvítit.¹⁴⁵

Samotná tvorba pro žáka představuje částečně **podobu hry**. Dítě se při hře dostává do jakéhosi transu. Po celou dobu plně aktivně vnímá okolí a nálada bývá velmi dobrá, dítě je pozitivně naladěno. David zachycuje slova Jamese Sullyho, který nabízí možnost pohledu na situaci, kdy dítě obléká smyslové dojmy do živých obrazů. V samotné „vertikální“ hře nalézá David rituálnost, vyšší

¹⁴² BURROW, Trigante. *The Social Basis Of Consciousness: a Study in Organic Psychology Based upon a Synthetic and Societal*. Londýn: Routledge, 1927. s. 56.

¹⁴³ Srov. POWLEDGE, Tabitha M. The Genetic Fabric of Human Behavior. *BioScience* [online]. Oxford University Press, 1993, Roč. 43, č. 6, [cit. 2022-03-31]. s. 362–367. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/1312043>.

¹⁴⁴ Srov. POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova: Identický tvar pohybu psychické energie. Díl 2*. Svitavy: DTP centrum, 1995. s. 2–4.

¹⁴⁵ Srov. POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1*. Polička: Fantisk, 1992. s. 25–27.

smysl než jen pobavení.¹⁴⁶ František Čáda považuje dětskou kresbu jako informaci, sdělení a sebereprojekci všeho poznaného oním malým tvůrcem.¹⁴⁷ Kresby a jiné výtvary dětí nám předávají poznatky o jejich vývoji psychiky a povaze.

Pohnerová na **čas**, v němž je do pravidelnosti zarámovaná každá hodina školní docházky, hledí nepříliš pozitivně, neboť „*časový prostor, v němž se jedinec pohybuje, má zcela individuální charakter, tj. uvědomování si jeho tvaru i délky trvání časové jednotky*“.¹⁴⁸ Je možné si tedy klást otázku, proč je nutné žáky dynamicky posouvat v konané činnosti, která je baví, aby se nenarušil proces školního rozvrhu, který nepřispívá k podporování tvořivosti a kreativity. Přerušování usilovné a soustředěné práce žáka zvoněním je frustrující zážitek. Tuto situaci mohou znát mnozí žáci, kteří vždy nestíhají dokončit svůj výtvar a musejí ho dokončit buď v další hodině, která následuje obvykle za týden, nebo ho nechat nedokončený. Můžeme nacházet řešení v té možnosti, že vyučující zadá detailní zadání s předstihem, žáci tak mají možnost si téma promyslet a zaměřit se na celek i jeho části. Učitel by měl vytvořit atmosféru neomezeného času, například neodbíhat od neuzavřených témat hodiny.¹⁴⁹

Pozoruhodné myšlenky se vyskytují v kapitole zmiňující **koncentraci**. Učitel by při výuce výtvarné výchovy neměl měnit své místo, spíše naopak by měl být klidným, spolehlivým a jistým středobodem žáka, svůj neklid a potřebu nadměrné nepotřebné výřečnosti by měl zklidnit. Toho dosáhnout při výuce žáků mladšího školního věku je velmi problematické, neboť žáci často vyžadují materiální asistenci při samotném procesu. Další zajímavým názorem v této kapitole je stále stejné místo učitele během výkladu, které by se mělo nacházet blízko dveří.¹⁵⁰

Učitel je bezesporu nedílnou součástí vzdělávání. Pohnerová jeho roli ve školství několikrát v zajímavých pasážích zmiňuje. V prvním dílu Duchovní a smyslové výchovy upozorňuje na výběr lidí pro učitelské povolání: „*Člověk se sklony k silné neuróze, unáhlenému soudu, autoritativnímu terorizování ostatních by si měl vybrat jiné povolání. Měl by nejdříve hledat svou cestu a my všichni bychom mu*

¹⁴⁶ Srov. DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 104, 312.

¹⁴⁷ Srov. DAVID, Jiří. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk, 1993. s. 64.

¹⁴⁸ POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1*. Polička: Fantisk, 1992. s. 4.

¹⁴⁹ Tamtéž, s. 4–7.

¹⁵⁰ Srov. tamtéž, s. 18.

v tom měli pomoci.“¹⁵¹ Vystává otázka, zdali by uchazeč o studium tohoto oboru neměl před začátkem studia absolvovat psychotesty, které by adekvátně poukázaly na vhodný psychologický profil budoucího pedagoga, jelikož dvacetiletý jedinec si nemusí být plně vědom patologických jevů ve svém chování. Pohnerová dále uvádí, že učitel by měl věnovat nezbytnou část času svému sebepoznávání skrze analýzu svého „chování, jednání, přístupu k ostatním, ke své vlastní práci, a především realistický pohled na vlastní schopnosti“.¹⁵² „U dětí prvního ročníku se učitel stává vzorem, v horším případě jenom aktérem jeho dějů v denním a někdy i nočním snění.“¹⁵³ V každém případě nadejde okamžik, kdy přestane působit verbální výuka, ale převáží neverbální dojem. Pohnerová to vysvětluje citátem C. G. Junga z knihy *Duše moderního člověka*: „A přece jsou lidé s nadáním srdce často potřebnější a cennější pro blaho společnosti než lidé obdaření jiným nadáním.“¹⁵⁴

Duchovní a smyslová výchova má svůj základ ve „**vnitřním modelu**“, který je povzbuzován dotykem, což je inovativní, neboť v tehdejší době výchova z velké části čerpala z vizuální podoby. „Tato niterná informace byla subjektu výchovy předávána nenapodobitelnou silou osobní sugestibility téměř mimo vnější zjevné působení pedagoga“¹⁵⁵, v čemž tkví originalita, ale i jisté omezení metody samotné. Je dáván prostor neovlivňovanému autenticky čistému sebevýrazu, ale také vybavování si favorizovaných estetických vzorů či archetypálních schémat. David uvádí příklad Adrieny Šimotové, k jejímž archetypům tvorby či haptickým principům se žáci často přibližují.¹⁵⁶

Zásluhou **smyslů** je vybavování si prožitého v naší paměti rychleji a trvaleji. J. A. Komenský upozorňoval na důležitost senzuálního vyučování. Vizuální paměť užívaná ve výtvarné tvorbě není pro všechny žáky zcela dostatečná, jelikož ne všichni preferují zrakovou percepci. Většina mladších žáků upřednostňuje haptickou cestu. Neadekvátnějšího výsledku dosáhneme co nejpestřejší skladbou druhů vnímání. Například láska matky a dítěte a jejich vzájemné pouto jsou tvořeny všemi smyslovými vjemy. Pohnerová věnovala tomuto úkazu kapitolu *O smyslové paměti a tvorbě inspirované smyslovými*

¹⁵¹ POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1.* Polička: Fantisk, 1992. s. 20–21.

¹⁵² Tamtéž, s. 20.

¹⁵³ POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova: Identický tvar pohybu psychické energie. Díl 2.* Svitavy: DTP centrum, 1995. s. 14–15.

¹⁵⁴ Tamtéž, s. 15.

¹⁵⁵ DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje). 2., rozš. vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 104.

¹⁵⁶ Tamtéž, s. 104.

zážitky. Smyslové zážitky nazývá důležitými inspiračními zdroji. Při některých situacích je u žáků podstatné probudit uložené vzpomínky na veškeré smyslové zkušenosti. Jedinec si vybírá tu, která je mu nejbližší.¹⁵⁷

David v článku pro časopis *Výtvarná výchova* po sametové revoluci popsal, jak se projev „svobody“ dotýká výtvarné výchovy v českém školství. Uvedl, že se jedná o experiment, nikoli o tradiční metodiku výuky výtvarné výchovy. Zkoumal podstatu možností smyslového vnímání českého národa, které mělo po 40 let zakořeněný ustálený systém. Rozdělil smysly českého národa z jedné strany jako bezprostředně pasivně reagující na každodenní situace, z druhé strany jako připomínku kulturních tradic, které se ožívují v období národního ohrožení. Popsal vznikající tvorbu výtvarné výchovy v 90. letech jako výchovu smyslů utvářenou v rámci duchovních hodnot. *„Didaktická praxe této metody rovněž sleduje platónskou jednotu ideje a bytí a jednotu tvaru během procesu tvorby, přičemž forma sama zde není výchovným cílem.“*¹⁵⁸ Je zde využita vnitřní motivace, která je obalena meditativními a relaxačními prvky, filozofickými diskuzemi nebo uskutečňovanými zážitky, které se dotýkají co nejvíce smyslů. Jejimi principy jsou soustředěnost, otevřenost, odkryté vnímání, porozumění sebe samého, svébytný kontakt s flórou i faunou a společností bezprostřední formou látky a tvaru. *„Dále to znamená oživení vnějšího prostoru prostřednictvím ztotožnění s duchovním prostorem individuálního ‚já‘, kde se rodí tvar obdařený duchovním smyslem. To se uskutečňuje sjednocením povrchové a nevědomé senzibility.“*¹⁵⁹ Prvotním je v této metodice celý proces tvorby a konečná podoba je druhotným výsledkem celého snažení. Výsledkem je oboustranný soulad smyslů a duše v tvůrčím ději estetické výchovy.¹⁶⁰ Každý jedinec je obecně popisován jako originální kombinace genetických, dědičných, sociálních a psychických směsí, tudíž je nadmíru zřejmé, že chápání spojené s evokací prostřednictvím smyslů bude u každého jiné. Všichni máme rozdílné poměry vnímání senzibilních oblastí, tím vznikají různá řešení a výsledky, což je znatelné z oblasti vnímání v obecné psychologii.

Až varovně píše Pohnerová s Davidem o masmédiích a **digitálním světě**, který v nás nejen ubíjí kreativitu, citlivost, ale i celý náš vnitřní svět, který vede k uniformitě a také nás oddaluje od přírody. V tomto kontextu by bylo možné

¹⁵⁷ Srov. POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1.* Polička: Fantisk, 1992. s. 8–9.

¹⁵⁸ DAVID, Jiří. Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén. *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1992–93, roč. 33, č. 3, s. 38.

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 38.

¹⁶⁰ Srov. tamtéž, s. 37–38.

uvažovat spíše o jejich vhodné formě využití, která své místo ve světě umění již má (např. grafika, fotografie, reklama, film ad.).

Sám David napsal, že texty Pohnerové i jeho jsou úzce spjaty svým teoretickým zacílením, proto je možné, že zde nenalzáme žádný kritický náhled, ale spíše slova podporující tuto koncepci a snahu přetvořit v tomto směru estetickou výchovu.

Hana Babyrádová nazývá tento směr jako duchovní a smyslovou pedagogiku uplatňující multisenzorickou práci s použitými materiály, se svým tělem a celkovým prostředím s duchovnem, které se koncentrují kolem celého výtvarného vyjádření. Tento koncept staví do protikladu s vizuální komunikativní výtvarnou pedagogikou, která se soustřeďuje hlavně na zdokonalování *vizuálních uměleckých i neuměleckých* podob. Pedagogika výtvarných projektů usiluje o sladění a propojení těchto dvou metod. Prezentuje určitý pohled na problematiku, jako vznik humanisticky zaměřené filosofie a výchovy s akceptací citových a duchovních zásad jedince.¹⁶¹

2. 4 Psychologické pozadí Duchovní a smyslové výchovy

Aby bylo možné lépe nahlédnout do hlavního myšlenkového citění nejen duchovní a smyslové výchovy, ale i animocentrismu, je vhodné si v krátkých charakteristikách představit již známé psychologické proudy s jejich hlavními představiteli. Přiblížíme si tvarovou a hlubinnou psychologii, o nichž se zmiňuje Jiří David v textu *Setkání tvarové a hlubinné psychologie ve výtvarné výchově*. Dochází k úvaze vzájemného doplňování obou psychologických směrů.¹⁶² Pohnerová na svých webových stránkách uvádí možnost služby diagnostiky – analýzy druhu nadání (*Diagnostika podle výtvarných projevů dítěte. Rozbor na základě delšího pozorování a výtvarných projevů vašeho dítěte. Tato diagnostika je vypracována na základě dlouhodobého studia díla C. G. Junga*).¹⁶³

Za součást duchovní a smyslové výchovy je považována i hlubinná ekologie, které je zde také věnována část textu.

¹⁶¹ Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, GRECMANOVÁ, Helena a Petr EXLER. *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 14.

¹⁶² Srov. DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 257–261.

¹⁶³ Dětská výtvarná škola. *Dětská výtvarná škola: PaedDr. Marta Pohnerová* [online]. Copyright © 2022 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <http://pohnerova.cz/>.

2. 4. 1 Tvarová psychologie

Tvarová psychologie je také nazývána jako gestalt psychologie – slovo gestalt pochází z německého jazyka a znamená vzorec, tvar, vzhled či formu; v rámci celkové teorie je název překládán jako „organizovaný celek“.¹⁶⁴ Hlavní myšlenka odpírá jakékoli dělení na sumu částí, ale je založena na dynamické formě komplexnosti vstřebávání a vzniku emocí, prožitků a citů. Zakladateli a předními představiteli tohoto psychologického hnutí byli Max Wertheimer, Wolfgang Köhler a Kurt Koffka, jejichž společná cesta započala po osudovém setkání ve Frankfurtu. K rozšiřování výzkumných zkoumání vycházejících z Gestaltu vydávali časopis *Psychologische Forschung* (1922) společně s Kurtem Goldsteinem. „Vliv pramenil od filozofů Immanuela Kanta s jeho teorií apriorismu a Barucha Spinozy s psychofyzickým paralelismem“.¹⁶⁵

Wolfgang Köhler studoval univerzitu v Berlíně, kde dokončil svůj doktorát s prací *Akustische Untersuchungen*. Jedná se o spojení dvou oborů – psychologie a fyziky, dozvídáme se z ní, jak lidé reagují na různé zvuky a jak je vnímají. V roce 1913 získal místo ředitele na pruské Akademii věd, ke které patřila výzkumná stanice na Tenerife. Zde přečkal i celou první světovou válku. Tento pobyt mu však umožnil hlouběji proniknout do problematiky a přispěl k úspěšnému výsledku experimentu s lidoopy, potvrzujícímu jeho výzkumné hypotézy.

Výsledek jeho pokusu¹⁶⁶ ukázal, že problém byl nejprve řešen v hlavě primáta a až posléze, když se dostavil vhléd, jím byl otestován. Jedná se tedy o náhlé pochopení, vnímání problému a vyřešení na základě již neúspěšně vyzkoušených pokusů o výsledek. Wolfgang Köhler to nazval učením vhlédem, dnes je tento jev obecně známý pod označením *Aha moment* či *efekt*. Zde nastal rozkol mezi zastánci behaviorální psychologie, kteří tvrdili, že zdárný výsledek z učení lze dosáhnout jen skrze pobídnutí k odměně a opakováním.¹⁶⁷

Doktorská práce **Maxe Wertheimera** se zabývala výkladem *zdánlivého pohybu*. Myšlenka jeho práce byla podmíněna jízdou ve vlaku a pozorováním přírody

¹⁶⁴ COLLIN, Catherine, BENSON Nigel C., GINSBURG, Joannah, GRAND Voula, LAZYAN, Merrin a Marcus WEEKS. *Kniha psychologie*. 2. vyd. Praha: Euromedia Group. Universum, 2019. s. 160.

¹⁶⁵ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava a Jana KŘÍŽOVÁ. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 37.

¹⁶⁶ V Knize psychologie (2019, s. 161) je zjednodušeně popsáno, že šimpanzům byla předložena potrava v těžce dosažitelné vzdálenosti. Nejprve byli rozlíceni bezvýslednými pokusy získat potravu, po chvíli došlo ke zklidnění, na základě něhož bylo usouzeno, že zvažují celkovou situaci a všechna východiska. Většinou uchopili nějaký nástroj, který ležel v jejich herně, a potravu si jím přiblížili. Když se situace opakovala, okamžitě zareagovali již známým a osvědčeným řešením.

¹⁶⁷ Srov. COLLIN, Catherine, BENSON Nigel C., GINSBURG, Joannah, GRAND Voula, LAZYAN, Merrin a Marcus WEEKS. *Kniha psychologie*. 2. vyd. Praha: Euromedia Group. Universum, 2019. s. 160–161.

promítající se v okně jeho kupé. Následně si zakoupil v hračkářství stroboskop, se kterým prováděl své experimenty. Naše oko totiž nevnímá v rychlém sledu jednotlivé obrázky, které se od sebe minimálně liší, ale vše je zaznamenáno jako plynulý pohyb. Celému jevu napomáhá rychlá frekvence probleskovaného světla, se kterým se setkáváme například na tanečních parketech při rozfázovaném pohybu. Tento jev byl užíván ve filmovém průmyslu již od roku 1834. Klam, který zpracovává naše mysl na určitém stupni vjemů, a nikoli oko, jak se mnozí domnívali, pojmenoval *fí-fenomén*. Zasloužil se i o zpracování několika zákonů. Alena Plháková popsala důležitý závěr Wertheimerova života, během nějž při svém pobytu ve Spojených státech amerických napsal svůj poslední text, který nese název *Produktivní myšlení*. Pomocí gestalt psychologie se snaží nahlédnout na lidské myšlení. Rozlišuje dva druhy myšlení – reproduktivní, kdy opakujeme již osvědčený postup a nad problémy nepřemýšlíme, což může být někdy nevýhodné z pohledu nefunkčního řešení dané problematiky. Dalším druhem je produktivní myšlení, které nám umožňuje vhled do situace a její pochopení, což můžeme opět uchovat a aplikovat na jiné jí podobné problémy.¹⁶⁸

Rudolf Arnheim je důležitou osobností jak v oblasti tvarové psychologie, tak i estetického vnímání. Rudolf Arnheim, který byl žákem Maxe Wertheimera, se snažil vycházet z již vypracovaných studií vizuálního vnímání jeho učitele a spolupracovníků Köhlera a Koffky, zároveň se seznámil s prací od Gustafa Britsche o porozumění umění v rámci tvarové psychologie. Ve své nejznámější knize *Umění a zrakové vnímání* popsal, že zrakové vnímání je činný dynamický proces, vnímání uměleckého díla ovlivňují naše smysly a že zároveň umění je řečí našich smyslů. Arnheim dále uvedl, že máme cit pro zákon zachování rovnováhy jak u geometrických těles, tak i u uměleckých děl. Dokážeme dotvářet části do celkového obrazu (např. už předškolní dítě dokáže domalovat souměrně druhou polovinu postavičky medvídky). Dle něj přistupujeme k realitě pomocí smyslového zážitku, a to hmatem, zrakem či sluchem. Poznatky získané v tvarové psychologii prostupoval estetickou výchovu a uměleckou perцепci. Každého by jistě při poznatcích gestaltismu napadla obecně známá informace o odstupu od uměleckého díla tak, abychom mohli obraz vidět jako ucelený koncept, a ne pouze prohlížet jeho části, které by náš mozek musel posléze sloučit. Když bychom chtěli lépe porozumět světu umění, nebude nám stačit načíst knihy a podrobit se hlubokému studiu, ale je potřeba, aby jedinec začal

¹⁶⁸ Srov. PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: GRADA. Psyché, 2020. s. 135–136.

tvořit sám za sebe. Arnheim nabádal kužití ne jen smyslů, ale i slov jako doplňujícího interpretačního nástroje.¹⁶⁹

Avšak dnes bychom do této skupiny mohli směle zařadit čich, na jehož náměty tvoří již mnoho umělců. S tímto typem umění se můžeme setkat převážně v zahraničí pod názvy jako *Aromatic Art* nebo *Art of Scent*.

Arnheim si své myšlenky o mechanismech vnímání potvrzoval zejména na dětských dílech. Děti vycházejí z poznaných základních tvarů, které vkládají do svých děl podle momentálního stupně jejich výtvarného myšlení a dle technických schopností s jemnou motorikou. Kritizoval tehdejší estetickou výchovu, která byla propletena Freudovou a Jungovou teorií, v níž se kladl důraz na spontaneitu kresby dítěte, která měla účelově odrážet jeho momentální stav, podvědomí, starosti, přání či temperament. Avšak po celou dobu zde chyběl důraz na nové učení, rozvoj, získávání zkušeností a dovedností.¹⁷⁰ Značně kritizoval inteligenční testy Florence Laury Goodenoughové, které se u nás dodnes používají při zápisu na základní školu. Podle nakreslené „postavy pána“ a nejen té se určuje, zda je dítě kognitivně připravené na školu. Esencí každého jedince je především osobní, jemu vlastní vnímání, které samo opodstatňuje nepřenositelnou roli subjektivity a empatie v kontextu autentického zrakového nahlížení na umělecká díla.

2. 4. 2 Hlubinná psychologie

Hlubinná psychologie, též nazývána jako dynamická psychologie, se stala jedním z prvních psychologických směrů. Rozvinula se v Evropě na přelomu 19. a 20. století. Její základ spočívá ve zkoumání našich vědomých složek osobnosti a našeho prožívání, skrytého nevědomí. Snaží se zkoumat principy našeho spontánního i promyšleného jednání, její prapůvod můžeme nacházet již v šamanismu a podobných směrech.

Základy hlubinné psychologie položil Sigmund Freud svou psychoanalýzou. Na něj navázal jeho žák Carl Gustav Jung se svou teorií nazvanou analytická psychologie. Tzv. individuální psychologii ve svém díle rozvinul Alfred Adler. Tyto tři významné psychology a jejich teorie v následujících řádcích stručně přiblížíme, neboť souvisí s DSV.

¹⁶⁹ Srov. UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. s. 72.

¹⁷⁰ Srov. *Umění a děti: estetická výchova v zahraničí*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Odborná literatura pro učitele. s. 198.

Sigmund Freud se po získání doktorátu medicíny začal postupně zabývat psychiatrií. Bylo mu umožněno studovat u Jeana-Martina Charcota v Paříži, který jej seznámil s problematikou hysterie a hypnotickou léčbou. Díky činnosti lékaře Josefa Breuera, jenž čerpal poznatky z oblasti hysterie pomocí rozhovoru, se Freud propracoval k myšlence vědomí a nevědomí. Stali se přáteli a spolupracovníky a společně probádali jev, kdy se traumatické prožitky schovávají před vědomím a probublávají na povrch pod maskou iracionálního strachu, paranoie, úzkosti, bolesti nebo již zmíněné hysterie. Společně vydali slavnou knihu *Studie o hysterii* (1895), ve které popsali metody uvolňující traumatické zážitky z nevědomí do vědomého bytí naší osobnosti a vyrovnání se s danou situací. Krátce nato se ve svých názorech rozešli, a to v důsledku Freudovy teorie o sexuálním původu léčených neuróz. Znamé je jeho přirovnání lidské psyché k podobě ledovce, kdy na povrch vědomí vyplouvá jen zlomková část. Freudova slova v *Knize psychologie* přímo uvádí, že je to pouze 1/7, která je nad vodou. Nevědomí, které nás má řídit, zahrnuje všechny intenzivní vzpomínky, bolestné a silné zážitky, které naše vědomí nedokáže zpracovat. Dle Freuda je tvořivost či kreativita záplatou za sexuální neuspokojení. V publikaci *Psychologie osobnosti* (2009) uvádí, že této ekvivalenci nevyhovují významní umělci s pestrým milostným životem. Je možné říci, že naše nesplněná přání působí na naši fantazii nejen tvořivě, ale i únikovými variacemi. Freud své teorie propojil i s výkladem snů. Posléze rozdělil naši psychiku na *Ego*, *Superego* a *Id*.¹⁷¹ *Id* by se dalo přirovnat k touze či bažení mít vše hned a ukojit své potřeby, o kterých píše ve svých knihách Karel Nešpor. *Ego* zareaguje na *Id* jako rozum, který ho usměrňuje a pomáhá mu dosáhnout vytouženého snu. *Superego* funguje jako soudce našeho chování, uvažování a jednání. Obecně je přirovnáváno ke svědomí a mravním hodnotám. Freudova povaha je popsána jako jeden velký protiklad, neboť mnozí ho prý poznali jako ješitného a egocentrického člověka, jiní naopak jako skromného a rezervovaného muže. Tak, jak protikladné bylo jeho chování, jsou protichůdné i názory na jeho vědecké dědictví světu.¹⁷²

Carl Gustav Jung byl Freudův žák. Zpočátku byl velkým příznivcem Freudovy psychoanalýzy, avšak postupem času se od této teorie odklonil ke směru, který nazval analytická psychologie. Mluvil o tzv. obecných odrazech nevyrovnanosti.

¹⁷¹ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. s. 20–28, 484.

¹⁷² Srov. COLLIN, Catherine, BENSON Nigel C., GINSBURG, Joannah, GRAND Voula, LAZYAN, Merrin a Marcus WEEKS. *Knihy psychologie*. 2. vyd. Praha: Euromedia Group. Universum, 2019. s. 92–99.

Nacházel a pojmenovával *kolektivní nevědomí*, které se vyskytuje v každém z nás bez předešlé zkušenosti. Odráží se na povrch skrze archetypy fungující na předešlých zkušenostech našich předků.

Archetypální vzory je možné nacházet v pohádkách a příbězích hlavně folklorního charakteru. Existuje jich mnoho a každý z nás vlastní všechny vzorové archetypy. Zvládneme jimi lehce určit dojmový vzhled jako např. hrdina, průzkumník, pečovatel nebo král. Podle Junga se jedná o psychickou záležitost, která nemá vliv na naši inteligenci. C. G. Jung už u sebe vyzoroval, že má na veřejnosti sklon skrývat část svého já. Tyto skutečnosti můžeme přirovnat i k symbolice opravdových masek, které již staré kultury užívaly při různých obřadech, protože měly sílu přeměnit svého majitele v jiné stvoření. Toto přetrvává dodnes, např. v předvečer svátku sv. Mikuláše nebo při masopustu.¹⁷³

Jung prezentovanou část naší osobnosti pojmenoval *persona* a její odvrácenou stranu špatného chování, kterou bychom nechtěli nikde projevit, nazval *stínem*. Toto Pravé já by se mělo stát cílem na naší životní cestě, které je archetypem pravé moudrosti a jedinečné pravdy. Stejně jako v čínské filozofii Jin a jang ukazuje, že naše osobnost se skládá z ženského i mužského prvku a je tvarována teprve naším okolím, v němž se pohybujeme, a teprve tam se uzpůsobuje do požadované mužské nebo ženské formy. Ačkoli je druhý archetyp výchovou potlačen, umožňuje nám tak rozumět opačnému pohlaví.

Velmi známou teorií je Jungova typologie. Hlavní rozdělení se skládá z extroverze a introverze, které se nadále rozdělují podle racionálních (myšlení a cítění) a iracionálních (vnímání a intuice) funkcí.¹⁷⁴ Celé jeho smýšlení o celkové osobnosti člověka se během jeho života proměňovalo. Nezůstával tedy věrný svým idejím z počátku studia, ale dopracoval se až k východním okultním mystickým směrům, z nichž se přiblížil k parapsychologickým jevům, ve které věřil. „C. G. Jung (1940) uvádí, že proces tvořivosti se projevuje ve dvou rovinách: psychologické (zdrojem je zkušenost) a vizionářské (zdrojem je hromadné nevědomí s ‚depozitářem archetypů‘ – tvořivost zde spočívá v ‚nevědomé animaci archetypu‘, tj. v jeho oživení, a kompenzuje jeho jednostrannost životních zkušeností, ale i dané doby: ‚Velká díla umění transcending životní zkušenosti‘).“¹⁷⁵

¹⁷³ Maska. In: JUSTOŇ, Zdeněk. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2017 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Maska>.

¹⁷⁴ PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: GRADA. Psyché, 2020. s. 236.

¹⁷⁵ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. s. 222.

Jungova díla nám nabízejí vskutku zajímavé poznatky od nevědomí přes svůj snový výklad až po základy spirituality.

Jung byl vychován v rodině protestantského faráře a zřejmě i díky tomu byl jeho pohled na empirickou vědu zčásti odlišný. Ačkoli vystudoval medicínu, neztotožňoval se s názorem neexistence duše, která je sice pro vědu neprokazatelná, avšak z neateistického pohledu na svět je neoddělitelnou složkou každého člověka. Je velmi pravděpodobné, že C. G. Jung zastával názor, že tělo a duch se dělí na dvě nezávislé substance, které se vzájemně ovlivňují a společně vytvářejí samotného člověka.¹⁷⁶ Dle něj není možné zacházet s psychickými procesy taktéž jako s chemickou látkou ve výzkumné laboratoři.¹⁷⁷ Domníval se, že o lidské duši se dozvíme více studiem skrze pozorování. Přirovnával duši k tenké niti, na které spočívá veškerý svět.¹⁷⁸

Jung nahlížel na problematiku samotného života jako na rozpor mezi duší a fyzickým. Duši se svou záhadností existence přirovnával k tajemství života.¹⁷⁹ Její esenci totiž nelze jednoduše odvodit ze žádných vědních odvětví, a spojovat ji tak s činnostmi centrální nervové soustavy, hormonální soustavy či instinktivním tušením. Jung uvedl, že duše by měla být uznávána jako osobitý úkaz, který není možné ztotožnit s něčím průkazným, ale nelze popřít její existenci.¹⁸⁰ Některé kultury věří, že jméno nám dává duši. Skrze něj přebíráme inkarnaci duše našeho příbuzného, po kterém se jmenujeme, či někoho dávného z naší rodové linie. Už v dávných dobách toto lidé považovali za něco dalšího živoucího, co je naší součástí. Tělo a duši můžeme připodobnit jako dva rovnocenné partnery.¹⁸¹ Pro vědu a výzkum je dle C. G. Junga nutné nezaměňovat vědomí za duši. Jsou to dva odlišné pojmy, které musíme v budoucnu odlišit.¹⁸²

Vědomí, Jungův známý diagram psýché, se soustřeďuje na rozvrstvení vnímání, myšlení, cítění, intuici, paměť, endopsychickou sféru a kolektivní nevědomí. Vědomí nás adaptuje na vnější svět, zatímco nevědomí dává průchod přirozenému chování jedince. Naše psychika je tedy sloučeninou našeho vědomí

¹⁷⁶ Srov. RAFAILOV, Boris. *C. G. Jung v zrcadle filosofie: hermeneutická interpretace filosofických aspektů Jungova díla*. Brno: Emitos, 2010. 129 s. Filozoficko-psychologická edice; sv. č. 2. s. 50–52.

¹⁷⁷ Srov. JUNG, Carl Gustav a Jolande JACOBI, ed. *Člověk a duše*. Praha: Academia, 1995. s. 19.

¹⁷⁸ Srov. STEIN, Murray. *Jungova mapa duše: úvod*. Brno: Emitos, 2016. s. 2.

¹⁷⁹ Srov. JUNG, Carl Gustav a Jolande JACOBI, ed. *Člověk a duše*. Praha: Academia, 1995. s. 17.

¹⁸⁰ Srov. JUNG, Carl Gustav. *Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno: Nadační fond Holar, 2017. s. 32.

¹⁸¹ Srov. JUNG, Carl Gustav a Jolande JACOBI, ed. *Člověk a duše*. Praha: Academia, 1995. s. 17–18.

¹⁸² Srov. tamtéž, s. 14.

a nevědomí, které rozvíjí adaptabilní chování.¹⁸³ Pro Junga se zde projevuje hlavní myšlenka celistvosti.

Vědomí a nevědomí propojují dva termíny: *ektopsýché* a *endopsýché*. Ektopsýché začleňuje soustavy poměrů mezi obsahy vědomí a informací vstupujících ze zevního prostředí. Endopsýché se propojuje mezi vztahy dějů vědomí a hypotetickými reakcemi v nevědomí.¹⁸⁴

Ektopsychické funkce Jung diferencuje na vnímání, myšlení, cítění a intuici. *Vnímání* je okrajovou funkcí, jehož prostřednictvím získáváme primární informace od okolního světa. Představuje naše senzuační zážitky z vnějšího prostředí, kdy zjišťujeme existenci *něčeho* bez podrobnějších detailů. Druhá funkce – *myšlení* – pomocí zprostředkovávání smyslů pojmenovává vjemy či připojuje utvořený názor. Cílem tohoto vědomého poznávání okolí je upotřebení myšlenkových operací. *Cítění* utváří vědomý subjektivní hodnotící emocionální charakter. Slouží nám jako ukazatel hodnoty objektů a pro Junga cítění představuje stejně racionální význam jako myšlení. Čtvrtou a velmi významnou pozici vnímání zastává *intuice*, která předvídá vývoj a uceluje komplexní obraz situace s předcházejícími platnostmi. Neváže se na informace získané smysly, protože povstává převážně z nevědomí. Jung ji pokládal za velmi tajemnou a až magickou schopnost „věštby“. Nalézáme ji tehdy, kdy přicházíme do kontaktu s nepředvídatelnými specifickými podmínkami, u kterých nelze uplatnit předcházející funkce.¹⁸⁵ Ani Jung si nedokázal vysvětlit fungování intuitivního vědění, které nejeví žádný původ. Řadí sem sny s předpovědí, telepatii a další podobné oblasti intuice.¹⁸⁶ Podle Františka Drtikola nemá intuice žádné slovní obraty ani abecedy. Intuice je bezprostřední život, a tak není tohoto pojmu potřeba.¹⁸⁷

U každého jedince je rozvinutá jiná psychologická funkce, která dominuje nad ostatními. Nestává se, že by všechny funkce byly vyvinuté stejně. Vždy jsou dvě postaveny do protikladu vnímání s intuicí a cítění s myšlením. Dle Junga je postoj jedince patrný již z jeho očí, protože intuitivní lidé nehledají po okolí detaily, ale spojují si veškeré vjemy do kontextu.¹⁸⁸

¹⁸³ Srov. JACOBI, Jolande. *Psychologie C. G. Junga*. Praha: Portál. Spektrum, 2013. s. 9–13.

¹⁸⁴ Srov. JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. Praha: Academia, 1993. s. 22.

¹⁸⁵ Srov. tamtéž, s. 21–25.

¹⁸⁶ Srov. tamtéž, s. 25.

¹⁸⁷ Srov. DRTIKOL, František. *Duchovní cesta*. Praha: Nakladatelství Svět, 2008, sv. 2. s. 74.

¹⁸⁸ Srov. JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. Praha: Academia, 1993. s. 26–27.

Z uvedeného je patrná Jungova typologie podle vrstev vědomí, kterou užíval pro praktickou psychologii, nikoli pro klasifikování všech lidí. Typ s vysoce diferenciovaným myšlením a citový typ fungují jako protipóly. Osoba s diferenciovaným myšlením je typická pro intelektuální vrstvu společnosti, která je ovšem plná nepřijímaných neovládnutelných emocí. Citový typ se nenechává rozrušovat myšlenkami, kdyby ale trpěl neurózou, objevovaly by se u něj až obsedantní úvahy, kterých se bez pomoci nezbaví.¹⁸⁹

Tentýž vztah mezi sebou tvoří vjemový a intuitivní typ. Intuitivní typ směřuje ke skutečnosti.¹⁹⁰ Ke svému životu potřebuje vnímat bezpečí a být ve shodě s realitou, kterou bývá sužován, a jeho cesty vedou k novým možnostem bytí. Není to člověk stálý, stereotypní situace je pro něj skličující, potřebuje nové další vjemy.¹⁹¹

Tyto čtyři funkce formují *ektopsýché*. Další část vytváří *endopsýché*. První zapisuje poznatky předešlých vjemů. Nazýváme ji *paměť*. Ta nás propojuje s objekty, které se z vědomí vytratily, staly se mimovolnými či byly utlumeny. Je to schopnost přehrávání nevědomých obsahů. Druhou endopsychickou funkci spojujeme s pojmem *subjektivní komponenty vědomých funkcí*, což je reakce našeho nevědomí projevující se jako subjektivní názor např. na předem neznámý objekt. Tato reakce dle Junga patří mezi naše stinné stránky, protože většinou mimovolně reagujeme tak, jak bychom si nepřáli. *Emoce a afekty* jsou třetí endopsychickou složkou. Jsou to psychické funkce, které mají destabilizující vliv na naše jednání. Je zcela potlačena volní kontrola. Přestože jsme někdy schopni emoci navenek potlačit, i přesto s námi stále zůstává. Posledním, čtvrtým činitelem je stav stínu, který se nazývá *invaze*. Je natolik silnou afektivní reakcí, kdy člověka ovládne nevědomí a on není schopen se vědomě ovládnout. Já je plně oslabené. Tyto stavy se však neprojevují samy o sobě jako chorobné, pokud se nestanou pravidelnými, můžeme je ale spojovat i s neurózou.¹⁹²

Metodu *aktivní imaginace* Jung užíval v analýze, jíž dosáhl prostřednictvím práce se sny. Pacient se podílel iniciativně na své léčbě, protože činnostmi malováním a kreslením podporoval své vnímání a svoje i kolektivní nevědomí, dával průchod fantazii. Práce s nevědomím jedince probíhá v bdělém stavu. Díky

¹⁸⁹ Srov. JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. Praha: Academia, 1993. s. 28–29.

¹⁹⁰ Srov. Carl Gustav Jung (1875–1961). *Carl Gustav Jung* [online]. 2020 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://jung.sneznik.cz/component/content/article/18-zivot/334-prednaska-prvni?Itemid=101>.

¹⁹¹ Srov. JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. Praha: Academia, 1993. s. 29.

¹⁹² Srov. tamtéž, s. 31–33.

rozšifrování symboliky nastává rovnováha mezi vědomím a nevědomím, což pomáhá pacientovi odstranit neurotické či jiné úzkosti.¹⁹³

Postup tohoto procesu byl zjednodušeně popsán Filipem Brožem na webu Psychologie.cz. *„Člověk vypne své myšlení, orientuje se pouze na emocionální prožitek a čeká na obrazové vyjádření, které se promítne na sítnici. Pro Junga to zpočátku byly krajiny, později vnitřní postavy, se kterými vedl různé existenciální dialogy.“*¹⁹⁴

Alfred Adler působil nejdříve jako oftalmolog, pro obor psychiatrie se nadchl až později. Se získáváním znalostí v oboru založil i školu individuální psychologie, kterou spravoval až do své smrti. Stal se velmi vyhledávaným psychiatrem a dětským specialistou. Na přelomu 19. a 20. století začal svět pohlížet na postavení dítěte ve společnosti a jeho osobitý rozvoj odlišně. Adler vytvořil mnoho teorií a jejich aplikací pro životní cestu každého jedince. Přemýšlel nad otázkou, jakým způsobem ovlivňuje malé dítě pozice v rodině a výchova jeho rodičů. Psal o vzniku *„komplexu méněcennosti“* u dítěte, který může podporovat právě nevhodná výchova rodičů nebo pořadí narození mezi sourozenci. Orgánová méněcennost vyplývala ze slabosti jednoho orgánu a zvýšením kompenzační činnosti orgánu jiného. K myšlence ho přivedli jeho atletičtí pacienti, ale v mnoha odborných textech se dočteme, že měl jako dítě zdravotní problémy a celé jeho dětství nepatřilo ke šťastnějším chvílím v jeho životě. Soudil, že pohonem řešení je vždy naše touha po moci, což ale po čase přeformuloval, že každý chce mít ve společnosti své místo a být jí prospěšný, avšak snahu projevuje jen do té doby, dokud nezíská vytoužené postavení, poté vše přestane a jedinec se opět může cítit méněcenně. Každý člověk je pro něj individuum, které funguje jako kompaktní jedinec, čímž reagoval na tehdejší názory na rozdělování jedince na nesouznící části. Tento názor nás může zavést až k holistické filozofii. Celkově se jedná o životní ráz každého člověka. Později se setkáváme s teologickou myšlenkou, která nás navádí na náš určený vytoužený cíl, který funguje jako motivace.¹⁹⁵ Podle A. Adlera se nesmí opomíjet sociální stránka lidské rasy, jelikož člověk je tvorem společenským a potřebuje cítit

¹⁹³ Srov. SEIFERT, Ang Lee, SEIFERT, Theodor a Paul SCHMIDT. *Aktivní imaginace: práce s fantazijními obrazy a jejich vnitřní energií*. Praha: Portál, 2004. s. 39.

¹⁹⁴ BROŽ, Filip. Naše vnitřní kino. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/nase-vnitri-kino/>.

¹⁹⁵ Srov. PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: GRADA. Psyché, 2020. s. 190.

sounáležitost. Adlerovy myšlenky našly uplatnění v pedagogice nebo psychoterapii a také medicíně.¹⁹⁶

2.5 Hlubinná ekologie

„I naděje na přežití lidstva je živena láskou. Dnes je třeba lásky s ekologickou dimenzí, tedy lásky člověka jako druhu (lidstva) k jiným druhům a přírodě (světu) vůbec. Takto chápanou ekologickou lásku je možné realizovat v rámci ekologizace člověka, resp. jeho existence, která je zároveň i jeho humanizací (kulturou). Ale to si vyžaduje radikální změnu srdce, od které poprvé v historii závisí fyzické přežití lidstva.“¹⁹⁷

Hlubinná ekologie vznikla v 70. letech minulého století, kdy Apollo 8 ukázalo zcela nový pohled na naši planetu.¹⁹⁸ Zabývá se, jak už z názvu vyplývá, ekologií a její filozofií. Součástí této teorie je environmentalismus dbající na relace mezi přírodou a societou. Naess byl zastáncem názorů Mahátmy Gándhího a Barucha Spinozy, s tímto jsou propojeny i náboženské myšlenky prosazující respekt k přírodním zákonitostem, které jsou obsaženy v nábožensko-filozofických směrech Dálného východu. Lidé by měli obnovovat ztracený vztah k přírodě a k její přirozenosti, zharmonizovat se s ní v jejím cyklu. Hnutí je známé především svými nekompromisními zásadami. Vzniklo kvůli nápravě vzniklých ekologických zlomových potíží. Záměrem je důsledná hluboká změna nynější spotřebně materiální společnosti. Lidé, kteří pochopili a přijali hlubinnou ekologii za svou, si podle Naesse vytvořili svou ekosofii, svůj filozofický postoj. Naess svou teorii vysvětluje z hlediska *pojetí seberealizace osobnosti jako identifikace s druhými a o uznání zásady biocentrického rovnostářství*.¹⁹⁹ Svůj svět představuje se všemi druhy vzhledu každého organismu, které mají právo na kvalitní rovnoprávný život.²⁰⁰

První část Duchovní a smyslové výchovy s názvem *O všem živém* vychází z osmi bodů hlubinné ekologie sestavených Arnem Naessem.

¹⁹⁶ Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava a Jana KŘÍŽOVÁ. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. s. 36.

¹⁹⁷ FROMM, Erich. *Mít nebo být?*. Praha: Naše vojsko, 1992. s. 15.

¹⁹⁸ Srov. ATTENBOROUGH, David a Jonnie HUGHES. *Život na naší planetě: mé svědectví a vize pro budoucnost*. Praha: Práh, 2021. s. 58.

¹⁹⁹ Ekologie hlubinná. In: KOLÁŘSKÝ, Rudolf a Jan KAMARÝT. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2017 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ekologie_hlubinn%C3%A1.

²⁰⁰ Srov. tamtéž.

- „1. Bytosti lidské i mimolidské mají svou vlastní vnitřní hodnotu. Hodnota mimolidských bytostí nezávisí na jejich užitečnosti pro člověka.
2. Rozmanitost a diverzita životních forem přispívají k uplatnění těchto hodnot a jsou samy o sobě hodnotami.
3. Lidé nemají právo snižovat tuto rozmanitost a diverzitu, s výjimkou případů, kdy uspokojí své nezbytné potřeby.
4. Rozkvět lidského života, kultury a dalších forem žití si vyžaduje podstatné snížení lidské populace. (což se týká ekonomiky, politiky i celkové ideologie)
5. V současnosti je zasahování lidí do mimolidského světa neúměrné. Tato situace se rapidně zhoršuje.
6. V duchu předchozích bodů potřebujeme změnit své postoje, což ovlivní ekonomiku, technologii a způsoby myšlení. Výsledný stav bude hluboce rozdílný od současného.
7. Změna způsobu myšlení se týká ocenění kvality života spíše než lpění nad vzrůstající životní úrovní. Začneme si hluboce uvědomovat rozdíl mezi velkým a významným.
8. Ti, kdo přijali předcházející body za své, mají povinnost se pokoušet přímo nebo nepřímo uskutečňovat nezbytné změny.“²⁰¹

Nynější stav naší planety nutně žádá kroky k obnovení zanikajících ekosystémů, ale bez radikálních rozhodnutí, která znemožňují zajistit nepostradatelné potřeby pro život dnešní vyspělé společnosti. Planeta Země má velkou schopnost být resilientní. Důkazem je postupně se obnovující flora a fauna v oblasti Černobylu, která byla ukázána ve filmu *David Attenborough: Život na naší planetě*.

2. 6 „Duchovní a smyslová výchova“ z pohledu RVP ZV

V závěrečné části druhé kapitoly se pokusíme výše řešenou problematiku vztáhnout na současný diskurz výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Především se zde pokusíme nalézt a zvýraznit aktuální výchovně-vzdělávací cíle a momenty současného pojetí výtvarné výchovy, které s koncepcí Duchovní a smyslové výchovy vnitřně konvenují nebo by jí mohly být funkčně obohaceny a rozvíjeny. Zároveň s tím se pokusíme vytvořit funkční teoretickou základnu pro

²⁰¹ POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1.* Polička: Fantisk, 1992. s. 10.

projektovou část této práce, která se přirozeně odehrává v obsahových mantinelech současného kurikula.

Výtvarná výchova je zahrnuta společně s hudební výchovou do vzdělávací oblasti *Umění a kultura*. Výtvarná výchova je popsána v Rámcově vzdělávacím programu jako „práce s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání lidské existence. Tvořivý přístup k práci s nimi při tvorbě, vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a umožňuje mu uplatňovat osobně jedinečné pocity a prožitky. Výtvarná výchova přistupuje k vizuálně obraznému vyjádření (a to jak samostatně vytvořenému, tak přejatému) nikoliv jako k pouhému přenosu reality, ale jako k prostředku, který se podílí na způsobu jejího přijímání a zapojování do procesu komunikace.“²⁰²

Výtvarná výchova je na základních školách založena na kreativních aktivitách – vytváření, citění a originální interpretaci. Tímto rozvíjíme a uplatňujeme seberozvoj žáků, „jejich vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci“.²⁰³ Zprostředkováním tvořivých experimentálních činností vedeme žáka k odvážné touze využít své subjektivní citění a dojmy v tvořivém procesu a komunikaci.²⁰⁴

Výtvarná výchova zahrnuje tři obsahy učiva – *Rozvíjení smyslové citlivosti* (aktivity umožňující rozpoznávat procentuální účast samostatných smyslů prožitku reálného světa s osobitým výběrem ztvárňujících prostředků), *Uplatňování subjektivity* (vede k uvědomění si svých zážitků a možnosti využít je při tvorbě se subjektivním výkladem vizuálních metafor a vnímáním), *Ověřování komunikačních účinků* (pomáhají žákovi formovat smysl vizuálně obrazných vyjádření v ději komunikace a odhalovat zajímavé prvky ve vlastní tvorbě i v tvorbě jiných).

Cíle této vzdělávací oblasti směřují k rozvíjení a formování klíčových kompetencí a chápání umění a s ním spojené kultury jako nedílné součásti lidského bytí již od pravěku a též jako způsob sdělování a poznávání. Prostřednictvím své tvorby se učíme opírat o svůj vnitřní svět, své zkušenosti i subjektivní vnímání. Dalším cílem je především rozvoj našich tvůrčích schopností a jejich zdokonalování. Žák

²⁰² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *RVP ZV 2021 – Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Praha: MŠMT, Národní pedagogický institut České republiky, 2021 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/file/4983_1_1/.

²⁰³ Tamtéž.

²⁰⁴ Srov. tamtéž.

si též rozvíjí poznávání a utváří hierarchii uměleckých hodnot. Žák je veden k toleranci současných i dávných uměleckých výtvorů kultur, i ostatních jemu vzdálených národů, skupin a národností a též k toleranci nesympatizujících projevů umění. V žácích probouzíme svobodu uměleckého projevu a kreativní originální přístupy, které obohacují životní dojmy a zážitky. Snaží se tak nahlížet na svět z mnoha úhlů a ztvárňovat tyto jevy s ním spojené v procesu tvorby.²⁰⁵

Do učiva na 1. stupni ZŠ zařazujeme tři složky – „*rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.*“²⁰⁶

K *rozvíjení smyslové citlivosti* zařazujeme komponenty (*linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury*) s jejich vhodným zorganizováním pro co nejlepší výsledné celistvé dílo s promyšleností k jeho proporcím či *statickému a dynamickému* ztvárnění. Vede žáka k celistvému poznávání všemi smysly a záměrně k jejich vizuálnímu ztvárnění. Mezi vizuálně obrazná vyjádření se řadí *umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama.*²⁰⁷

Při *uplatňování subjektivity* se žák nechává unášet zkušenostmi, které jej ovlivňují, dává průchod svým emocím, citům, vlastnímu imaginárnímu světu prostoupenému fantazií, přítomnosti aktuální nálady. Tyto všechny elementy jedincovy psychiky jsou zachyceny v aktuálním tvaru, liniích, výběru barev a dalších kvalitách výtvoru. Hraje zde roli především inspirace a samotná percepce. Mezi druhy *vizuálně obrazných vyjádření* se řadí např. *objekty, ilustrace textů, volná malba, sochařství, plastika, animovaný film, komiks, fotografie, elektronický obraz, reklama.*²⁰⁸

Ověřování komunikačních účinků začíná u individuálního přístupu ke komunikaci (formování, opodstatňování, rozdílná interpretace se srovnáváním v okruhu tématu). Využívání vizuálních metafor je opodstatněné v rámci komunikace společenské skupiny. Možnosti transformace sdělování obsahu jsou součástí vlastní tvorby i celého výtvarného umění.²⁰⁹

²⁰⁵ Srov. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *RVP ZV 2021 – Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Praha: MŠMT, Národní pedagogický institut České republiky, 2021 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/file/4983_1_1/.

²⁰⁶ Tamtéž.

²⁰⁷ Tamtéž.

²⁰⁸ Tamtéž.

²⁰⁹ Tamtéž.

Výtvarná výchova – ovlivněna Duchovní a smyslovou výchovou – obsahuje řadu zásadních kompetencí, které vycházejí ze současného nastavení většinové společnosti, a vybavují tím žáka v jeho dalším studiu a běžném životě. Osvojování těchto kompetencí probíhá celý život. V *kompetenci k učení* zde žák může objevit svou strategii, a to nejen v kreativně vedeném sešitě, který mu pomáhá uchovat si danou látku v paměti, ale i v samotném smyslovém vnímání, které nám nabízejí lekce Duchovní a smyslové výchovy. Výtvarná výchova nechává právě zde prostor pro *kompetenci k řešení problémů*. Žák může kreativně rozvíjet své logické myšlení a způsoby řešení problémů spojených se životem.

V *kompetenci komunikační* je jen pouhá zmínka o tvorbě, kterou se jedinec subjektivně vyjadřuje pro své okolí, a projevuje tím svou vnitřní podstatu. *Kompetence sociální a personální* jsou již obsaženy v cíli Duchovní a smyslové výchovy, který zahrnuje vytváření vztahu člověka k ostatním bytostem na celé zemi jako sobě rovným. K *občanským kompetencím* patří již zmíněná environmentální a ekologická výchova spojená s ostatními právy a povinnostmi člověka dbajícího o kvalitní život nejen svůj, ale i ostatních, a to bez přetěžování planety ve snaze ji zanechat příštím generacím v udržitelném stavu. Přípravou a používáním materiálů a dalšího vybavení se žák učí v rámci *kompetencí pracovních*. *Kompetence k digitálním technologiím* je možné při výuce tohoto předmětu využít prostřednictvím ukázek na interaktivní tabuli či samotnou tvořivou činností (např. fotoaparát a další zpracování na počítači).

Duchovní a smyslová výchova byla v roce 2000 začleněna do alternativních přístupů v osnovách MŠMT pro výtvarný obor základních uměleckých škol.²¹⁰ Je jednoduše popsána v krátkém odstavci jako přístup prohlubující úctu k životu, vede k získávání a poznávání své identity během studia a niterné volnosti. Dále jsou uvedeny hlavní části: O všem živém, Poznávání sebe sama a Vnější a vnitřní prostor života. „Řešení otázek je založeno na souznění mezi námětem, vrozenými dispozicemi dětí a citlivým užitím výtvarných prostředků.“²¹¹

²¹⁰ Srov. Učební osnovy výtvarného oboru základních uměleckých škol. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/37981_1_1/.

²¹¹ Tamtéž.

Z inspekční zprávy z listopadu 2001 vyplývá účelné využití alternativních metod (Poznávání, prožívání a hodnocení světa; Duchovní a smyslová výchova) při výuce v ZUŠ Evy Randové v Ústí nad Labem.²¹²

Ačkoli Duchovní a smyslová výchova již není dílčí součástí kurikula výtvarné přípravy pro ZUŠ, z předchozího shrnutí rámcových cílů RVP PV – výčtu obsahů a jednotlivých složek učiva výtvarné výchovy – je zřejmé, že průniků mezi koncepcí Marty Pohnerové a současným kurikulem lze nalézt celou řadu.

Duchovní a smyslová výchova prostupuje mezipředmětovými vztahy a nalezneme ji v různých vzdělávacích oblastech RVP. Je propojena zejména s oblastí *Člověk a příroda*. Z fyzikálního hlediska se zkoumají vlastnosti materiálu a jeho zpracování, což se prolíná i do předmětu chemie. Světlo v tvorbě i jejím vnímání hraje velmi důležitou roli, a proto je nezbytné pochopení jeho zákonitostí. Tvoří stíny, záhyby a celkový tvar zobrazovaného předmětu. Prvky badatelské činnosti pro žáky zařazují širokou škálu živé i neživé přírody.

Tato výchova je neodmyslitelnou součástí vzdělávací oblasti *Umění a kultura* nejen tím, že je zahrnuta pod výtvarnou výchovu, ale rozvíjí se při ní například i hudební znalosti (např. rytmus) se sluchem a ostatními smysly, které jsou důležité i pro mnohá jiná odvětví RVP.

Díky pocitu sounáležitosti a pozitivnímu vztahu k lidem a všemu živému kolem, který si žák v rámci této koncepce v sobě vytváří, bychom ji mohli zařazovat i k etické a multikulturní výchově, které jsou pro chování jedince ve společnosti nepostradatelné.

Matematika, jejíž součástí je i geometrie, je zde zastoupena například v architektonice. Jejím námětem se stávají například ptačí hnízda nebo jiné zvířecí domovy. Opět je zde prostor pro zkoumání fyzikálních a chemických vlastností ve stavebních materiálech (hnízdo z hlíny, stébla rostlin nebo kmeny stromů).

V prvním dílu Duchovní a smyslové výchovy autorka uvádí, že učitel výtvarné výchovy by měl být v úzkém kontaktu s kolegy vyučujícími biologií nebo se samotnými odborníky.²¹³ Biologie s psychologií jsou zařazeny v každé lekci této metodiky, převážně v její motivační části.

²¹² Srov. Inspekční zpráva. *Základní umělecká škola Evy Randové – Ústí nad Labem* [online]. Česká školní inspekce, Ústecký inspektorát – oblastní pracoviště, 2001. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <http://www.zuserandove.cz/downloads/f-n1513171292-inspekcní-zprava-2011.pdf.php>.

²¹³ Srov. POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1*. Polička: Fantisk, 1992. s. 13–14.

Průřezová témata si kladou za cíl zdokonalovat jednotlivce tak, aby si tříbit své názory a hodnoty. *Hlubinná ekologie* je složkou duchovní a smyslové výchovy, též průřezovým a neodmyslitelným tématem *environmentální výchovy* propojené s ekologií. Žáka vede k pochopení složitosti přírodních vztahů a vzájemné jednotnosti všeho živého i neživého. Dále je zde nezbytné pochopit pojem udržitelnost, který stojí na diverzitě a výnosnosti na co nejdelší možnou dobu (nejlépe napořád). Každý člověk by měl cítit odpovědnost za své chování a jednání vůči druhým i celé planetě. Ona tvořivost přispívá k hledání nových ohleduplných východisek nejen při řešení globálních problémů. Duchovní a smyslová výchova nabízí celou řadu možností, jak infiltrovat ekologii v každé výtvarné lekci. *Environmentální výchova* je v této metodice navázána též na zeměpis. Žáci by měli znát provázanost kultur jednotlivých národů a další poznatky o planetě Zemi.

Ve výtvarné výchově Duchovní a smyslová výchova (DSV) vstupuje především do její didaktiky. Samotná školní didaktika je definována jako teorie vyučování. DSV ovšem nacházíme především ve specifických didaktických postupech a metodách, jimiž se vytváří interakce mezi žákem a učitelem.²¹⁴ Důležitost tohoto tématu nastává při realizaci vyučovací jednotky. Pedagog si uvědomuje dílčí skutečnosti, které jsou komponovány dohromady v ucelené lekci, především v rámci přípravy.

Celá lekce výtvarné výchovy by se měla odvíjet zejména nejprve od tématu a poté by měla být dále charakterizována námětem. Již zmíněné čtyři okruhy či kapitoly, kterými se DSV zabývá – *O všem živém*, *Poznávání sebe sama*, *Vnitřní a vnější prostor života* a *Já ty*, bychom mohli nazvat i hlavními tématy a dále bychom je mohli dělit na dílčí širší témata (např. *O všem živém > ptactvo*). Tímto způsobem je dále přizpůsobujeme konkrétním námětům pro jednotlivé lekce. Mnoho z nich uvádí Pohnerová ve svém třetím díle DSV.

Výtvarné činnosti v rámci didaktiky výtvarné výchovy rozdělujeme na *plošné*, *trojrozměrné* a *intermediální*, které jsou následně rozděleny do forem aktivit podle vyjadřování studia skutečnosti, experimentace a imaginace, jež se při výuce mohou prolínat.²¹⁵ „Učitel potřebuje umět výtvarné aktivity pro konkrétní výchovné a vzdělávací situace vybírat, rozvíjet a modifikovat nejen na základě důvěrného osobního poznání praktického i teoretického, ale také ve vztahu

²¹⁴ Srov. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. s. 17, 307.

²¹⁵ Srov. HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. s. 18.

k ontogenetickým proměnám a typovým inklinacím výtvarného vyjádření žáků, jakož i k materiálnímu zázemí konkrétní školy."²¹⁶

Všechny formy nalézáme v DSV. Pohnerová uvádí, že od počátku se tvorba zaměřovala především na studium skutečnosti, zatímco společnost zapoměla přihlížet k tomu, že pouhý zrak nestačí k dokonalosti, protože má pouze dvojí dimenzi.²¹⁷ Dodává, že pokud je opravdu každý jedinec jiný, musí mít i odlišné vidění a vnímání skutečnosti, nikdo tedy nedosáhne přesné kopie skutečného objektu. Pro její lepší přiblížení funguje kombinace smyslového vnímání, např. haptický zážitek, jenž dokáže odhalit detaily, které oko opomnělo.²¹⁸ Jistým experimentem je pro žáka již motivační část, kterou autorka ukazuje například na rituálu pití čaje nebo soustředění se na oblíbený předmět. Při práci se smysly se poukazuje zejména na imaginaci s procítěným zážitkem evokace. U Pohnerové by se zdálo být až pravidlem propojení různých forem aktivit.

Hosman ve svém *Didaktickém skicáři* uvedl, že „budoucí výtvarný pedagog by měl mít duševní pohyblivost, jež by mohla být snad i vydatnější, než je běžné u profesionálních výtvarných umělců.“²¹⁹ Zásadou by se pro něj mělo stát celoživotní vzdělávání, učení se teoriím i řešením praktických problémů, které by ho podněcovalo k filozofickým přístupům.²²⁰ S odkazem na E. Fromma napsal jakési doporučení pro výtvarné pedagogy. „Je třeba si vyjasnit své cíle a snažit se pracovat pro žáky a studenty. Souvisejícím předpokladem je schopnost koncentrace na klíčové otázky oboru, což aktivizuje energii ve fyziologickém i psychologickém aspektu.“²²¹ Dále vyložil své myšlenky o kultivaci vlastních schopností sebechápání stavů vnímavosti fyzického i psychického prožívání prostřednictvím meditativního rozjímání, které si žádá určité pravidelnosti vyhrazeného časového úseku. Člověk by měl dbát nejprve sám o sebe, jak mu velí jeho lidská přirozenost, aby naplňovat svůj úděl. Pedagoga výtvarné výchovy zařadil k tzv. pomáhajícím profesím, neboť má pomáhat žákům i studentům v jejich rozvoji, aby mohli být těmi, kým jsou, a neměli potřebu se přetvářet k obrazu druhých.²²²

²¹⁶ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. s. 17.

²¹⁷ Srov. POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1*. Polička: Fantisk, 1992. s. 19.

²¹⁸ Srov. tamtéž, s. 20.

²¹⁹ HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. s. 16.

²²⁰ Srov. tamtéž, s. 16.

²²¹ Tamtéž, s. 85.

²²² Srov. tamtéž, s. 85–86.

Prvky DSV můžeme hojně nalézt v rámci vzdělávacích oblastí v RVP. Její principy lze očekávat i při vyučovací praxi učitelů neuplatňujících tuto koncepci. Na základě výše uvedených informací se domníváme se, že je tento náš předpoklad reálný. Jsme si však vědomi toho, že by tato hypotéza vyžadovala hlubší výzkum, abychom ji mohli s jistotou potvrdit.

Konkrétní počet pedagogů výtvarné výchovy, kteří praktikují tuto metodu, nebyl v předešlých letech zjišťován. Avšak můžeme konstatovat, že jsou zastoupeni např. již zmíněnou Babyrádovou a jejími studenty či dalšími artefiletiky nebo arteterapeuty.

Každý pedagog si může zvolit, díky uvolněnosti a nestriktním postupům DSV, elementy z této výchovy, které považuje za nejvhodnější a nejpotřebnější. Využití Duchovní a smyslové výchovy ve výuce může přispět k nápravě chyb, kterých se lidé dopustili tím, že se oddálili od přírody a od sebe samotných. Proto projektová část, která následuje, navazuje na člověka a jeho poznání.

II. Projektová část

3 Výtvarná řada „Toto jsem já“ s prvky didaktické koncepce Marty Pohnerové

„Je proto logické, že autor musí přijít s novým gestem vášnivě lidským, s těmi magickými znaky ‚jako kresby v jeskyních‘, které proráží často až brutálně (za cenu porušení pocitů nekonečna – neboť ony jsou konečné) husté vrstvení čar. Každý zisk je zároveň ztrátou. Ale tento krok otevřel možnosti nových vizí, nových monochromů, kde barva bude použita v šrafuře samé a znaky stále ještě existující budou mizet a ztrácet se v hlubších vrstvách vědomí. Cesta je otevřená – a kdesi uvnitř člověk, zadržující pokorně i pyšně zlomek lidské pravdy ve vichru nekonečna.“²²³

V praktické části této práce je vyzkoušena metoda Marty Pohnerové inspirující se její prací, kterou popsala v knižní trilogii *Duchovní a smyslová výchova*. Vybrané téma výtvarné řady jsem zvolila z důvodu zájmu o sebe jako o lidskou bytost, ve snaze získat nejen o sobě, ale i o druhých poznatky týkající se postavení člověka v kontextu etiky. Toto téma považuji za velice důležité, neboť se prolíná s každou vteřinou lidského bytí. Avšak určité subjektivní kritické myšlení o nás samých může mít i destruktivní povahu, záleží na našem charakteru, do jaké míry jej necháme ovládnout naši mysl. Celý koncept je postaven na prožitku a získaných informacích z motivační části hodiny, které jsou dále zpracovávány v tvorbě.

Do přípravy jsem zapojila v rámci mezipředmětových vztahů z velké míry vzdělávací oblast *Člověk a příroda*, dále se v motivačních částech objevuje například i dramatická výchova, jazyk a jazyková komunikace a osobnostní a sociální výchova. Celé toto téma se ukázalo jako aplikovatelné pro celý 1. stupeň ZŠ. Po dokončení všech lekcí by měl žák získat ucelený obraz o svém těle a jeho vnitřních procesech. Cílem celé řady je ověření didaktické koncepce pro výuku výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. V závěru všech lekcí je důležité zhodnocení průběhu tvůrčího procesu, prožívání žáků, získání informací a posléze konečný výsledek lekce. Je zde promítnuta rovněž i snaha o vyzkoušení nových výtvarných technik.

Lekce celé této výtvarné řady na sebe navazují a jsou navzájem provázány. Avšak jsou vytvořeny tak, aby každý pedagog, který se rozhodne z nich čerpat, mohl

²²³ ŠIMOTOVÁ, Adriena a Milena SLAVICKÁ. *Hlava k listování: výběr textů, redakce, úvod, komentáře*. 2. vyd. Praha: Nadační fond Adrieny Šimotové a Jiřího Johna, 2016. s. 175.

snadno využít částečně přiložené přípravy či pouze zvolit jednu lekci. Zaměření tématu je možné libovolně rozpracovávat do parciálních částí.

Provázanost jednotlivých lekcí tkví v putování po vlastním těle. Žáci se stávají průzkumníky, kteří lépe poznávají pro ně na první pohled známou, a zároveň v detailech neobjevenou krajinu lidského těla. Hlavními zdroji pro poznání světa jsou smyslová percepce a psychické pochody spjaté s tímto tématem. Toto se odvíjí od lekce, kde je zobrazena celá tvář, hlava a část ramen (v podobě průkazové fotografie), následuje frotáž celého vnějšího těla, kresba vnitřního těla, srdce a závěr se věnuje dějům v hlavě.

Nejprve přiblížím a popíšu přípravu a organizaci metodické řady, poté následují podrobné popisy a reflexe jednotlivých lekcí. Na závěr je důkladná celková reflexe projektové části.

3. 1 Organizace a příprava výtvarné řady

K realizaci výtvarné řady bylo nejprve nutné zvolit vhodné téma. Stěžejní bylo vybrat takové, které by bylo blízké žákům prvního stupně základních škol. Celá tato výtvarná řada byla uskutečněna ve třídě 1. B na základní škole v Týně nad Vltavou (Malá Strana). Tuto třídu navštěvuje 18 žáků, ne všichni však byli přítomni během všech realizací výtvarné lekce. Jejich třídní učitelkou je Mgr. Vladimíra Kamarýtová.

Výtvarné techniky jsem dále vybírala dle zkušeností žáků dané třídy. Bylo vypracováno 5 lekcí a v 6. lekci se konala vernisáž vytvořených prací. Časové rozložení bylo dáno náročností určené lekce, dále věkem a potřebami žáků. Celý tento projekt započal v říjnu školního roku 2021/2022. Žáci měli za sebou pouze měsíc školní docházky a stále si zvykali na nové prostředí a pravidla s ním spojená. Jemná motorika nebyla ještě zcela dostatečně vyvinutá. V učebni látce byli téměř na začátku, stejně tak i v rámci svého poznávání školního systému. Tyto okolnosti proto byly zahrnuty a dle toho byly upraveny lekce, obzvláště v časové dotaci a při výběru výtvarných technik.

Na základě principů Duchovní a smyslové výchovy vznikla kompozice děl popisující jedince pro okolní svět i jeho samého. V první lekci je znatelná charakteristika tvorby, ač běžný název *autoportrét* by mohl evokovat odlišnou strukturu hodiny. Cílem bylo poznání prostřednictvím prožitku progresivní svalové relaxace a hmatového vnímání. Druhá lekce byla propojena s barevnou

povrchovou strukturou těla, která byla přenesena na kresebný balicí papír technikou frotáže. Třetí hodina byla též spojena s monumentálním dílem, taktéž na kresebný balicí papír, na který žák do svého obrysu těla nakreslil zážitek získaný v motivační části. Čtvrtá hodina se zabývala jednoduchým monotypem srdce. Pátá hodina byla rozdělena do dvou částí. Jedna se týkala siluety hlavy vytrhané ze sešitu a druhá následně ztvárnění myšlenek.

Výtvarný materiál, který byl pro lekce potřebný, jsem si z velké části zajišťovala sama, např. kresebný balicí papír, se kterým se pracovalo ve třech provedeních, čtvrtky velikosti A4 a popisovací podložku velikosti A5, umělecký černý uhel, rudku, fixační sprej, ochranné folie a kuchyňské houbičky. Z důvodu ekologického šetření materiálu jsem přijala nabídku, kterou mi škola poskytla, a využila jsem proto staré sešity značky SPN vyrobené před rokem 2000. Na frotáž byly použity též starší suché pastely, které ovšem byly při dalších lekcích upotřebeny ze žákovského vybavení, stejně jako temperové barvy při technice monotypu a štětce.

Tři lekce se konaly ve kmenové třídě žáků. Ve dvou lekcích byla výuka umožněna na školní chodbě před třídou, a to kvůli vysokým požadavkům na rozlehlost prostoru. Výhodou bylo, že třída byla umístěna v patře samostatně, a díky tomu jsme nenarušovali hlukem výuku v ostatních třídách. Poslední hodina, jež byla spojena s vernisáží, se konala v atriu prvostupňové části školy.

Každá lekce vyžadovala písemnou přípravu se strukturou celé hodiny, nachystání potřebných pomůcek, prospektů do motivační části a výtvarných potřeb. Žáci si poslechli svá srdce pomocí lékařského fonendoskopu, byl jim ukázán model srdce, jeho váhu si představili pomocí sáčků naplněných rýží; nezbytnou pomůckou při první lekci byla i zrcadla. Poslední lekce naopak přinesla hravější pomůcky – peříčka a stužky – za účelem navození duševního cítění. Nezbytnou součástí byly i prezentace pouštěné na interaktivní tabuli a připravený hudební doprovod. Před samotnou realizací lekcí jsem využila možnosti vyzkoušet celou výtvarnou řadu s dítětem stejného věku. Předem vytvořené práce posloužily jako ukázka při zadání pro lepší představivost žáků.

3. 2 Námětová struktura výtvarné řady

Celá výtvarná řada je provázána jednotným tématem lidského těla se zaměřením na zobrazení jedinečnosti těl každého z nás. Práce žáka byla jeho součástí a měla rozsah popisu celého jeho současného vývojového stadia. Námětem si byl každý sám – svým tělem a myslí. Celé dění se tedy stalo intimním propojením s lepším a hlubším poznáváním oné tělesné krajiny. Hned na začátku první lekce při procitování a vnímání bylo znatelné zkoumavé hledání nepoznaného či ledabyly opomíjeného. Žáci se pouštěli do tvorby suverénně, při každých lekcích netrpělivě čekali na vysvětlení námětu nové lekce. V průběhu celé řady žáci objevovali nové myšlenky významného charakteru – celé téma jsem provázala ideou lásky, lásky k našemu tělu, jaké je – a takové jej i přijímat. Dospěla jsem ovšem k závěru, že to nebylo pro žáky první třídy ZŠ tolik podstatné, jelikož z psychické části jejich vývoje tento jev není klamán, a oni tedy lásku k sobě cítí a přijímají se takoví, jací jsou. Lekce jsem vzájemně propojovala a zpětně připomínala. Slovně jsem je přirovnala k cestě po našem těle, kterou procházíme. Ve třetí lekci si žáci v rámci své fantazie opravdu připodobnili imaginární postavu skřítky, který putuje skrze jejich tělo.

3. 3 Realizace metodické řady

Na následujících stranách je chronologicky rozepsána každá lekce zvláště i se svou reflektivní částí. Součástí každé lekce je i přípravný formulář (viz Přílohy III.) s rozepsanými cíli, kritérii, postupy, organizací a soupisem potřebného materiálu, který je možné si upravit dle svých požadavků k využití. Jak již bylo zmíněno, praktická část byla uskutečněna v první třídě, a ačkoliv to byl pro žáky teprve začátek celé školní docházky, jejich třídní učitelka se snažila vyrovnat základní motorické činnosti, které byly z velké části rozdílné. Vše bylo přisuzováno epidemiologické situaci, která negativně dolehla i na předškolní vzdělávání. Na základě domluvy s paní učitelkou bylo možné žáky připravit i na činnost jemného vytrhávání papíru před lekcí, díky tomu jsem zaznamenala velký vzestup získaných pracovních návyků a technik. Mohla jsem si prohlédnout i práce, které tato třída vytvářela před začátkem celé výtvarné řady. Konkrétně to byly výtvary na téma Podzimní paleta, které se zaměřovaly především na techniku míchání temperových barev. Celá série lekcí byla prostoupena jak plošnou, tak i prostorovou tvorbou, ale plošnost převládala. Ve vztahu k věku žáků byly zvoleny nenáročné výtvarné techniky. Fotodokumentaci

s výsledky a průběhem celé řady je možné zhlédnout v obrazové příloze (viz Příloha II.).

3. 3. 1 Lekce první: Můj portrét

První lekce výtvarného schématu *Toto jsem já* začínala inspirativním vnímáním sebe sama a seznamováním s pojmem *autoportrét* (viz Přílohy II., obr. 4–15). Řada umělců věnujících se malbě, kresbě, fotografii či jiným výtvarným technikám vytvářela své autoportréty. Žáci se pouze zaměřovali na obličejovou a hlavovou část končící u ramen. Aktuálním příkladem jim mohlo být fotografování na školní tablo prvňáků. Toto pozorování bylo přeměněno pomocí výtvarného vyjádření. Během této hodiny se žáci věnovali kresbě rudkou a suchým pastelem. Výtvarná činnost probíhala v současné třídě žáků, kde tvořili ve svých lavicích. Stěžejním námětem této hodiny bylo podívat se sám na sebe z jiného úhlu pohledu, hledat své individuální odlišnosti a percipovat své já.

Typ výtvarné činnosti: imaginace a studium skutečnosti

Doporučený ročník: 1.–5. třída

Ročník, kde probíhala lekce: první

Počet žáků: 18

Časový úsek: jedna vyučovací hodina

Technika: kresba

Pomůcky a materiály: kresebný balicí papír ve formátu A3, rudka, suchý pastel, zrcátka

Organizace lekce: časová prodleva cca o 20 minut

1. Úvod, motivace a umytí rukou (1 minuta)
2. Prožívání vlastních částí obličeje pomocí hmatu, uvolňování svalstva v dané oblasti, získávání informací o sobě pomocí zrcátka (5 minut)
3. Příprava pomůcek a pracovní plochy (3 minuty)
4. Úvaha žáků a samotná tvorba (30 minut)
5. Úklid pracovní plochy a závěrečné zhodnocení (5 minut)

Výchovně-vzdělávací cíle:

Žák je během přípravné fáze především soustředěn na rozvíjení smyslového vnímání s představivostí a v neposlední řadě na lepší poznání a uvědomování si sebe samého během celé tvorby.

Motivace, formulace výtvarného úkolu a popis činnosti:

Se začátkem hodiny si žáci již připravili svou pracovní plochu, dále jim byly rozdány suché pastely a kresebný balicí papír ve velikosti A3 podepsaný jejich jménem. Se žáky jsme se posadili do pomyslného kruhu na koberec a představila jsem jim svůj projekt, jenž budeme tvořit po několik společných lekcí výtvarné výchovy, které zakončíme malou vernisáží ve škole. Poté jsem vysvětlila námět dnešní hodiny – Můj portrét – a uvedla jsem i slovo autoportrét, aby se dostalo do jejich povědomí. Poté jsme si začali se žáky povídat.

„Víte každý z vás do detailů, jak teď vypadá? Žáci odpovídali ano. Všímate si na sobě každé malé drobnosti? Žáci jednohlasně odpovídali, že svou podobu znají do sebemenších jednotlivostí. Máte na sobě detail, kterým se odlišujete od ostatních? Jeden žák popisoval, že je výjimečný díky svým pihám na obličeji, druhý, že má dlouhé černé kudrnaté vlasy, třetí, že má stále červené tváře. Jsme stále stejní, nebo se postupně měníme v čase? Na tuto otázku odpověděli, že jsou stále stejní. Pak bylo poskytnuto vysvětlení, že když jsme se narodili, vypadali jsme jinak, než když jsme nastoupili například do první třídy. Jako děti stále každou chvíli rosteme a měníme se. Když se narodíme, když začneme chodit do první třídy, pak když jsme dospělí a chodíme do zaměstnání, a pak ve stáří, když se z nás stanou babičky a dědové, vypadáme jinak, ale pořád jsme to my. Důkazem proměnlivého vzhledu jsou fotografie. Máme někoho v rodině, komu jsme podobní a máme s ním stejné rysy? Odpověď u žáků byla jednomyslně ano. Podobu viděli ve svých sourozencích, rodičích a prarodičích. Kde všude se můžeme setkat s naší podobou? Žáky hned napadla zrcadla, dále jídelní příbory, odraz ve skle, displej vypnutého mobilu, fotografie a videa. Dokázali bychom sami sebe popsat, i když se nevidíme? Kromě dvou žáků by se dokázali popsat všichni. Zbylí dva žáci by potřebovali mít u sebe zrcadlo.“

Po úvodu a motivačním rozhovoru si žáci lehli na koberec. Někteří zavřeli oči, někteří je nechali otevřené podle pocitové energie. Pro mě bylo důležité neuvádět žáky do nekomfortních pozic, proto jsem jim nechala možnost volby. Nezbytné bylo také to, aby se žáci cítili v bezpečí. Jógovou technikou vědomého

uvolňování se zaměřením na dech jsem žáky naváděla k uvědomování si jejich obličejových částí. Po celou dobu jsme pracovali s nádechem a výdechem.

„Uvědomíme si čelo, zamračíme se pouze čelem, chvíli vydržíme a s výdechem uvolníme, oční víčka napneme a uvolníme. Posíláme nádech do každého místa, které začneme s výdechem uvolňovat. Obočí zvedneme a uvolníme, s očima pod víčky zakroužíme na jednu stranu a na druhou, uvolníme, s nosem začicháme a zakroutíme jako králíci a uvolníme ho, široce se usmějeme co nejvíce a uvolníme ústa a tváře, na krátko lehce zkousneme a uvolníme naše čelisti, uvědomujeme si své zuby a jazyk v ústech, bradu lehce vystrčíme ke stropu a protáhneme a opět s výdechem uvolníme, vlasy a uši si uvědomíme, s krkem lehce otočíme na jednu a druhou stranu a uvolníme, s rameny zakroužíme a uvolníme je.“

Poté jsme vzali na pomoc ruce. Každý ze žáků si postupně začal podle pokynů dotykem, hlazením a prohmatáváním zjišťovat další informace o svém obličejí. Žáci stále leželi na koberci.

„Prohmatáme si čelo. Zjistíme, jak je vysoké, jak široké, jestli je hladké či má další jinou vlastnost? Přejdeme na oční víčka, obočí a řasy. Jak dlouhé a jak husté jsou řasy, jak husté a široké je obočí, jsou naše víčka velká, nebo malá? Jaký je náš nos? Je klenutý nebo dlouhý? Kde má jaký záhyb? Co naše tváře a ústa, jsou velká jako u křečka, kulatá jako jablíčka nebo lehce propadlá? Rty jsou tenké, nebo plné? Jazykem si pohladíme všechny zuby v ústech. Jsou naše zuby ostré a velké, nebo drobné jako perličky? Nebo nám tam nějaký chybí? Je naše brada špičatá nebo kulatá? Máte na bradě dolíček? Jak ostré jsou naše čelisti? Uši jsou velmi zajímavě zakroucené. Uvědomujeme si jejich velikost a záhyby. Jaký je tvůj lalůček, přirostlý nebo volný? Máme na uších náušnice? Vlasů se dotýkáme i celými dlaněmi. Jsou rovné, nebo vlnité, jemné nebo pevné? Kde začínají, jak jsou dlouhé? Je tvůj krk dlouhý, nebo krátký, široký, nebo úzký? Jak velká a široká jsou tvá ramena?“

Po tomto hmatovém zážitku, kdy si žáci uvědomovali všechny části obličejí, hlavy, krku až po ramena, se opět posadili na koberci do kruhu. Poslala jsem jim zrcátka a začali zkoumat barvu svých očí, řas, obočí, vlasů. Podívali se na své zuby a pihy. Snažila jsem se je navést, aby si uvědomovali své zajímavosti, čím jsou rozpoznatelní jeden pro druhého. Se žáky jsme došli k závěru, že jsme všichni originální a každý něčím jedinečný.

Plynule jsme přistoupili ke znění zadání. Všechny zjištěné detaily a informace o sobě žáci přenesli prostřednictvím svého autoportrétu, na kterém je zobrazena

hlava, obličej, krk a ramena, na papír. Jako kritéria hodnocení jsem uvedla vyplnění celého formátu kreslicí plochy a věrohodnost s vlastní podobou. Jelikož žáci měli zkušenost pouze s křídami určenými pro použití na chodník, vysvětlila jsem jim práci se suchým pastelem a rudkou. U obojího jsem provedla ukázkou. Byla jim vysvětlena základní práce s hranou a plochou rudky a pastelu. Byli upozorněni na tlak, kterým kreslí, a následnou křehkost a prašnost materiálu. Pro zvýraznění obrysů používali rudku a pro barevnost díla byl vhodný suchý pastel. Práce žáků byly již od začátku velmi zdařilé. Měli po celou dobu k dispozici několik zrcátek a tuto možnost hojně využívali. Po vytvoření autoportrétu byly obrázky položeny pod tabuli. Žáci si mezitím uklidili pracovní plochu a umyli ruce. Poté jsem je s jejich díly společně vyfotografovala. Na závěr jsme se věnovali hodnocení.

Hodnocení výsledků činnosti:

Celý proces jsem pečlivě pozorovala a zdokumentovala. Všechny děti jsem pochválila jak za jejich tvoření, tak za jejich aktivní a pozitivní přístup k celému procesu. Zaujala jsem postoj podpoření vzájemné důvěry – tak jak je každý vzhledově výjimečný, i jejich práce vystihují jejich potenciál. Hodnotila jsem slovně a na každém obrázku jsem vyzdvihla nějaký originální prvek. Většinou žáků se povedlo dostat oběma daným kritériím (vystižení vlastní podoby a využití celé plochy). Na závěr jsem jim položila otázku: *„Myslíte, že byste se nakreslili před touto hodinou stejně, nebo jste si na sobě uvědomili něco nového?“* Třída se v tomto momentě rozdělila na dvě poloviny. Žáci, kteří by se před touto hodinou ztvárnili jinak, nedokázali popsát, jaký by byl výsledek.

Reflexe lekce:

Ačkoli celá lekce měla časovou prodlevu, byla velmi dynamická. Všichni žáci se hned od začátku aktivně a bezprostředně zapojovali do motivačního rozhovoru. I když jsem pro ně byla novým člověkem v jejich prostředí, jejich vřelé chování mě ujistilo, že jsem přijata mezi jejich kolektiv a těší se na společnou spolupráci, což se projevilo i v samotném nadšení žáků na konci hodiny. Vzhledem k tomu, že žáci byli v roli prvňáků ve škole teprve necelý měsíc a půl, byla celková organizace časově mírně zpomalena (cca 20 minut), ale velkorysost a vstřícnost paní třídní učitelky byla neskonalá, tudíž žákům i mně byla ve všem nápomocná a umožnila prodloužení hodiny. Motorická dovednost jednotlivců byla teprve v přípravné uvolňovací fázi na psaní, což se projevilo i na křehkosti materiálu, proto bylo příhodné, že mohli pracovat i s prsty při rozmazávání pastelových

barev, a tím je stínováním propojovat. U dvou žáků bylo zjevné i po individuálním vysvětlení a ukázce, co vše mají ze své podoby nakreslit, že jim toto činí potíže, proto se vyskytují na jednom z výtvorů ruce s prsty. Ovšem ani to nečinilo potíže při zdárné realizaci lekce. Žáci první třídy se stále sžívají s novým prostředím a nově získanými dovednostmi, a proto pro ně byla nejvíce limitující a náročná vymezená časová osa. Většina z nich by s nadšením pracovala na svých dílech dál a dotvářela je. V tomto okamžiku jsem pochopila, jak je pro ně důležitá výtvarná práce v podobě relaxace podporující hravost.

3. 3. 2 Lekce druhá: Mé tělo zvnějšku

Druhá lekce výtvarného schématu *To jsem já* byla inspirována díly Adrieny Šimotové (viz Příloha II., obr. 16–31). V medailonku, kde byla představena její osobnost a práce, jsem žáky podpořila k tvorbě frotáže díly z cyklu *Doteky barvou – Nanebevzetí*. Námětem bylo poznávání svého těla zvnějšku skrze frotáž suchým pastelem na kresebný balicí papír. Svě tělo jsme skrze tuto techniku přetvářeli do formy různě osobitě odlišných pocitových smyslů a typů žáka. Tvořili jsme na velkorysé formáty. Výtvarná činnost se uskutečnila na chodbě před třídou žáků, kde k tomu byl uzpůsoben velký světlý a vzdušný prostor bez omezení místa. V prostoru chodby, kde se díla tvořila, byly na zem pro komfortní pocit položeny pěnové desky. Žáci v jistém smyslu v tomto pro tvorbu nevšedním prostředí školy ožili. Dostali volnost při tvůrčí činnosti, která pro ně byla dle mého názoru obohacující. Byla to svěží barevná euforie, která pohltila celek.

Typ výtvarné činnosti: experimentace a studium skutečnosti

Doporučený ročník: 1.–5. třída

Ročník, kde probíhala lekce: první

Počet žáků: 18

Časový úsek: jedna vyučovací hodina

Technika: frotáž suchým pastelem

Pomůcky a materiály: kresebný balicí papír ve formátu 150 × 100 cm, suchý pastel

Organizace lekce: časová prodleva cca o 10 minut

1. Úvod a motivace (5 minut)
2. Příprava pomůcek a pracovní plochy (3 minuty)
3. Žáci si rozmýšlejí postup, domluva ve skupinkách a samotná tvorba (30 minut)
4. Úklid pracovní plochy a závěrečné zhodnocení (5 minut)

Výchovně-vzdělávací cíle:

Žáci si při vytváření frotáží těl svých spolužáků rozvíjeli především představivost, vnímání celku a hledání detailů na jejich tělech. Bylo záměrem, aby žáci skrze díla poznali jinou existenci svých těl, než jak je doposud znali. Hledání svých zkušeností skrze barevný obtisk vedl k uvědomování si dalších skutečností o nich samých.

Motivace, formulace výtvarného úkolu a popis činnosti:

Lekci jsem začala připomenutím té minulé, která se týkala hlavové a obličejové části sahající po ramena, autoportrétu. Tuto hodinu jsem uvedla do tématu našeho celého vnějšího obalu těla. Na začátku lekce jsme s žáky hráli dramatickou hru Zrcadla, jež spočívala v tom, aby žák, jenž byl v roli zrcadla, svůj objekt, který se v něm zobrazoval, vnímal a napodoboval do sebemenších detailů. Žáci se rozdělili do dvojic. Tato hra je vhodná, protože každý jedinec se může fantazijně vcítit do pohybu života v zrcadlovém obraze. Přihlásilo se i několik žáků, kteří hru již znali. Při samotném provedení bylo patrné, že jsou všichni příliš rychlí, a bylo proto potřeba pohyby žáků motivačně zklidnit a zpomalit, aby žáci předvádějící zrcadla stíhali napodobovat svého spolužáka ve dvojici. Některé dvojice byly od prvopočátku synchronní, jiné potřebovaly čas, aby celou hru uchopily. Žáci se ve dvojicích vyměnili tak, aby si každý vyzkoušel vnímat pohyby toho druhého. Po hře jsem přistoupila k připraveným, na zrcadla navazujícím otázkám. *„Zrcadla nám pomáhají nahlédnout na místa, kde se my sami nevidíme. Která místa to jsou?“* Se žáky jsme se zkoušeli různě otáčet a ohýbat k imaginárním zrcadlům. Postupně jsme zjišťovali místa, která jsou našim očím nedosažitelná, ale můžeme na ně nahlédnout každý den pomocí zrcadel. Našli jsme místa jako týl a temeno hlavy, obličej, záda a hýždě. *„Naše tělo je pokryto orgánem. Když bychom ho rozložili, byla by to jedna velká plocha. Říká se o něm, že je to největší orgán našeho těla. Ukazuje se nám každý den v celé své kráse skrze zrcadlo. Je to takové ochranné pouzdro, o které musíme pečovat.“*

*Jedna z péčí je i to, že na něm nosíme oblečení a chráníme ho tak např. před mrazem či lehčím zraněním. Jak byste tento orgán pojmenovali?" Žáci okamžitě věděli, že je to kůže. Dalším bodem motivace byla krátká prezentace s Adrienou Šimotovou. K jejímu jménu jsem přidala i její fotografii s autoportrétem, který byl ztvárněn prostřednictvím zrcadla. Opět jsem žáky upozornila, aby vnímali tyto dvě skutečnosti související s naším tvořením. Po prvním snímku následovala stránka se dvěma díly a krátkým popisem výtvarné umělkyně. Žáky bezprostředně zaujalo dílo s názvem *Tvář*, u kterého ihned upozorňovali na asociace, které v nich dílo vyvolává, což bylo například srdce, které bylo mnohokrát zmíněno, ale také obličej, jenž byl nejbližší myšlence onoho díla. Když jsem postoupila k snímku číslo tři, žáci byli fascinováni díly z cyklu *Doteky barvou – Nanebevzetí*. Začali si vestoje zkoušet pozice těl, které v nich byly vyobrazeny. Těla jim připomínala nejrůznější věci a zvířata (např. žraloka, zbraň, slona, krokodýla). Poukázala jsem také na části těl, které se nejvíce vyjímalily na otiscích postav, jako jsou klouby, žebra, prsty anebo také páteř, kterou si zkusili nahmatat na sobě či druhém spolužákovi. Poslední otázka, která byla provázána s technikou této lekce, byla: „*Jakým způsobem přenesla výtvarnice těla na tento materiál?*“ Žáci přicházeli s nápady tisku těla na plátno, ale později s pomocí indicií došli i k možné frotáži, kterou se učili předešlý týden na kůře stromů. Poté jim byla odhalena technika práce v hodině, v rámci které si vyfrotážují navzájem svá těla pomocí prašných pastelů. I když frotáž znali, ukázala jsem jim tuto techniku a nastínila, jak budeme pracovat. Měla jsem pro ně připravenou také ukázkou práce, kterou mi bylo umožněno zkusit si s jiným žákem první třídy. Při začátku samotné práce byli žáci rozděleni do trojic. Vysvětlila jsem, že si jeden z trojice libovolně lehne na již připravenou podložku, bude na něj položen kresebný balicí papír, ostatní dva spolužáci budou opatrně frotážovat místa na jeho těle kromě oblasti hlavy, kterou dělá učitel z důvodu možného zranění. Ležící žák by se neměl po celou dobu hýbat. Všichni ve skupince se vystřídali. Žáky, kteří frotáž prováděli, jsem nechala intuitivně vybírat barvy pro jejich spolužáka. Každý si vždy prohlédl svou hotovou frotáž. Z důvodu náročnosti na pracovní prostor výuka probíhala na školní chodbě. Po dokončení všech děl byla chodba uklizena a díla připravena k fixaci speciálním sprejem, kterou jsem provedla mimo vyučovací hodinu. Hodnocení hodiny již probíhalo ve třídě žáků.*

Hodnocení výsledků činnosti:

Pocity žáků byly nadmíru rozmanité. Někteří, na kterých byla frotáž prováděna, hlásili sklony ke spánku a různé formě relaxace. Nasetkala jsem se se žádným žákem, kterému by frotáž těla byla nepříjemná. Aktivita žáků byla v naprosté synchronizaci s procesem tvorby a emoce vířící vzduchem odpovídaly euforii z dané činnosti, proto byla i důsledná žádost vyhnout se frotáži obličeje spolužáka několikrát porušena. V preciznosti provedení se některé frotáže lišily, v nadšení zajisté nikoliv. Pár neklidných žáků mělo potíže zůstat nehybně ležet pod papírem, což bylo na některých frotážích viditelné, ale ne nevyhovující, protože to byl dokonalý záznam žáka i s jeho živým pohybem. Ovšem většina žáků byla trpělivá a na činnost soustředěná. O nebojácnost žáků jsem nemusela mít obavy, jelikož se do činnosti pustili bez jakýchkoli problémů. Technika frotáže pro ně byla snesitelnou formou, která je dle jejich slov bavila. Konkrétně se jim nejlépe frotážovaly ruce a prsty svých spolužáků. Někteří žáci této první třídy nemají ještě dostatečně vyvinuty jemné motorické pohyby, což bylo na některých frotážích patrné.

Reflexe lekce:

Dobrá nálada se nesla v duchu pestrobarevných prašných pastelů. Žáci už s nadšením čekali, co budou tuto lekci tvořit. Podle rozložení pěnových čtverců na chodbě odhadovali tělesnou výchovu. Po dokončení této lekce jsem usoudila, že tento názor nebyl daleko od pravdy. Byla to disciplína uvolnění a spontánního pohybu. Žáci byli plně přítomni a zkoumali svět ve svém tempu. Tvořili pocitově a vznikala tak neobyčejná díla. Každá skupinka si vytvářela svůj experiment na svých tělech. Docházelo zde k rozvoji citu jemné motoriky, aby žák, který byl frotážován, neměl nepříjemný pocit. Při tomto procesu byl volně podporován celek kolektivu. Projevila se i vnímavost a ohleduplnost k sobě navzájem. V rámci rozvíjení komunikační dovednosti skupiny jsem byla svědkem citlivé vnímavosti jednoho k druhému.

Autentický slovní příklad sociálního projevu: Jednalo se o skupinku chlapců, kde měl frotážovaný chlapec obuté přezůvky, ale ti, kteří na něm prováděli již zmíněnou techniku, se rozhodli, že mu je pro lepší výsledek sundají. *„Vojtíšku, nehýbej se, my ti sundáme bačkůrky, aby se ti lépe otiskly nohy.“* Takových srdečných příkladů ohleduplného chování k sobě bylo několik, což mě velmi těšilo.

Žáci, kteří leželi pod papírem, byli odevzdaní a plně důvěřovali svým spolužákům. Důvěra a moment očekávání byly stěžejní. Těšili se na výsledek. Mezitím oni zachycovali vědomě moment obrysů a tvarů těla svého spolužáka a vybírali mu instinktivně barvy pro jeho frotáž. Otevírali tak barevný svět, který se stal průchozím tvarům, které vznikly. Někteří žáci se zmiňovali o možném doplnění frotáže o další prvky. Mým názorem je, že pokud je zde možnost, měl by se nechat přirozený průchod tvůrčímu procesu a příliš neovlivňovat dětský svět dospělým pohledem, ale vědomě mu naslouchat a podporovat jej. V tomto okamžiku tvoření žákům nechybělo dle mého pocitu nic, protože tvořili v přítomnosti nadšeně, hravě a odevzdaně novému poznání, které jim činilo radost, splývalo s vědomím celku, a vznikala tak unikátní díla. Zvolený prostor pro tvorbu byl pro žáky atypický a domnívám se, že finální výsledek tomu odpovídal a zdůraznil jeho nevšední momenty pro výuku.

3. 3. 3 Lekce třetí: Mé tělo zevnitř

Třetí lekce byla zaměřena na kreativitu vlastního vnitřního prostředí těla (viz Příloha II., obr. 32–45). Tato lekce vycházela přímo z druhého dílu *Duchovní a smyslové výchovy* od Marty Pohnerové, a to z kapitoly s názvem *Vnitřní obraz našeho těla*. Vizualizace vnitřního těla byla vedena průvodcem, se kterým měli žáci ve svém světě fantazie navázat kontakt a tím začít poznávat, jak funguje jejich tělo zevnitř. Žáci opět tvořili na kresebný balicí papír o velikosti 1 × 1,5 metru. Novým předmětem pro tvorbu se jim stal umělecký uhel. Z důvodu velkých formátů bylo vhodné znovu výuku přemístit na chodbu před třídu žáků. Z tohoto známého prostředí minulé hodiny byli nadšeni. Prostory na ně působily svou netradiční atmosférou. Celé klima lekce jsem tentokrát zarámovala do jemných až nenápadných zvukových tónů suity od Johanna Sebastiana Bacha *Air On The G String* v interpretaci nahrávky Stjepana Hausera z hudební platformy YouTube.

Typ výtvarné činnosti: imaginace inspirovaná studiem skutečnosti

Doporučený ročník: 1.–5. třída

Ročník, kde probíhala lekce: první

Počet žáků: 12

Časový úsek: jedna vyučovací hodina

Technika: kresba uhlem a černým fixem

Pomůcky a materiály: kresebný balicí papír ve formátu 150 × 100 cm, uhlí a černý fix

Organizace lekce:

1. Úvod a motivace (5 minut)
2. Příprava pomůcek a pracovní plochy (3 minuty)
3. Úvaha žáků nad postupem, rozvržení práce ve skupinkách a samotná tvorba (30 minut)
4. Závěrečné zhodnocení (5 minut)

Výchovně-vzdělávací cíle:

Žáci se zaměřili především na vnímání dějů ve svých tělech a pomocí rozvoje představivosti do nich nahlíželi. Toto celé mělo vést k důmyslnému poznání sebe samého skrze pocity a vjemy, převážně získané při motivační části lekce a procítěné při jejich zpracovávání.

Motivace, formulace výtvarného úkolu a popis činnosti:

V prostorách školy jsem měla možnost si celou lekci včas připravit před zahájením vyučovací hodiny, a tím vzniklo více časového prostoru pro samotnou tvorbu. O přestávce mezi hodinami se žáci zaujatě zajímali o námět další lekce. Různé souvislosti s připraveným prostorem v nich probouzely emoce. Podlaha byla pokryta ochrannou folií, která žákům evokovala moře, a jejich nápady na námět tvorby byly spojené s ním. Když jsme po této přátelské rozmluvě o mořském světě a způsobu, jak by se dal uchopit, začali vyučovací hodinu, i přesto nebyli z odlišného tématu smutní, protože jsem se pokusila propojit mořský svět a vnitřní děje v našem těle. Na začátku lekce jsme se posadili do kruhu na koberec ve třídě. Na úvod jsme si povídali, že se naše těla skládají z orgánů, kostí a svalů, které my nevidíme, a jsou uloženy pod povrchem kůže, kterou jsme zkoumali během minulé lekce. Ukázala jsem jim na obrázku jednotlivé orgány v rámci orgánových hodin dle čínské medicíny týkající se biorytmu těla.²²⁴ Určili jsme si, který orgán má v tu danou dobu výuky nejvyšší aktivitu.²²⁵ Tímto orgánem byla slinivka. Vysvětlila jsem jim zjednodušeně

²²⁴ Dostupné z: http://www.tiande-katalog.cz/tmp/1606847642-organove-hodiny_tcm_tiande_katalog.cz.jpg.

²²⁵ SILVA, Kim da. *Orgánové hodiny v čínské medicíně: pomocí orgánových hodin ke zdravému dennímu rytmu: cviky pro posílení orgánů, léčba pomocí orgánových hodin, cviky pro dodání energie*. Olomouc: Fontána, 2003.

princip jejího fungování. *„Slinivka nám díky tvorbě enzymů pomáhá trávit jídlo, např. svačiny, které jste snědli před vyučovací lekcí. Mimo to produkuje některé hormony, které řídí také naše těla.“* Na fotografii jsem jim pro představu ukázala vnitřek stroje a položila otázku, jestli je lidské tělo podobné strojům nebo robotům? Jedna žákyně reagovala slovy, že není, protože jsou složeny z jiných materiálů, než jsme my, a nejsou živé. Formulovala jsem otázku koncepční úvahou: *„Mohli se lidé inspirovat lidským tělem zevnitř, když vymýšleli stroje a roboty?“* Žáci byli v tento moment nerozhodní, část si myslela, že ano, část ne. Zůstali jsme sedět v kruhu na koberci, zavřeli jsme oči a položili si jednu ruku na hrudník a druhou na břicho. Poslouchali jsme asi půl minuty své tělo a procíťovali každý jeho samovolný pohyb. Na otázku, co žáci cítili nebo slyšeli, zněla jako první odpověď srdce, poté plíce spojené s dechem i pohybem, došli jsme i ke zvukům a pohybům orgánů uložených v dutině břišní. Všichni žáci si nyní lehli na koberec. Dle jejich pocitu si zavřeli oči nebo je nechali otevřené. Poté jsem jim pomalu začala vyprávět krátký příběh, který si měli sami pomocí své fantazie vytvářet. Svá slova jsem doplňovala o různé sluchové vjemy dotvářející atmosféru např. srdce. *„Představte si, jak vám do jednoho ucha vleze takový malý skřítek. Jde na výpravu. Prochází vaše tělo. Představujte si, kudy asi prochází, jak to tam vypadá. Je to tam příjemné, nebo není, líbí se mu tam, co tam zajímavého vidí a slyší? Je tam tma, nebo světlo? Skřítek se tam prochází, kouká, prohlíží si nové a neznámé prostředí. Pomalinku se blíží k druhému oušku, ze kterého vyklouzne, aby šel na další výpravu, protože je to skřítek průzkumník.“* Žáci byli upozorněni, aby si na otázky, které jsem jim v průběhu procházky po jejich těle pokládala, odpovídali sami pro sebe a zjištěné informace si zapamatovali. Avšak někdy měli potřebu zjištěnou informaci říci ihned nahlas. Po skončení imaginativní motivace jsem žákům vysvětlila, že si ztvárníme cestu našich skřítků, to, co viděli a fascinovalo je v našich tělech. Vysvětlila jsem jim techniku kresby přírodním černým uhlem a ukázala ji, setkali se s ním prvně. Roztírání uhlu jsme se naučili pomocí papírového ubrousku. Celé vysvětlení jsem zakončila připravenou ukázkou stejně staré žákyně z jiné třídy. Každý má být obkreslen jedním svým spolužákem a do svého obrysu zaznamenávat pomocí uhlu průzkumnou výpravu „skřítků“ ve vnitřních prostorech těla. Experimentálně jsem žákům nabídla doplnit tvorbu další technikou – kresbou fixem, kterou využilo jen pár žáků ve formě dopracování menších detailů. Po úvodní části jsme přešli ze třídy na chodbu před třídu, kde byl už připraven prostor k následné činnosti. Místem se v tichosti prolínala již zmíněná hudba od

Johanna Sebastiana Bacha *Air On The G String*. Kromě jedné žákyně, které bylo potřeba pomoci, byli všichni ve dvojicích obkresleni rychle a dále pokračovali v samostatné tvorbě, kde zazněla kritéria, aby se snažili vyplnit celý svůj obrys zdokumentováním cesty „skřítků“, který prošel celé jejich tělo. Po dokončení zůstala díla ležet k následné fixaci speciálním sprejem a v rámci toho bylo možné rovnou přejít k hodnocení hodiny.

Hodnocení výsledků činnosti:

Umožnila jsem žákům, aby sami zhodnotili svou výtvarnou činnost. Hodnocení jsem se snažila provázat s imaginární bytostí skřítků průzkumníka. Se žáky jsem zreflektovala objevy v jejich tělech. Když jsem se zeptala jedné žákyně, proč je prostor jejich končetin na výtvaru prázdný, odpověděla, že skřítek tam nic neviděl. Dále zazněla překvapivá odpověď další žákyně, že pro ni byla nová a zajímavá sliznice v nose. Ovšem poté tu byla u všech žáků jediná odpověď. Zásadním objevem téměř u všech žáků bylo srdce a poté plíce. Zaujala mě práce jednoho žáka lišící se ztvárněním i názorem od ostatních, neboť viděl sám sebe v podobě kosmonauta. Interpretoval to, že se skřítek v jeho těle proměnil v kosmonauta a cítil se být ve svém vesmíru. Celkové zpětné hodnocení hodiny od žáků pro mě bylo velmi pozitivní, když sami spontánně reagovali, že je aktivita tvorby těší, a stále chtěli pokračovat v dotváření svých prací.

Reflexe lekce:

V předešlých lekcích jsem se snažila neovlivňovat žáky a tradičně jsem v tom pokračovala. Bylo pro mě důležité nechat jim volný jejich osobní prostor, který pozorují. Zajímavé bylo, že během tvoření měli někteří žáci tendence kopírovat detaily od kreativních spolužáků, proto se na konci hodiny vyskytuje pár obdobných prvků. Ačkoli jsem jim při vyprávění pověděla, že skřítek opouští jejich těla druhým uchem, při závěrečné reflexi se u pár jedinců objevovaly informace, že vstup a výstup imaginární postavy z jejich těl byl z jiného místa (např. nos, ústa a oči). Jemné a klidné tóny skladby byly vnímané pozitivně v klidové fázi žáků a nestaly se překážkou rozptylování, až se po určité chvíli začaly vytrácet z jejich zkoumání a opět nastal vír nadšených emocí s jejich projevy. V této lekci bylo žáků méně z důvodu nemoci. Jakkoli jsme díky úbytku reakcí chybějících žáků v motivační části dostali výraznější časový prostor, i přesto se ukázalo, že navýšení času pro samotnou tvorbu nestačí. Pochopila jsem, že když je žák nějakou prací natolik zaujat (např. v našem případě výtvarné ztvárnění určitého tématu lidského těla) je nemožné po něm vyžadovat omezený

časový prostor, protože si je vědom toho, že tam nezakomponoval ze sebe zcela vše, co cítil, že by tam mělo být. Po uvědomění si této skutečnosti jsem zvážila, že by pro mě i žáky této třídy bylo optimální věnovat výtvarné výchově alespoň dvě vyučovací hodiny za sebou nebo v budoucnu všechny lekce propojit do jednoho projektového dne.

3. 3. 4 Lekce čtvrtá: Mé srdce

Tato lekce byla věnována námětu orgánu srdce (viz Příloha II., obr. 46–67). Na začátku vyučovací hodiny se žáci nejprve seznámili se samotným modelem orgánu, jeho fungováním a důležitostí pro naše tělo. Názorným způsobem jsme si ukázali a vyzkoušeli, jak zjišťovat tepovou frekvenci srdce u sebe i druhých. Nechybělo zde ani propojení s duchovním významem, který symbol srdce znamená i ve spojitosti s různými lidovými rčeními. Samotná lekce probíhala ve kmenové třídě žáků, kde tvořili samostatně ve svých lavicích. Použitou technikou byl monotyp. Samotná tvorba byla doplněna o skladbu *Vysvobození* od Petra Hapky.

Typ výtvarné činnosti: imaginace, experimentace, studium skutečnosti

Doporučený ročník: 1.–5. třída

Ročník, kde probíhala lekce: první

Počet žáků: 15

Časový úsek: 1,5 vyučovací hodiny

Technika: monotyp temperou a individuální dotváření malbou

Pomůcky a materiály: čtvrtka A4 a A5, plastová destička, tempery, papírové ubrousky/hadřík, houbička, plochý štětec

Organizace lekce:

1. Úvod a motivace (15 minut)
2. Příprava pomůcek a pracovní plochy (10 minut)
3. Vyzkoušení si techniky a samostatná tvorba (30 minut)
4. Závěrečné zhodnocení (15 minut)

Výchovně-vzdělávací cíle:

Žáci se seznámili s novou metodou monotypu, s jednoduchým základním postupem tisku. Touto technikou zpracovávali srdce jako symbol života a lásky,

srdce, které buší každému v hrudi. Cíleným poznáním bylo samotné srdce z hlediska studie skutečnosti, naučit se ho vnímat jiným způsobem, než doposud bylo pro některé žáky běžné.

Motivace, formulace výtvarného úkolu a popis činnosti:

Motivační částí čtvrté lekce jsme si prošli posazení v kruhu na koberci. Žákům jsem se pomocí formulovaných otázek snažila přiblížit daný námět tak, aby si v rámci něj zkusili na důležité informace odpovědět sami. Byla jsem nápovědou a lehce doplňovala význam jejich sdělení. Nejprve jsme si ukázali na těle místo uložení srdce. Poté jsme si společně pověděli, k čemu tento orgán slouží. Žáci první třídy věděli, že srdce je spojeno s krví, poté přidali dýchání a nakonec přišli s myšlenkou pumpy, na kterou jsem navázala s vysvětlením funkce srdce. Někteří jedinci sami upozornili na spojitost s úmrtím. Srdce je neúnavný orgán, který stále tluče a zastaví se až v momentě smrti člověka. Pomocí své powerpointové prezentace jsem sdílela obrázek s detailním průřezem srdce a jeho popisem. K tomu mi byl k dispozici i školní model. Žáci si mohli tento orgán lépe představit. Pro lepší detail funkce jsem pustila animaci tlukoucího srdce s průřezem komor. Váhu mužského a ženského srdce (připodobněno k příbuzným osobám – otec, matka, strýc, teta, prarodiče) jsem ukázala skrze odváženou rýži v sáčku. Zaznělo i konstatování, že je to lehký orgán. Nyní jsem přešla k praktické činnosti, a to k hledání tepu, což bylo pro žáky velmi obtížné. Nahmatávali jsme si ho na tepně na zápěstí a poté na krku. Pokračovali jsme s hledáním tepu na spolužákovi. Zhruba polovina zdrženlivějších žáků tep na první pokus necítila, jelikož měli obavy z kontaktu se spolužákem. Tento jev chování mě poněkud překvapil, protože v minulých lekcích k sobě lnuli více. Pohybovou aktivitou jsme si ukázali zrychlení tepové frekvence. Lékařským fonendoskopem si poslechli jeho tlukot v těle. Zkusili si samotnou práci srdce pomocí žákovských lahví na pití. Jednou rukou přitahovali lahev k rameni. Po jednu minutu jsme vykonávali nápodobu srdce (60 cviků). Opět se pozornost žáků přesunula na interaktivní tabuli k prezentaci, kde byla napsána rčení: *„Je to srdeční záležitost. Mít srdce na pravém místě. Od srdce k srdci. Má srdce z kamene. Dal mi to se srdcem na dlani. Spadl mi kámen ze srdce. Trhá mi to srdce. Na jazyku med, v srdci jed. Bodlo ho u srdce. Peníze otevírají svět, ale zavírají srdce. Hřeje ho to u srdce. Má kámen na srdci. Udělal to s těžkým srdcem. Co na srdci, to na jazyku. Má srdce na dlani.“* Avšak na úvod jsem položila otázky – *Co se říká o srdci? S jakým citem, emocí je spojeno srdce? Proč se lidé drží*

u srdce, když říkají, jaké mají pocity? Co to znamená, že máme někoho rádi celým srdcem? Nebo že nás bolí u srdce? Bylo potřeba mladším žákům položit otázky přiměřené jejich způsobu uvažování. Symbolika srdce byla všem blízká a nebyl nikdo, kdo by ji neznal. Ze všech rčení uvedených v prezentaci jsem vybrala šest. Žáci iniciativně propojovali své zkušenosti s významy rčení. Po motivační části se žáci přesunuli k již připraveným lavicím s pomůckami. Nejprve jim byl vysvětlen způsob pro ně nové techniky monotypu. Každý si vybral jednu barvu, kterou chtěl ztvárnit své srdce. Barvu tempery si dal na připravenou paletu. Kuchyňská houbička se lehce namočila v kelímku s vodou, ale tak, aby z ní voda nekapala. Poté se ponořila do barvy a ta se přenesla na pevnou plastovou destičku po celé její ploše. Každý si omotal ukazováček do papírového ubrousku a začal stírat místa s barvou, a tím vynášel linii znázorňovaných obrazců. To celé se přeneslo na formát čtvrtky o velikosti A5 tak, že žáci položili čtvrtku na destičku a celou plochou dlaně vyvinuli tlak ke zdařilému obtisknutí. První dílo bylo pouze zkušební s možností získání zkušenosti a nácviku techniky. Poté se přistoupilo k samotné tvorbě námětu hodiny. Postup byl stejný jako u přípravného díla, přenos se pouze uskutečnil na větší formát čtvrtky, a to A4. Každý žák si pak mohl libovolně vybrat, zda chce použít i jiné barvy a jimi pomocí plochého štětce doplnit svůj monotyp srdce. V tento moment měli volnou ruku, a tudíž jsem nebrzdila nikoho v jeho tvorbě, třeba když jeden žák místo štětce dál používal houbičku, jiný zcela překryl svůj monotyp, protože se mu to tak líbilo, či další nechtěl dodělat nic. Celou lekci jsem zabalila do jemných tónů skladby *Vysvobození* od Petra Hapky, které se přenášely citlivě do celého prostoru třídy tak, aby nenarušovaly klima a nerozptylovaly od činnosti. Po celé této fázi nastal úklid a fáze schnutí prací. S koncem hodiny jsme plynule pokračovali k poslednímu bodu – hodnocení.

Hodnocení výsledků činnosti:

Všichni jsme si díla ostatních prohlédli. Zeptala jsem se, jestli někdo věděl, že takto vypadá lidské srdce, a dostalo se mi odpovědi od jedné dívky, že ano, protože se s ním setkala v encyklopedii o lidském těle. Pak jsem v každém díle našla nějakou výjimečnost, kterou jsem zdůraznila a pochválila. Zajímalo mě hlavně prožitky tvoření a to, co je za ním. Do celkového hodnocení jsem zkusila zakomponovat sebelásku jako součást procesu.

Reflexe lekce:

V této lekci bylo mnoho překvapivých a nečekaných momentů. Hned v úvodu hodiny po zaznění námětu se ozval jeden chlapec, že se mu to zdá příliš nudné, protože srdce zná přeci každý, proč by ho měl tedy tvořit ve škole. Mou reakcí byla motivace pomocí informací, které se v této lekci dozví. Tento chlapec se nejvíce zapojil při duchovní části motivace a zamýšlel se nad významy rčení, ve kterých byl velmi bystrý a nápaditý. Další okamžik zlomu nastal při zkušební fázi monotypu, někteří nanášeli barvu příliš pomalu, až jim místy zaschla, jiní naopak nedbali na upozornění houbičku vyždímat a voda smíšená s barevnou temperou byla všude (na lavicích, na podlaze a na oblečení žáků). Při této technice bylo potřeba žákům první třídy individuálně pomoci. Třetí nepředvídatelná fáze byla v okamžiku úklidu, který zasáhl do většího časového úseku. Naopak intuitivní práce s barvou a ztvárnění vlastního tlukoucího srdce byla nad očekávání splněna. Aktivně vyhledávali asociace ve vzniklých obtisklých strukturách na čtvrtce. Většinu žáků zaujala samotná technika, kterou poznali. Jejich práce se mi líbila, jelikož pozitivně rozvíjela jejich tvůrčí činnost. Skladbou od P. Hapky byli někteří fascinováni, jiné to zcela míjelo v jejich zaujatém zkoumání nové činnosti.

3. 3. 5 Lekce pátá: V mé hlavě

Pátá a poslední lekce byla časově rozsáhlá a byla rozdělena do třech vyučovacích hodin rozložených do dvou dnů (viz Příloha II., obr. 68–87). Inspirací pro námět se stalo dílo *Hlava k listování* od Adrieny Šimotové. Pro žáky první třídy bylo toto provedení skvělou formou pro rozvoj jemné motoriky díky vytrhávání siluety hlavy s rameny ze sešitu. Dále se jednalo o pochopení pojmu *silueta*. Vytrhaná hlava sloužila pro zachycení myšlenek žáků pomocí suchého pastelu. Výuka probíhala v kmenové třídě v lavicích. V druhé fázi výtvarné činnosti při vyplňování papírových hlav byla puštěna hudba Wolfganga Amadea Mozarta, a to skladby *Ascanio in Alba, K. 111: Overture*, *Lucio Silla, K. 135: Overture* a *Eine Kleine Nachtmusik in G Major, K. 525*.

Typ výtvarné činnosti: imaginace, studium skutečnosti

Doporučený ročník: 1.–5. třída

Ročník, kde probíhala lekce: první

Počet žáků: 16

Časový úsek: tři vyučovací hodiny

Technika: vytrhávání a kresba suchým uměleckým pastelem

Pomůcky a materiály: sešit A5, noviny či desky sešitu, suchý pastel, tužka

Organizace lekce:

1. Úvod a motivace (30 minut)
2. Příprava pomůcek a pracovní plochy (15 minut)
3. Úvaha žáků nad postupem, rozvržení práce a samotná tvorba (1 hodina a 15 minut)
4. Závěrečné zhodnocení (15 minut)

Výchovně-vzdělávací cíle:

Cílem této hodiny bylo především nechat průchod fantazii žáků, nacítit se na vlastní prožitky a individuální projev. Poté zde hrála velkou roli preciznost v detailním vytrhávání siluety hlavy až k ramenům.

Motivace, formulace výtvarného úkolu a popis činnosti:

Lekce začala vysvětlením pojmu silueta, který jsem ukázala i na několika náhodně zvolených obrázcích na interaktivní tabuli. Skrze projektor bylo možné ukázat i vrhaný stín předmětu. Aby si žáci vytvořili svou vlastní siluetu, vyfotografovala jsem je proti oknu. Fotografie jsem jim později promítla na interaktivní tabuli. Před samotným vytrháváním papírové hlavy jsem ukázala ještě fotografii díla *Hlava k listování* od A. Šimotové. Určili jsme si technický postup pro vytvoření vlastní papírové hlavy ze školního nelinkovaného sešitu. K lepšímu prostorovému představení sloužila ukázka práce stejně starého dítěte a čtrnáctileté studentky gymnázia. Další pomůckou byly instrukce v podobě obrázku. Sešit, který jsem jim rozdala, obsahoval savý papír. Pro vyzkoušení techniky jsme využili desky sešitu a přiložený savý papír. Vždy byla tužkou nakreslena pravá strana souměrné siluety. Po vyzkoušení techniky byl věnován čas již samotné práci. Zde nastávaly velké časové rozdíly mezi samotnými žáky. Ovšem ti, kteří byli dříve hotoví, pomáhali svým spolužákům například s úklidem odtržků, a tím podpořili své sociální vazby v kolektivu třídy. Dále jsem žákům ponechala prostor pro samostatné přemýšlení nad námětem „myšlenka“. Po dokončení všech prací si každý vyzkoušel, zda je hlava stabilní a může se rozložit do prostoru. Další část obsahovala samotné ztvárnění myšlenek na stránky hlavy. V motivační části, která probíhala na koberci ve třídě, jsme se

zaměřili na myšlenky, vzpomínky, sny, na všechny děje, které se odehrávají v našich hlavách. Nejsou vědecky prokázané, ale všichni víme, že existují. Nedají se zvážit ani změřit. Nedokážeme určit, o čem druhý člověk například přemýšlí. Hraje zde velkou roli rozvinutá empatie s intuicí, které by nám mohly pomoci přiblížit se k pocitům a myšlenkám druhých. *Myšlenky jsou jako poletující peříčka.* V tomto momentu jsem mezi děti rozdala malá peříčka, která měla evokovat myšlenku v hlavě. Žáci do peříček foukali tak, aby se vznesla. Snažili jsme se zachytit myšlenky a přenést je na papír. Vymyslela jsem postup, který žákům pomáhal k danému docílení. Každý dostal jednu zelenou stužku o délce cca 30 cm, která aktuální myšlenku zachytí. *„Uvolníme se, zavřeme si oči. Dýchejme do břicha. Soustředíme se v klidu, bez obav a strachu. Jsme potichu. Čekejme. Když myšlenka přichází, necháme ji přiblížit co nejbližší, pak po ní stužkou sáhneme a máme ji. Zapamatujte si. Jestli zatím žádná myšlenka nepřišla, tak ještě chvíli počkejte.“* Třídou procházel klid po celou dobu tvorby, jelikož myšlenky je možné lehce vyplašit. Ačkoli někteří žáci zachytili do svých papírových hlav pomocí suchého pastelu mnoho vzpomínek, snů, přání, myšlenek atd., byli stále v tichosti, jelikož by mohli vyplašit myšlenky ostatních spolužáků, kteří ještě pracovali. Kritériem pro hodnocení bylo zachycení alespoň čtyř myšlenek. Celý prostor naplňovala v jemné tichosti hudba od W. A. Mozarta, která měla být experimentální motivací, aby zachytila naše mnohvrstvé myšlenky. Když všichni žáci dokončovali své práce, popsala jsem každému jednotlivou myšlenku, kterou mi žáci jednotlivě nadiktovali, jelikož prvňáci v měsíci listopadu neumí psát složitá slova a věty. Po uklizení prostoru jsme postoupili k závěrečnému hodnocení.

Hodnocení výsledků činnosti:

Má kritéria pro úspěšné dokončení díla byla splněna. V první fázi byla zkontrolována stabilita papírového modelu hlavy, avšak u jedné žákyně se ve druhé fázi dostavil nápad vylepšení a otrhala si dolní okraj sešitu, tudíž byla stabilita vytracena. Spolu jsme to však slabým zastřihnutím napravily. Hodnocení této hodiny jsem propojila s provázaností celého cyklu. Popsali jsme si cestu našeho těla a odůvodnili jsme si, jak jsme docestovali až do naší hlavy, poté jsme reflektovali hodinu otázkou, jaké myšlenky znázornili do papírových 3D modelů. Které myšlenky se nezávisle opakovaly, které nikoli. Opakovaly se především myšlenky spojené s Vánoci, zimou, poté nechyběly pocity spojené s jarem a létem. Slovní hodnocení jsem pojala spíše formou diskuse, jelikož

všechna kritéria byla splněna. Práce žáků byly dokonalé, na každé jsem se snažila vyzdvihnout jedinečnost.

Reflexe lekce:

V této lekci nastala jakási jiná atmosféra než v těch předešlých. Žáci se zklidnili, každý prožíval své vnitřní soustředění potichu v sobě. Tzv. chytání myšlenek mělo velký vliv na vývoj procesu tvorby. Všichni se chtěli přiblížit k danému výsledku. Jedna dívka si vybuodovala ohrádku na své pochytané myšlenky ze stužky a balíčku papírových kapesníků, aby jí žádná neunikla. Chlapec, pokročilejší v technice psaní, byl schopen napsat své myšlenky v krátkých heslech a ilustrativně je doplnit do svého papírového modelu. Vše se stalo soustředěním na přítomný okamžik. Mozartovy skladby doplňovaly atmosféru, volně proudily a žáci se jimi nechali zharmonizovat. Hudba měla působit terapeuticky. Myšlenkové pochody byly převážně optimistické. Občas se objevovaly u chlapců akční myšlenky, ale nechyběly ani vzpomínky související se ztrátou blízkých osob či jejich zvířecích mazlíčků. Mohlo by se zdát, že nálada byla také propletena smutkem ze vzpomínek na blízké, kteří odešli, ale skutečnost byla jiná. Při našich lekcích byl motiv smrti párkrát zmíněn. Žáci první třídy tento jev chápali tak samozřejmě a přirozeně jako součást našeho lidského bytí, až mě to velmi překvapilo. Vědí, že je to smutná záležitost, ale také jsme si zdůraznili, že naši blízcí žijí dál ve svém odkazu a našich vzpomínkách. V tomto věkovém období není většina žáků ovlivněná naším dospělým systémem a dokážou přijímat okolnosti vnějšího světa upřímným vyjádřením pocitu, jak k nim přicházejí. Dal se na nich krásně pozorovat jejich myšlenkový prostor, a kudy ubíhá. Bylo to pro mě pozoruhodné seznámení s jejich světem.

3. 3. 6 Závěrečná lekce – vernisáž

Poslední fází celé výtvarné řady byla vernisáž výstavy s názvem *Toto jsem já* (viz Příloha II., obr. 88–104). Díla žáků jsem nainstalovala s pomocí třídní učitelky v prostorách školy v pavilonu 1. stupně. Konceptce výstavy dávala prostor velkým formátům, aby vynikly. Práce námětu ze třetí hodiny byly aplikovány na okenní tabule tak, aby denní světlo prostoupilo a zvýraznilo celé dílo, dalo tak vyniknout liniím nakresleným uměleckým uhlem. Frotáže těl žáků jsem kompozičně řešila tak, aby práce tvůrce byly naproti sobě. Prostor tomu dodávala protější stěna. Dva páry těchto děl (frotáž těla a kresba uhlem) byly zavěšeny v průchodu, a tím dynamicky rozdělávaly výstavu na dvě části.

Ve druhé části se nacházely autoportréty. Dále monotypy srdcí zasazené do linie symboliky srdce z recyklovaného papíru, hlavy klistování byly situované u prosklené stěny, která směřovala do zahrady školy, a to orámovalo celkový pohled. U nich se nacházely i medailonky dvou důležitých žen – Marty Pohnerové a Adrieny Šimotové, podle kterých vznikla celá výtvarná řada. Včlenila jsem i fotografie siluet žáků z poslední hodiny. Estetika prostoru dala průchod jedinečnému vnímání vytvořených prací.

Vernisáž byla propojena s etiketou chování na těchto událostech. V úvodu proběhlo společné focení a proslovy ředitele školy a zástupce města za kulturu a školství. Na závěr proslovů a poděkování jsem seznámila hosty s výstavou a jejím smyslem a symbolikou. Celistvost závěrečné události byla nejzásadnější reflexí v okamžicích pozorování žáků. Zaujalo mě také to, že žáci této první třídy ještě nedokázali přečíst celá svá jména, která byla na výtvorech připevněna, ale projevovala se u nich paměťová schopnost, která zaznamenala nejen díla vlastní tvorby, ale i díla ostatních spolužáků. Pozorovala jsem nadšení i euforii. Jeden žák projevil svou radost tak, že se posadil ke své práci a pozoroval ji. Žáci v tomto věku jsou přirozeně bezprostřední. Při závěrečném zhodnocení vernisáže jsem se zeptala žáků, jak se cítili jako autoři na své výstavě, všechny reakce byly pozitivní i na detaily, jakými byly připravené pohoštění, děkovný list s dárkem a celková atmosféra nevšedního dne.

3.4 Zhodnocení realizace výtvarné řady

V rámci celé výtvarné linie si žáci rozšiřovali přirozenou harmonii a celistvou kreativitu podtrženou fantazií. Všechny hodiny podporovaly dialog a samostatný projev názorů žáka. Po dovršení všech lekcí bylo znatelné, že výtvarná činnost byla přínosem nejen pro grafomotorický vývoj žáků, který byl pozitivně zhodnocen i třídní učitelkou.

Prací Marty Pohnerové, kterou jsem na sebe nechala působit, jsem se hlouběji zabývala a potvrdilo se mi, že individuální, intuitivní a vnímavý postoj vedl žáka k důvěře ve výtvarný projev. Od třetí lekce se pro žáky stávaly kulisou tlumené tóny melodií pro uvolnění a pro průchod inspirativních procesů. Domnívám se, že hudba na ně působila pozitivně jak v jejich emoční sféře, tak i v soustředěné pozornosti.

Byla rozvíjena vzájemná spolupráce a sociální projevy žáků byly vždy v důsledku pozitivní a vstřícné nejen při hodnocení děl ostatních spolužáků. Hodnocení jsem vždy formovala spíše do podoby formativně diskusní, nikoli formální. Snažila jsem se žáky učit, aby na každém díle u všech spolužáků hledali výjimečnost a originalitu projevu.

V lekcích byly zastoupeny všechny typy výtvarných činností – imaginace, experimentace, studium skutečnosti – tím žáci získávali širokou škálu vědomostí. Informace dosažené v motivačních fázích lekcí byly strategicky provázány s náměty hodin tak, aby žák první třídy pochopil látku a byla mu prospěšná v rámci tvorby, ale zároveň nesměla přetěžovat rozsah a rozhled kognitivních procesů jedince. Techniky byly upraveny k jemné motorice žáků. Ačkoli užití suchého pastelu se opakovalo v několika lekcích, právě během té poslední jsem vyzorovala zlepšení a preciznost ve využití tohoto výtvarného média. Mohla jsem sledovat první kroky při setkání s novými prvky v jejich stupnici zkušeností a postupné získání zručnosti po všechny společné lekce.

Při motivační části jsem vždy dbala na niterný prožitek. Jedinec potřeboval získat vnitřní motivaci skrze zážitek tak, aby pro něj byl cenný a on jej toužil vědomě přenést na papír.

Závěr

„Začínáme žít století odpovědnosti. Znamená to naučit se odpovědnosti individuální i kolektivní. Odpovědnost se týká celého prostoru našeho života. Abychom přežili, musí náš životní pohyb směřovat zevnitř ven, dosud jsme to dělali naopak. Musíme se naučit cítit v sobě odpovědnost za každého člověka, za všechno živé, za celou planetu Zemi. Proto se děti učí poznávat svou duši, učí se rozmlouvat s ní a respektovat své svědomí jako nejvnitřnější hlas svého já.“²²⁶

Úryvkem z posledního dílu trilogie *Duchovní a smyslová výchova* se dostávám k závěru, v němž jsou zhodnoceny přínosy i nedostatky uvedené pedagogické koncepce Duchovní a smyslové výchovy, jejíž metody byly uplatněny u žáků mladšího školního věku. Cílem této diplomové práce bylo analyzovat tuto pedagogickou koncepci a následně prvky této metodiky aplikovat v běžné základní škole, s objektivním nahlédnutím na DSV s ohledem na získané zkušenosti.

Na základě nově získaných zkušeností mohu konstatovat, že jedním z pozitivních výstupů, které aplikování DSV do výuky přineslo, bylo upřímné zaujetí většiny žáků, kteří se v rámci těchto lekcí s novým postupem ztotožnili. Vzhledem k následné souvislé praxi (14. 2. – 22. 3. 2022) v rámci mého studia na Pedagogické fakultě JU, již jsem absolvovala na téže základní škole, mi bylo umožněno provést pedagogickou diagnostiku celého třídního kolektivu.

V této souvislé pedagogické praxi jsem již nezávisle na diplomové práci pokračovala ve výuce výtvarné výchovy inspirované Duchovní a smyslovou výchovou a mohu potvrdit, že žáci, kteří se zúčastnili předešlých pěti lekcí, intuitivně navázali na nové náměty (viz Příloha II., obr. 105–111), které byly zaměřeny především na smyslové zážitky (např. haptický prožitek hlazením blízké osoby, Malá noční hudba spojená s asociacemi ad.). Po pedagogické diagnostice problémového žáka této třídy mohu rovněž pozitivně zhodnotit, že se při této metodě výuky bez větších potíží zapojil a projevil jisté nadšení.

Jelikož jsem díky této práci získala zkušenost se žáky 1. třídy ZŠ, mohu tvrdit, že pomoc třídní učitelky jako asistentky při přípravách samotných žáků na proces tvorby byl potřebný (např. vyjímání suchých pastelů z obalu, úprava pracovního oděvu ad.). Na základě mého subjektivního dojmu se domnívám, že při nižším

²²⁶ POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 1997. s. 39.

počtu žáků, než je 12, by učitel mohl zvládnout lekce se žáky první třídy sám bez asistence.

Dalším prvkem, který měl vliv při uplatnění metody DSV, byla omezená časová dotace výtvarné výchovy. Pro lekci byla vyhrazena jedna vyučovací hodina, což se ukázalo jako nedostatečné, neboť několikrát byl tento časový rámec překročen.

Od 90. let minulého století, kdy výtvarná pedagožka Marta Pohnerová rozvinula koncepci Duchovní a smyslové výchovy, uplynulo několik desítek let. Je proto namístě se dnes ptát, zda je současná společnost schopna přijmout koncepci výtvarné výchovy celistvě, i se složkami smyslovými a duchovními.

Současná kurikula poskytují potenciální prostor pro uplatnění přístupů DSV. Prvky této koncepce prostupují i různými vzdělávacími oblastmi RVP pro ZŠ. Na základě zkušeností, které jsem získala v rámci studia DSV a jejího aplikování při praxi, usuzuji, že by mohla být zařazena do výuky na běžných základních školách.

Vzhledem k vyvíjející se environmentální situaci soudím, že propojení této koncepce s hlubinnou ekologií by mohlo být rozšířeno a zahrnuto do RVP pro ZŠ, a tím se dostat do povědomí i širší společnosti.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

ATTENBOROUGH, David a Jonnie HUGHES. *Život na naší planetě: mé svědectví a vize pro budoucnost*. Přeložil Jiří PETRŮ. Praha: Práh, 2021. ISBN 9788072528844.

Bible: překlad 21. století. Praha: Biblion, 2009. ISBN 978-80-87282-00-7.

BURROW, Trigante. *The Social Basis Of Consciousness: a Study in Organic Psychology Based upon a Synthetic and Societal*. Londýn: Routledge, 1927. ISBN 9781138882607.

CAMPBELL, Joseph a Hana ANTONÍNOVÁ. *Proměny mýtu v čase: vývoj mýtů od raných kultur až po středověké legendy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-397-8.

COLLIN, Catherine, BENSON Nigel C., GINSBURG, Joannah, GRAND Voula, LAZYNAN, Merrin a Marcus WEEKS. *Kniha psychologie*. 2. vyd. Praha: Euromedia Group. Universum, 2019. ISBN 978-80-7617-356-9.

ČECHOVÁ, Věra a Marie ROZSYPALOVÁ. *Obecná psychologie*. Brno: Národní centrum ošetřovatelství (NCO NZO), 2012. ISBN 9788070135488.

DAVID, Jiří. *Století dítěte a výzva obrazů: (eseje)*. 2., rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4593-4.

DAVID, Jiří. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén. Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 1992-93, roč. 3, č. 3, s. 37-38. ISSN 1210-3691.

DAVID, Jiří. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén: kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu*. Polička: Fantisk, 1993. ISBN 80-901438-5-7.

DE FIORES, Stefano et al. *Slovník spirituality*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1999. ISBN 80-7192-338-9.

DRTIKOL, František a Stanislav DOLEŽAL, ed. *Oči široce otevřené*. Praha: Svět, 2002. ISBN 8090298613.

DRTIKOL, František. *Duchovní cesta*. Praha: Nakladatelství Svět, 2008, sv. 2. ISBN 978-80-87201-00-8.

DRTIKOL, František. *Duchovní cesta*. Druhé, rozšířené a upravené vydání. Praha: Svět. Drtikol, 2018. ISBN 978-80-87201-18-3.

FINK, Eugen. *Hra jako symbol světa*. Praha: Český spisovatel. Orientace (Český spisovatel), 1993. ISBN 80-202-0410-5.

FRIEDLOVÁ, Martina a Martin LEČBYCH. *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4600-4.

FROMM, Erich. *Mít nebo být?*. Praha: Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.

JUNG, Carl Gustav. *Základní otázky analytické psychologie a psychoterapie v praxi*. Brno: Nadační fond Holar, 2017. ISBN 978-80-906731-2-0.

HATT, Hans a Regine DEE. *Tajemství vůní a chutí: jak působí na naši psychiku*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1788-6.

HERCIKOVÁ, Pavla E., 2002. *Křesťanská výchova dětí*. Praha: Pastorační středisko při arcibiskupství pražském.

HORVÁTH, Tomáš. „Niekedy sa vracajú.“ Transformácia baladickéj lenórskej témy v modernizme. *Slovenská literatúra* [online]. Bratislava: Ústav slovenskej literatúry SAV, v. v. i., 2019/2012, roč. 59, č. 4, [cit. 2022-06-03]. ISSN 0037-6973. Dostupné z: <https://www.sav.sk/journals/uploads/01211100--SL-2012-4-horvath-324-337.pdf>.

HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.

HRUBÍN, František. *Špalíček veršů a pohádek*. 3. vyd. Ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Albatros. Klub mladých čtenářů (Albatros), 1974.

JACOBI, Jolande. *Psychologie C. G. Junga*. Přeložili Ludmila MENČÍKOVÁ a Jiří KOCOUREK. Praha: Portál. Spektrum, 2013. ISBN 978-80-262-0353-7.

JUNG, Carl Gustav. *Analytická psychologie: její teorie a praxe: tavistocké přednášky*. Překlad Karel PLOCEK a Kristina ČERNÁ. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0418-1.

JUNG, Carl Gustav a Jolande JACOBI, ed. *Člověk a duše*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0543-9.

JUNG, Carl Gustav a Karel PLOCEK, ed. *Duše moderního člověka*. V Brně: Atlantis, 1994. ISBN 80-7108-087-X.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KANDINSKY, Wassily. *O duchovnosti v umění*. 2. vyd. Přeložila Anita PELÁNOVÁ. Praha: Triáda. Delfin (Triáda), 2009. ISBN 978-80-87256-08-4.

KOUKOLÍK, František. *Lidství: neuronální koreláty*. Praha: Galén, 2010. ISBN 978-80-7262-654-0.

KOUKOLÍK, František. *Mozek a jeho duše*. 4. vyd. Praha: Galén. Makropulos, 2014. ISBN 978-80-7492-069-1.

LEDVOŇOVÁ, Zuzana. *Steinerův přínos moderní psychologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5463-4.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Svět vnímání*. Praha: OIKOYMENH, 2008. ISBN 978-60-7298-287-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.

NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie: (Sylabus přednášek)*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psýché: základy a záhady duševního života*. Praha: Vladimír Kvasnička, nakladatelství Vodnář, 2017. ISBN 978-80-7439-124-8.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

NEVRLÝ, Miloslav a Roman KARPAŠ. *Karpatské hry*. Liberec: Skauting, 1992.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan a Hana ANTONÍNOVÁ. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ. *Člověk, jeho smysly a svět*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2010. ISBN 978-80-247-2946-6.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Dějiny psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: GRADA. Psyché, 2020. ISBN 978-80-271-2528-9.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1499.

POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova. Díl 1*. Polička: Fantisk, 1992. ISBN 80-901438-2-2.

POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova: Identický tvar pohybu psychické energie. Díl 2*. Svitavy: DTP centrum, 1995.

POHNEROVÁ, Marta. *Duchovní a smyslová výchova*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek, 1997. ISBN 80-85996-05-7.

PUHVEL, Jan a Václav PELÍŠEK. *Srovnávací mythologie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. s. 12–13. ISBN 80-7106-177-8.

RAFAILOV, Boris. *C. G. Jung v zrcadle filosofie: hermeneutická interpretace filosofických aspektů Jungova díla*. Brno: Emitos, 2010. Filozoficko-psychologická edice. ISBN 978-80-87171-14-1.

READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. Teorie a kritika (Odeon).

RYBÁŘ, Radovan. Filozofický pohled na spiritualitu. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. a Jiří HAVLÍČEK, ed. *Spiritualita: fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců: sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. s. 83–90. ISBN 80-210-4206-0.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3.

SEIFERT, Ang Lee, SEIFERT, Theodor a Paul SCHMIDT. *Aktivní imaginace: práce s fantazijními obrazy a jejich vnitřní energií*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-845-7.

SILVA, Kim da. *Orgánové hodiny v čínské medicíně: pomocí orgánových hodin ke zdravému dennímu rytmu: cviky pro posílení orgánů, léčba pomocí orgánových hodin, cviky pro dodání energie*. Olomouc: Fontána, 2003. ISBN 8073360500.

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

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SOESMAN, Albert. *Dvanáct smyslů: brány duše: úvod do anthroposofie*. Hranice: Fabula, 2009. ISBN 978-80-86600-59-8.

STADLEROVÁ, Hana. The Development of Psycho-Didactic Skills within Special Art Education Projects. *Acta Technologica Dubnicae* [online]. 2014, roč. 4, č. 2, s. 60–66 [cit. 2022-03-31]. ISSN 1339-4363. Dostupné z: <https://doi.org/10.1515/atd-2015-0006>.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, ed. a Jiří HAVLÍČEK, ed. *Spiritualita: fenomén spirituality z pohledu filozofie, religionistiky, teologie, literatury, teorie a dějin umění, pedagogiky, sociologie, antropologie, psychologie a výtvarných umělců: sborník transdisciplinárních esejů s mezinárodní účastí*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4206-0.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, GRECMANOVÁ, Helena a Petr EXLER. *Škola muzejní pedagogiky 4*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1869-8.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Z hloubi duše: Psychologické aspekty výtvarného projevu*. Praha, Brno: Dokořán, Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-7363-856-6.

STEIN, Murray. *Jungova mapa duše: úvod*. Brno: Emitos, 2016. ISBN 978-80-87171-51-6.

STEINER, Rudolf. *Mystika na úsvitu novodobého duchovního života a její vztah k modernímu světovému názoru*. Praha: Grada, 2009. Brány poznání. ISBN 978-80-247-3180-3.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava a Jana KŘÍŽOVÁ. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠIMOTOVÁ, Adriena a Milena SLAVICKÁ. *Hlava k listování: výběr textů, redakce, úvod, komentáře*. 2. vyd. Praha: Nadační fond Adrieny Šimotové a Jiřího Johna, 2016. ISBN 978-80-270-0709-7.

Umění a děti: estetická výchova v zahraničí. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Odborná literatura pro učitele.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN 14-583-80.

UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VANČURA, Michael. Psychospirituální krize: Kontext duchovního hledání v naší kultuře. In: VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence: [krize v životě člověka: formy krizové pomoci a služeb]*. Praha: Portál, 2012. s. 329–357. ISBN 80-7178-696-9.

VAŇKOVÁ, Irena et al. *Co na srdci, to na jazyku: kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0919-3.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-342-0.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence: [krize v životě člověka: formy krizové pomoci a služeb]*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-696-9.

WEDLICHOVÁ, Iva. *Pedagogicko-psychologické přístupy a strategie v práci se žáky primárního vzdělávání*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-316-8.

WINSTON, Robert M. L., ed. *Člověk: [obrazová encyklopedie lidstva]*. V Praze: Knižní klub, 2005. ISBN 80-242-1455-5.

ZHOŘ, Igor. Výtvarná výchova na svobodě. *Výtvarná výchova*. 1990, roč. 31, s. 1–3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

Internetové zdroje

12 (číslo). *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/12_\(%C4%8D%C3%ADslo\)](https://cs.wikipedia.org/wiki/12_(%C4%8D%C3%ADslo)).

BROŽ, Filip. Naše vnitřní kino. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/nase-vnitri-kino/>.

Carl Gustav Jung (1875–1961). *Carl Gustav Jung* [online]. 2020 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://jung.sneznik.cz/component/content/article/18-zivot/334-prednaska-prvni?Itemid=101>.

Dětská výtvarná škola. *Dětská výtvarná škola: PaedDr. Marta Pohnerová* [online]. Copyright © 2022 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://pohnerova.cz/>.

DURYCH, Jaroslav. *Eseje o umění* [zvukový záznam na MP3]. Brno: nakl. Host, 2001.

DVTV. HORÁČEK, Jiří. *Vědomí si z reality jen vybírá. Neznáme jeho podstatu, ale umíme ho změnit* [online]. Česko, Aktuálně.cz, 2. 9. 2019 6:00. Dostupné z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/horacek-vedomi-si-z-reality-jen-vybira-nezname-jeho-podstatu/r~e635959cccb311e99ec9ac1f6b220ee8/>.

Ekologie hlubinná. In: KOLÁŘSKÝ, Rudolf a Jan KAMARÝT. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2017 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Ekologie_hlubinn%C3%A1.

GAJDOŠOVÁ, Markéta. Šestý, sedmý a osmý lidský smysl: Organismus člověka vnímá víc, než tušíte. *100+1 zahraniční zajímavost* [online]. Copyright © Extra Publishing, s. r. o. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://www.stoplusjednicka.cz/sesty-sedmy-osmy-lidsky-smysl-organismus-cloveka-vnima-vic-nez-tusite>. ISSN 1804-9907.

HOGENOVÁ, Anna. *Pohyb a vnímání*. Univerzita Karlova: Moodle pro výuku 1 [online]. [cit. 2022-03-06]. s. 1. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/507539/mod_resource/content/1/Anna%20Hogenov%C3%A1-Pohyb%20a%20vn%C3%ADm%C3%A1n%C3%AD.pdf.

HONZÁK, Radkin. Jak zní modrá barva. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/jak-zni-modra-barva/>.

HONZÁK, Radkin. Synestezie: přehled současných poznatků. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2010, roč. 11, č. 4, [cit. 2022-03-06]. s. 152–155. Dostupné z: <https://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2010/04/05.pdf>.

HONZÁK, Radkin. Škodí uším, škodí duši. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/skodi-usim-skodi-dusi/>.

HROUZKOVÁ, Alexandra. Umění je zdravé. *Psychologie.cz* [online]. 2012. © Copyright Mindlab s.r.o. [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://psychologie.cz/umeni-je-zdrave/>.

CHALUPECKÝ, Jindřich. Umění a transcendence. *Revolver Revue: Kulturní magazín*. Praha: Sdružení na podporu vydávání časopisů, 2001, č. 45, [cit. 2022-03-31]. ISSN 1210-2881. Dostupné z: https://monoskop.org/images/8/84/Chalupecky_Jindrich_1977_Umeni_a_transcendence.pdf.

Inspekční zpráva. *Základní umělecká škola Evy Randové – Ústí nad Labem* [online]. Česká školní inspekce, Ústecký inspektorát – oblastní pracoviště, 2001. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <http://www.zuserandove.cz/downloads/f-n1513171292-inspekcnizprava-2011.pdf.php>.

LINAJ, Evžen. *Osnovy výtvarné výchovy pro 1.–9. ročník VP Základní škola: Alternativa C) pro individuální práci s žákem* [online]. Informační systém MU. 2000 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ybya7/priloha_c.3_osnovy_vv_c.pdf.

Marta Pohnerová – malířka. *Knihovna Mokré* [online]. Copyright © 2022 Knihovna obce Mokré, [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://knihovna.obecmokre.cz/marta-pohnerova-malirka>.

Marta Pohnerová. *Wikipedie* [online]. [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Marta_Pohnerov%C3%A1.

Maska. In: JUSTOŇ, Zdeněk. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR, v.v.i., 2017 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Maska>.

PETRŽELKA, Josef. Platón o duši. *Platón bez idejí* [online]. Informační systém MU. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps12/platon/web/tema2_C_a.html.

PETRŽELKA, Josef. Platón o uspořádání kosmu. *Platón bez idejí* [online]. Informační systém MU. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps12/platon/web/tema1_B_b.html.

PÍŠOVÁ, Michaela, ed. a kol. *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011, s. 202–241. [cit. 2022-03-31]. ISBN 978-80-87000-81-6. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/pripadovestudie_pdf.pdf.

POHNEROVÁ, Marta. *Dopis pro paní PaedDr. Martu Pohnerovou* [e-mailová pošta]. Odpověď pro: Kateřina ŠOCHOVÁ. 1. března 2021, 15:11. Osobní komunikace.

POWLEDGE, Tabitha M. The Genetic Fabric of Human Behavior. *BioScience* [online]. Oxford University Press, 1993, Roč. 43, č. 6, [cit. 2022-03-31]. s. 362–367. ISSN 00063568. Dostupné z: <https://doi.org/10.2307/1312043>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *RVP ZV 2021 – Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání)* [online]. Praha: MŠMT, Národní pedagogický institut České republiky, 2021 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/file/4983_1_1/.

RIMBAUD, Jean Arthur. Samohlásky. *Česká literatura na internetu* [online]. [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://www.ceskaliteratura.cz/translat/rimbaud.htm>.

SHIELDS, Christopher. Aristotle's Psychology. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Stanford University: Department of Philosophy. Copyright © 2020 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://plato.stanford.edu/entries/aristotle-psychology/>.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. Biografie. *Hana Stehlíková Babyrádová* [online]. 2017 [cit. 2022-04-07]. Dostupné z: <http://babyradovahana.cz/biografie/>.

STEINER, Rudolf. *Má cesta životem* [online]. Antroposofia – Úvodná stránka. [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: http://www.antroposof.sk/diela_tlac/steiner_ma_cesta_zivotem.pdf.

Synestézie. *Ústav českého jazyka a teorie komunikace* [online]. Copyright © FF UK 2015 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://ucjtk.ff.cuni.cz/veda-a-vyzkum/synestezie/>.

ŠTEFÁNEK, Jiří. Ztráta chuti. *Medicína, nemoci, studium na 1. LF UK* [online]. 2011 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <http://www.stefajir.cz/?q=ztrata-chuti>.

Učební osnovy výtvarného oboru základních uměleckých škol. *MŠMT ČR* [online]. [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/37981_1_1/.

Zajímavosti o lidských smyslech: infografika. *FortMedica ORL. Soukromá ORL ambulance a oddělení jednodenní chirurgie* [online]. 2019 [cit. 2022-03-06]. Dostupné z: <https://fortmedica.cz/zajimavosti-o-lidskych-smyslech-infografika/>.

Seznam použitých zkratk

DSV – Duchovní a smyslová výchova

INSEA – International Society for Education through Art (*Mezinárodní společnost pro výchovu uměním*)

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP – rámcový vzdělávací program

VP – vzdělávací program

VV – výtvarná výchova

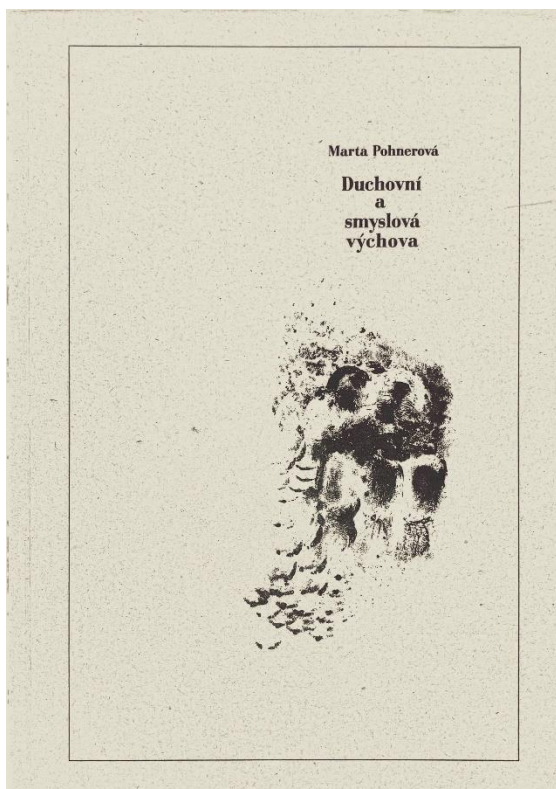
ZUŠ – základní umělecká škola

ZV – základní vzdělávání

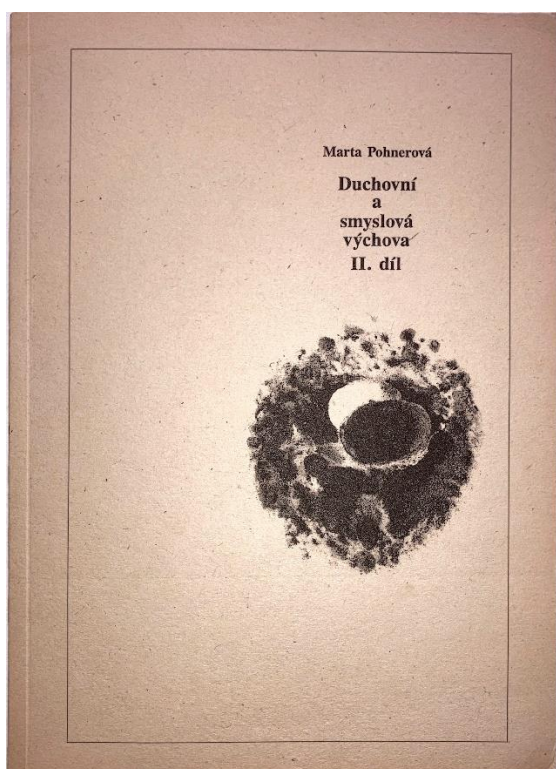
Seznam příloh

Přílohy I. Obrazový materiál k teoretické části	111
Přílohy II. Fotodokumentace projektové části.....	114
Přílohy III. Přípravy k jednotlivým lekcím.....	169
Zdroje příloh.....	183

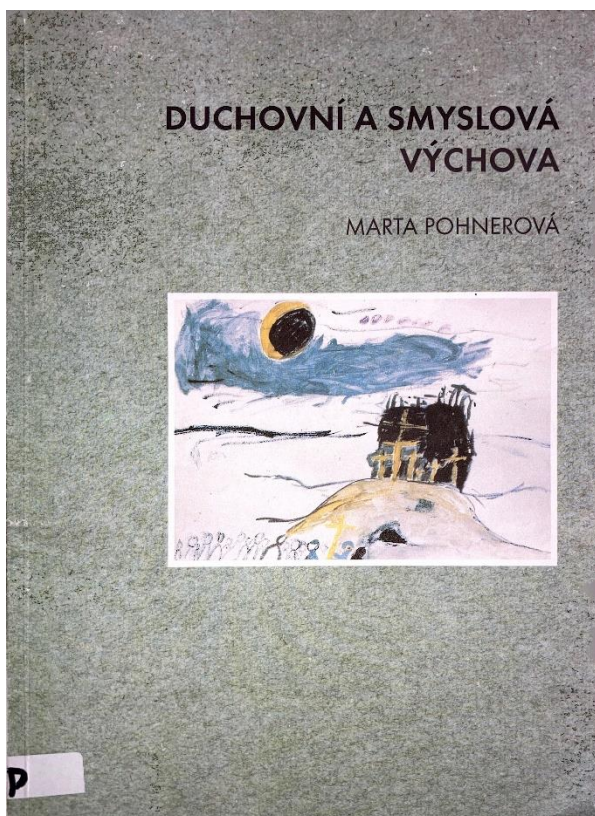
Přílohy I. Obrazový materiál k teoretické části



Obr. 1: Duchovní a smyslová výchova, Díl 1. – obálka.



Obr. 2: Duchovní a smyslová výchova, Díl 2. – obálka.



Obr. 3: Duchovní a smyslová výchova, Díl 3. – obálka.

Přílohy II. Fotodokumentace projektové části



Obr. 4 : Můj autoportrét – průběh lekce.



Obr. 5: Můj autoportrét – průběh lekce.



Obr. 6: Můj autoportrét – průběh
lekcce.



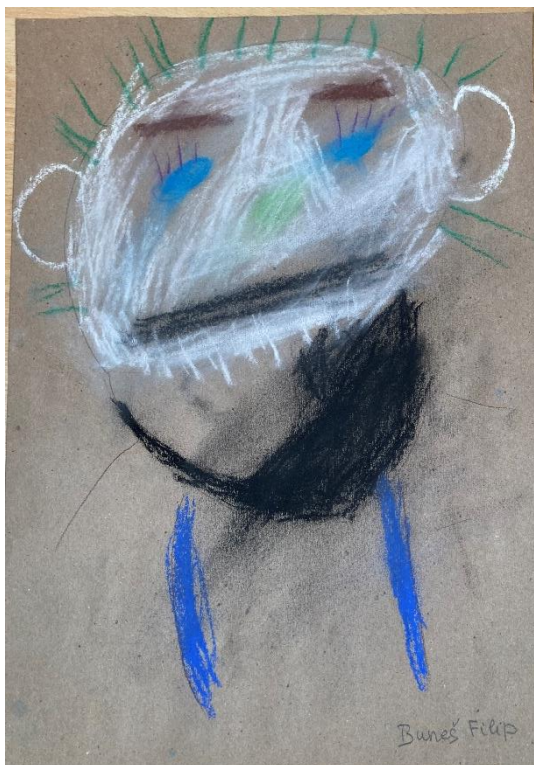
Obr. 7: Dokončování díla – Můj autoportrét.



Obr. 8: Můj autoportrét – výsledná kresba.



Obr. 9: Můj autoportrét – výsledná kresba.



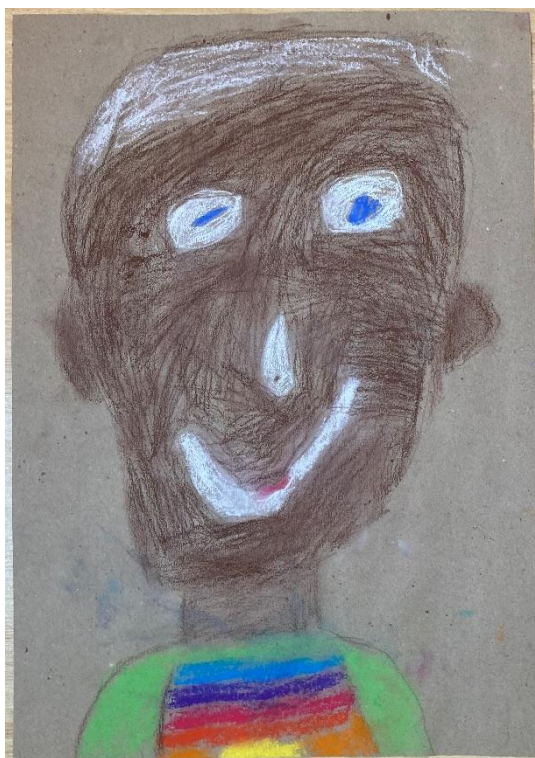
Obr. 10: Můj autoportrét – výsledná kresba.



Obr. 11: Můj autoportrét – výsledná kresba.



Obr. 12: Můj autoportrét – výsledná kresba.



Obr. 13: Můj autoportrét – výsledná kresba.



Obr. 14: Můj autoportrét – výsledná kresba.



Obr. 15: Můj autoportrét – výsledná kresba.



Obr. 16: Mé tělo zvnějšku – průběh lekce.



Obr. 17: Mé tělo zvnějšku – průběh lekce.



Obr. 18: Mé tělo zvnějšku – průběh lekce.



Obr. 19: Mé tělo zvnějšku – průběh lekce.



Obr. 20: Mé tělo zvnějšku – průběh lekce.



Obr. 21: Mé tělo zvnějšku – průběh lekce.



Obr. 22: Mé tělo zvnějšku – průběh lekce.



Obr. 23: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



Obr. 24: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



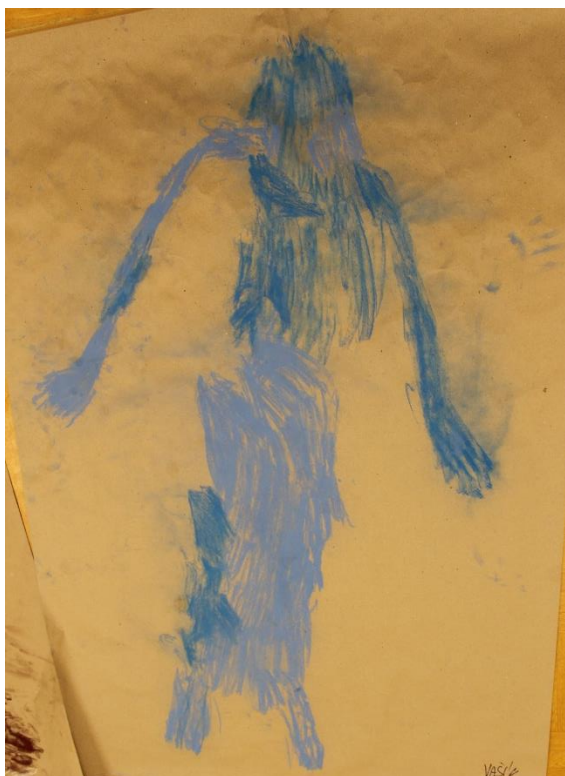
Obr. 25: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



Obr. 26: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



Obr. 27: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



Obr. 28: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



Obr. 29: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



Obr. 30: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



Obr. 31: Mé tělo zvnějšku – výsledná práce.



Obr. 32: Mé tělo zevnitř – průběh lekce – motivační část.



Obr. 33: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



Obr. 34: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



Obr. 35: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



Obr. 36: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



Obr. 37: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



Obr. 38: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



Obr. 39: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



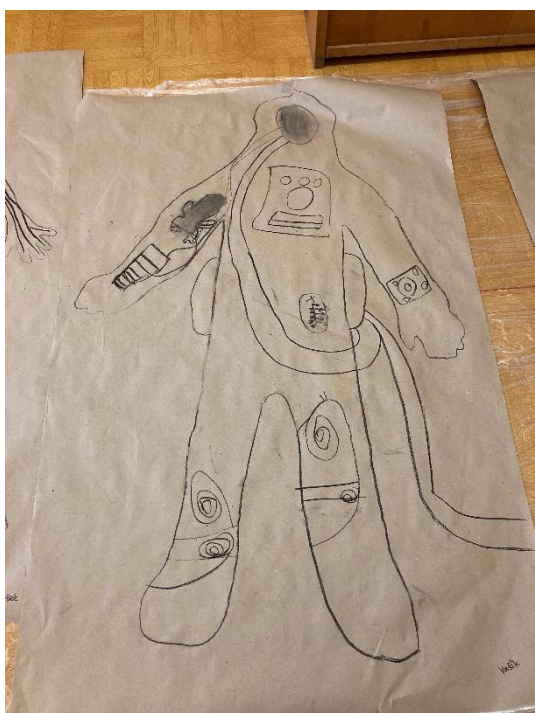
Obr. 40: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



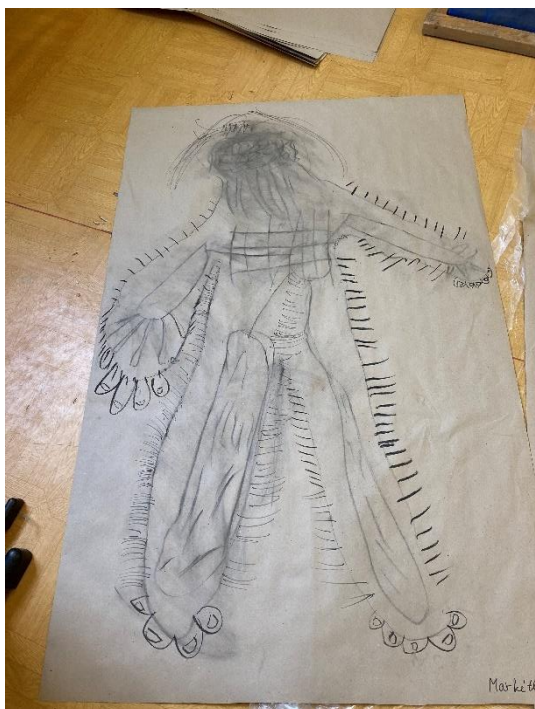
Obr. 41: Mé tělo zevnitř – průběh lekce.



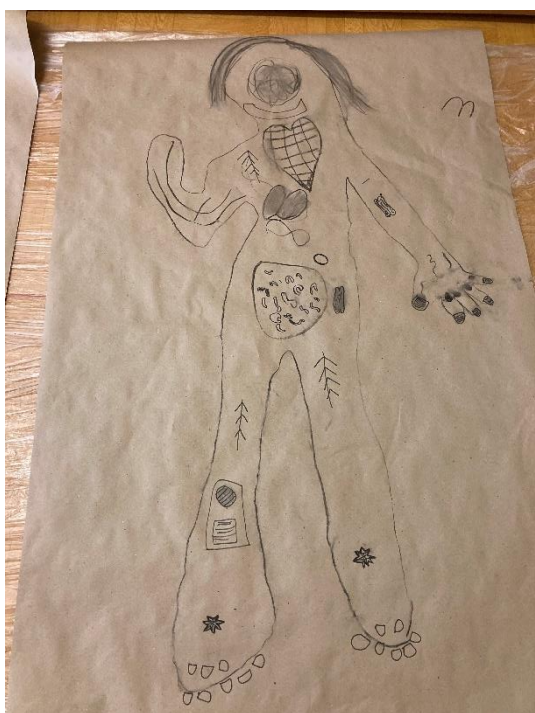
Obr. 42: Mé tělo zevnitř – výsledná práce.



Obr. 43: Mé tělo zevnitř – výsledná práce.



Obr. 44: Mé tělo zevnitř – výsledná práce.



Obr. 45: Mé tělo zevnitř – výsledná práce.



Obr. 46: Mé srdce – motivační část.



Obr. 47: Mé srdce – motivační část.



Obr. 48: Mé srdce – motivační část.



Obr. 49: Mé srdce – motivační část.



Obr. 50: Mé srdce – průběh lekce.



Obr. 51: Mé srdce – průběh lekce.



Obr. 52: Mé srdce – průběh lekce.



Obr. 53: Mé srdce – průběh lekce.



Obr. 54: Mé srdce – průběh lekce.



Obr. 55: Mé srdce – průběh lekce.



Obr. 56: Mé srdce – průběh lekce.



Obr. 57: Mé srdce – průběh lekce.



Obr. 58: Mé srdce – žák se svou prací.



Obr. 59: Mé srdce – žák se svou prací.



Obr. 60: Mé srdce – závěr lekce.



Obr. 61: Mé srdce – výsledné dílo.



Obr. 62: Mé srdce – výsledné dílo.



Obr. 63: Mé srdce – výsledné dílo.



Obr. 64: Mé srdce – výsledné dílo.



Obr. 65: Mé srdce – výsledné dílo.



Obr. 66: Mé srdce – výsledné dílo.



Obr. 67: Mé srdce – výsledné dílo.



Obr. 68: V mé hlavě – silueta žákyně.



Obr. 69: V mé hlavě – silueta žáka.



Obr. 70: V mé hlavě – vytrhávání.



Obr. 71: V mé hlavě – vytrhávání.



Obr. 72: V mé hlavě – vytrhávání.



Obr. 73: V mé hlavě – vytrhávání.



Obr. 74: V mé hlavě – vytrhávání.



Obr. 75: V mé hlavě – vytrhaná hlava.



Obr. 76: V mé hlavě – motivační část s peříčky.



Obr. 77: V mé hlavě – kresba myšlenek.



Obr. 78: V mé hlavě – kresba myšlenek.



Obr. 79: V mé hlavě – kresba myšlenek, ohrada na myšlenky ze stužky a balíčku kapesníků.



Obr. 80: V mé hlavě – ukázka chytání myšlenek.



Obr. 81: V mé hlavě – kresba myšlenek.



Obr. 82: V mé hlavě – kresba myšlenek.



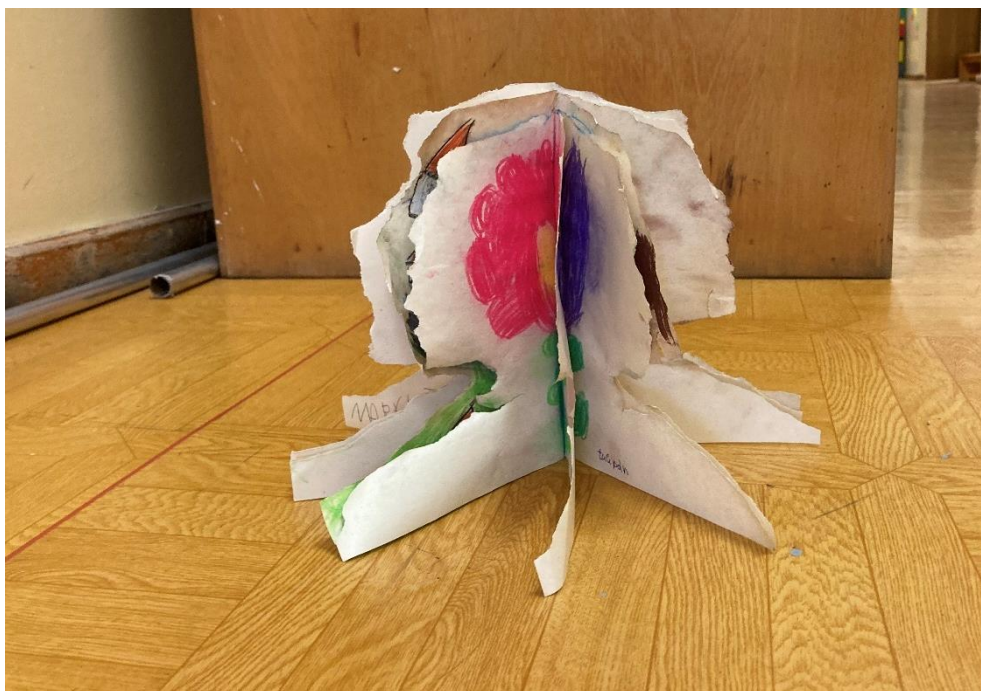
Obr. 83: V mé hlavě – kresba myšlenek.



Obr. 84: V mé hlavě – hotová práce.



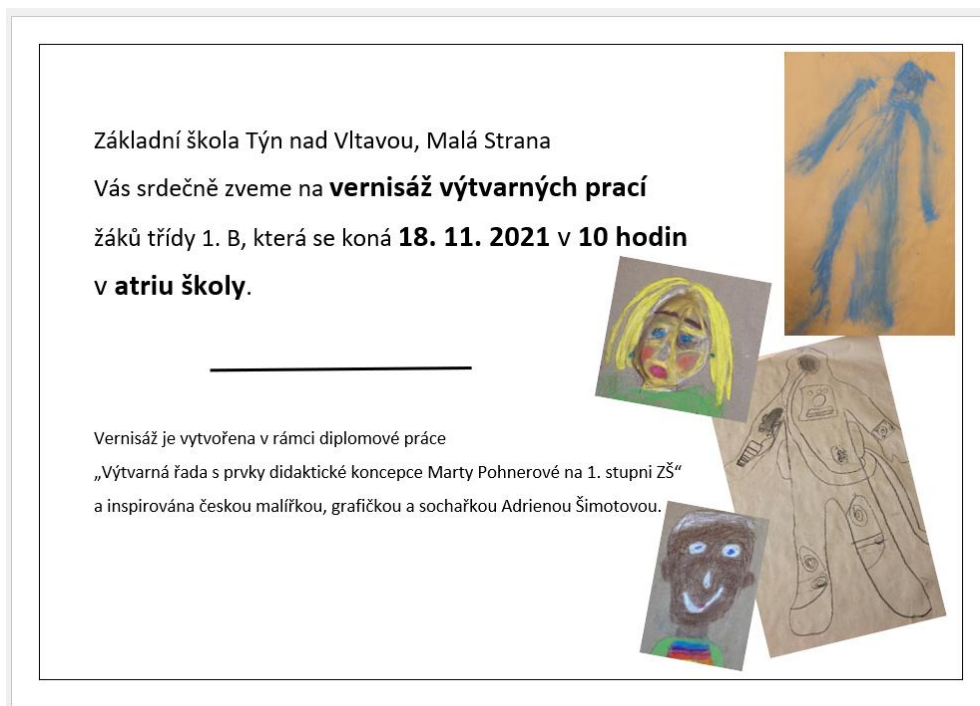
Obr. 85: V mé hlavě – hotová práce.



Obr. 86: V mé hlavě – hotová práce.



Obr. 87: V mé hlavě – hotové práce.



Obr. 88: Vernisáž – pozvánka.



Obr. 89: Vernisáž – instalace žakovských prací.



Obr. 90: Vernisáž – instalace žákovských prací.



Obr. 91: Vernisáž – instalace žákovských prací.



Obr. 92: Vernisáž – instalace žákovských prací.



Obr. 93: Vernisáž – instalace žákovských prací.



Obr. 94: Vernisáž – instalace žákovských prací.



Obr. 95: Vernisáž – instalace žákovských prací.



Obr. 96: Vernisáž – instalace žákovských prací.



Obr. 97: Vernisáž – instalace žákovských prací.



Obr. 98: Vernisáž – společná fotografie.



Obr. 99: Vernisáž – průběh.



Obr. 100: Vernisáž – průběh.



Obr. 101: Vernisáž – průběh.



Obr. 102: Vernisáž – fotografie žáka s jeho dílem.



Obr. 103: Vernisáž – fotografie žákyně s jejím dílem.

**Duchovní a smyslová výchova
na ZŠ Týn nad Vltavou, Malá Strana**

Dne 18.11.2021 se v ZŠ Týn nad Vltavou, Malá Strana konala vernisáž žáků třídy 1. B třídní učitelky paní Mgr. Vladimíry Kamarytové. Díla vznikala v rámci diplomové práce Kateřiny Sochové s názvem „Výtvarná řada s prvky didaktické koncepce Marty Pohnerové na 1. stupni ZŠ“, kterou píše na Katedře výtvarné výchovy PF JU pod vedením pana Mgr. Karla Řepy, Ph.D.

Žáci tvořili v hodinách výtvarné výchovy intuitivně a bezprostředně odevzdání přítomné umělecké náladě a tím vznikala vědomá díla. Dvě lekce daly prostor i velkorysým formátům kresebného balčichu papíru, kde byly znázorněny frotáže postav žáků a vnitřní prostředí těl. Dále si vyzkoušeli například i jednodušší variantu techniky monotyp na téma srdce. V naší tvorbě jsme byli inspirováni i českou malířkou, grafičkou a sochařkou Adrienou Šimotovou a jejími díly z cyklu Doteky barvou – Nanebevzetí a dílem Hlava k listování. Žáci měli možnost poznat i další techniky a náměty, tím rozšířit hloubku svého vnímání k výtvarnému umění. Celá výtvarná řada byla orámována tématem lidského těla a láskou k němu. Malým autorům vystavených prací přistoupí velké poděkování.



Poděkování náleží fediteli školy panu Mgr. Miroslavu Vašicovi, který umožnil vykonání praktické části dp a také za laskavý přístup paní Mgr. Vladimíry Kamarytové. V neposlední řadě patří poděkovat panu Mgr. Jiřimu Šálenému, který si našel ve svém náročném programu čas a přijal pozvání za odbor kultury a školství města Týn nad Vltavou.



Obr. 104: Vltavín. Nezávislý měsíčník pro město Týn nad Vltavou, 31. 2022.



Obr. 105: Ukázka z dalších hodin VV – Haptický kontakt s blízkou osobou, výsledná práce.



Obr. 106: Ukázka z dalších hodin VV – Haptický kontakt s blízkou osobou, výsledná práce.



Obr. 107: Ukázka z dalších hodin VV – Malá noční hudba, průběh lekce.



Obr. 108: Ukázka z dalších hodin VV – Malá noční hudba, průběh lekce.



Obr. 109: Ukázka z dalších hodin VV – Malá noční hudba, několik výsledných prací.



Obr. 110: Ukázka z dalších hodin VV – Land art.

Přílohy III. Přípravy k jednotlivým lekcím

Námět: Toto jsem já – můj portrét

Vypracoval/a:

Kateřina Šochová

Typ výtvarné
činnosti:

imaginace

experimentace

studium skutečnosti

Doporučený ročník:

1

2

3

4

5

Časový úsek:

1 vyučovací hodina

2 vyučovací hodiny

delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl:

- rozvíjení smyslového vnímání s představivostí
- lepší poznání sebe samého

Motivace:

„Víte každý z Vás do detailů, jak teď vypadá? Všimli jste si na sobě každé drobnosti? Jsme stále stejní, nebo se postupně měníme v čase? Máme někoho v rodině, komu jsme podobní a máme s ním stejné rysy? Kde všude se můžeme setkat s naší podobou? Dokázali bychom se sami sebe popsat, i když se nevidíme?

Lehneme si pohodlně na koberec a zavřeme oči. Každý si najde své místo. Protáhneme se. S výdechem vždy dané místo uvolníme.

Uvědomíme si čelo (zamračíme se pouze čelem, chvilku vydržíme a uvolníme), oční víčka (napneme je a uvolníme), obočí (zvedneme je a uvolníme), oči (pod víčky s nimi zakroužíme na jednu stranu a na druhou, pak je uvolníme), nos (nosem začicháme a zakroužíme jako králíci a uvolníme), tváře a ústa (široce se usmějeme co nejvíce a uvolníme ústa a tváře), čelisti (na krátko lehce zkousneme a uvolníme), bradu (lehce ji vystrčíme a protáhneme a opět uvolníme), vlasy a uši (si uvědomíme a uvolníme), krk (lehce si s ním otočíme na jednu a druhou stranu a uvolníme), totéž uděláme i s rameny.

Teď vezmeme na pomoc prstíky a projedeme si celou dráhu obličeje znovu. Budeme se na obličeji sami sebe dotýkat. Prohmatáme čelo, jak je vysoké, jak široké, je hladké? Oční víčka, obočí a řasy – jak dlouhé a jak husté jsou řasy, jak husté a široké je obočí, jsou naše víčka velká, nebo malá?

Nos – jak je klenutý a jak dlouhý, kde má jaký záhyb? Tváře a ústa – jsou velká jako u křečka, nebo lehce propadlá, rty jsou tenké, nebo baculaté? Čelisti a brada – je špičatá nebo kulatá? Jak ostré jsou naše čelisti? Uši – uvědomujeme si velikost a záhyby? Máme na nich náušnice? Vlasy – dotýkáme se i dlaněmi. Jsou rovné nebo vlnité, kde začínají, jak jsou dlouhé? Krk – je dlouhý nebo krátký, široký nebo úzký? Ramena – jak velká a široká je máme?

Nyní, když jsme si uvědomili všechny části naší hlavy a obličeje, můžeme se zrcátkem podívat na barvu našich očí, prozkoumáme barvu vlasů, zjistíme, kolik máme pih, jakou barvu mají naše zuby...

Uvědomujeme si, čím jsme zajímaví a rozpoznatelní jeden pro druhého.“

Formulace výtvarného úkolu:

„To vše, co jsme o sobě zjistili, přeneseme na papír. Nakreslíme svůj autoportrét, svou podobu. Budeme používat rudku a suché umělecké křídly. Nejprve si ukážeme, jak s nimi pracovat (celá plocha, hrana, síla tlaku...). Nyní se můžete pustit do svého vlastního portrétu.“ Ukázku předvede učitel a žáci si zkouší na kousek papíru.

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály):

Technika: Kresba

Pomůcky: kresebný balicí papír ve velikosti A3, rudka, prašné křídly

Kritéria hodnocení:

- Vystižení vlastní podoby
- Využití celé plochy balicího papíru

Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů):

- Úvod a motivace a umytí rukou (1 minuta)
- Prožívání vlastních částí obličeje pomocí hmatu, uvolňování svalstva v dané oblasti, získávání informací o sobě skrze zrcátko (5 minut)
- Příprava pomůcek a pracovní plochy (3 minuty)
- Úvaha žáků a samotná tvorba (30 minut)
- Úklid pracovní plochy a závěrečné zhodnocení (5 minut)

Způsob hodnocení:

Žáci představí svůj portrét, jak se vidí. Učitel u každého žáka vždy slovně zdůrazní povedený a nápaditý prvek v obrázcích.

„Myslíš, že by ses nakreslil před touto hodinou stejně, nebo sis na sobě uvědomil něco nového?“

Námět: Toto jsem já – mé tělo zvnějšku

Vypracoval/a:

Kateřina Šochová

Typ výtvarné
činnosti:

imaginace

experimentace

studium skutečnosti

Doporučený ročník:

1

2

3

4

5

Časový úsek:

1 vyučovací hodina

2 vyučovací hodiny

delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl:

- rozvíjení představivosti, vnímání celku a hledání detailů
- lepší poznání sebe samého

Motivace:

„Minulou hodinu jsme se vnímali jen po ramena, ale dnes se budeme vnímat úplně celí.“
Hra zrcadlo – žáci stojí ve dvojicích naproti sobě. Jeden je zrcadlo a druhý je zobrazovaný objekt. Oba jsou na sebe soustředěni. Zobrazovaný objekt musí pohybovat svým tělem pomalu tak, aby to druhý v roli zrcadla zachytil a pohyboval se s ním. Po chvíli si role vymění.

„Zrcadlo nám pomáhá nahlédnout na místa, kde se my sami nevidíme. Která místa to jsou? Naše tělo, kdyby se rozložilo, je jedna velká plocha. Jsme obaleni největším orgánem našeho těla, a tím je kůže. Je to ten nejhlavnější a neskrývaný bod, na který hledíme každý den i právě skrze zrcadlo.“

Krátké seznámení s Adrienou Šimotovou a její prací. Ukázka jejích frotáží těl. Hádanka:
„Jak to dokázala, že detailně přenesla tělo na papír?“

Formulace výtvarného úkolu:

Žáci budou rozděleni do skupin po třech. Jeden z nich si libovolně lehne na podložku. Položí se na něj balicí papír nastřížený podle jeho velikosti. Další dva vezmou suchý pastel a budou jím po něm mírným tlakem přejíždět, po celé jeho postavě. Na obličeji bude frotáž dělat jen učitel. Žáci, kteří frotážují, si vybírají barvy podle vlastního uvážení. Všichni žáci ve trojici se vystřídají.

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály):

Technika: frotáž inspirovaná Adrienou Šimotovou

Pomůcky: suchý pastel, balicí papír, lak na vlasy, skutečná ukázka frotáže, powerpointová prezentace o A. Šimotové

Kritéria hodnocení:

- Snaha o preciznost
- soustředění a trpělivost
- nebojácnost při práci

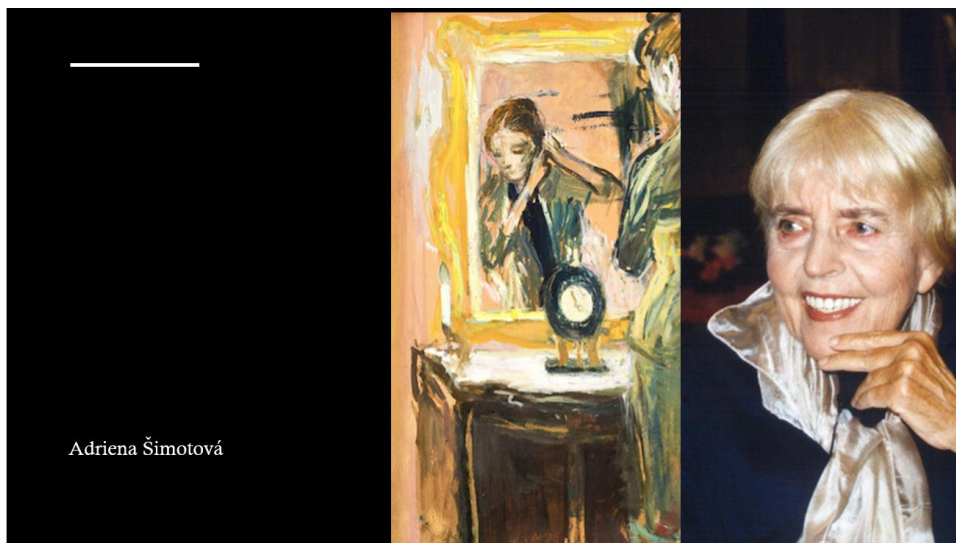
Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů):

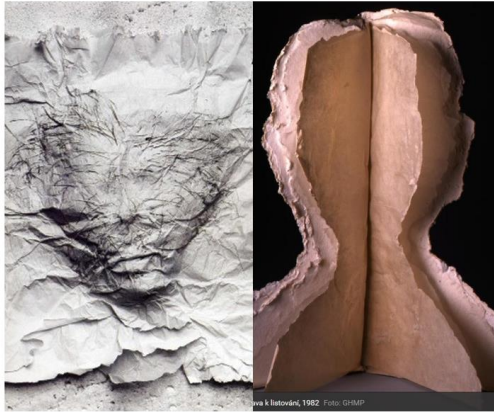
- Úvod a motivace (5 minut)
- Příprava pomůcek a pracovní plochy (3 minuty)
- Úvaha žáků a samotná tvorba (30 minut)
- Úklid pracovní plochy a závěrečné zhodnocení (5 minut)

Způsob hodnocení:

Žáci představí své frotáže ve skupinkách. Řeknou, jaký měli pocit, když byla prováděna frotáž jejich těla, a jak se vnímají nyní skrze vlastní frotážovou kopii.

Poznámky /odkazy /náčrty /ukázky:





- Malířka, kreslířka, grafička, sochařka
- Její tvorbu prostupovalo téma člověk ve všech formách jeho života
- Pracovala převážně s papírem a látkou (mačkáním, trháním, děrováním, vrstvením)



ZDROJE:

- <https://www.google.com/url?sa=t&url=https://www.sanquas.cz/2/index1.php/3/LinkID%3D1370&psig=ACoVYwJex40E7eowAssV6VR-XVOI&uot=1630667658159000&source=images&cd=vf&ved=0CAcQRsqPwoTCMC66C4HPICFQAAAAAAdAAAAABAU>
- <https://www.google.com/url?sa=t&url=https://www.ceska televize.cz/2/porady/2F1093836883-na-plovame/2F2035216044-na-plovame-s-adrienou-simotovou/2F&psig=ACoVYwJex40E7eowAssV6VR-XVOI&uot=1630667658159000&source=images&cd=vf&ved=0CAcQRsqPwoTCMC66C4HPICFQAAAAAAdAAAAABAA>
- <https://www.google.com/url?sa=t&url=https://www.fawarwomenartists.com/2/En/2/Artiste/2Fadriena-simotova/2F&psig=ACoVYwJex40E7eowAssV6VR-XVOI&uot=1630667658159000&source=images&cd=vf&ved=0CAcQRsqPwoTCMC66C4HPICFQAAAAAAdAAAAABAAg>
- <https://www.google.com/url?sa=t&url=https://www.mmo.cz/2/Fabricky/2Fkretba-42%2Fadriena-simotova-208%2F&psig=ACoVYwJex40E7eowAssV6VR-XVOI&uot=1630667658159000&source=images&cd=vf&ved=0CAcQRsqPwoTCMC66C4HPICFQAAAAAAdAAAAABAAm>
- <https://www.google.com/url?sa=t&url=https://www.mmo.cz/2/Fabricky/2Fkretba-42%2Fadriena-simotova-208%2F&psig=ACoVYwJex40E7eowAssV6VR-XVOI&uot=1630667658159000&source=images&cd=vf&ved=0CAcQRsqPwoTCMC66C4HPICFQAAAAAAdAAAAABAAr>
- <https://www.google.com/url?sa=t&url=https://www.pinterest.com/2Fbarborakabalkov/2F&psig=ACoVYwJex40E7eowAssV6VR-XVOI&uot=1630667658159000&source=images&cd=vf&ved=0CAcQRsqPwoTCMC66C4HPICFQAAAAAAdAAAAABAAv>
- <https://cesky.radio.cz/adriena-simotova.8685838>
- https://www.google.com/url?sa=t&url=https://www.focad.space/2FDetail/2Fnews/2F3395/2FJan/2Fcs_CZ&psig=ACoVYwJex40E7eowAssV6VR-XVOI&uot=1630667658159000&source=images&cd=vf&ved=0CAcQRsqPwoTCMC66C4HPICFQAAAAAAdAAAAABAA8
- https://id.cz/s/respekt-blogy/nMba_/2016/09/Hava.jpg

Námět: Toto jsem já – mé tělo zevnitř

Vypracoval/a:

Kateřina Šochová

Typ výtvarné
činnosti:

imaginace

experimentace

studium skutečnosti

Doporučený ročník:

1

2

3

4

5

Časový úsek:

1 vyučovací hodina

2 vyučovací hodiny

delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl:

- rozvíjení vnímání s představivostí
- lepší poznání sebe samého skrze pocity

Motivace:

„Naše tělo můžeme s vnitřními orgány přirovnat k jednomu velkému stroji. Lehnete si na záda a položíte si ruce na břicho. Budeme poslouchat. Cítíte, jak se vám zvedá bříško a hrudník?

Dá se podle vás přirovnat naše tělo ke stroji? Každý z orgánů má svůj čas, kdy je nejaktivnější. Můžeme se společně podívat na tyto hodiny, které nám to ukážou. Můžeme vidět, že nyní je to slinivka. Ta se nachází v těchto místech a slouží k produkci hormonů, které s mozkem řídí naše tělo. Pak nám také pomáhá trávit to, co sníme, těmto šťávám se říká enzymy.

Zavřete oči a představte si, jak Vám do jednoho ouška vleze takový malý skřítek. Jde na výpravu. Prochází vaše tělo. Představujte si, kudy asi prochází, jak to tam vypadá. Je to tam příjemné nebo ne, líbí se mu tam, co tam zajímavého vidí, co tam slyší? Je tam tma, nebo světlo? Skřítek se tam prochází, kouká, prohlíží si nové a neznámé prostředí. Pomalinku se blíží k druhému oušku, ze kterého vyklouzne, aby šel na další výpravu, protože je to skřítek průzkumník.“

Formulace výtvarného úkolu:

„Nyní budeme pracovat ve dvojicích. Jeden si vždy lehne na balicí papír a nechá se druhým obkreslit. Poté se vymění. Poté začne samostatná práce každého z vás. Vzpomeňte si, jak jsme před chvílí vnímali společně své tělo, zvuky a děje v něm. Jak to naše tělo vypadá uvnitř nás samých? Co tam skřítek asi viděl?“

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály):

Technika: kresba

Pomůcky: balicí papír, uhel, tužka, černý fix, suchý pastel, výroba hodin orgánové činnosti

Kritéria hodnocení:

- Procítění barevnosti, tvarů a jejich rozmístění
- Využití celé plochy obrysu těla

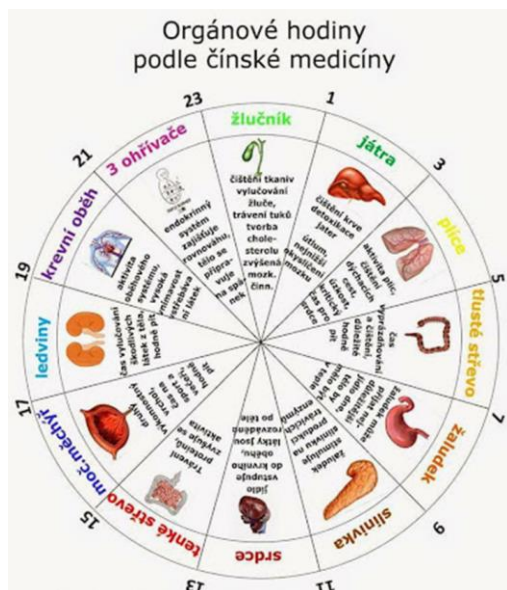
Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů):

- Úvod (1 minuta)
- Prožívání dějů v našich tělech, uvolňování, představa fungování, procesů orgánů, jejich rozmístění a návaznost na sebe (5 minut)
- Příprava pomůcek a pracovní plochy (3 minuty)
- Úvaha žáků a samotná tvorba (30 minut)
- Úklid pracovní plochy a závěrečné zhodnocení (5 minut)

Způsob hodnocení:

Každý žák své tělo představí a druhý z dvojice ho hodnotí s pomocí učitele.
„Jaké je to v tvém těle? Jak ses cítil? Co nového jsi zjistil?“

Poznámky / odkazy / náčrty / ukázky:



Zdroj informací k lekci:

SILVA, Kim da. *Orgánové hodiny v čínské medicíně: pomocí orgánových hodin ke zdravému dennímu rytmu: cviky pro posílení orgánů, léčba pomocí orgánových hodin, cviky pro dodání energie.* Olomouc: Fontána, 2003. ISBN 8073360500.

Zdroj obrázku:

http://www.tiande-katalog.cz/tmp/1606847642-organove-hodiny_tcm_tiande_katalog.cz.jpg

Námět: Toto jsem já – Mé srdce

Vypracoval/a:

Kateřina Šochová

Typ výtvarné
činnosti:

imaginace

experimentace

studium skutečnosti

Doporučený ročník:

1

2

3

4

5

Časový úsek:

1 vyučovací hodina

2 vyučovací hodiny

delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl:

- seznámení s novou technikou
- poznání funkce srdce

Motivace:

„Všem nám v hrudi bije na levé straně orgán s názvem srdce. Je jako model na obrázku (či samotný model...). U dospělého člověka je srdce asi 12 cm dlouhé a 8–9 cm široké. Hmotnost srdce se liší podle pohlaví, u muže se pohybuje kolem 280–340 g, u žen kolem 230–280 gramů (můžeme mít naváženou mouku v sáčku, aby si její žáci mohli potěžkat; zdroj: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Srdce>). Srdce rozhání po těle okysličenou krev a neokysličenou opět pohání do plic, kde si nabere na záda vzduch, a vyrazí opět na trasu přes srdce po celém těle. Funguje jako pumpa.“

Ukážeme si, jak najít tep u sebe – poslech srdce fonendoskopem – hledáme tep u spolužáka.

Potom chvilku skáčíme panáka a znovu zkusíme přiložit prsty na tep, cítíme, jak se tep zrychlil.

„Srdce se normálně stahuje asi 60–100krát za minutu (zdroj: <https://www.ikem.cz/cs/poruchy-srdecniho-rytmu-arytmie/a-398/>). Vezmeme si lahev a zkusíme jednou rukou přitahovat dlaň k rameni, zkusíme si práci, kterou dělá srdce, po jednu minutu. (Srdce je neunavitelný orgán).“

Pustíme výukové video s animací srdce:

<https://www.youtube.com/watch?v=Fz8IT6dfW60>.

Doplňující otázky: „Co se říká o srdci? Proč se lidé drží u srdce, když říkají, jaké mají pocity? Co to znamená, že máme někoho rádi celým srdcem? Nebo že nás bolí u srdce?“

Rčení – *Je to srdeční záležitost. Mít srdce na pravém místě. Od srdce k srdci. Má srdce z kamene. Dal mi to se srdcem na dlani. Spadl mi kámen ze srdce. Trhá mi to srdce. Na jazyku med, v srdci jed. Bodlo ho u srdce. Peníze otevírají svět, ale zavírají srdce. Hřeje ho to u srdce. Má kámen na srdci. Udělal to s těžkým srdcem. Co na srdci, to na jazyku. Má srdce na dlani.* – Vysvětlení některých rčení.

Formulace výtvarného úkolu:

„Nyní si zkusíme techniku tisknutí jako tiskaři. Houbičkou si nanese temperu na destičku. Prst si obalíme do ubrousku a smažeme barvu na místech, kde ji mít nechceme. Vytáhneme tak linii obrázku. Vezmeme čtvrtku a položíme ji na destičku, přitlačíme papír do všech koutů a poté jedním tahem oddělíme čtvrtku od destičky (žáci si techniku nejprve zkusí na menší formát čtvrtky). Když už umíme pracovat s touto technikou, natiskneme si naše srdce na čtvrtku. Monotyp můžeme doplnit dalším dotvořením temperou (houbička nebo štětec).“

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály):

Technika: monotyp

Pomůcky: 1× čtvrtka A5 a 1× čtvrtka A4, tempery, hadřík, voda, houbička, papírové utěrky, plastová destička, štětec, paleta, model srdce, navážená rýže pro představu váhy srdce, powerpointová prezentace s odkazy

Kritéria hodnocení:

- zvládnutí výtvarné techniky
- aktivita v hodině

Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů):

- Úvod, výklad a motivace (15 minut)
- Příprava pomůcek a pracovní plochy (3 minuty)
- Vyzkoušení si techniky a samostatná tvorba (22 minut)
- Úklid pracovní plochy a závěrečné zhodnocení (5 minut)

Způsob hodnocení:

Učitel slovně hodnotí každého žáka.

Poznámky /odkazy /náčrty /ukázky:



Srdce

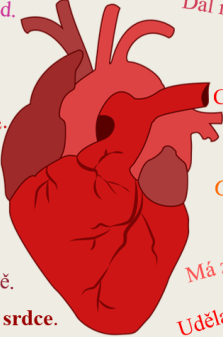
- U dospělého člověka
- Dlouhé - 12 cm
- Široké - 8-9 cm
- Váží
- muži - 280-340 g
- ženy - 230-280 g

Schéma lidského srdce: 1. Horní dutá žila - 2. Plicní tepna - 3. Plicní žila - 4. Mitrální chlopeň - 5. Aortální chlopeň - 6. Levá komora - 7. Pravá komora - 8. Levá síň - 9. Pravá síň - 10. Aorta - 11. Plicní chlopeň - 12. Trojčípá chlopeň - 13. Dolní dutá žila

Zdroj: www.wikipedia.cz
<http://www.dobryinfo.cz/wp-content/uploads/2015/01/srdce.jpg>

Videa

- Pouští se výukové video s animací srdce.
<https://www.youtube.com/watch?v=Fz8IT6dfW60>
- Byl jednou jeden život – srdce <https://www.youtube.com/watch?v=3qwOMuppZ3s>



Má srdce z kamene.
Dal mi to se **srdcem** na dlani.
Na jazyku med, v **srdci** jed.
Od srdce k **srdci**.
Je to **srdceční** záležitost.
Co oči nevidí, to **srdce** nebolí.
Spadl mi kámen ze **srdce**.
Má kámen na **srdci**.
Bodlo ho u **srdce**.
Co na **srdci**, to na jazyku.
Srdci neporučíš.
Má zlomené **srdce**.
Trhá mi to **srdce**.
Udělal to s těžkým **srdcem**.
Mít **srdce** na pravém místě.
Hřeje ho to u **srdce**.
Peníze otevírají svět, ale zavírají **srdce**.

https://www.blog.eugenika.sk/wp-content/uploads/2018/07/heart-2970152_960_720.png

Námět: Toto jsem já – v mé hlavě

Vypracoval/a:

Kateřina Šochová

Typ výtvarné
činnosti:

imaginace

experimentace

studium skutečnosti

Doporučený ročník:

1

2

3

4

5

Časový úsek:

1 vyučovací hodina

2 vyučovací hodiny

delší časový úsek

Výchovně-vzdělávací cíl:

- rozvíjení
- ztvárnění svých myšlenek a fantazie

Motivace:

„Co je silueta? (přinesená ukázka) Je to jednoduše vyplněný obrys. Vytvoříme si každý svou siluetu hlavy, končit bude u ramen. Pojďme si ji vytvořit.“ Předchází tomu vyfotografování vlastních siluet. Připomenutí díla *Hlava k listování* od A. Šimotové, se kterým byli seznámeni ve druhé lekci.

„Nyní máme vytvořenou svou siluetu. Je prázdná. Je prázdná i naše hlava? Každému z nás proudí myslí různé informace, myšlenky. O kterých víme, že jsou, ale ani vědecká společnost nedokáže zachytit, na co každý z nás myslí (např. Zuzanka na bonbon nebo Vojta na nové autíčko). My se je budeme snažit zachytit a přenést na papír. Pojďme to společně zkusit. Uvolněme se, koukejme třeba z okna nebo zavřeme oči. Dýchejme pravidelně. Jestli zatím žádná myšlenka nepřišla, tak ještě chvíli počkejte. Ale hned, jakmile přijde, se na ni zkuste soustředit a chytit ji. Máte ji? Skvěle. Teď si ji zapamatujte a běžte ji přenést na jednu ze stránek vaší vytrhané hlavy. Zkuste dnes chytit alespoň čtyři myšlenky, které přenesete do své papírové hlavy.“

Formulace výtvarného úkolu:

„Vezmeme si každý jeden sešit z připravené hromádky a tužku. Desky sešitu oddělíme a nakreslíme na jejich přední stranu polovinu linie (ukázka na tabuli).“ Když mají žáci vyzkoušeno, začnou již vytrhávat siluetu hlavy ze sešitu. Na první stránku sešitu nakreslí opět linii siluety (viz návodný obrázek). „Postupně odtrhneme přebývajících vnější části všech stránek. Když už to máme, rozložíme stránky tak, aby nám naše silueta stála.“ Po vašem nynějším zamyšlení se můžete pomocí pastelky, suchého pastelu či fixů pustit do doplnění alespoň čtyř prázdných stránek vaší hlavy a nechat nás tak do ní nahlédnout.

Výtvarné prostředky (techniky, pomůcky a materiály):

Technika: kresba

Pomůcky: nelinkovaný sešit A5, pastelky, fixy, suchý pastel, stužka, peříčka

Kritéria hodnocení:

- Stabilně vytvarovaná hlava, která se dá prostorově rozložit
- není potřeba pokreslit a pomalovat všechny stránky v sešitě, ale barevně se vyjádřit alespoň na čtyřech stránkách

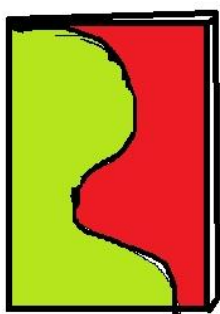
Organizace lekce (časové rozvržení činností a výtvarných postupů):

- Úvod a motivace (30 minut)
- Příprava pomůcek a pracovní plochy (15 minut)
- Žáci si rozmýšlejí postup, rozvržení práce a samotná tvorba (1 hodina a 15 minut)
- Závěrečné zhodnocení (15 minut)

Způsob hodnocení

Učitel ohodnotí žáka slovně a poté ještě každý žák sám sebe ohodnotí.

Poznámky / odkazy / náčrty / ukázky:



● nechám

● vytrhám



Zdroje příloh

Přílohy I. Obrazový materiál k teoretické části

Fotografie pochází ze soukromého archivu diplomantky.

Přílohy II. Fotodokumentace projektové části

Fotografie pochází ze soukromého archivu diplomantky a Mgr. Vladimíry Kamarýtové.

Přílohy III. Přípravy k jednotlivým lekcím

Fotografie pochází ze soukromého archivu diplomantky.