



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Arteterapeutický pohled na práci s maskou u dětí předškolního věku

Vypracovala: Bc. Daniela Kotková

Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum:

Podpis studentky:

Poděkování

Nejprve bych chtěla poděkovat svému vedoucímu Mgr. Luboši Krninskému, Ph.D. za jeho ochotu, odbornou pomoc, rady a připomínky při psaní mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat svému pracovnímu kolektivu, který mi vyšel vstříc při realizaci artefietických hodin. Mé díky patří též dětem, které se na aktivitách s radostí a hravostí jim vlastní podílely.

Abstrakt

Práce se věnuje tématu masky a možnostem jejího užití pro děti předškolního věku z pohledu arteterapie. Teoretická část je věnována pojmu masky, jejímu původu a psychologickému rozměru, druhá pak specifikům vývoje dětí předškolního věku a užití arteterapie a artefiletiky pro tuto věkovou skupinu. Praktická část práce se zaměřuje na možnosti využití práce s maskou u dětí předškolního věku v rámci artefiletických aktivit, které se opírají o teoretickou část. Jsou v ní popsány použité techniky, průběh jejich uplatnění a zhodnocení uskutečněných aktivit. Cílem této práce je vyhodnocení procesu práce s maskou, v jakých oblastech může působit podpůrně a jaká rizika mohou vyvstat pro zmíněnou věkovou skupinu.

Klíčová slova:

Maska, arteterapie, artefiletika, předškolní období, sebepojetí

Abstract

The thesis delves into the topic of masks and their potential use in art therapy for preschool children. The theoretical part explores the concept of masks, their origins and psychological dimensions. Further it focuses on the specifics of preschool children's development and the use of art therapy and art therapy for this age group. The practical part of the work concentrates on the possibilities of using masks for preschool children as part of art therapy activities, based on theoretical part. It describes the techniques used, the course of their application and the evaluation of the activities carried out. The aim of this work is to evaluate the process of working with masks, identify areas where they can have a supportive effect, and potential risks that may arise for preschool-aged children.

Key words:

Mask, art therapy, art therapy, preschool period, self-concept

Obsah

ÚVOD	3
A. MASKY	4
A.1. Původ a užití masek	4
A.1.1. Masky a primitivní národy	5
A.1.2. Masky v naší lidové tradici a v současnosti	7
A.2. Masky z pohledu transpersonální psychologie	8
A.3. Masky a identita	8
B. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A NÁSTROJE ARTETERAPIE PRO TUTO VĚKOVOU SKUPINU	10
B.1. Základní specifika vývoje dětí předškolního věku	10
B.1.1. Sebepojetí u dětí předškolního věku a rozvoj sociálních rolí	11
B.1.2. Vývoj kresby	12
B.2. Úloha dětské hry	13
B.3. Výtvarná výchova pro děti předškolního věku	14
B.4. Fantazie u dětí předškolního věku a její potenciál v terapii	15
B.5. Možnosti arteterapie u dětí předškolního věku	16
B.5.1. Od arteterapie k artefiletice	16
B.6. Práce s maskou v arteterapii a artefiletice nejen u dětí předškolního věku	18
B.6.1. Možné riziko užití fantazie při práci s maskou u dětí předškolního věku	19
C. PRAKTICKÁ ČÁST	20
C.1. Výzkumná studie	20
C.1.1. Cíl výzkumné studie	20
C.1.2. Metodika výzkumné studie	20
C.1.3. Charakteristika skupiny	21
C.2. Důležité součásti artefiletických hodin	21
C.2.1. Průběh artefiletických hodin	21
C.2.2. Fiktivní svět versus realita aneb důležitost závěrečného rituálu	22
C.3. Artefiletické hodiny a jejich realizace	22
C.3.1. Artefiletická hodina č. 1: Úvodní setkání nad tématem masek, kamufláž versus zviditelnění se	22
C.3.2. Artefiletická hodina č. 2: Svět barev aneb „barva, s kterou se identifikuji, když...“	27
C.3.3. Artefiletická hodina č. 3: Práce s maskou jako artefaktem	30
C.3.4. Artefiletická hodina č. 4: Tematické tvoření masek na pohádku Perníková chaloupka. ...	32
C.3.5. Artefiletická hodina č. 5: Tematické tvoření masek na pohádku Dlouhý, široký a bystrozraký	35

C.4. Výsledky pozorování a postřehy k jednotlivým aktivitám a k dětem v kontextu jejich rodinného zázemí	37
C.5. Diskuze	44
D. ZÁVĚR.....	47
Seznam použitých zdrojů	48
Seznam příloh.....	49

ÚVOD

Bakalářská práce pojednává o užití masek u dětí předškolního věku. K výběru tématu této práce přispěla má dlouholetá praxe v předškolním zařízení, kde jsem mnohdy připravovala dětem program spojený s maskami, ať už si děti masky vyráběly, či v nich hrály různé hry. Občas si i děti nosily vlastní doplňky šatníku, které jim zprostředkovávaly vstoupení do určité role (např. policista, princezna, apod.). Bylo pro mě zajímavé pozorovat rozdílnost přístupu dětí k maskám, jaký vztah si k nim utváří, jak na ně reagují, či jak dlouho si v takové masce vydrží hrát. Kromě pozitivních zkušeností s maskou u dětí předškolního věku jsem narazila párkrát i na negativní, až život ohrožující zkušenost užití masky dětmi. Přemýšlela jsem proto nad nutnou obezřetností při zacházení s maskami u dětí předškolního věku. Často se na zábavách cílených pro děti můžeme setkat s barvitou nabídkou malování masek na obličej a dopřát tak dětem možnost ponořit se do fantazijního světa zprostředkovaného skrze masky, avšak bez toho, aniž bychom se zamysleli nad tím, jaký přesah v sobě maska může nést a jaký může mít na dítě vliv, a to jak v pozitivním, tak i negativním smyslu.

V teoretické části této práce se věnuji dvěma oblastem, a to pojmu masky obecně, jejímu původu a psychologickému rozměru, dále pak specifikům vývoje dětí předškolního věku a užití arteterapie a artefiletiky pro tuto věkovou skupinu. V praktické části práce se zaměřuji na možnosti využití práce s maskou u dětí předškolního věku v rámci artefiletických aktivit, které se opírají o teoretickou část. Jsou v ní popsány použité techniky, průběh jejich uplatnění a zhodnocení uskutečněných aktivit. Cílem této práce je vyhodnocení procesu práce s maskou, jaká témata pro děti předškolního věku otvírá a v jakých oblastech může působit podpůrně, či jaká rizika mohou vyvstat pro zmíněnou věkovou skupinu.

A. MASKY

Masky mají tradici v kultuře všech národů už od jejich počátků, na všech kontinentech i ve všech dobách. Ku příkladu v egyptské kultuře byly masky faraonů či dalších vysoce postavených členů královské rodiny projevem víry v posmrtný život a pomáhala jim na cestě k životu po smrti. Velmi známé, ač na první pohled méně honosné oproti egyptským maskám, jsou masky původních afrických kmenů. Na těchto maskách je podstatné, že se nesnaží zachytit realistickou podobou tváře (ač realistické zobrazení tváře jejich autoři dobře ovládali, kupř. maska „Král z Beninu“), tak jako tomu bylo u odlitků v Egyptě, ale o zachycení vnitřní podstaty toho, co se nám jeví. Proto masky nabývají podoby mytických stvůr. Jiří Anderle o africkém umění říká: „*Africké umění je jiné. Ta kvalita je někdy mnohem, mnohem hlubší, lidštější, výpověď je někdy nesrovnale závažnější...*“ Maska není omezena žádnou formou, ale vyjadřuje vnitřní podstatu (Dvořáček, 2008).

Na mnohých kontinentech představují masky dále různá božstva a nasazují se při rituálním tanci, při posvátném divadle, tradičních náboženských obřadech. Některé jsou stále živé až dodnes, např. drama Barong a Topeng z ostrova Bali, jehož hlavním tématem je děj mezi kosmickými silami dobra a zla. V evropské kultuře získaly masky svého užití již v době antiky pod známějším výrazem masky řeckého dramatu a staly se tak dodnes symbolem divadla. Řekové v klasickém období usilovali o dokonalou krásu, hledali ideální proporce a tvar – tedy pojetí takových masek bylo zcela odlišné od afrického umění. Vizáž a výraz masky vycházela z charakteru role, herec tedy nemohl užívat mimiku, musel si vystačit s hlasovým projevem a gesty zbylého těla (Dvořáček, 2008). O existenci masek v našem teritoriu v minulosti víme jen z napomenutí a poznámek církevních synodů z 12. století, které varují před vystupováním v maskách. V Kosmově kronice se mluví o maskách jako „larvae“ a zmiňuje se tu o líčení dívčích tváří při svatojánských ohních. Též se v kronice píše o magickém konání masek při obřadech, které se konaly o letnicích a pohřbech, a mluví se i o rejích na rozcestích a křižovatkách na zaplazení, či přivolání prázdných stínů, které se český kníže Břetislav I snažil vymýtit. (Baran & Staňková, 1998).

A.1. Původ a užití masek

Z prvních nálezů trojrozměrných artefaktů masek z doby neolitu archeologové usuzovali, že šlo buď o rituální nástroje šamanů či posmrtné masky. Snad nejstarším výtvarným dokladem existence masek je vyobrazení maskované postavy na fragmentu stěny zádušního chrámu egyptského faraona Sahura z doby kolem 2500 př.n.l. Funkce masky napříč

všemi kulturami byla různá a ani stáří masky neudává její způsob používání. Dalo by se však obecně říct, že masky historicky vždy sloužily k vytržení v jinou, nadpřirozenou identitu (přicházející z duchovního světa) (Erban, 2010). Dle Cailloise (1998) se postupně tento jejich účel vytrácel a namísto toho se masky stávaly nástrojem anonymity, přetvářky a prostředkem taktiky ve spleťtých sociálních hrách. Z původních rituálních předmětů tak vznikají odvozené způsoby používání a jejich sakrální význam v současnosti slábne. (Caillois, 1998).

A.1.1. Masky a primitivní národy

Erban ve své práci shrnuje neméně známý prvotní původ masky, kdy maska vzešla z loveckého maskování, které člověk musel použít, chtěl-li se co nejvíce přiblížit lovné zvěři. Zoomorfní maska je mnoha autory vnímána jako nejstarší typ masky a domnívají se, že snad proto byly v evropské lidové kultuře zvířecí masky na rozdíl od jiných typů velmi málo ovlivněny historickými vlivy. Převážně tak tyto masky dokladují smysl obyčejů spojený s fenoménem přírody a zapojení lidí do její nápodoby (Erban, 2010). Poté, co si však primitivní národy osvojily magické myšlení, přešli lovci k maskovaným tancům magického charakteru, při kterých užívali rituálních převleků.

A.1.1.1. Magické myšlení

Magické myšlení jsou relativně primitivní poznávací procesy, jež jsou projevem přetrvávající dětské složky v psychice dospělých. U dětí předškolního věku se s magickým myšlením běžně setkáváme a je pro ně charakteristické. V pozitivním smyslu může vést k produkci originálních nápadů, a to jak u dětí, tak i dospělých, v negativním smyslu však může vést k velmi naivním závěrům. Magické myšlení je charakteristické synkrezí (tj. tendencí spojovat různorodé prvky v celistvý útvar) a projevuje se tím, že člověk předpokládá příčinnou souvislost věcí, mezi kterými existují pouze jen povrchní podobnosti. Většinou je souvislost mezi příčinou a následkem shledávána na **principu podobnosti** (tedy že průběh události můžeme ovlivnit na základě manipulace s něčím, co se podobá věci, kterou chceme ovládat) či na **principu nákazy** (věci, které se jednou dostaly do kontaktu, se mohou později vzájemně ovlivňovat). Další charakteristikou je „pars pro toto“, což je záměna části za celek (Plháková, 2020).

O magickém myšlení můžeme hovořit též i v situaci, považujeme-li náhodu za děj, který se děje v souvislosti s námi. Například když člověk při cestě do práce uvízne v dopravní zácpě, může mít tato událost dvě příčiny – buď snahu člověka vydělat si peníze anebo nehodu

na silnici. Člověk pak ve své fantazii může tuto událost posuzovat za znamení přicházejícího štěstí. V tomto případě se setkáváme s dalším fenoménem magického myšlení, a to s **egocentrickým zkreslením** událostí, kdy člověk považuje náhodu za synchronní událost významně a smysluplně související s ním samotným (Plháková, 2020).

Taková magie, jenž dává člověku iluzi ovládnutí okolního dění, ať už skrze zprostředkování osvobození od nahodilosti a objev kauzality, či skrze příslib očekávané prosperity, je narozdíl od přímluvné či děkovné modlitby imperativní. Dle Barana & Staňkové (1998) touží člověk při užití magie změnit náhodu v jistotu, zajistit pocit bezpečí, získat sebedůvěru a mít naději na udržení své existence a existence svého rodu. Magie vytváří také vlastní obřady jako ustálený náboženský systém, které vysvětluje přírodní jevy pomocí bytostí bohů, či jednoho Boha. Hlavní předpoklad je fenomén lidské důvěry a víry. Maska jako produkt obrazného myšlení je jednou z možností, jak směnit identitu člověka a povyšuje ho na osobnost schopnou komunikovat s tajemnem (Baran & Staňková, 1998).

A.1.1.2. Užití masek v kontextu magického myšlení u primitivních národů

Původní i současné národy, jejichž způsob života se stále ještě podobá podmínkám, v nichž žili naši dávní předkové, nazýváme „primitivní“. Slovo primitivní však není užito ve smyslu, že by tyto národy byli jednodušší než my (jejich myšlení se zdá být naopak mnohem složitější), nýbrž v tom smyslu, že mají tyto národy mnohem blíže ke stavu, z něhož se veškeré lidstvo kdysi vyvinulo (Gombrich, 1989). Existence člověka v pravěku závisela na úspěchu v lovu a sběru plodů přírody, což určovalo jeho myšlení. Ze zápasu o existenci v přírodním prostředí, prostoru a čase, ve snaze organizovat své bytí se v obrazném myšlení rodí magie a mýtus (Baran & Staňková, 1998). Z hlediska užitečnosti neexistuje pro primitivní národy rozdíl mezi vybudováním něčeho praktického a uctíváním idolů. Jejich chatrče mají poskytnout úkryt před deštěm, větrem a sluncem, ale také před duchy, kteří tyto přírodní nesnáze způsobují. Obrazy a sochy mají v tomto smyslu působit jako kouzlo. Gombrich (1989, s. 34) ve své knize píše, že „*primitivové nikdy zcela přesně nechápou, co je skutečnost a co je obraz. Když si jednou jeden evropský malíř nakreslil v jakési africké vesnici dobytek, dostali její obyvatelé strach: „Když si ho odnesete, z čeho pak budeme živi?“*“. Gombrich (1989) tedy usuzuje, že primitivní lovci se domnívali, že když svou oběť zobrazí, skutečná zvířet jejich moci podlehne také. Jsou kmeny, které pořádají pravidelné oslavy, při nichž se muži maskují, aby vypadali jako zvířata, a při obřadných tancích se jako taková také pohybují. Lidé v těchto kmenech věří, že skrze takto vykonaný obřad získají moc nad svou

kořistí. Zdá se, že žijí v jakémsi snovém světě, v němž jsou zvířetem i člověkem zároveň. Mnoho kmenů vykonává obřady, při nichž si lidé nasadí masky s rysy zvířat a mají pak zřejmě pocit, že se stali např. vlky nebo medvědy. V tomto se podobají malým dětem, které si tematicky hrají např. na různé profese tak dlouho, že už samy nevědí, kde končí hra a kde začíná skutečnost. Narozdíl od dětí, které obklopují dospělí s jejich realistickým pohledem na svět, však primitivové nemají kolem sebe nikoho, kdo by jim kazil iluzi (Gombrich, 1989).

V myšlení primitivních národů maska, obraz či jakýkoli artefakt nepředstavuje věc – je věcí, nezastupuje ji jenom, nýbrž působí stejně jako ona, takže ji nahrazuje v její bezprostřední současnosti. Obrazy se stávají symboly, které mají magickou sílu, např. takové totemy. Též na mnohých stavbách uplatňovaly masky svou magickou moc, kdy tváře netvorů zvenku na románských a gotických chrámech znamenaly výstup démonů z chrámu, ale i zabránění jejich vstupu. Zlo totiž podle pověry nesnáší svou vlastní podobu – vlastní obraz, a prchá před ním (Baran & Staňková, 1998).

A.1.2. Masky v naší lidové tradici a v současnosti

Hlavními motivy maškarních evropských tradičních lidových obřadů byly vegetační obnova, povzbuzení a udržení plodivé síly – kopírovaly cyklus přírody. V lidové tradici masopustů se manifestuje princip cyklu života člověka – smrt a znovuzrození – stáří a mládí. Masky a obřady s nimi tedy prostupovaly celý rok, byly reflexí existence, osudu a smyslu života. Tradičními maskami a postavami těchto obřadů proto byli ženich a nevěsta, smrt, sedlák, medvěd (zajišťující bohatou úrodu), další povětšinou domácí zvířata symbolizující plodivou sílu apod. Vlivem christianizace, trvalých zákazů a mravokárných napomenutí během staletí valná většina vymizela, nebo prostoupila liturgickým křesťanským obřadem. Pozůstatkem masopustu jsou zimní maškarní plesy, karnevaly apod.

Moderní masky ovlivněné tiskem, kinem, televizí a reklamou většinou nemají náplň své role, jsou pouze „prázdnými“ postavami pozůstalého masopustního průvodu. Jsou nápadité či absurdní (např. lahve plzeňského), ale bez vnitřního náboje a bývají dočasné. Někdejší ochranná a prosperitní funkce masek vymizela a zanikla jednak proměnou životního stylu, dále větší nezávislostí na vlastní zemědělské produkci, také změnou způsobu života na vsi, i otevřením existenčního prostoru bez hranic a oslabením církevního vlivu. Magický a symbolický základ se ztratil a maškarní obchůzky a zábavy přestaly být obřadem a staly se hrou a odreagováním. Zbytky magického myšlení v souvislosti s obřady se konzervovaly v rodinných obyčejích, odehrávají se v uzavřených skupinách účastníků (např. narození dítěte,

pohřeb, svatba). Kdysi u těchto obřadů byly i masky, zejména u svateb. Postupně z těchto obřadů přestoupili do masopustních průvodů a masky se spíše staly komediální parafrází kdysi masek obřadních (Baran & Staňková, 1998).

A.2. Masky z pohledu transpersonální psychologie

Vykročíme-li od užití masky v kontextu magického myšlení, maska může přispívat k požadované změně vědomí, což uvádí vlastní osobu i diváka do skutečné úplné změny vědomí – do transu. Maska se stává zdáním jiné reality nebo převlekem, kterým člověk dosahuje reality vyššího řádu – reality silněji uvědomované, jasnější a skutečnější ve svém výrazu, než je prchavý, přeludný obraz reality samotné (Erban, 2010).

V určitých případech maska přesahuje hranice reálné skutečnosti, vytváří iluzi „antisvěta“, osvobozuje se od omezujících pravidel jednání i chování a vytváří novou iluzivní skutečnost s novými hodnotami i novým vymezením, které má původ v ritu či lidové tradici. Stav extatického vzrušení a ztotožnění se s maskou popsal N. Kuret u jednoho mládence, který o sobě i jiných členech skupiny slovinských korantů sdělil, že „...*pocituje jiné Já, jakmile si nasadí kuklu, a něco neznámého ho pohání k poskakování. Jedná se snad o jedinečný duševní stav, který je zprostředkován určitým předmětem – maškarní kapucí – jako výsledek staletého přenosu ztotožnění*“ – čili tzv. transpersonální psychologie, jak poznamenává Baran & Staňková (1998).

Transpersonální psychologie vznikla koncem 60. let v USA, a to v souvislosti s objevováním nových zkušeností, které byly označovány jako mystické, spirituální či transpersonální. Předmětem studia tohoto směru jsou zážitky rozšířeného nebo zesíleného vědomí. Při těchto zážitcích provází člověka pocit, že se jeho vědomí rozšířilo za hranice vlastního ega a překročilo omezení časem i prostorem (Plháková, 2020).

A.3. Masky a identita

Je mnoho kategorizací masek, jako fyzických artefaktů. Jsou však i takové, které neopomíjí i nehmotnou formu masek, např. rozdělení podle funkce na pohřební, obřadní, divadelní a masky označující jakousi vnější, povrchní slupku sociální role. Tato čtvrtá kategorie hovoří o nehmotné formě masky. Též se nabízí i definice, která pojímá masku jako dynamický prostředek či nástroj lidského sebevyjádření a sebereflexe. Například definice Andrease Lommela zmiňovaná v knize Erbana (2010), kdy „*maska je médiem uvolnění a aktivizace psychických sil*“.

Maska může tedy sloužit jako prostředek lidské hry s identitou a být tak vhodným prostředkem ke studiu pojetí identity, konceptu individuality a prožitku „já“ určité kultury. Původ masky totiž nemusí vycházet jen z aspektu každodenního života. Erban (2010) ve své knize shrnuje další poznatky o původu masky, který dle mnoha autorů tkví spíše v evoluci lidských kognitivních dispozic. Dá se tedy předpokládat, že původ masky těsně souvisel s rozvojem vědomí sebe sama, vědomí vlastní tělesnosti a schopnosti introspekce, tedy celkového konceptu já. Pojem identita dále zahrnuje jak vědomí jedinečnosti (např. osobní identita), tak i vědomí sounáležitosti (např. kulturní, sociální či názorová identita). Sebeurčení či sebevymezení člověka tedy probíhá v mnoha aspektech, ať jsou toho zdrojem ryze individuální požitky, city a zkušenosti, nebo sdílené, kolektivní vzorce myšlení a vnímání. (Erbán, 2010)

Maska ve spleťtých sociálních hrách nabízí nositeli možnost žít jiný vybraný charakter. Buduje-li si někdo svůj image, protože potřebuje zvláštní ideální obraz sebe samého, aby tím mohla vzrůst jeho chabá sebedůvěra, nebo věří-li, že se musí z ohledu na utiskující většinu přizpůsobit konvencím a k nerozeznání se uniformovat, nemění to nic na skutečnosti, že cílem je dosáhnout vždy téhož: opatřit si výhodu. Společenské normy, konvence, ideály, očekávání a nátlak většiny, skupinové chování a vysněné představy vyvolávají nutkání, na které velmi přirozeně reagujeme nasazením masek. Předvádíme vůdce nebo přitakávače, ze strachu a nesvobody utíkáme do perfekcionismu, od masky k sebeklamu, k životní lži. (Erbán, 2010)

Smýšlíme-li o masce jako o sociální roli, pak v oblasti psychoanalýzy by se snad funkčně blížila pojmu „superego“ - tedy roli sociálně přijímané. Z pohledu strukturálního modelu osobnosti by se však dalo s nadsázkou říct, že celý život je divadelní hra mezi id, egem a superegem (Drapela, 1998). Tahle hra tří složek utváří naši osobnost, ale ani jedna z těchto složek není zamýšlena tak, že bychom je mohli v určitý čas odložit a dostat se k jádru naší podstaty, tak jak to u masek bývá, když je sundáme, tak jako herec se po zatažení opony vrací zpět sám k sobě.

Více se problematikou osobnosti v propojení s maskou v oblasti psychodynamiky zabývá analytická psychologie. Jung mluví o masce jako o personě, o archetypu, který je přirozenou výbavou každého jedince. Půjčuje si pojem masky k popsání nezbytné součásti vývoje jedince. Ve své knize (Jung, 2019) se zmiňuje o tom, že vývoj jedince začíná osobním přispěním a vnitřním rozporem mezi kolektivní ctností a neřestí. V ten moment nastává osobní vývoj psýché a člověk rozumem pozná neslučitelnou povahu protikladů. Jung říká,

že člověk chce být dobrý, a to zlé v této snaze vytěsňuje, a tím se i vyčleňuje z kolektivní psyché. Obal, vnější znaky, kterými jedinec ohraničuje pak své individuum, nazývá Jung **personou** neboli maskou. Pak nastává dlouhé období života, kdy jedinec buduje svou personou a tím se odtrhává od kolektivní psyché úplně. Skrze personu může být u jednotlivce projevena a realizována individualita vědomého já. Kdyby k procesu vzniku persony nedošlo, nastal by dle Junga efekt ztotožnění se s kolektivní psyché a „ztrátou duše“, neboť kolektivní myšlení, cítění a výkon jsou snazší než individuální. Jung (2019) upozorňuje na důležitost společnosti v tomto procesu. Personu by nebylo možné hrát bez společnosti, která by roli jedince nevyžadovala, a tak přítomnost persony je víceméně též i kolektivní záležitostí. Persona je však stále jakousi představou o vlastní osobnosti, vytváří osobitý ideál a iluzi jedinečnosti, ale není skutečným individuálním vědomým já či posléze bytostným Já (pravou podstatou zahrnující já i ne-já, subjektivní i objektivní, individuální i kolektivní, tedy sjednocující symbol). A jak tomu tak bývá, každou masku čeká nevyhnutelně i odložení. Pod maskou jako hmotným artefaktem se přeci jen hůř dýchá, otvor na oči bývá zúžený a hlava je obtěžkána váhou masky. Stejně tak v pojetí analytické psychologie by měl jedinec dospět k „odložení“ své persony a naučit se s ní flexibilně zacházet. Jung (2019) se zmiňuje o tom, jak vývojové možnosti persony jsou v podstatě újmy na vlastním bytostným Já, a to vzdáním se bytostného Já ve prospěch vnější role nebo ve prospěch nějakého domnělého významu. Negativní dopad persony nastává tedy v momentě, kdy je s ní jedinec naprosto identifikován přesto, že nastává doba pro cestu individuace, cestu za nejniternější jedinečností. K této cestě vedou totiž dva úkoly, a to osvobodit se z falešných obalů persony a z moci nevědomých obsahů. Vybudovaná role ve společnosti nemusí být automaticky v negativním vztahu s bytostným Já. Tedy spíše jde o to ji integrovat a flexibilně s ní zacházet, tak aby jednání jedince bylo plně v souladu s bytostným Já a nevycházelo z persony (Jung, 2019).

B. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU A NÁSTROJE ARTETERAPIE PRO TUTO VĚKOVOU SKUPINU

B.1. Základní specifika vývoje dětí předškolního věku

V období mezi třetím a šestým rokem nastává výrazný pokrok ve vnímání, který jde ruku v ruce s rozvojem řeči, ale též i kontaktem s širším kolektivem dětí i dospělých mimo

bazální rodinu. Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, jejich uvažování je intuitivní a prelogické a projevuje se specifickým způsobem zpracování a selekcí informací (Vágnerová, 2019).

Typickými základními znaky uvažování dětí předškolního věku jsou:

- **Egocentrismus:** Neboli egocentrický způsob uvažování. Dítě v tomto věku nedovede uvažovat komplexněji, tedy vzít v úvahu více než jeden aspekt situace. Opomíjí odlišné názory jiných a ulpívá na vlastním názoru. Dítě nechápe, proč by mělo posuzovat situaci z více úhlů pohledu.

- **Magičnost:** Dítě v předškolním věku má tendenci pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat. Zároveň určité magické myšlení se vyskytuje v momentech, chce-li něco dítě získat, jinými slovy věci se dějí díky mému jednání či rozhodnutí.

- **Antropomorfismus:** Jedná se o přiřítání vlastností živých, resp. lidských bytostí neživým objektům (např. usmívající se sluníčko). Dítě světu lépe rozumí, když může neživé objekty takto personifikovat. Předškolní děti jsou přesvědčeny, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány (př. „ten vítr je lotr, shodil mi papír“).

- **Zkreslené vnímání času:** Děti jsou zaměřeny na přítomnost, což znamená, že si těžko dokážou představit minulost i budoucnost, zejména v nějaké časové posloupnosti (Vágnerová, 2019).

B.1.1. Sebepojetí u dětí předškolního věku a rozvoj sociálních rolí

Dětské sebepojetí je vzhledem k citové a rozumové nezralosti stále závislé na hodnocení jiných lidí, zejména rodičů. Předškolní dítě přejímá názor dospělých na sebe nekriticky, tak, jak je mu prezentován. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními, zahrnuje do svého sebepojetí dovednosti, které se prokazují už i samostatností v jednotlivých úkonech, a využívá každé příležitosti, aby ukázalo, co dovede (např. klasické „koukej, jak se houpu“). Prožitek úspěšnosti či neúspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování (Vágnerová, 2019).

V předškolním věku se rozvíjí i schopnost spolupracovat, ale i soupeřit na základě sociálních rolí, které dítě zastává. Zejména ve starším předškolním věku je dítě ovlivněno zkušenostmi z kontaktu s vrstevníky, s kterými se srovnává. Pro dítě tak vyvstává nový vývojový úkol – jak se chovat a jak obstát v roli, přitom však zůstat samo sebou. Tato

kompetence by neměla být chápána jako maska, která přiroste strnule k tváři, až tvář úplně zakryje a potlačí. Osvojí-li si dítě si tuto kompetenci, může být kulturním obohacením a rozvinutím sebe sama, a má být spíše potvrzením vlastní identity (Slavíková a kol., 2010).

Vágnerová (2019, s. 246) o sebepojetí píše, že „...předškolní děti do svého sebepojetí zahrnují především viditelné, okem pozorovatelné charakteristiky. Proto kladou důraz na zevnějšek a je pro ně důležité, jak vypadají. Proměna vnějších znaků bývá chápána jako proměna identity. Dítě se odlišně cítí i chová např. v jiném převlečení. To znamená, když získá nějaký znak, který má dle jeho názoru značný identifikační význam, (např. obleče si stejný dres jako starší bratr). Příčinou odmítání nového, odlišného oblečení, změny účesu apod. může být strach ze ztráty identity. Též vše, co dítě označuje jako „moje“ je součástí jeho „já“. Předškolní děti mají proto majetnické sklony“.

Sebepojetí předškolního dítěte se taktéž projevuje skrze představy o budoucím uplatnění. Jedná se o méně realistické představy, někdy až fantazijní (př. „až bude velký, budu jako slon“). Fantazijní představy o sobě samém mohou fungovat i jako obranné reakce, mohou být signálem strádání, neuspokojení osobně důležité potřeby nebo jen nějaké nerovnováhy. Obecnější konstrukt sebe sama, který zahrnuje minulost, přítomnost i představu o své budoucí podobě, nastává cca ve čtvrtém roce života. Dítě si začíná propojovat minulé zkušenosti se současným sebepojetí (Vágnerová, 2019).

B.1.2. Vývoj kresby

Specifika vývoje dětí předškolního věku se odrážejí ve výtvarném projevu. Kresba nebo grafický obraz jsou ve svých začátcích přechodem mezi hrou a obraznou představou a objevuje se až po druhém roce. Toto období po druhém roce je nazýváno obdobím čáranic. Děti předškolního věku však přechází z období čáranic do preschematického období (4-6 let), v němž hlavní psychickou funkcí je emoční složka a kreslí to, co je pro něj emočně významné. Kupříkladu dle emoční zátěže, ať už pozitivní či negativní, dávají objektům větší či menší velikost. Významy zobrazených objektů začínají být jasné až v šestém roce, kolem pátého roku se však začínají objevovat první pokusy o zachycení člověka, stromu nebo domu.

Dítě v preschematickém období není ještě schopné pojmout zákony logiky, prostoru a času. Vnímá skutečnost egocentricky, což se i projevuje ve výtvarné tvorbě umístěním sebe do středu obrázku a ostatních objektů difúzně po obvodu papíru, mezi nimiž není pozorovatelná snaha o vytváření vztahů. Ke konci období už řadí objekty na spodní linku. Dítě používá i více pohledové znázornění – jako pozorovatel mění stanoviště a zobrazuje

objekty bez překrývání. Užití barvy v tomto věku je spíše nahodilé bez spojitosti s reálným objektem. Člověk může být zelený, žlutý či modrý v závislosti na oblíbenosti barev. Dále se v tvorbě vyskytuje výše zmíněný antropomorfismus (Lhotová & Perout, 2018).

B.2. Úloha dětské hry

Podle Piageta (2014) tvořivost a hra souvisí úzce se způsobem, jak v určitém věku děti chápou svět. Psychologickým předpokladem tvořivosti v raném věku je zrod představivosti, schopnost jednoduchého zobecnění a napodobování. Děti předškolního věku se dle Piagetovy klasifikace kognitivního vývoje nachází v předoperačním období, které trvá mezi druhým a sedmým rokem. Proces učení v tomto věku probíhá na základě nápodoby, která je přechodem mezi senzomotorickou dovedností poznávání a jednáním založeným na představě. Na konci senzomotorického období zvládá dítě zobecněnou nápodobu tak dokonale, že je schopno napodobovat i nepřítomnou předlohu. Představa se osvobozuje od požadavků, které s sebou nese přímé senzomotorické znázorňování vnímané předlohy, a dospívá k přechodné úrovni, kdy se akt stává z části i představou v mysli. Tento přechod od představy, vyjadřované aktem, k mentální představě je posilován symbolickou a tematickou hrou a kresbou. **Symbolická hra** má důležitou funkci v životě dítěte z toho důvodu, že je dítě nuceno se bez přestání přizpůsobovat jednak sociálnímu světu dospělých, jejichž zájmy a pravidla jsou mu dosavad cizí, a jednak zákonitostem fyzikálního světa, které ještě zcela nechápe. Není s to však uspokojovat své citové i intelektuální potřeby, když se vyrovnává s tímto prostředím, jemuž se dospělý člověk celkem dobře přizpůsobuje. Čím je dítě mladší, tím méně dokonalá je jeho adaptace. Piaget (2014, s. 52) se domnívá, že „...*pro citovou i intelektuální rovnováhu dítěte je nezbytné, aby mohlo vykonávat činnosti, které by nebyly motivovány adaptací ke skutečnosti, ale naopak asimilací skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku, bez sankcí. A právě hra přeměňuje skutečnost tím, že ji víceméně zcela asimiluje potřebám „já“.* Naproti tomu nápodoba (pokud je sama sobě cílem) je víceméně čistou akomodací vnějším potřebám. *Intelligence je potom rovnováhou mezi asimilací a akomodací.*“.

Funkce symbolické hry - tj. asimilace světa k vlastnímu já - se projevuje v nejrůznějších podobách a vznikalo mnoho teorií vysvětlující hru vůbec, nicméně Piaget jako první upozorňuje na to, že dítě není schopné své zážitky formulovat a asimilovat jazykovými prostředky a pro vyjádření zážitků užívá symbolů. Kupříkladu holčička, která se vyptávala na mechanismus zvonů, si poté začne hrát na kostel. Symbolika, která je soustředěna kolem vlastního „já“, neformuluje a neživí pouze různé vědomé zájmy dítěte, ale často se týká také nevědomých konfliktů: sexuálních

zájmů, obrany proti strachu, fobií, agresivity nebo identifikace s agresory, úniku před strachem z rizika nebo ze soutěžení apod. Symbolika hry se pak v tomto kontextu napojuje na symboliku snu. Tenká hranice mezi vědomím a nevědomím, která je pozorovatelná při symbolické hře dítěte, vede spíše k domněnce, že symbolika snu je podobná symbolice hry, protože spáč ztrácí jak schopnost soudného užívání jazyka, tak i smysl pro skutečnost a deduktivní či logické nástroje své inteligence (Piaget, 2014).

Oproti hře, která slouží jako prostředek k vyrovnání se s realitou, stojí **hra tematická**. Ta dle Vágnerové (2019) slouží jako procvičování budoucích rolí, vhodných řešení určitých situací, nabízí možnost prožití různých sociálních rolí, i těch negativních (např. roli agresora), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny atd. Příkladem může být hra na školu, na maminku a tatínka, na válčení atd. Ve hře může být samo dobré i zlé a naučí se tak vnímat a rozlišovat své osobnostní vlastnosti, ať už jsou pozitivní či negativní (Vágnerová, 2019).

B.3. Výtvarná výchova pro děti předškolního věku

Od čtvrtého roku svede dítě přesněji a s jistotou rozlišovat a pojmenovávat základní barvy, s přibývajícím věkem už i barvy podvojně i podtrojně. Vlastní malířská tvorba může děti vést k pojmenovávání a rozlišování barev, při ní mohou experimentovat s mícháním a odstíny barev. Co se perspektivní deformace předmětů, či modelace světlem a stínem týče, pak děti v tomto věku nemohou tyto jevy chápat. Nebylo by proto správné je k těmto výtvarným dovednostem vést. Co však můžeme dělat, je jim ukazovat obrázky, kde se tyto jevy vyskytují a dát jim prostor obrázky aktivně vnímat. Tím se v nich mohou rozšířit předpoklady pro další pokroky vnímání (Slavíková a kol., 2010).

Read (1967) ve své knize píše, že skrze výtvarnou výchovou je dětem předškolního věku třeba poskytnout všemožnou příležitost vyjadřovat své myšlenky a zkušenosti kresbou a malbou, ruční prací, mimicky i jinou dramatickou činností. Těmito způsoby se často mohou plněji projevit a dát průchod přirozenému tvořivému impulsu. Hudbou, tancem, přednášením básní nebo různými způsoby zdobení a ornamentálního kreslení mohou dát průchod citům, které si samy sotva uvědomují, ale jež proto nejsou o nic méně skutečné. Úkolem učitele má pak být porozumivé vybízení nežli přímo vyučování (Read, 1967). Díky této tezi se dostáváme do oblasti pedagogiky, která má v sobě i terapeutický potenciál, známé pod výrazem artefiletika.

B.4. Fantazie u dětí předškolního věku a její potenciál v terapii

To, co je velmi charakteristické pro děti předškolního věku, je lavírování mezi fantazií a realitou. Dětská fantazie je běžnou a přirozenou součástí dětského vývoje. Děti používají své představivosti k vytváření příběhů, scénářů a postav, které mohou, ale nemusí vycházet z reality. Tento typ hry je důležitý pro rozvoj kognitivních, emocionálních a sociálních dovedností dítěte (Oaklander, 2020). Děti, zvláště předškolního věku, mají potíže přesněji formulovat své problémy, ať už jsou sebevíc bolestivé. Mnohdy třeba o některé traumatizující skutečnosti mluví až pro nás dospělé se zdánlivou překvapující neúčastí. To však vůbec nevypovídá o tom, že je tato traumatizující zkušenost stále nezraňuje (Slavíková a kol., 2010). Je pro ně často snadnější vyjádřit svůj největší strach a zmatek pomocí světa představ, her a umění. Kupříkladu pokud si dítě hraje s hračkami a přehrává znovu a znovu tutéž situaci, při níž panenka ubližuje druhé panence, pak je možné, že se tak snaží zpracovat nějakou násilnou situaci, kterou zažilo a dosud ho znepokojuje (Levine & Klineová, 2014). V psychoterapii se proto dětská fantazie často používá jako nástroj, který dětem pomáhá vyjádřit jejich myšlenky, pocity a zkušenosti. Umožňuje jim prozkoumat jejich vnitřní svět v bezpečném a kontrolovaném prostředí v pozitivním slova smyslu. Terapeut by měl dětem vytvořit takové místo pro hru, kde se mohou svobodně vyjádřit a prozkoumat své pocity. Fantazie se může realizovat v terapii skrze společnou hru a jejím prostřednictvím také můžeme zjistit, co se v dítěti právě děje. Obvykle jeho fantazijní proces (jak myslí a pohybuje se ve světě fantazie) odpovídá jeho životnímu procesu. Můžeme tak nahlédnout do vnitřního světa dítěte a pojmenovat to, co je skryté, čemu se naopak vyhýbá, a dozvědět se, jak na situaci, v které se dítě ocitá či dříve ocitlo, samo nahlíží. Z těchto důvodů je dobré v dítěti podporovat jeho přirozenou představivost neb v sobě nosí terapeutický prvek (Oaklander, 2020).

Dětská fantazie v psychoterapii může mít mnoho podob. Využívá se například dětské imaginativní hry vyprávění příběhů a pohádek, poezie, psaní, hry s loutkami. Někdy můžeme k vyjádření fantazijního materiálu použít kresbu nebo hlínu. V některých případech může terapeut použít řízenou představivost, kdy je dítě požádáno, aby zavřelo oči a představilo si konkrétní scénář nebo příběh (Oaklander, 2020).

Další strategie, jak se dítě třeba vyrovnává se zraňujícími pocity za pomocí fantazie, je tzv. bájně lhaní, kdy vydává svá vysněná přání za realitu. Děti si často představují věci, které se nikdy nestaly. Avšak pro ně jsou zcela reálné a často je drží uvnitř v sobě, což je někdy nutí chovat se nevysvětlitelným způsobem. Tyto vysněné skutečnosti však mohou za sebou vléct

pocity strachu a úzkosti, je třeba je vynést na světlo, aby byly zpracovány (Oaklander, 2020). Slavíková a kol. (2010, s. 70) uvedla ve své knize příkladný příběh holčičky jménem Drahuška. *„Naše Drahuška se v kresbách dlouho potřebovala vracet ke svému smyšlenému příběhu o tatíncovi, kterého ve skutečnosti nikdy nepoznala. Po nějaké době, když do rodiny přišel nový partner její matky, který se ukázal jako rozumný a zodpovědný otčím, bylo toto téma opuštěno a nahrazeno výpovědí o reálných zážitcích.“* V rámci expresivních aktivit, kde mohou děti projevit svou fantazii, mají děti jedinečnou příležitost své sny dobře uplatnit, ať už jsou to sny, které pomáhají dítěti dostat se z nějakého traumatu, či reflektují všelijaké touhy a nenaplněné potřeby. Byla by hloupost zastavit dětem tento proces a vylouvat jim jejich bájně lhaní. Naopak je zapotřebí s citem a pochopením pozorovat a naslouchat dětskému světu, jak říká Slavíková a kol. (2010, s. 70): *„Neberte jim jejich sny, ale pomáhejte jim, aby pro ně vymezily přiměřený prostor, aby s nimi mohly hodnotně a tvůrčím způsobem zacházet.“*

B.5. Možnosti arteterapie u dětí předškolního věku

Děti od útlého věku mají v sobě velkou potřebu výtvarného projevu. Samotnou arteterapii pro děti předškolního věku můžeme vést ve smyslu, že jim poskytneme prostor a prostředky pro výtvarný projev. Na rozdíl od dospělých, děti nemívají zábrany ve výtvarném projevu, dokud nepříjde později výtvarná krize, tedy pro arteterapii s dětmi se využívá jejich výrazné potřeby hravosti, experimentování a ponoření se do tvorby. Chce-li terapeut s dětmi proniknout do smyslu jejich obrázků a výtvorů, stačí je třeba nechat rozmluvit obrázek, nechat vyprávět různé příběhy postav z obrázků, nechat oživit různé předměty. Při tomto procesu, kdy je terapeut pro děti průvodcem, mohou děti například uvolnit své emoce, někdy si ve vlastním vyprávění najdou danou spojitost s reálnou vlastní zkušeností, něco si skrze příběh uvědomí, vymezí, ujasní (Slavíková a kol., 2010).

B.5.1. Od arteterapie k artefiletice

Arteterapie bývá v širším slova smyslu přiřazována k psychoterapii. Existuje mnoho arteterapeutických směrů, které arteterapii blíže definují. Přesuneme-li se však s arteterapií do oblasti pedagogiky, zacházíme již s pojmem artefiletika. Cílem artefiletiky je dle Potměšilové & Sobkové (2012) poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností a mezí, dát mu šanci nalézt jeho místo a jeho úlohy v lidském

společností, vybavit ho citlivostí k bolesti druhých, připravit ho k duchovním růstu a k nalézání životního smyslu s oporou v lidské kultuře, zejména v umění.

Zachází-li se v rámci artefiletiky s výtvarnou expresí, mohlo by dojít snadno k záměně artefiletiky s výtvarnou výchovou. Artefiletika však přináší rozměr, kterým od sebe odlišuje výtvarnou výchovu, a tím je reflexe. Artefiletika staví na spojení výrazové hry s tzv. reflektivním dialogem, a tím naplňuje svůj cíl zaměřený nejen na vzdělávání v oblasti umění a kultury, ale též směřuje k poznávání sebe sama v nitru kultury, k rozvoji sociální a emoční inteligence, kritického myšlení a k etické kultivaci žáků (Potměšilové & Sobkové, 2012).

Artefiletika si neklade za cíl léčit či objasňovat problémy klientů, jenž patří arteterapii. Nabízí však příležitost k zachycení různých potíží, které dítě zažívá a lze jej proto včas ve spolupráci s rodinou dítěte svěřit odborníkům. Dle Slavíkové a kol. (2010) může přesto ale artefiletika působit podpůrně až léčebně skrze samotný výtvarný projev, a to ještě dříve, než si lidé všimnou, že v duši nastal problém. Proto je hlavním úkolem pedagoga při artefiletice poskytnout dětem příležitost k tvorbě a radosti z výtvarných aktivit. Skrze vytvoření takového prostředí je dítě ponecháno vlastním vnitřním obrodným schopnostem dítěte. Slavíková a kol. (2010) uvádí ve své knize příklady, kdy výtvarný projev slouží dětem též jako ventil pro dětské strachy, a to zejména tehdy má-li dítě příležitost k opravdu spontánní tvorbě v bezpečném a chápajícím sociálním prostředí. Poskytuje šanci zachytit a zvládnout ty fantazijní projevy, které dítě vnímá jako ohrožující, a to i takové, které se začaly vynořovat následně po prožití psychicky náročných situací. Dítě se v takovém případě potřebuje doslova vymalovat ze svých úzkostných vzpomínek a fantazií. Je třeba však dítěti dát vlastní prostor a jeho tempo pro tento proces. Příznivým znamením pak bývá, když dítě ve svých obrázcích postupně dokáže symbolicky zvládnout svou špatnou zkušenost. V tom mu v rámci artefiletiky může doprovázející pomoci tak, že bude s dítětem hledat alternativy zobrazení, např. pomocnou otázkou „jak by to mohlo být jinak?“ (Slavíková a kol., 2010).

Artefiletika je do velké míry zaměřena i na cvičení „jak se chovat a jak obstát v roli, ale přitom zůstat sám/sama sebou“. V tomto snažení má artefiletika blízko k dramatické výchově. Na rozdíl od ní je však podnětem pro rozehrávání symbolického „pobytu v roli“ výtvarný projev, nikoli dramatický námět (Slavíková a kol., 2010).

B.6. Práce s maskou v arteterapii a artefiletice nejen u dětí předškolního věku

V psychoterapii je dle Šickové–Fabrici (2016) význam masky nesporný a v arteterapii jako takové nabývá ještě bohatšího rozměru. Pokud si klient masku vytvoří sám, efekt užití masky je o to větší. Klient při tvorbě masky prožívá vnitřní vzpomínky, identifikace, asociace, vcítění do role druhého. Konfrontuje se s postavou někoho jiného nebo se svým „já“, integruje své myšlenky, reakce, pocity a následně prostřednictvím práce na masce má klient možnost transferovat vše prožité do dalšího svého života. Když jsou masky hotové, jejich autoři mohou skrze ně komunikovat jejich jménem. Mohou klást otázky o tom, jak se cítí, co si myslí nebo co by třeba chtěli v budoucnosti dělat (Šicková-Fabrici, 2016).

Artefakt masky dává možnost přiložit si ji na tvář, což může v některých případech usnadnit klientovi vyjádření hlubších skrytých zkušeností, které se za normálních okolností brání sdílet s okolím či mu zůstávají skryté. Kupříkladu Slavíková a kol. (2015) uvádí ve své knize kazuistiku holčičky v předškolním věku, která díky tvorbě masky ježibaby (námět masky si sama vybrala) dokázala při reflektivním dialogu vyslovit skrze postavu něco, co jí dlouhodobě trápilo. V masce si dovolila dle jejích slov být „zlou ježibabou“, která to v jejích očích zkrátka umí vyjádřit. K procesu vyjádření jí též pomohl pocit sebedůvěry, kterého nabyla skrze samotnou tvorbu masky – měla totiž radost, jak moc se jí maska povedla. V tomto případě se proces s maskou pohybuje v rozhraní mezi fantazií a realitou. Skrýt se za masku znamená proměnu v jinou bytost – v bytost z fikčního světa. Proměna identity pak snáz umožňuje přestupovat pravidla a nositel masky tak může pocítit nevázanost v projevu. Masku se tak stala jakýmsi magickým předmětem, který je mocný a pomáhá (Slavíková a kol., 2015). Samotné pohádky v dětském věku mohou mít terapeutický podtext. Lhotová a Perout (2018) uvádějí, že vhodnou inspirací pro výtvarný záznam skutečnosti je právě pohádka. Zdůvodňují to tím, že pohádkové postavy jsou jednoznačné a skýtají tak dítěti prostor pro identifikaci. Zároveň se pro terapeutické využití nabízí skrze pohádky vrstva archetypálních obrazů, jež umožňují bez rizika retraumatizace výtvarně zpracovávat i problematické dětské zkušenosti. V neposlední řadě se děti skrze tvůrčí činnost spojenou s maskou mohou propojovat i s kulturními vzory dané společností, jakými jsou právě bytosti z pohádek nebo moderních příběhů a opakovat si tak charakteristické znaky určité kulturní tradice. Dle Slavíkové a kol. (2015) mohou děti současně přemýšlet ještě i o tom, co si při jejich vytváření mohou dovolit pozměnit a co už ne (může být např. vodník oblečen do fialového kabátu a co by to znamenalo?).

B.6.1. Možné riziko užití fantazie při práci s maskou u dětí předškolního věku

Svět fantazie umí být dětem prospěšný. Je s ním však třeba zacházet s obezřetností, a to zvláště při užití masky, která umí snáze uvést člověka do fiktivního světa (viz kapitola A.2.). S opatrností nahlíží na fantazii dětí například Maria Montessori (2012). V pozitivním smyslu mluví o fantazii jako o „tvůrčí představivosti“, kterou bere jako přirozenou dětskou vlastnost či duševní výbavu. Mezi ně dále řadí potěšení z příběhů, oddanost druhým, hravost, zvědavost, sklon k nápodobě, ale i nestálost a prchavou pozornost. Dítě, pokud je mu poskytnuto zdravé podnětné prostředí se dle Montessori samo zdravě vyvíjí díky vyčteným vlastnostem, které dospívajícím a dospělým často vymizí. Uvádí však i dva mechanismy, které odvádí dítě od zdravého vývoje, a rozděluje je na únikové tendence (fantazijní snění) a mentální bloky (způsobené např. prožitým utrpením a násilím). Ve své knize píše, že pokud není těkajícímu duševnu předloženo něco, co by ho zaměstnalo, nachází útočiště ve světě představ a symbolů (Montessori, 2012). Děti postižené takovou poruchou se neklidně pohybují po svém okolí. Z jakéhosi nejasného důvodu jsou živé, až nezkrotné. Začnou s jednou činností, jen aby ji vzápětí přerušily, protože jejich myšlenky se rozbíhají na všechny strany a nejsou schopny se upnout k jedné věci. Dospělí, ať už trestají anebo tolerují nepochopitelnou a neorganizovanou aktivitu takto postižených dětí, ve skutečnosti podporují jejich fantazírování. Buď tak, že vytvářejí prostředí, z něhož chce dítě uniknout, anebo tak, že nenormálnímu chování poskytují volný prostor, poněvadž si obranné úniky vysvětlují jako tvůrčí sklony dětské osobnosti. Montessori (2012) proto jinak nahlíží i na hračky, které dětem předkládáme. Kritizuje hračky, které vytvářejí iluzorní svět a neumožňují žádný opravdový a produktivní kontakt s realitou (např. že jedna hračka je chvíli bagr, pak telefon, pak letadlo). V tomto smyslu vytvářejí hračky kolem dítěte prostředí plné klamu, v němž nejsou žádné skutečné cíle a jež nevyžaduje žádnou mentální koncentraci. Montessori (2012) píše, že psychoanalytici pojmenovali abnormální rozvoj představivosti a přehnaný zájem o hraní jako úchylku, kterou nazvali „duševní únik“. Únik v tomto smyslu slova je útekem do jakéhosi útočiště (svět fantazírování a her), který způsobil tlak okolí na jedince. Únik představuje podvědomou obranu ega, která se snaží ukryt se za nějakou masku, aby se vyhnulo utrpení nebo nebezpečí. Nabízí však myšlenku k zamyšlení: *„Jestliže nějaký člověk utekl z jednoho místa, protože mu neposkytovalo to, co potřeboval, může se tam kdykoli vrátit, dojde-li na onom místě ke změně podmínek.“* (Montessori, 2012, s. 133) Tuto myšlenku zakládá na osobní zkušenosti z jejích škol, kde docházelo k rychlé proměně agresivních a neukázněných dětí, a to tím, že jim nabízeli podnětné prostředí k učení se reálným úkonům.

„Zdá se, jako by se téměř okamžitě vrátily ze vzdálených světů. Dochází nejen ke změně jejich neuspořádaných pracovních pohybů, ale i k hlubší proměně způsobené znovunalezením klidu a uspokojení v činnosti. Úchylky tohoto typu mizí spontánně a dítě projde přirozenou proměnou.“ (Montessori, 2012, s. 133). Její pohled mě přivádí ke spojitosti s terapeutickým směrem V. Frankla s akcentem na sebeaktualizaci a pro klienta smysluplné zapojení se do reality.

C. PRAKTICKÁ ČÁST

C.1. Výzkumná studie

C.1.1. Cíl výzkumné studie

V praktické části práce jsou představeny konkrétní artefietické činnosti související s tématem masky se skupinou dětí předškolního věku. Jednotlivé představené aktivity pro práci s maskou byly koncipovány a prováděny tak, aby vycházely ze specifík dětí předškolního věku. Jsou zde popsány použité techniky, průběh jejich uplatnění při práci s dětmi a zhodnocení uskutečněných aktivit. Závěrem bylo zhodnoceno, v jakých oblastech může práce s maskou u dětí předškolního věku působit podpůrně či naopak jaká rizika mohou vyvstat při zacházení s maskou, a jak se při zacházení s maskou u dětí předškolního věku může odrážet tematika vlastní identity, osvojování si rolí a magické myšlení specifické pro tuto věkovou skupinu.

C.1.2. Metodika výzkumné studie

Pro sběr dat byla použita metoda akčního výzkumu. Na dění skupiny jsem se aktivně podílela přípravou a vedením jednotlivých aktivit a reflektivních rozhovorů nad proběhlými aktivitami a hotovou tvorbou dětí. Zdrojem dat byly všechny aktivity, tedy příprava, uskutečnění a zhodnocení artefietických hodin, dále tvorba dětí a rozhovory s dětmi.

C.1.3. Charakteristika skupiny

Projekt byl realizován v lesní mateřské škole v rámci dopoledního programu se skupinou šesti dětí ve věku pěti let. Do třídy lesní mateřské školy dochází šestnáct dětí v rozmezí tři až šest let, pro artefiletické aktivity jsem však vybrala omezený počet dětí. Kritériem byl starší věk, kdy mají děti více rozvinuty řečové schopnosti, lépe se již koncentrují na zadané aktivity a jsou motoricky zdatnější a tím i ve výtvarné tvorbě samostatnější.

V této lesní školce jsem během výzkumu, a ještě dlouho před ním působila jako pedagožka, díky čemuž jsem měla možnost znát povahu dětí a rodinné zázemí, z kterého pocházejí.

Všechna níže zmíněná jména dětí jsou z důvodu anonymizace uvedena fiktivně.

C.2. Důležité součásti artefiletických hodin

C.2.1. Průběh artefiletických hodin

Podstatné u artefiletických hodin pro předškolní děti je střídání různých aktivit. Děti v tomto věku neudrží dlouho pozornost u jedné činnosti. Příliš dlouze zvolené aktivity by byly spíše kontraproduktivní a celý koncept artefiletické hodiny by se narušil. Proto jsou do hodin kromě výtvarných činností zařazeny různé jiné interaktivní aktivity a pohybové či další výrazové hry. Tyto aktivity jsou za sebe řazeny do jednotlivých částí, které na sebe navazují tak, aby poskytovaly kontinuitu programu.

Začíná se úvodním vstupem, kde se s dětmi přivítáme, rozvolníme atmosféru a propojíme se nějakou krátkou aktivitou nebo rozhovorem. Dále přichází motivační vstup, který slouží pro uvedení dětí do tématu artefiletické hodiny. Po něm nastává čas pro stěžejní výrazovou hru, pro tuto studii tedy aktivity spojené s procesem tvorby masky či maskováním se. Nejpodstatnější částí, která odlišuje výtvarnou výchovu jako takovou od artefiletiky, je pak následný reflektivní dialog s dětmi nad celým procesem artefiletické hodiny. Celá hodina je pak uzavřena závěrečným rituálem.

Důležitou součástí je i ohraničení společného prostoru, ve kterém artefiletické hodiny probíhají. Běžným uskupením bývá setkání se v kruhu, které je též do výzkumu zařazeno. Jelikož se aktivity odehrávají jak v lese, tak i v zázemí školky, poradili jsme si v lese tvorbou kruhového prostoru z přírodnin, v zázemí už nám k tomu posloužili židličky a stoly.

C.2.2. Fiktivní svět versus realita aneb důležitost závěrečného rituálu

Poměrně důležitou součástí artefietických hodin je efektivní zacházení s reálným a fiktivním světem. Vzhledem k tomu, že děti předškolního věku teprve dozrávají v pojetí sebe sama a nejsou ještě zcela myšlením ukotveny v čase ani prostoru, mohlo by být bezbřehé užívání masek pro děti v kontextu vytváření iluze „antisvěta“ (viz kap. A.2.) nejen kontraproduktivní pro jejich vývoj, ale až ohrožující. Ve své praxi jsem zažila předškolní dítě, které po nasazení kukly skočilo z velké výšky na zem v domnění, že je nedotknutelný bojovník ninja, a natlouklo si. Tato zkušenost mě přivádí k myšlence, jak důležité je dětem v předškolním věku ukazovat hranice reálného světa, zacházíme-li s maskou. Příkladnou ukázkou toho mi byla praxe v mateřské škole Klubíčko pod vedením paní doktorky Slavíkové. Pokaždé, kdy vedla pro předškolní děti artefietické hodiny a kde se zároveň pracovalo s metaforou (aneb „hra na jako“), vracela před skončením hodiny děti skrze interaktivní otázky do přítomnosti a reálného světa. Ku příkladu blížil-li se oběd, stačilo se děti zeptat, zda s maminkou rádi vaří a když ano, tak co.

C.3. Artefietické hodiny a jejich realizace

C.3.1. Artefietická hodina č. 1: Úvodní setkání nad tématem masek, kamufláž versus zviditelnění se

Složení skupiny: šest dětí

Prostor odehrání hodiny: les

Aktivity pro první hodinu jsem zvolila na základě kapitoly A.3., kde se zmiňují o původu masky, který souvisí s rozvojem vědomí sebe sama, vědomí vlastní tělesnosti a schopnosti introspekce. Dětem v předškolním věku se koncept vlastního Já teprve utváří, proto jsem zvolila pro tuto hodinu aktivity vycházející z této teorie původu masek. Pro první hodinu jsem dětem připravila více aktivit než v dalších hodinách, nicméně aktivity byly krátké, aby děti zvládly spolupracovat po celou dobu.

C.3.1.a. Úvodní vstup

První hodinu jsme zahájili vytvořením společného kruhového prostoru (zametli jsme listí a vyskládali z klacků kruh), děti jsou ze školky zvyklé nazývat takový útvar z klacků hnízdečkem. Toho jsem využila a navázala tím na motivační vstup.

C.3.1.b. Motivační vstup

Uvedla jsem děti do ztišení se, aby se na následné aktivity lépe zkoncentrovaly. Řekla jsem dětem, aby si představily, že jsou ptáčci, kteří se teď v hnízdečku uvelebily a chtěly si po stavbě hnízda na malou chvíli odpočinout, a tak si lehly a zavřely oči. Děti dostaly za úkol zaposlouchat se do zvuků lesa. Po probuzení jsem je proměnila zpátky v děti a ptala se, co všechno za zvuky slyšely, když byly ptáčky, a děti odpovídaly.

Dále jsem se jich ptala, zda vidí nějakého ptáčka či ptačí hnízdo kolem sebe. Děti odpověděly, že ne, jen Sára si rozvzpomenula na to, jak našla s babičkou hnízdo na zahradě. Přitakávám dětem, že je hodně těžké zahlédnout nějakého ptáčka – v lese je hodně lístečků a ti ptáčci s tím lesem zcela splývají. Ptám se: „... *stalo se vám někdy, že jste nebyly vidět jako ti ptáčci na stromě?*“ Děti odpovídaly různě ano i ne. Pokračuji: „*Oni totiž mají ptáčci a všechna další zvířátka speciální schopnost se dobře v přírodě skrýt, tzv. kamuflovat.*“ Pak jsem dětem předložila fotky reálných zvířat zakamuflovaných v přírodě a děti měly zvíře od svého okolí rozeznat. Pokračuji v rozhovoru s dětmi a ptám se: „*Představte si, že byste byly zvířátkem. V které byste se chtěly proměnit a případně kam byste se jako zvířátko schovaly?*“

- Eva odpověděla: „...*kočka, líbí se mi, když mňoukají a mám je ráda.*“ Ben se jí doptal: „*Chtěla bys být černou kočkou?*“ Doptávám se: „*Proč právě černou?*“ Ben: „*To by ses mohla maskovat v noci.*“
- Vojta na mou otázku odpověděl: „*Vlk polární.*“ Rozvíjím dál odpověď otázkou: „*Proč zrovna vlk, co takový vlk umí?*“. Vojta: „*Umí se schovat ve sněhu.*“ Přitakávám: „...*takhle bílá zvířata se dobře a velmi snadno umí schovat ve sněhu.*“
- Ben na mou otázku s uchechtnutím řekl „*Chtěl bych být všechno.*“
- Když přišla řada na Lukáše, nechtěl na otázku odpovědět. Rozhodně jsem Lukáše nenutila odpovídat, důležité bylo mu dát prostor a čas.
- Anička řekla: „*Chci být sovička, protože bych byla v lese a hledala hnízdo.*“ Doptávám se: „*K čemu potřebuje taková sovička hnízdo?*“ Anička: „*Abych neměla hlad.*“
- Sára odpovídá: „*Chameleon, protože bych se mohla složit jako listy.*“ Přitakávám: „*Chameleon se umí zbarvit na jakoukoli barvu. Je nějaká barva, kterou by ses chtěla zakrýt?*“ Sára: „*Modrá.*“

C.3.1.c. Výrazová hra č.1. Kamufláž

Děti teď dostaly pokyn k zakamuflování: *„Rozběhněte se tajemně a potichoučku do lesa, tak jak to umí zvířátka, a zakamuflovat se tam, aby vás nikdo neviděl a úplně jste tak splynuly s lesem.“* Nechala jsem je chvíli v lese skryté, děti se po signálu vrací zpátky. Při cestě zpět do „hnízda“ si spontánně hrály na zvířátka, dělaly různé zvířecí zvuky a skotačení. Ptám se jich, jaké to pro ně bylo a děti odpovídaly: *„Schovaly jsme se za strom.“*, *„Já do hromady větví“*, *„Já byl vlk.“* Děti nadšeně odpovídaly, jak byly maskovány. Ben si dokonce vymyslel tlačítko, kterým se přeměňuje na hnědou barvu (barvu lesa). Děti ho pak napodobovaly. Doptávám se jich, zda se jim líbilo nebýt vůbec vidět?

- Eva odpovídá: *„Jo, přeměnila jsem se na kočku – kočka umí všude vylézt a vyběhnout, třeba na strom.“*
- Vojta: *„Do bažiny jsem se schoval, jako krokodýl. Krokodýl totiž umí potápět lodě, aby mohl něco sníst a jí ty lidi z lodě.“*
- Ben: *„Byl jsem vlk a připadal jsem si jako ve sněhu.“*
- Lukáš opět nechtěl nic říct.
- Anička: *„V sovu jsem se proměnila.“*
- Sára: *„Líbilo se mi, že jsem byla schovaná a že holky byly schovaný spolu se mnou v jedné partě.“*

C.3.1.d. Výrazová hra č.2. Zviditelnění se

Doteď jsme se bavili o zvířátkách a děti si na ně a na jejich schopnost se kamuflovat hrály. Teď jsme však přesunuli téma na to, že jsme lidé a každý z nás je velmi odlišný od okolí i jeden od druhého. Podívali jsme se kolem sebe a hned zahlédli v dálce ostatní děti ze školky na procházce v lese. Děti hned popisovaly a pojmenovávaly koho vidí. Ptám se dále děti: *„Umíme se v lese schovat, ale chtěli bychom být takhle schovaní pořád?“*

- Ben: *„Já bych se nejvíc převlékl do maskáčů.“*
- Eva: *„To bychom mohli jen ležet v pohodlíčku, lenořit a někdo by nám musel akorát jenom sloužit.“*

Na to konto pokračuji: *„No ale představte si, že kdybychom zůstali jen někde schovaní, třeba jako před chvílí tady v lese, myslíte, že bychom někoho mohli potkat?“* Děti odpovídaly, že ne. Ptám se dál: *„Že by nás třeba maminka mohla potkat?“* Děti odpovídaly, že ne. *„Nebo že by nás třeba prodavač slyšel a mohli bychom si u něj koupit zmrzlinu?“*, ptám se. Děti s úsměvem odpověděly, že ne. Doptávala jsem se jich takto konkrétně, aby si samy kriticky

zvážily, zda se nám být schovaný vyplácí, či zda je pro ně příhodné žít ve společnosti. Děti dle původní reakce byly stále ponořeny do hry na kamuflování, potřebovala jsem je proto přenést blíž k nim samotným a uvést je tak do následujících aktivit.

Zdůrazňuji dětem, že teď už nejsme zvířátka, jsme lidé s lidským tělem. Na uvědomění si vlastní tělesnosti dostaly děti nyní postupně zadání „*Najdi strom, který je: 1. širší, 2. užší, 3. nižší než ty.*“ Děti při této hře spontánně vyřvávaly: „*koukejte, já jsem vidět*“.

Vrátili jsme se pak zpět do „hnízda“ a povídali jsme si o tom, jak se sami od sebe jako lidé lišíme. Dnes k nám k tomu pomáhá i to, co si na sebe oblékáme. Povídáme si dále velmi zjednodušeně o tom, jak se oblékali lidé v pravěku, kdy všude byla jen samá příroda a oblečení měli téměř všichni stejné, a že se odlišovali od okolí třeba tím, že si pomalovávali tělo nebo jen obličej. Rozdala jsem dětem prstové barvy na tělo a dostaly zadání: „*Kdybyste se chtěli zviditelnit a zcela odlišit od svého okolí, jakou barvičkou byste se pomalovali.*“ Dala jsem jim volnost, že si mohly nanést barvu kamkoli chtěly, ovšem si musely dát pozor na oblečení (to byla nevýhoda pro tuto aktivitu).

- Vojta barvu na sebe nechtěl dávat, a tak si vymyslel, že by chtěl pomalovávat strom (za který se předtím schovával). Vojta se barvy nechtěl ani dotýkat, nechala jsem ho proto vzít si klacík, který mu soužil jako štětec.
- Ben prve komentuje aktivitu: „*To se asi budou mámy hodně divit!*“ Eva mu přitakává a přenáší tenhle názor dál na ostatní děti. Děti jsou upozorněny na to, aby se navzájem nerušily. V tomto případě mi šlo touto výzvou hlavně o to, aby nenarušovaly ostatním dětem proces a prožitek z tvorby.
- Po nějaké chvíli Ben napodobuje Vojtu s kreslením na strom.
- Barvy, kterými děti začínaly, aneb barevná preference: Sára – zelenou, Anička – bílou, Lukáš – červenou, Ben – černá, Vojta – zelenou.

Dětem jsem ponechala volný prostor pro tvorbu. Během tvorby a nanášení barev na sebe se jim rozjížděla fantazie a skrze pouhé nanášení barev se začaly proměňovat v různé pohádkové bytosti či zvířata. Někdy se jim to proměňovalo – chvílku bylo to, pak zas něco jiného.

C.3.1.e. Reflektivní dialog

Po dokončení práce s barvou jsme barvy zavřeli a uklidili. Sedli jsme si do kruhu/ „hnízda“ a poslala jsem dětem po kruhu povídací předmět. Kdo měl v ruce předmět, pověděl nám své zážitky z tvorby, v co se třeba proměnil a proč.

- Vojta (nakonec krom stromu pomaloval i své ruce a obličej): „*Chci se takhle ukázat rodičům.*“
- Ben (pomaloval ruce i obličej, nakonec i strom): „*Já jsem super-spiderman, protože můžu střílet pavučiny a všechny zamotávat.*“ Doptávám se: „*A koho bys třeba zamotal?*“ Ben: „*Třeba zloděje.*“ Ptám se dál: „*A znáš někoho, koho bys nejradši zamotal?*“ Ben: „*Asi mámu.*“ Ptám se: „*Ty bys chtěl zamotat maminku do pavoučí sítě?*“ Ben se smíchem odpovídá: „*Jooo a tak by se nemohla hýbat a pořád by mi nepřikazovala.*“ Říkám: „*Tudíž když se maminka nemůže hýbat, tak ti nemůže přikazovat?*“ Ben: „*Jo, že třeba by mi nemohla dávat na zadek a mlátit, a taky bych jí mohl dát pusu, aby mi nepřikazovala.*“ Říkám: „*Aha a pusa by tomu všemu pomohla?*“ Ben: „*Jo.*“
- Sára (pomalovala si ruce i obličej): při reflexi se směje, protože jí přijde srandovní být namatlaná barvou. Chce, aby ji všichni viděli, hlavně kamarádka, protože by jí to přišlo srandovní. Použila všechny barvy, aby si vytvořila svoji vlastní barvu.
- Lukáš (pomaloval si jen ruce, a to pouze červenou barvou): směje se, když má mluvit (usuzuji, že spíše z takové nervozity či studu se vyjádřit, když mu ostatní v tichosti naslouchali) a říká, že nechce, aby ho někdo viděl.
- Anička (pomalovala si jen ruce, na které se jí ještě nalepilo listí): říká, že se chce ukázat mamince, a že je papoušek
- Eva (pomalovala si obličej i ruce): „*Já vypadám jako papoušek.*“ Ptám se jí: „*A co umí takový papoušek?*“ Eva na to začala hodně hlasitě krákat. Říkám: „*To vypadá, že jako papoušek jsi hodně slyšet?*“ Eva přitakává: „*Joooo.*“
Pak ale Eva pokračuje a říká: „*Já jsem královna!*“ Ptám se: „*A kdybys byla královna, co bys pak mohla dělat?*“ Eva: „*Poručovat všem.*“ Doptávám se: „*Komu nejmíc bys chtěla poručovat?*“ Eva: „*Tatínkovi a mamince, protože ti mi furt dávají jenom na zadek a křičí na mě.*“ Přitakávám: „*Královny, ty na sebe nenechávají křičet, že?*“
Eva: „*Jo!*“

V reflektivním kolečku jsme ještě pozorovali, kdo s kým má třeba stejnou či rozdílnou barvu a tím vznikl prostor pro krok od sebe k druhému.

Po skončení reflexe jsme se šli s dětmi umýt. Barvy šly hůře dolů, a tak jsem dětem s mytím pomáhala. Mytí pod tekoucí vodou dostatečně naplnilo i funkci závěrečného rituálu.

C.3.2. Artefietická hodina č. 2.: Svět barev aneb „barva, s kterou se identifikuji, když...“

Složení skupiny: pět dětí (chyběla Sára z důvodu nemoci)

Prostor odehrání hodiny: les

V této hodině jsme se nyní s dětmi zaměřili na vztah k všednodenním maskám, a to k našemu oblečení a barevným kombinacím, do kterých se odíváme. Zaměřila jsem se s aktivitami na zvědomení vztahu k barvám, které charakterizují náš oděv, a možnosti smět se se autenticky a flexibilně podílet na nasazování a sundávání oděvu v závislosti na tom, co člověk prožívá. Pro tuto hodinu jsem vycházela z kapitoly A.3. o masce a identitě, kdy maska může sloužit jako prostředek lidské hry s identitou a kde se i rozepisují o důležitosti flexibilního zacházení s maskou.

C.3.2.a. Úvodní vstup

Zavítali jsme s dětmi do již stejného „hnízda“ jako při první hodině a přivítala jsem se s nimi. Na prolomení ledů jsem se jich ptala, na co si od posledního setkání pamatují a jelikož přicházel podzim, tak i na změny v přírodě, které kolem sebe vidí. Děti se rozpovídaly, kde všude se i doma schovávají, víceméně ze srandy, někdo i bájně vypráví, jak se schovává ze strachu před strašidly. Lukáš se od posledního setkání více rozpovídal, reagoval na to, co říkaly ostatní děti a vyprávěl, kde se doma též schovává. Před motivačním vstupem jsme se s dětmi opět ztišili a zaposlouchali do zvuků lesa pro zkoncentrování na to, co nás dále čeká (často to ve své praxi používám, dětem to pomáhá dostat se k sobě, lépe se naladit na přítomnost a spolupráci).

C.3.2.b. Motivační vstup

Po otevření očí jsem děti zpozorněla otázkou „...co to mám na sobě?“. Děti pobaveně komentovaly, že přece oblečení a rozvyprávěli jsme se o tom, v čem je nám oblečení nápomocné, ale zároveň že se skrze něj též od sebe odlišujeme, a že každý máme rád jinou barvičku, do které se oblékáme. Vyprávěla jsem dětem, jak jsem se ráno probudila a přemýšlela o tom, co mě čeká a jak se asi obléknu. Ptám se dále dětí: „Vybíráte si, jak se

ráno obléknete? Je nějaká barva, kterou byste si na sebe nechtěli vzít? Má někdo na sobě stejné barvy? Kdo má naopak jinou barvu?“

C.3.2.c. Výrazová hra

Vysypala jsem do středu našeho kruhu barevné šátky a nazvala jsem to pro děti hrou, při které se nacházíme v „módním salonu“, kde se každý může obléknout do barvy dle své preference v závislosti na tom, jak se cítí, kam se chystá jít, či co by chtěl tou a tou barvou vyjádřit. Postupně jsem tedy dětem kladla otázky typu „Do jaké barvy se oblékneš, když máš radost?“ apod. Jednotlivé otázky jsem uvedla v tabulkách níže (tab. 1, tab. 2). Pokud to byly situace zaměřené na emoce, pak ještě děti měly za úkol pohybem vyjádřit zadanou emoci.

	Oblíbená barva	Cítím radost	Jsem smutný	Jsem naštvaný	Jsem unavený	Jsem nerozhodný	Mám chuť si hrát
Anička	fialová	světle růžová	žlutá	bílá, béžová	meruňková	tyrkysovo-modrá	světle fialová
Eva	růžovo-bílá	bílá	běžovo-hnědá	bíločerný šátek	mint	růžovo-bílá	červená
Vojta	černá	černá	černá	černá	černá	mint	černá
Ben	zelená	hnědá, zelená	tmavě červená	černá	hnědá	oranžová	hnědá
Lukáš	zelená	žlutá	světle modrá	červená	hnědá	běžovo-hnědá	červená

Tabulka 1

	Jdu se setkat s kamarádem	Setkám se s někým, koho se bojím	Potkám někoho, nad kým bych chtěl zvítězit	Setkám se s někým, koho mám moc rád
Anička	mint (světle zelenomodrá)	tmavě fialová	světle fialová	světle fialová (se sestrou)
Eva	červená	červená, nakonec bílá	červená	červená (s babičkou)
Vojta	černá	černá	černá	černá (s mámou, tátou)
Ben	šedá, nakonec černá *	šedivá	zelená	červená (s mámou)
Lukáš	černá	červená	zelená	červená (s Benem)

Tabulka 2

C.3.2.d. Reflektivní dialog

Otázky a odpovědi jsem uvedla pro přehlednost opět do tabulek (viz tab.3 a tab.4). Do závorky jsem do tabulek dopsala případné další komentáře.

	Do které barvičky/šátku jste se nejraději oblékali?	Proč?
Anička	<i>bílo-růžový</i>	<i>„Mám ho ráda, líbí se mi, dobře se v něm cítím“</i>
Eva	<i>růžovo-bílá</i>	<i>„Protože jsem někoho chtěla rozveselit, kdyby byl smutný. Chtěla jsem se mu ukázat jako víla a rozveselit ho.“</i>
Vojta	<i>černá</i>	<i>„Protože jsem vypadal jako černý krokodýl. Ten loví ryby“.</i>
Ben	<i>zlatou</i>	<i>„Můžu si pak hrát na zlatý Sonic (postava z pohádky, co běhá rychle a je superhrdina)“</i>
Lukáš	<i>červená</i>	<i>„Protože nic.“ (u toho se uchechl)</i>

Tabulka 3

	Do které barvičky byste se vůbec neoblékli?	Proč?
Anička	<i>černá, hnědá, zelená</i>	<i>„Protože jsou klučičí.“</i>
Eva	<i>černá, hnědá</i>	<i>„Protože se mi nelíbí, ale černá trochu jo, protože je to noční obloha“</i>
Vojta	<i>fialová a růžová</i>	<i>„Protože jsou holčičí.“</i>
Ben	<i>fialová a růžová</i>	<i>„Protože jsou holčičí.“</i>
Lukáš	<i>hnědou</i>	Neřekl nic. (Ben mu skočil do řeči, a to ho zastavilo.)

Tabulka 4

Když si děti oblékly svou oblíbenou barvu, začaly spontánně vyjadřovat, čím se díky té barvě stávají. Anička třeba baletkou, když však Eva řekla, že je víla, která umí kouzlit, tak se Anička též změnila ve vílu. Ben se často proměňoval ve vojáka se slovy, že umí střílet a schovávat se jako chameleon. Vojta na sebe neoblékl jinou barvu než černou. Upozornila jsem ho na to, ale i tak si trval na černé, a tak jsem ho nechala v černé.

Na závěr jsme společně šátky vyklepali a uklidili. Závěrečným rituálem nám bylo opět ztišení se a aktivace sluchového vjemu na zvuky v lese a pak otázky na to, co teď budou děti v lese ještě dělat a vrátili jsme se ke zbylé skupince dětí ze školky, které byly opodál v lese.

C.3.3. Artefietická hodina č. 3: Práce s maskou jako artefaktem.

Složení skupiny: šest dětí

Prostor odehrání hodiny: zahrada školky (vybavení zahrady zahrnuje židle a stoly)

Ve třetí artefietické hodině jsem se s dětmi zaměřila už na samotné masky jako hmotné artefakty. V této hodině se děti seznámily s variabilitou masek a jejich užitím v kultuře a sami si na volné téma vyrobily masku.

C.3.3.a. Úvodní vstup

Připravili jsme si stolečky a s nimi židle, abychom si mohli opět sednout do kruhu. Uvítala jsem děti krátkou průpovídkou a vzpomínali jsme na to, co bylo minule a co od té doby událo.

C.3.3.b. Motivační vstup

Motivační vstup jsem začala otázkami, co je to vlastně maska, jaké masky děti znají a proč si vůbec lidé masky nasazují. Děti po různu odpovídaly nebo začaly fantazírovat, jakou masku by chtěly. Poté jsem dětem vyndala na stůl připravené obrázky s fotografiemi masek (různé druhy pro různé příležitosti, různé podoby) a ptám se dětí, jak na ně masky působí, jakou v nich vzbuzují náladu (dle výrazu tváře, dle barevnosti, dle postav, které ztvárňují). Doptávám se otázkami:

- „*Které se vám líbí?*“ Děti většinou měly pozitivní zaujetí především k maskám ztvárňující zvířata. Ptám se jich dále, při jaké příležitosti by se třeba takovou masku nasadily. Např. Sára kočičí masku na party s kočičkami, Vojta při Halloweenu a Ben, kdyby měl radost.
- které by si vůbec nenasadili (např. lidské masky vyjadřující strach či zlobu).
- Masku čerta by si Eva nasadila, kdyby měla jít do pekla, aby jí tam nepoznali.

Před výrazovou hrou jsme se opět ztišily. Vedla jsem děti k uvelebení se do pohodlné pozice a zavření očí a pak si měly v tichosti představit, jak si na sebe oblékají masku, co by v té masce chtěly dělat a jak taková maska vypadá.

C.3.3.c. Výrazová hra

Dětem jsem rozdala materiál k tvoření (čtvrtky, pastelky, křídly, voskovky, krepové papíry, barevné papíry, lepidla atd.). Na základě toho, co si představovaly při ztišení mohly

začít tvořit vlastní masku. Dětem jsem při tvorbě pomáhala dle jejich schopností. Pokud chtěly, tak jsem jim na závěr pomohla vystříhnout ještě oči a přidat gumičku, aby si ji mohly případně nasadit.

Během tvorby měly děti tendence komentovat tvorbu svoji i ostatních. Snažila jsem se je proto vést k tomu, aby se navzájem nerušily a dělaly masku jen podle sebe. Například Vojta začal tvořit masku dráčka, pak si to rozmyslel a začal dělat masku vlka s vlasy, kterou se rozhodl dělat i Ben, a nakonec masku přechmáral a chtěl nový papír pro novou masku. Bylo vidět, jak se okolím nechává ovlivnit, ale pracovala jsem s ním na tom, aby si dokázal vytvořit masku podle sebe. Sára začala tvořit masku kočičky. Eva tvořila usměvavou masku králíčka se slovy „*Můj brácha žádnou masku nemá a já budu mít.*“ Anička začala tvořit masku čarodějnice. Lukáš na začátku byl bezradný, jakou konkrétní masku má tvořit, tak jsem mu dopomohla s výběrem, že se nemusí snažit o konkrétní masku, ale že může vytvořit jen barevnou masku a vyzdobit ji tak, jak by se mu to líbilo. Tenhle nápad se mu zalíbil

C.3.3.d. Reflektivní dialog

Sesedli jsme si do závěrečného kolečka a kdo chtěl, mohl si masku nasadit. Všechny děti si je nasadily. Jen Ben a Sára si ji v průběhu reflexe sundaly. Mé otázky a odpovědi dětí jsem sepsala do tabulky č. 5.

Jméno	Maska	Proč tuto masku?	Co ta maska umí?	Doplňující otázky.
Anička (Obr. 3)	Čarodějnice	<i>„Je moje nejoblíbenější.“</i>	<i>„Létat na koštěti.“ Ukazuje, jak rychle letí.</i>	Co a komu by něco taková čarodějnice chtěla říct? <i>„Ahoj druhý čarodějnici, třeba Kláře (to je starší sestra).“</i>
Eva (Obr. 1)	Králíček	<i>„Králík je kouzelný, může se proměnit i v zajíce.“</i>	<i>„Králík je kouzelný, může se proměnit i v zajíce. Králíček umí hopsat, a to já neumím. Potřebuje hopsat, aby se někam dostal.“ (pak začala předvádět hopsání, jakože se dostane hodně daleko jako králíček).</i>	Před kým by sis chtěla tu masku nasadit? <i>„Před mámou, kdyby mi chtěla dát na zadek a aby mě nepoznala.“</i>

Sára (Obr. 2)	Kočka	„Mám kočičky ráda. Protože jsem chtěla překvapit mámu, že jsem někdo cizí, když bych přišla na návštěvu.“	„Umí si lízat tlapky. Je to roztomilé.“	Co by taková kočička chtěla říct? „Mňau“
Vojta (Obr. 5)	Indiánská maska (původně dělal vlka s vlasy)		Vybafnout na mámu. Mamka mě pod tou maskou nepozná.	
Ben (Obr. 6)	Vlka	„Mám rád vlky.“	„Vlk umí kouzlit Může vykouzlit třeba zbraň. A na co tu zbraň potřebuješ? Na obranu proti nebezpečí.“	Co by takový vlk chtěl říct? „Auuuu.“ (zavítí)
Lukáš (Obr. 4)	Barevná maska	-	„Když v ní chce předvést, co maska umí, lehne si na zem.“	Před kým by sis chtěl masku nasadit? „Před Tomem“ (starší bratr)

Tabulka 5

Eva si pak odpoledne v rámci volného programu ve školce vyrobila masku čarodějnice v návaznosti na dopolední artefietickou hodinu – pravděpodobně našla inspiraci u Aničky. Více se o této věci rozepisují v kapitole C.4.

Na závěr si děti uklidily masky na své místo a rozloučili jsme se s nimi. V rámci závěrečného rituálu jsme se ještě ztišili, zacvičili si formou hry pár cviků zaměřených na tělo a vyrazili za ostatními dětmi do lesa.

C.3.4. Artefietická hodina č. 4.: Tematické tvoření masek na pohádku Perníková chaloupka.

Složení skupiny: pět dětí, chybí Vojta z důvodu nemoci

Prostor odehrání hodiny: zahrada školky (vybavení zahrady zahrnuje židle a stoly)

Ve čtvrté artefietické hodině jsem se s dětmi zaměřila na vytváření masek na motivy pohádky Perníková chaloupka. Pro pohádkovou tematiku jsem se rozhodla z důvodů, které zmiňuji v kapitole B.6. a B.4.

C.3.4.a. Úvodní vstup

Sesedli jsme si s dětmi do kruhu, uvítala jsem je a vzpomínali jsme, co se dělo minule. Děti začaly vzpomínat na masky a rozvyprávěly se, co by si teď vzaly za masku. Anička u toho pronesla: „*Mám ráda draky, protože mě straší sestra a já se u toho směju.*“ Ben na to: „*Mám také rád draky, protože drakům pomáhá Ninja.*“

C.3.4.b. Motivační vstup

Seznámila jsem děti s tím, že dnes si přečteme pohádku a na její motivy si budou moc vytvořit masku kterékoli postavy z pohádky, kdyby se jí chtěly stát nebo jí zahrát v divadle. Jelikož čtení pohádek děti baví a čtení bude delší, nepoužila jsem nyní dalšího ztišení, tak jako v předchozích hodinách. Ke ztišení pomohlo čtení pohádky samo o sobě. Přečetli jsme pohádku a zpětně jsem se dětí doptávala na děj a na důležité momenty pohádky.

C.3.4.c. Výrazová hra

Dětem jsem rozdala materiál k tvoření (čtvrtky, pastelky, křídly, voskovky, krepové papíry, barevné papíry, lepidla atd.) a začaly vyrábět masku postavy z pohádky dle svého výběru. Dětem jsem při tvorbě pomáhala dle jejich schopností. Pokud chtěly, tak jsem jim na závěr pomohla vystříhnout ještě oči a přidat gumu, aby si ji mohly případně nasadit.

Při vyrábění děti komentovaly svou tvorbu, a tak jsem se jich různě doptávala na to, co tvoří a říkají.

- Ben začal tvořit Jeníčka se slovy: „*S tou maskou udělám to, že na mamku vybafnu.*“ Postupně vytvořil černý pás v oblasti očí (podobný, co mají bojovníci Ninja). Ptám se Bena, proč mají Jeníčkovy oči černý pás přes oči. Ben odpověděl: „*Protože jsem chtěl strašit, Jeníček je strašidelný.*“ Ptám se „*Co takový strašidelný Jeníček může udělat?*“ Ben odpověděl: „*Vystrašit tu Ježibabu.*“ Odpověděla jsem mu: „*Jeníček nemusel být jen strašidelný. Aby babici přemohl, stačila mu moudrost, vychytralost a spolupráce s Mařenkou. Jeníček vždycky vymyslel něco chytrého, jak to celé vyřešit.*“ Ben na to zareagoval: „*Aha.*“ Poté jsem ho několikrát (i po skončení hodiny) zaslechla, jak svým kamarádům říká, že Jeníček byl moudrý, a tak přemohl ježibabu.
- Eva vyráběla Mařenku, která si vzala čarodějnický klobouk a dodala: „*Koukejte se, jak vypadám. Mařenka je chytřejší než Jeníček.*“ Eva zdobila masku z obou stran, tak se ptám proč, a odpověděla „*Abych z jedné strany mohla strašit mámu a z druhé tátu, to bude legrace!*“

- Sára tvořila Mařenku se slovy „*mám to fakt hezký*“ a snažila se udělat Mařenku co nejkrásnější, a proto jí vytvořila z krepáků i dlouhé vlasy.
- Anička měla problém se rozhodnout pro postavu, nakonec jsme si spolu vyjmenovaly postavy z pohádky, a to i zvířecí, a zvolila si labuť (ta převezla Jeníčka a Mařenka přes řeku na cestě zpět za tatínkem).
- Lukáš tvořil Jeníčka.

C.3.4.d. Reflektivní dialog

Uklidili jsme společně pomůcky k tvoření a sedli jsme si do závěrečného kruhu. Kdo chtěl, mohl si masku opět nasadit. Všechny děti si je nasadily. Mé otázky jsem směřovala na rozmluvení masek a sepsala je i s odpověďmi dětí do tabulky č. 6. Aby se dětem v roli své postavy snáz komunikovalo s vybranými postavami příběhu, dotvořila jsem tváře, které si děti k tvorbě ne zvolily (tj. ježibaba, macecha a tatínek).

Jméno	Maska postavy	Čím vás ta postava zaujala?	Komu a co by chtěla tvoje postava říct?
Anička (Obr. 9)	Labuť	„ <i>Umí přeplavat na druhý břeh a přenesla tam J+M</i> “	(nic neřekla)
Eva (Obr. 8)	Mařenku	„ <i>Protože strčila babu do pece a tím zachránila Jeníčka.</i> “	Eva: „ <i>Tatínkovi – kde se můžu najíst a jestli něco přinese domů?</i> “ Přítakávám: „ <i>Tatínek byl hodný na děti, měl je rád a bylo mu líto, že jsou pryč. Zatímco macecha ne, že?</i> “ Eva: „ <i>Jo! Macecha byla totiž ta ježibaba!</i> “
Sára (Obr. 10)	Mařenka	„ <i>Že šoupla babu do pece a spolupracovala s Jeníčkem</i> “	Tatínkovi – „ <i>Vezmi mě na kolo.</i> “
Ben (Obr. 11)	Jeníček	„ <i>Lezl po stromě</i> “	Ježibabě – „ <i>Chci tě šoupnout do pece, abych nemohl ztloustnout, protože pak bych nemohl běhat.</i> “ Tatínkovi – „ <i>Ahoj, chci domů.</i> “ Maceše – „ <i>Chci tě hodit do vesmíru a pokakám tě, protože jsi zlá.</i> “
Lukáš (Obr. 7)	Jeníček	„ <i>Nevím</i> “ * (kvůli této odpovědi zapojuji ostatní děti do diskuse, a ptám se jich, čím je Jeníček zaujal)	Tatínkovi – „ <i>nevím, co bych mu řekl</i> “

Tabulka 6

Po skončení reflektivního dialogu si děti uklidily masky na své místo. Abych je přenesla z příběhu o Perníkové chaloupce myšlenkami zpět do přítomnosti, ztišili jsme se a zeptala jsem se jich, zda slyší v dálce nějaké zvuky. Čekala nás nyní výprava za ostatními dětmi do lesa, a tak jsem se ptala, zda zaslechly i hlasy kamarádů, a jelikož jsme nic neslyšeli, tak jsem se jich ptala dál, na jaké oblíbené místo v lese asi mohly jít, a pak jsme teprve vyrazily je najít.

C.3.5. Artefietická hodina č. 5.: Tematické tvoření masek na pohádku Dlouhý, široký a bystrozraký

Složení skupiny: pět dětí, chybí Lukáš z důvodu nemoci

Prostor odehrání hodiny: zahrada školky (vybavení zahrady zahrnuje židle a stoly)

V páté artefietické hodině jsem se s dětmi zaměřila na vytváření masek na motivy další pohádky, a to pohádky „Dlouhý, široký a bystrozraký“. Tuto pohádku jsem zvolila skrze to, že se v pohádce objevují „superhrdinové“ (hrdinové se zvláštními schopnostmi), které mají kluci rádi, zejména Ben, a pro holky je tu možnost být tou krásnou princeznou.

C.3.5.a. Úvodní vstup

Sešli jsme se s dětmi v kruhu, uvítala jsem je a seznámila s tím, že se dnes setkáváme při těchto aktivitách naposledy. Dále jsem se jich ptala, na co si vzpomínají z minula a co se od té doby změnilo. Koukali jsme i na proměny, které se odehrály v přírodě.

C.3.5.b. Motivační vstup

Seznámila jsem děti s tím, že dnes si přečteme pohádku, tentokrát však jinou, a na její motivy si budou moc vytvořit masku kterékoli postavy z pohádky. Opět jsem nepoužila žádného ztišení, protože k tomu dopomohlo čtení pohádky samo o sobě. Po přečtení pohádky jsem se dětí doptávala na děj a na důležité momenty pohádky.

C.3.5.c. Výrazová hra

Dětem jsem rozdala materiál k tvoření (čtvrtky, pastelky, křídly, voskovky, krepáky, barevné papíry, lepidla atd.) a začaly vyrábět masku postavy z pohádky dle svého výběru. Dětem jsem při tvorbě pomáhala dle jejich schopností. Pokud chtěly, tak jsem jim na závěr pomohla vystříhnout ještě oči a přidat gumu, aby si ji mohly případně nasadit.

- Vojta začal vyrábět masku prince, syna krále.
- Ben vyráběl bystrozrakého a dělá mu černou pásku přes oči, tak jak to nosí Ninja a tak, jak to dělal předtím i u Jenička.
- Eva začala vyrábět smutnou princeznu. Jakmile ale uslyšela, že ostatní holky dělají usměvavou, otočila masku a začala od znova, aby měla taky usměvavou princeznu.
- Sára tvořila veselou princeznu.
- Anička tvořila též veselou princeznu.

Děti měly tendence u tvoření vyprávět, avšak už méně. Snažila jsem se míru mluvení korigovat, aby se navzájem moc nerušily, zároveň jsem se jich ale opět doptávala na to, co u tvorby říkaly. Skrze tuto pohádku se holky a kluci ponořili do rozdělování se na kluky a holky, a že jedna skupinka je lepší než ta druhá. Holky se opřely do práce s krepovým papírem, jímž vytvářely princeznám dlouhé vlasy a snažily se mít princezny co nejkrásnější.

C.3.5.d. Reflektivní dialog

Po dokončení tvoření jsme s dětmi uklidili pomůcky a sešli jsme se v kruhu na závěrečný reflektivní dialog. Mnou kladené otázky a odpovědi dětí jsem sepsala do tabulky č. 7.

Jméno	Maska postavy	Čím je pro vás postava/maska zajímavá?	Komu bys tu masku chtěl/a ukázat?	Další otázky
Anička (Obr. 14)	princezna	<i>„Že táta mě uvidí s tou maskou. Jsem teď princezna pro tatínka.“</i>	-	-
Eva	princezna	<i>„Umí dobře tančit. Můžu totiž dělat dobré otočky.“</i>	-	<i>Ráda tancuješ? „Na tancování mám ráda, že můžu tancovat a pak máme vystoupení.“</i>
Sára (Obr. 13)	princezna	<i>„Princezny umí kouzlit. A má maska má dlouhé vlasy.“</i>	-	<i>Co by potřebovala princezna vykouzlit? „Krásné šaty.“</i>

Vojta (Obr. 15)	<i>princ</i>	<i>„Bych ochránil mamku“.</i>	-	A taťkovi by si pomáhal? „ <i>Taťkovi ne. Mamka je princezna.</i> “
Ben (Obr. 12)	<i>bystrozraký</i>	<i>„Že vidí do dálky a to je super schopnost.“</i>	<i>„Jako bystrozraký bych mohl pomoc mámě a Daisy (jejich pes) a měl bych víc schopností, i se natahovat.“</i>	Kde všude se ti taková super schopnost hodí? „ <i>Abych se mohl chránit před nepřáтели.</i> “

Tabulka 7

Ptala jsem se ještě všech dětí: „*Nikdo nechtěl být černokněžník. Proč myslíte?*“ Anička odpověděla: „*Protože je černej.*“ Ptala jsem se: „*Co umí černá barva?*“ Vojta: „*Začernit celý pokoj.*“ Ptala jsem se: „*Jak byste se cítili v úplně v černém pokoji?*“ Všechny holky odpověděly citoslovcem „*bléééé*“. Ben odpověděl: „*Já bych se v něm cítil dobře, protože černá je tajnácká.*“

Po skončení reflektivního dialogu si děti uklidily masky na své místo. Abych hodinu opět uzavřela a přenesla je z příběhu myšlenkami zpět do přítomnosti, ztišili jsme se skrze zaměření se na další smysl a zeptala jsem se jich, odkud fouká vítr, zda to cítí na tváři či na ruce, když ji zvednou nad hlavu. Děti ukázaly směr. Čekal nás nyní opět návrat za ostatními dětmi do lesa, a tak jsem se zas dětí ptala, na jaké oblíbené místo v lese asi mohly jít, a pak jsme teprve vyrazily je najít.

C.4. Výsledky pozorování a postřehy k jednotlivým aktivitám a k dětem v kontextu jejich rodinného zázemí

Při rozhovorech s dětmi, ať už během celé hodiny či v reflektivních dialozích, jsem se zaměřila na zvědomování jejich zážitků z tvorby, verifikování či rozvinutí jejich postřehů a úsudků, a v čem je pro ně maska, kterou si vyrobily, významná a jak se její charakteristické vlastnosti odráží v jejich životě. Děti sdílely své nadšení, vzpomínky a touhy, které v nich maska probouzela. Jen stěží se dá ale porozumět rozměru artefietických aktivit, pokud neznáme kontext rodinného zázemí dětí. Uvedu nyní pár postřehů z artefietických hodin k jednotlivým dětem a pak se vrátím k celkovému vyhodnocení všech aktivit.

Eva

Eva je v kolektivu vcelku nepřehlédnutelné dítě. Vřele projevuje své city a v při hrách s dětmi většinou přebírá vedoucí úlohu. Ráda dětem rozkazuje a řídí sled událostí, což ostatním dětem není vždy příjemné. V první hodině při kamuflovacích aktivitách se často vžívala do toho, jak v prostoru, kde jí nikdo nenajde, nebude muset dělat nic a ostatní ji budou sloužit. Eva pochází z milující úplné rodiny, kde se však zároveň uplatňuje ráznost a přísnost při výchově dětí stran rodičů, zvláště její matky, kdy je po ní vyžadována jejímu věku nepřiměřená samostatnost a zodpovědnost. Eva též musí čelit různým nepřiměřeným omezením ve stravě danými rodiči (ne zdravotním stavem), díky nimž dostává menší množství stravy a není ji dovoleno jíst jakékoli sacharidy po poledni až do večera. Eva si často po jídle stýská a vypěstovala si sklon k přejídání se, dostane-li se k většímu množství jídla, například u babiček (o nich se také Eva zmínila při aktivitě s šátky jako o těch, která má moc ráda). Rodiče tímto odůvodňují její omezení ve stravě. Z těchto důvodů vnímám, že její sklon k vůdčí roli a potřebě ovládat své okolí vychází z omezení a stylu výchovy, který je na ní uplatňován, a může to pro ni být jakýmsi ventilem. Při dalších artefietických aktivitách však například hovořila o tom, že by chtěla být kočičkou, která může kamkoli skočit a vlézt, zkrátka být svobodná ve svém pohybu. Při první tvorbě masky si stejně tak vyrobila masku králíčka se slovy „*Králíček umí hopsat, a to já neumím. Potřebuje hopsat, aby se někam dostal.*“ Při stejné hodině si Anička vyrobila masku čarodějnice, která byla specifická tím, že uměla rychle létat. To zřejmě Evu inspirovalo a odpoledne v rámci volné hry na zahradě si vyrobila sama od sebe masku čarodějnice a k tomu ještě koště z klacku a listí. Čarodějnice pro ni měla význam bytosti, která umí létat na koštěti, a tudíž si může svobodně kamkoli a jakoukoli rychlostí létat kam chce. V masce a na koštěti radostně létala téměř celou hodinu, dokud si ji matka nevyzvedla a Eva se tak i mohla pochlubit matce, co má. **Maska při jejím nasazení zprostředkovala a saturovala Evě pocit svobody v pohybu a bytí, a mohla tím mít pro ni možná i léčebný přesah.** Snad by se díky tomu mohla do budoucna zmenšit její potřeba mocenských her.

Neméně důležitým poznatkem při práci s maskou u Evy byla maska tvořená na téma pohádky Perníková chaloupka. Když jsme s dětmi v reflektivním dialogu hovořilo o tom, „komu bych co chtěl jako moje postava říct“, Eva si vybrala z pohádky tatínka a řekla mu „*tati, já chci jíst*“. Hodnotila tatínka jako kladnou postavu a macechu jako tu čarodějnici. Tohle zpětně hodnotím, že byla zpráva zvláště pro mě, jako pro učitelku, která komunikuje s rodiči veškeré věci ohledně dětí. Jak jsem se zmínila výše o omezování ve stravě, došlo mi, že dosud jsem veškerou komunikaci ohledně stravy a případné potřebě zvětšit objem stravy

Eviných svačin řešila vždy jen s matkou, stejně tak i moje kolegyně. Nedlouho po této aktivitě jsem měla příležitost řešit Evinu omezování ve stravě a nutnost svěřit se do rukou odborníků vzhledem k jejímu vytvořenému patologickému vztahu k jídlu tentokrát s Eviným otcem a byla jsem překvapena, jak hned slyšel na má doporučení. Eva též začala ke svačinám dostávat takové množství stravy přiměřené ku jejímu věku, a i sacharidy po poledni v podobě ovoce. Z výsledků vnímám, že **jsme-li při artefietických aktivitách pozorní, je možné se dovědět i možnosti řešení situací, v kterých se děti nachází a jsou pro ně komplikací. Dítě zkrátka neumí přijít a říct jasně, co mu pomůže, a práce přes masku či další metaforické aktivity dává možnost děti vyslechnout.**

Vztah k rodičům a dopad jejich výchovy se mimo jiné odrazil velmi často v průpovídkách během všech hodin, například „*to se mámy budou divit, já na rodiče v masce bafnu apod.*“ či kupříkladu stavění se do role královny, jakožto vzdor rodičům (viz C.3.1.e.).

Ben

Ben byl druhým dítětem v kolektivu, které v artefietických hodinách ventilovalo svůj vztah k matce a případnou negativní zkušenost spojenou s ní, ač mají spolu láskyplný vztah. Když si Ben při hodině č. 2 představoval, s kým se chce setkat a koho má rád, byla to matka, a často se zmiňoval o tom, jak matku a jejich psa ochrání. Ben pochází z rozpadlé rodiny a většinu času je svěřen do péče matky. Ve svých průpovídkách při aktivitách měl však stejný sklon jako Eva a probíhaly mu hlavou stejné otázky typu, co na to řekne matka, ale spíše v negativním smyslu. Většina dětí se chtěla naopak rodičům svými maskami spíše pochlubit anebo si s nimi v masce hrát. Možný náznak toho, že Ben prožívá odloučení od otce, se mohl projevit při reflektivním dialogu po aktivitách spojených s pohádkou Perníková chaloupka, kdy Ben pronesl větu mířenou k postavě tatínka „*Ahoj, chci domů*“.

Ben má v sobě sklon k agresivitě a zvláště ji v poslední době podpořilo sledování dětského seriálu Ninjago, kde je mnoho bojových scén. Má velkou oblibu ve vojácích, policajtech a hasičích, kteří dle něj chrání před nebezpečím, tak jako jeho maska vlka, kterou si vytvořil při hodině č. 3. Při artefietických hodinách si často vybíral, že chce být někým, kdo má nějaké super schopnosti a má velkou sílu či vzbuzuje strach. Např. při pohádce Dlouhý, široký a bystrozraký to byl bystrozraký, princ ho prakticky nezaujal, protože bystrozraký se super schopností měl pro něj hodnotu toho, kdo může ochránit mámu. Stejně tak mu nestačil obyčejný Jeníček, potřeboval mít Jeníčka strašidelného, aby se ho ježibaba lekla. Při rozhovoru jsem ho však navedla na to, že Jeníčková síla byla pouze moudrost a spolupráce s Mařenkou, a že nepotřeboval jiné schopnosti, aby babici přemohl, viz kapitola

C.3.4.c. **Artefiletické aktivity mohou sloužit právě k rozšiřování obzorů dětí a nacházení nových kompetencí a postojů. U práce s maskou to v tomto případě bylo o rozšíření obzorů, co zvolená role může pojímat za dovednosti a co se můžeme od ní naučit.** Zjištění, že se Jeníček nemusel prokazovat žádnou neúměrnou silou, ale že stačila pouhá moudrost pro přemožení babice, mohlo na Bena působit i úlevně, vzhledem k tomu, jak často to pak během hodiny i po jejím skončení zmiňoval kamarádům.

Zvědomování jiných strategií než používání super schopností a násilí proběhlo už při první hodině, kdy se Ben zmínil o tom, jak se stává super spidermanem, aby mohl chytat zloděje do sítě a potažmo pak i matku, aby mu nemohla přikazovat a dávat mu na zadek (zde možná může pramenit sklon k agresivitě), až došel k tomu, že pouhé projevení lásky (dle jeho slov „*dát mamce pusú*“) celou situaci zklidní (zde naopak může přicházet zdroj k jinému řešení celkem bezmocné situace, než používání agresivní síly).

Ve školce jsme hodně s Benem pracovali na jeho agresivitě, kterou projevoval vůči kamarádům, ač sice ve hře, ale nedokázal rozeznat míru a končilo to slzami kamarádů. Jeho bojovné sklony podporovalo vžití se do role hrdiny ze zmiňovaného seriálu Ninjago. Ponoření se do této role mu navíc umocňoval nasazený nákrčník přes část obličeje, takže si mohl zakrýt obličej obdobně jako jeho hrdina ze seriálu. Vedla jsem s ním proto rozhovory o tom, co jeho nasazení nákrčníku a hra na Ninju způsobuje. Po nějakém čase se zdálo, že to pochopil a nepřiměřená agresivita podpořená hrdinou z Ninjago postupně mizela. Uplatňovala jsem při rozhovorech s ním důležitý **princip při zacházení s maskou, a to zvědomování hranice mezi fiktivním a reálným světem, kdo jsem já „tady a teď“ a kdo je ta postava, do níž se oblékám**, a pro Bena bylo toto zvědomování velmi žádoucí. Masku hrdiny z Ninjago ho uměla zcela pohltnout. Více se o této problematice ještě zmiňuji v diskusi.

Lukáš

Především je třeba u Lukáše zmínit, že pochází z cizojazyčné rodiny, kde se jeho rodiče teprve učí česky. Sám si tedy češtinu osvojuje v rámci pobytu ve školce a ač sice s některými nedostatky, tak zdárně. Občas mívá problém komunikovat přesně to, co potřebuje, ale s dětmi i s námi se i tak dorozumí, při hře s dětmi se nestydí mluvit a rozumí všem zadáním, které jemu i všem v kolektivu sdělujeme. Velká míra jeho mlčení při rozhovorech či jeho odpovědi „*nevím*“ mohla souviset s nejistotou komunikace v češtině. Na druhou stranu Lukáš není zakřiknuté dítě a jak jsem psala, porozumět druhým a komunikovat dokáže. Pozorovala jsem však, že jakmile se mu dostane plné pozornosti od všech (dětí i učitelů zároveň), propadne se do studu či jakési nejistoty. Proto další mou úvahou, proč může Lukáše plná pozornost

znejišťovat, je to, že na to nemusí být zkrátka zvyklý. Lukáš má staršího bratra, který skrze speciální potřeby a diagnostikované poruchy učení dokáže často sebrat veškerou pozornost druhých a prostor v místnosti. Domnívám se, že v takovém domácím prostředí může mít Lukáš menší prostor pro vlastní osobitý vývoj a autenticitu. Když si Lukáš poprvé vytvořil papírovou masku, u které měl problém vymyslet motiv, projevil přání ukázat masku jeho bratrovi. **Artefiletika obecně v tomto kontextu poskytuje příležitost objevit v sobě vůli vyjádřit se svobodně a autenticky, a to jak výtvarně, tak i slovně.** Význam proběhlých artefiletických hodin pro Lukáše nevnímám v kontextu tvorby masek, ale celkově v kontextu jakékoli artefiletické aktivity, která by umožňovala se vyjádřit a skrze výtvarnou tvorbu to jde přeci jen snáz než přes slova.

Sára

Sára je hravé optimistické dítě, kterému záleží na vztazích s těmi, které má ráda, a ráda prožívá různé pohádkové příběhy. U Sáry jsem při práci s maskou upozorovala, že je pro ni maska pro prostředkem k barvitějšímu prožívání pohádkových a fantazijních představ a snívá si různé podoby sebe sama, svého vzhledu. Například při první hodině projevila zájem být jako chameleon, který často střídá svoji barvu, jak potřebuje. Při tvorbě papírových masek se nejvíce ze všech dětí zaměřovala na to, aby maska byla krásná a snad proto jí i tvorba masky vždy trvala nejdéle. **Přínosem práce s maskou pro Sáru byla dle mého pozorování samotná tvorba masky pro zkoumání různých poloh sebeidentifikace, která je u dětí předškolního věku vázaná na vnější vizuální podobu** (viz kap. B.1.1.). Při tvorbě masky prožívala radost, mohla si svobodně na masku nanášet, co si přála, a utvrzovala se při tvůrčí činnosti slovy, jak je její maska krásná a pak se o tu radost z masky chtěla vždy s někým podělit, ať už se svými rodiči či s kamarádkami. **Zároveň jsem vnímala, že jí maska nikterak nepohlcuje, ale zůstává jí dekorativní pomůckou pro její tematické hry.**

Vojta

Vojta je hravé a klidné dítě, má rád své kamarády a svou rodinu a velkým koníčkem mu je příroda. Tento koníček se projevoval při rozhovorech, kdy vyprávěl něco zajímavého, co o přírodě ví. Zároveň, na to, jak nekonfliktně působí, měl často zábavu z agresivního jednání zvířat vůči lidem a často si představoval, že je oním zvířetem, které napadá lidi. Vojta disponuje i velkou mírou rozvahy, což se například projevilo při první hodině, kdy se vyhýbal dotknutí se barvy rukou a malování na kůži a raději si sám našel možnost malovat na strom, za který se v předešlé hře schovával. Vzhledem k povaze aktivity (tj. aktivity spojené

s umazáváním těla, které mohou být velmi běžně pro někoho nepříjemné) jsem ho rozhodně nepřesvědčovala, aby se do používání barev na tělo pouštěl, a podpořila jsem ho spíše v jeho vlastní cestě. Nakonec si po nějaké chvíli našel motivaci k malování na kůži a dost mu k tomu dopomohlo, když viděl, jak je to pro druhé zábava. V tomto případě vnímám, že při jakékoli výtvarné tvorbě během artefiletiky je důležité nechat dítěti volný prostor pro to, do čeho se chce pustit a co je mu příjemné. **Artefiletické hodiny nemají kritérium splnit výtvarné zadání, ale rozvíjet se s možností zapojení se do výrazové hry.**

U Vojty je též zajímavé pozorovat, jak snadno se nechá ovlivnit svým okolím (například při tvorbě první papírové masky, kdy nejprve chtěl tvořit dráčka, pak zas vlka, jako Ben, a nakonec to změnil na indiána, protože se mu vlk nepovedl), ale i si stát za svým, když má jasný cíl. Například jeho oblíbenou barvou byla černá a při aktivitách s šátky byl tak zaměřený na to, aby si vždy vzal černý šátek, že neposlouchal zadání, která jsem říkala. Ač jsem ho upozorňovala na to, že je možné vyzkoušet i jiné barvy v závislosti na zadané situaci, nic s ním nepohnulo k výběru jiné barvy.

Maska jako taková měla povětšinou pro Vojtu význam v tom, že se v ní chystal vybafnout na matku, či ho bavila představa, že ho pod ní nepozná, a maska prince z pohádky Dlouhý, široký a bystrozraký pro něj měla význam ochránitele matky. Vojta má zrovna oba rodiče skrze zaměstnání velmi zaneprázdněné a mají na něj méně času, než ostatní rodiče běžně mívávají. Vojta to často prožívá. Je snad možné, že skrze masku vyslovil takto několikrát přání svou matku zaujmout. **Maska byla v tomto případě opět pro učitele zprávou o přáních a potřebách dítěte.**

Anička

Anička je hravé, sebevědomé děvče. Pochází z úplné rodiny a při hodinách se často pozitivně zmiňovala o vztahu s tatínkem a svojí starší sestrou, s kterou si ráda hraje. Anička přesně ví co chce či nechce a umí si stát těžce za svým, ač to může (třeba při hře s kamarády) mezi ostatní vnášet konflikt. U výběru masek dokázala být autentická a přikládat postavám takovou charakteristiku, jakou s nimi měla pevně spojenou. Při první tvorbě papírové masky si s nadšením zvolila čarodějnici. Při rozhovorech se pak ukázalo, že to bylo z toho důvodu, že si ráda se sestrou hraje na čarodějnice, které umí létat na koštěti, a je to pro ni velká legrace. Jakmile jsme ale přistoupili k pohádce Perníková chaloupka, neprojevila zájem se zapojit do jakékoli role skrze masku, a proto si pak po rozhovoru vybrala pro příběh téměř neutrální labuť. Možná mohl pro ni být archetyp zlé ježibaby rozporný, že se do příběhu

nechtěla zapojovat. **Je důležité rozhodně dětem nenutit žádnou roli při práci s maskou.** Je to jako bychom si na sebe měli vzít oblečení, které se nám velmi přičí.

Další poznatky z průběhu hodin

- Práce s maskami velmi efektivně zprostředkovávala informace o rolích, které jsou pro děti nějakým způsobem důležité. Skrze vstoupení si do role mohly děti vyjádřit a případně saturovat metaforicky své potřeby a touhy, či si uvědomit nové kompetence té role, do které vstoupily a získat tak nové zkušenosti.
- Skrze sebraná data jsem měla možnost dětem lépe porozumět a lépe vyhodnotit, jak na ně působí rodinné zázemí, ať už se jedná o maličkosti, jako je Sárina vzpomínka na zážitek s babičkou, kdy spolu našly na zahradě ptačí hnízdo. **Je třeba brát vážně jakoukoli sebemenší výpověď dětí, i když by se mi zdála bezcenná.** V celkovém kontextu pak může být klíčovou informací.
- Dětem se při práci s maskami aktivovaly různé vzpomínky a předešlé zkušenosti
- Zpozorovala jsem, že čím abstraktnější zadání pro tvoření dětí dostávaly, tím více vznikalo prostoru pro fantazii.
- Děti měly hodně tendence skákat si do řeči, chtěly hodně vyprávět a reagovat na to, co jsem říkala. Vedla jsem je proto k vyslechnutí jeden druhého.
- Ukázalo se, že nevýhodou práce s barvami na tělo bylo právě to, že se nedaly snadno sundat a nandat. Jedna polovina dětí měla potřebu si barvy hned po skončení aktivity smýt, druhá si naopak barvy chtěla na sobě ponechat, aby to mohly ukázat rodičům. K takovému typu malovaných masek na kůži/obličej se nejde vracet a následně s nimi pracovat. Po aktivitě s barvami na tělo je dle mého názoru žádoucí se umýt. Děti to vrátí zpět do reálného prožívání světa tady a teď. Barva na obličej/těle nelze jen tak jednoduše sundat, když se pro to dítě zrovna rozhodne a má potřebu si dát od masky odstup.
- Sesbíraná data o barevných preferencích při hře s šátky by se snad dala dále interpretovat barevná preference. Cílem však nebyla interpretace, ale prožití si autentického a flexibilního zacházení s tím, co si na sebe oblékám, když zažívám různé situace. Barva měla druhým zprostředkovat komunikaci toho, jak se cítím. Každopádně si nešlo nevšimnout rozdílné preference barev u holek a kluků.
- Získaná data snadno mohla být zkreslena mojí účastí na aktivitách. Bylo proto důležité zachovávat tyto zásady:
 - Udržovat komunikaci s dětmi při tvorbě v popisné rovině neboli používat při komunikaci tzv. **popisný jazyk** bez hodnocení. Např.

„Vojto, koukám, že si na sebe stále oblékáš černou barvu.“, či verifikovat stejnými slovy to, co právě řekly a je pro ně podpůrné.

- **Být v roli aktivního pozorovatele, tzn.** provázet je procesem a zvědomovat jim to, co právě dělají a zda jsou i jiné možnosti řešení bez znehodnocování jejich výpovědí.
- Získaná data mohla být též zkreslena sklonem dětí k napodobování druhých, které je však pro tento věk typické. Nemyslím, že by tzv. „papouškování“ pro sběr dat bylo na závadu, jen je třeba k tomu přihlížet při vyhodnocování dat a citlivě rozeznat motivaci dítěte.

C.5. Diskuze

S maskami ve školce pracuji různě během roku, nejčastěji však v období masopustu. Pro masopustní průvody často nechávám dětem volnost přijít, v čem chtějí, a je zajímavé, jak v maskách manifestují své touhy a postoje, stejně tak jak se dělo při artefietických hodinách. Například holčička, která byla vždy povahově drsná, nebojácná holka a pyšnila se, co vše zvládne, přišla v rámci masopustu převlečená za rytíře. Kluk, jehož největší oblibou doma i ve školce bylo vaření, přišel za kuchaře. Někdy si děti přinesou do školky něco, co jim zprostředkovává pocit převlečení se do jiné role (např. policejní kšiltovka, princeznovské šaty apod.). Někdy v rámci ŠVP si děti v jimi vytvořených maskách hrály na zvířátka a skrze tuto hru poznávaly prostředí lesa a jak jim jako zvířátkům v lese je. Zpozorovala jsem, že každé dítě na masku reaguje jinak. Jsou děti, které si nasadí masku, a ještě by v ní spaly až do druhého dne. Jiné děti si zas s radostí masku nasadí, ale v určitý čas už si jí odhodlaně chtějí sundat, ač si celou dobu bytí v masce užívaly. Zkrátka jako kdyby znaly míru toho, jak dlouho se chtějí v roli masky zdržet. Pak jsou naopak děti, které si s nadšením zhotoví masku, ale v žádném případě si ji na sebe nenasadí. Jednou jsem se shledala s případem, kdy dítě přišlo na masopustní průvod s vyrobenou maskou z domova, ale za každou cenu si ji odmítalo nandat. Toto dítě bylo úzkostnější povahy, prožívalo nejistotu z většího kolektivu a jeho matka mi popisovala, jak dlouho mu ráno trvá se obléci, než se začne cítit jistě v oblečení, v kterém by mohlo vyrazit ven. Vágnerová (2019) se zmiňuje, že strach ze ztráty identity v předškolním věku může být doprovázen odmítáním nového oblečení, změny účesu apod. Při jedné artefietické hodině se u jednoho dítěte projevila nejistota, kdy si zprvu odmítalo nanést na kůži barvu. Vnímám, že je důležité dětem masku nenutit, a pokud dítě dostatečně neznáme, pak je na místě dávat dětem možnost si vybrat, zda si masku vyrobí a budou si jí

chtít nandat, či si ji budou jen tak držet v ruce. Nastávaly však i chvíle, kdy nasazení masky ohrožovalo buď dítě samotné, či jeho okolí.

Při artefietických hodinách jsem si kvůli zkušenostem z předešlé praxe ve školce, kdy jsem zažila, jak umí v některých případech maska děti pohltnout, dávala pozor na závěrečné vystupování z masek a jejich uklizení na své místo. Zároveň jsem vnímala potřebu dětí zůstat v masce déle. Výhodou pro mou artefietickou práci bylo, že jsem s dětmi mohla zůstat i mimo artefietické hodiny v rámci provozu školky, a pozorovat, jak se k maskám vrací či nevrací a případně jim být k ruce, když by chtěly ještě něco vyzkoušet, tak jako Eva, která si vyrobila masku čarodějnice navíc. Jelikož maska umí uvést člověka do magického světa a pohltnout ho, přijde mi při práci s maskou důležité udržovat děti v rovině tematické a symbolické hry. Pokud by se dostaly mimo rámec symbolické či tematické hry, je dle mého pozorování důležité s dětmi komunikovat, co se odehrává, když si masku nasadí a jaký to má vliv na ně samotné a okolí, případně jim nastavit hranice užívání masky. Nemálo herců hovoří o tom, jak je hraná role umí pohltnout a jak je důležité naučit se po skončení představení z této role vystoupit a oprostít se od ní. Kupříkladu se o tom zmiňuje herec Karel Heřmánek mladší v rozhovoru pro Lidové noviny (Plavcová, 2021). Pokud jsem se kdy u dětí předškolního věku setkala s negativním pohlcením rolí, kterou maska zprostředkovávala, stávalo se to u dětí z komplikovaného rodinného zázemí, kde došlo až k rozpadu rodiny, a ještě často v kombinaci se sledováním dětských seriálů, které byly plné bojových scén. Takové děti mi při nasazení masky ve školce propadaly do bezmezné agresivity vůči okolí a závislosti na masce, kterou jim zprostředkovávala i pouhá kukla či nákrčník, a v které si připadaly například jako rytíři, bojovníci či Ninjové. Děti nebyly ochotné se nákrčníku či kukly vzdát a když někomu ublížily často sváděly vinu jinam a říkaly „*to ta maska udělala*“. Dalo by se to snad srovnat i s tzv. „duševním únikem“, který vysvětluje Montessori (2012). Stejně takto se to dělo ve školce Benovi, avšak mimo artefietické hodiny. Domnívám se, že maska může dítě pohltnout, pokud není stabilně ukotvené v konceptu Já a zatěžují ho traumatizující zkušenosti. Snad právě těmto dětem by měla být při práci s maskou výrazněji zvědomována hranice mezi realitou a fantazií.

Při artefietických hodinách bylo jedním z přínosů práce s maskou u dětí předškolního věku přímé zprostředkování symbolické a tematické hry, která je pro děti v tomto věku charakteristická a žádoucí, jak píše Vágnerová (2019). Pro pozorovatele může být dále dětská hra s maskou vodítkem ke komunikaci skrytých stran dětské duše, které jsou pro dítě těžko a složitě komunikovatelné, či nedostupné. Vágnerová (2019) též uvádí, že fantazijní představy o sobě samém mohou u dětí fungovat i jako obranné reakce a mohou být signálem strádání,

neuspokojení osobně důležité potřeby nebo jen nějaké nerovnováhy. To se například prokázalo u Evy a Bena. Děti si v roli masky mohly dále osahat nové možnosti a kompetence a mohly saturovat své potřeby, které jim maska zprostředkovávala a v některých případech tak možná mohla působit i léčivě (např. Evino létání na koštěti v masce čarodějnice). V neposlední řadě mohly děti podporovat a rozvíjet skrze tvorbu masky a vstupování do rolí své sebepojetí, a to jak skrze představy o budoucím uplatnění („*budu jako vlk*“) nebo skrze vizáž masky, která pro ně byla v danou chvíli potřebná, tak jako tomu bylo v případě Sáry, ale i dalších. Rozvíjení sebepojetí při budování identity v předškolním věku je u dětí stejně tak žádoucí a opírá se právě též o zevnějšek, jak se zmiňuje Vágnerová (2019).

Maska působí jako magický předmět. Magickým předmětem chápeme takovou věc, která zprostředkovává pocit ovlivnění reality, kterou není možné jinými způsoby ovlivnit. Po nasazení masky, či při pouhé představě vstoupení si do role nějaké postavy či zvířátka, se dětem hned rozvinula představivost, čeho všeho jsou schopny. Primitivní národy a děti spojuje právě ono magické myšlení. Tak jak na masku pohlížely primitivní národy, je možné, že i děti v předškolním věku mohou k masce podobně přistupovat. Především proto, že stejně jako primitivním národům, tak i dětem je v jejich stupni vývoje blízké magické myšlení, jako i egocentrické vnímání dějů. Stejně tak se o podobnosti myšlení dětí a primitivních národů zmiňuje Gombrich (1989). Nacházíme se tak pravděpodobně v prostoru, kde se potkává ontogeneze s fylogenezí. Masky je možná proto vhodnou pomůckou u dětí při práci s metaforou. Pro děti v této studii byla práce s maskou velmi snadno uchopitelná, přirozená a i lákavá. Koneckonců jakýkoli předmět, který v sobě nosí magický podtext, bývá pro ně vždy zajímavý. Téma masek jsem dětem nijak složitě nemusela přibližovat a k jakékoli aktivitě spojené s maskou se hlásily s nadšením.

Skupinové artefietické práce nabízí ještě další rovinu, kterou vnímám jako neméně důležitou než výše zmíněné přínosy, a tím je empatická rovina artefietiky. V této rovině lze pozorovat, jaký vztah si děti s dílem vytvářejí, což je podstatné zvláště kvůli tomu, že vztah k vlastnímu výtvaru odráží vztah k sobě, jak se ve své knize zmiňuje Slavíková a kol. (2010). Při artefietických hodinách se děti skrze popis, rozhovory a pozorování dostávaly blíže k tomu, co vlastně vytvořily. V rozhovorech byl dáván prostor jak jim, tak i ostatním. Děti měly možnost vnímat rozdílnost toho, jak se každý zvláště vtahuje ke svému výtvaru či k výtvarům druhých, avšak s důrazem na respekt a uznání každého díla, ať už na ně působilo líbivě či ne. Děti měly při výrazových hrách velkou tendenci hodnotit výtvary ostatních, což mohlo narušovat jejich tvorbu. Celkem mě to překvapilo, protože při běžných výtvarných aktivitách během provozu školky takovou potřebu komentovat proces tvorby druhých

nemávaly. Nastavovala jsem proto dětem v průběhu výrazových her další pravidla a zvědomovala jim, jak takové komentáře mohou působit na druhého. Děti se učily takto respektovat projev každého. Při poslední aktivitě se už děti téměř navzájem nerušily.

D. ZÁVĚR

Bakalářská práce ukázala možnosti práce s maskou při artefiletických aktivitách cílených pro děti předškolního věku. Cílem bylo pozorovat přínosy, které dětem artefiletická práce s maskou umožňuje nejen z pohledu výtvarného a edukativního, ale i psychologického. Stejně tak bylo cílem poukázat na možná rizika, která při práci s maskou mohou u dětí předškolního věku vyvstat. Teoretická část se věnovala dvěma oblastem, a to vymezení pojmu maska, jejímu původu a psychologickému podtextu masky, a dále specifikům dětí předškolního věku a možnosti arteterapie a artefiletiky s touto věkovou skupinou. Obsahem praktické části bylo vytvoření artefiletického programu zaměřeného na práci s maskami pro děti předškolního věku, který se zároveň opíral o poznatky z teoretické části.

Artefiletika zaujímá významné místo nejen v pedagogické oblasti. Artefiletické aktivity zaměřené na práci s maskou pomáhají dětem rozvíjet své sebepojetí, jsou vhodnou příležitostí pro symbolickou či tematickou hru a pro realizaci a sdělování skrytých potřeb dětí. Vedoucí artefiletické hodiny má možnost dětem lépe porozumět a je mu dávana větší šance zachytit signály vnitřní nepohody dítěte, v závažných případech pak lze na základě pozorování doporučit rodině dítěte svěřeni se do odborné péče. Díky artefiletice se děti dále učí pochopit nejen samy sebe, ale i druhé, a stejně tak jak respektují své dílo, učí se respektovat dílo druhého.

Maska je pro děti magickým předmětem, který má svá pozitiva i své nástrahy. Při práci s maskou je důležité zachovávat dětem volnost pro výběr masky, do které chtějí ve svém fantazijním světě vstoupit. Dále je důležité vytvořit možnost pro flexibilní zacházení s maskou, aby si masku mohly děti kdykoli nandat a sundat, dle svých potřeb. Vedoucí artefiletických hodin musí být dále pozorný k motivaci, proč se dítě do masky obléká. Pokud se dítě v masce začne ztrácet a je pro něj těžké rozeznat hranici mezi realitou a fantazií, případně vzniká závislost na masce jako takové, je třeba dítěti nastavit hranici mezi reálným a fiktivním světem a zvědomit mu, co jeho konání v masce způsobuje okolí či jemu samému.

Seznam použitých zdrojů

- Baran, L., & Staňková, J. (1998). *Masky, démoni a šaškové*. Pardubice: Theo.
- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé*. Praha: Ypsilon.
- Drapela V.J. (1998). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.
- Dvořáček, P. (2008). *Masky, mysterium proměny*. Olomouc: Fontána.
- Erban, V. (2010). *Maska a tvář. Hra s identitou v mezikulturních proměnách*. Praha: Malá skála.
- Gombrich, E.H. (1989). *Příběh umění*. Praha: Odeon.
- Jung, C.G. (2019). *Výbor z díla III. Osobnost a přenos*. Šlapanice: Nadační fond Holar.
- Levine, P. A., & Klineová, M. (2014). *Prevence traumatu u dětí: průvodce k obnovení důvěry, vitality a odolnosti*. Praha: Maitrea.
- Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál.
- Montessori, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Kroměříž: Triton.
- Oaklander, V. (2020). *Třinácté komnaty dětské duše. Tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Praha: Portál.
- Piaget, J. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plavcová, A. (2021). *Ty magory si domů nenosím, herec si musí najít rituál, jak vystoupit z role, říká Karel Heřmánek mladší*. Lidové noviny. https://www.lidovky.cz/orientace/kultura/magory-hraje-kazdy-rad-rika-herec-a-novy-principal-divadla-bez-zabradli-karel-hermanek-mladsi.A210318_182107_In_kultura_Iros
- Plháková, A. (2020). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Potměšilová, P., & Sobková, P. (2012). *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Slavíková, V., Hazuková, H., & SLAVÍK, J. (2010). *Výtvarné čarování. Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Úvaly: Albra spol. s.r.o.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2015). *Dívej se, tvoř a povídej. Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál.
- Šicková – Fabrici, J. (2016). *Základy arteterapie. Rozšířené vydání*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2019). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Seznam příloh



Obrázek 1



Obrázek 2



Obrázek 3



Obrázek 4



Obrázek 5



Obrázek 6



Obrázek 7



Obrázek 8



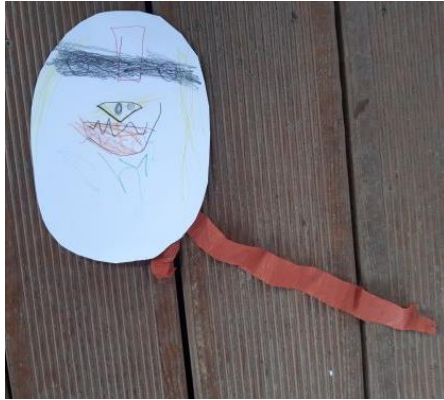
Obrázek 9



Obrázek 10



Obrázek 11



Obrázek 12



Obrázek 13



Obrázek 14



Obrázek 15