

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

ROZVOJ KULTURNÍCH POTŘEB, VÝCHOVA KE VKUSU
A MOŽNOSTI MOTIVACE V RÁMCI PVČ
(PŘEDŠKOLNÍ VĚK)

Vedoucí práce: Mgr. Irena Kovářová

Autor práce: Ingrid Valešová Vačkářová

Studijní obor: Vychovatelství – Pedagogika volného času

Ročník: 3.

2011

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

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

28. března 2011,

.....
Ingrid Valešová Vačkářová

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Ireně Kovářové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 3 |
| 1 ZÁKLADNÍ POJMY..... | 5 |
| 1.1 Pedagogika a její definice | 5 |
| 1.1.1 Výchova | 7 |
| 1.1.2 Vzdělávání | 7 |
| 1.2 Pedagogika volného času..... | 8 |
| 2 KULTURA, UMĚNÍ A VKUS..... | 11 |
| 2.1 Kultura | 11 |
| 2.2 Umění..... | 12 |
| 2.3 Estetika..... | 14 |
| 2.3.1 Vkus | 15 |
| 2.3.2 Kýč..... | 17 |
| 3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK | 18 |
| 3.1 Vymezení předškolního věku | 19 |
| 3.2 Tělesný vývoj a pohyblivost | 20 |
| 3.3 Výtvarný projev v předškolním věku | 21 |
| 3.3.1 Symbolika kresby | 22 |
| 3.3.2 Význam barev | 23 |
| 3.4 Socializace a interakce..... | 24 |
| 4 VÝCHOVA KE VKUSU | 27 |
| 4.1 Rozvoj tvořivosti..... | 27 |
| 4.2 Estetická výchova | 30 |
| SEZNAM LITERATURY..... | 36 |
| PŘÍLOHY | 39 |
| ABSTRAKT | 48 |
| ABSTRACT..... | 49 |

ÚVOD

„Dítě v úctě přijmout, s láskou vychovat a v svobodě vypustit.“

Rudolf Steiner

Není úplně běžné začínat citátem, ale tento je natolik výstižný k vybranému tématu, že jsem ho nemohla hned v úvodu opomenout. Je v něm totiž řečeno vše. Hlavně fakt, že nejdůležitější při práci s dětmi jsou tři věci: láska, respekt a svoboda.

Pokud tyto tři věci vezmeme v úvahu a budeme se řídit srdcem, vychováme z „našich“ dětí lepší bytosti, a když naší výchovu navíc okořenedíme estetikou, morálkou a tím lepším v nás, věřím, že položíme kvalitní základy pro jejich další bytí.

Cílem mé práce je zdůraznit důležitost rozvoje kreativity a vedení ke vkusu, a to již v raném stádiu socializace, protože dítě je jako „houba“ a nasává do sebe veškeré vjemy, které kolem sebe má. Jsem přesvědčená, že pokud dětem vytvoříme motivující prostředí, upozorníme je na krásu v nás a okolo nás a povedeme je ke vkusu a estetice již od útlého věku, nebudou snad v pozdějším věku tolik podléhat reklamě a všem dalším vlivům, jež na nás v současné době působí ze všech stran.

V první části mé práce vysvětluji základní pojmy, vyskytující se v průběhu celého textu, důležité pro správné porozumění. Poukazuji na fakt, že pedagogika, či edukace, tj. výchova a vzdělávání, nepatří pouze do institucí, jako jsou mateřské školy, ale začíná především v rodině. A pokud sami rodiče disponují dobrým vkusem, či jsou esteticky vzděláni, budou právě jejich děti schopny podobné vnímání okolního světa snáze přebrat, přičemž je možno předpokládat, že se nedají tak snadno ovlivnit jakýmkoliv nevkusem, či dokonce kýčem.

Právě touto problematikou se zabývám ve druhé části mé bakalářské práce. Cílem je poukázat především na kulturní hodnoty i odlišnosti. Vše je totiž subjektivní a je nutné veškeré předměty kolem nás, výrobky či umělecká díla chápat a „vnímat“ v širších souvislostech, a to hlavně kulturních. Kultura totiž produkuje umění, a umění ovlivňuje vkus. Právě vkusem se zabývá estetika, která bývá často trochu opomíjena. Fakt, že čím dál více odborníků tvrdí, že do muzeí pronikl kýč, také hovoří o tom, že bychom právě estetice měli věnovat větší pozornost a neměli bychom ji odsouvat na „vedlejší kolej“.

Ve třetí části se zaměřuji na velice důležitou záležitost, a to specifika předškolního věku. Toto období je totiž plné zvrátů a vše, co se v duši člověka odehraje právě v tomto věku, se do něho nejvíce „otiskne“. V této části se zmiňuji o psychomotorickém vývoji, kresbě, ale také o socializaci, jež je pro člověka velice zásadní. Ve výčtu nemohu opomenout motivaci, a to z jednoho prostého důvodu, že dítě bývá motivováno skutečně vším: prostředím, názory i postoji.

V poslední části nastiňuji způsob jak děti vést ke vkusu a tvořivosti, zaměřuji se na Výtvarnou dílnu, která u nás začíná velice dobře fungovat a poukazuji na to, co bývá důležité a přínosné nejen pro dítě, ale i pro samotného vyučujícího.

V příloze připojuji ukázky obrázků a děl vytvořených dětmi předškolního věku ve Výtvarné dílně Radky Charapovové. Ta je velice oblíbená a vyhledávaná rodiči dětí právě této věkové kategorie v místě mého bydliště, konkrétně v Dobřichovicích.

1 ZÁKLADNÍ POJMY

Cílem této kapitoly je definovat základní pojmy vyskytující se v každodenní běžné praxi, při jejichž interpretaci však často dochází k nedorozumění, či mylnému vysvětlení, a to hlavně u laické veřejnosti.

1.1 Pedagogika a její definice

Slovo pedagogika je řeckého původu. Ve starém Řecku byl jako „paidagógos“ označován otrok, který vodil děti svého pána do školy. Do antické latiny se tento výraz dostal již s posunutým významem a latinský „paedagogus“ neznačí již jen otroka – průvodce, ale také učitele – vychovatele.¹ Nutno však podotknout, že i ve starém Římě byli učitelé právě otroci.

Co se pedagogiky týče, existuje pro ni mnoho definic. Pedagogika je v odborném literatuře označována jako „...věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti.“² Znamená to tedy, že se nejedná jen o vzdělávání ve školách, či jiných školských institucích, ale probíhá již v samotné rodině jedince. Z této definice zároveň vyplývá, že jejím cílem nejsou pouze děti, či mládež, ale také dospělí jedinci.

Ve Stručném slovníku pedagogickém, který u nás vyšel zhruba před sto lety, je pedagogika chápána velice obdobně jako v současnosti. Toto vymezení se udrželo dlouho a významně ovlivnilo myšlení v českém prostředí po dlouhá desetiletí. V tomto slovníku se uvádí, že: „*Paedagogika jako každá jiná věda má stránku dvojí. Buď podává úvahy a pravidla o výchování, podává je v celkové soustavě, dobře spořádané (...) anebo zaměřuje se jen určitým kruhem myšlenek praktických, ze zkušenosti vzešlých, a podává návrhy. V prvním případě jest paedagogika naukou theoretickou, v druhém případě praktickou, vychovatelstvím užitým.*“³

Otakar Chlup na pedagogiku pohlíží velice podobně a ve své práci Pedagogika: Úvod do studia z roku 1948 ji definuje takto: „Pedagogika jako věda o výchově studuje

¹ Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Vyd. 3., Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X, s. 20.

² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 5., Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8, s. 160.

³ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 22.

a stanoví normy všestranného chování, didaktika jako teorie vyučování normy správného vyučování. (...) Jako věda normativní stanoví pedagogika buď celistvé a konečné nebo jednotlivé a částečné cíle, k nimž mají směřovati činnosti a pochody výchovy a výuky. (...) Jako věda zjišťující snaží se pedagogika stanoviti skutečné okolnosti, za kterých se odehrávají jevy a pochody výchovy.“⁴

Z toho vyplývá, že pedagogika, pokud má být vědou, neobejde se bez teorie, ale ani bez praxe. Chápání pedagogiky dnešními českými teoretiky je velice těžké soudit. Teorie současné české pedagogiky u nás zatím není vybudována a systematicky rozvíjena.⁵ V. Pařízek je jednou z mála osobností, která se u nás zabývá teorií pedagogické vědy. Ve své práci *Základy obecné pedagogiky*, jež je určena hlavně budoucím učitelům, sice přímo nevymezuje pojem pedagogiky, nicméně konstatuje, že: „... předmětem obecné pedagogiky je výchova ve všech formách a obsazích i vztazích,“ a dále uvádí, že: „Obecná pedagogika studuje společné rysy a souvislosti výchovy probíhající za různých podmínek.“⁶

S. Kučerová, hlásící se k antropologické koncepci, má velice blízko k právě výše uvedenému Pařízkovu pojetí. Podle ní se pedagogika: „...zabývá člověkem v situaci výchovy. (...) V situaci výchovy je celý člověk se všemi svými vztahy ke skutečnosti. Jde tedy o předmět zkoumání maximálně složitý, mnohonásobně polarizovaný, vyžadující interdisciplinární spolupráci všech věd o člověku.“⁷

A konečně ještě uvedu definici V. Krejčí, jež je obsažena ve skriptech *Obecné základy pedagogiky*: „Předmětem zkoumání pedagogických věd jsou stavy, procesy a výsledky výchovného a vzdělávacího působení prostřednictvím cílevědomých (intencionálních) vlivů při formování osobnosti jedince, skupin i celé populace ve společenských podmínkách...“⁸

⁴ Citováno v: PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 22.

⁵ Srov. tamtéž, s. 24.

⁶ Citováno v: tamtéž, s. 25.

⁷ Citováno v: tamtéž, s. 25.

⁸ Citováno v: tamtéž, s. 25.

1.1.1 Výchova

Jak jsem již výše zmínila, pedagogika se zabývá výchovou a vzděláváním. Výchovou rozumíme: „...proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“⁹

Pařízek uvádí, že: „...výchova probíhá od narození člověka po celý jeho život, a můžeme mluvit dokonce o prenatální výchově... Probíhá v rodině, ve škole i v psychiatrické léčebně, provází práci, volný čas i soužití manželů. Je funkcí života a má nejrůznější cíle, obsahy a prostředky.“¹⁰

Pojetí výchovy jsou různá a jsou ovlivněna kulturou té které země. Někteří autoři chápou výchovu jako: „...plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podřídit jej normám společnosti, ale i normám instituce apod.“¹¹ Jiní kladou zodpovědnost za vlastní formování na samotného vychovávaného, a třetí proud vychází při vymezení výchovy z „...interakce mezi pedagogem a žákem.“¹²

Podle nejobecnějšího pojetí chápeme výchovu jako: „...činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu „socializace“, jenž se zkoumá v jiných vědách.“¹³

1.1.2 Vzdělávání

Pojem vzdělávání se v pedagogické teorii chápe jako: „...proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“¹⁴

V pedagogickém slovníku upozorňují jeho autoři na to, že výrazy „vzdělání“ a „vzdělávání“ bývají v praxi velice často zaměňovány. Konstatují, že dle pojetí osobnostního: „...lze vzdělání chápat jako součást socializace jedince. Vzdělání je pak

⁹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 277.

¹⁰ Citováno v: PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 25.

¹¹ Tamtéž, s. 25.

¹² PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 277

¹³ PRŮCHA J. *Přehled pedagogiky*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5, s. 16.

¹⁴ Tamtéž, s.17

ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Vzdělání v tomto smyslu je objasňováno v kognitivní psychologii a kognitivní psycholinguistice v konceptech tzv. kognitivních struktur, mentálních reprezentací, kognitivních map, znalostí, vědění aj.¹⁵

Co se obsahového pojetí týče, chápe vzdělání jako: „...zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce. Souhrnně jsou tyto informace a činnosti chápány jakožto učivo, obsah vzdělání nebo jako vzdělávací cíle.“¹⁶

Dalším pojetím je pojetí institucionální. To vnímá vzdělání jako: „...společensky organizovanou činnost zabezpečovanou institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení. Vzdělání jakožto instituce je ve společnosti bohatě diferencováno prostřednictvím úrovní vzdělání, stupňů a druhů aj. Běžně se takto rozlišuje základní vzdělání, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání.“¹⁷

Sociometrické pojetí chápe vzdělání jako kategorii charakterizující populaci. „Je to vlastnost populace determinovaná sociálními faktory a ekonomickými faktory. Přitom kvalita vzdělání ovlivňuje kvalifikační strukturu obyvatelstva, a tím i ekonomický a kulturní potenciál společnosti.“¹⁸

To, že je „vzdělání“, přesněji „vzdělávání“ „...proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí,“¹⁹ je pojetím procesuálním.

1.2 Pedagogika volného času

Volný čas je doba, kdy: „...člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.“²⁰ Dost často se o volném čase mluví také jako o čase „...který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.“²¹ Pokud bychom ovšem chtěli být přesnější a úplnější, měli bychom o volném čase hovořit jako o: „...činnosti, do níž člověk

¹⁵ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 292.

¹⁶ Tamtéž, s. 292.

¹⁷ Tamtéž, s. 292.

¹⁸ Tamtéž, s. 292.

¹⁹ Tamtéž, s. 292.

²⁰ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5, s. 13.

²¹ Tamtéž, s. 13.

vstupuje s očekáváními, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení. Jako hlavní funkce volného času se uvádějí: odpočinek, zábava, rozvoj osobnosti.²²

V Pedagogickém slovníku se o pedagogice volného času píše jako o pedagogické disciplíně zaměřené na: „...výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých. (...) Nabývá na významu díky některým protikladným jevům: roste množství volného času jako času, se kterým může člověk nakládat podle své vůle, a zároveň se tento prostor tzv. průmysl volného času a hromadné sdělovací prostředky snaží využít pro různé formy manipulace, zbavující ho právě jeho charakteristického znaku – svobodného využívání. Roste výskyt nežádoucích forem chování (agrese, delikvence, zneužívání návykových látek), způsobených nudou (vakuem) ve volném čase, relativně častý je i chorobný návyk na práci a únik před volným časem (workoholismus) aj. Důraz ve využívání volného času se postupně přesouval od funkcí odpočinkových přes orientované na spotřebu k orientovaným na zážitek (prožitek). Za hlavní principy současné pedagogiky volného času se považují (Opaschowski):

1. autonomie činnosti, uvědomělý výběr subjektu, pohled na volný čas jako prostředek rozvoje osobnosti, upevňování zdraví, volný čas jako výzva a úkol osobnosti
2. aktivita subjektu, překonání pasivní konzumace, rozvoj kreativity
3. orientace na sociální kontakt, společné prožívání volného času s rodinou a přáteli
4. spontaneita, uvolněnost, otevřenost pro nové
5. zábava, radost, požitky z činnosti
6. uvolnění odreagování, prostor pro znovunalézání smyslu.²³

Ještě je potřeba uvést, že do výchovy ve volném čase „...patří veškeré působení v časovém prostoru, který neslouží realizací základních biologických potřeb ani školních nebo pracovních povinností. Dobrovolnost účasti na volnočasové činnosti

²² Tamtéž, s. 13.

²³ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 161.

umožňuje do výchovného procesu včleňovat samy děti a mladé lidi jako jeho aktivního činitele a vytvářet tak nové možnosti a specifické způsoby jejich formování.“²⁴

Výchovu k volnému času lze právem pokládat za „...klíč pro otevírání nových možností aktivit a rozvoje člověka, za motor, který celému úsilí dává potřebnou orientaci a dynamiku.“²⁵

V rámci kvalitního naplnění volnočasového využití mohou děti a mládež v ČR navštěvovat tyto instituce:

1. školní družiny
2. školní kluby
3. střediska pro volný čas dětí a mládeže, která zahrnují domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností
4. domovy mládeže
5. dětské domovy²⁶

Instituce poskytující zájmové vzdělávání jsou tyto:

1. základní umělecké školy
2. jazykové školy
3. občanská sdružení, sdružení dětí a mládeže, tělovýchovné a sportovní organizace, kulturní a osvětová zařízení, obecně prospěšné společnosti
4. církve a náboženská společenství²⁷

Pro děti předškolního věku je u nás nabídka volnočasových aktivit stále dosti omezená a samotní rodiče velice často své děti k těmto aktivitám vedou až při nástupu do první třídy, tedy v mladším školním věku. Přitom, jak uvádím níže, dítě předškolního věku je velice zvědavé, a jakákoliv aktivita, ať už jde o tanec, zpěv, či kreslení, je pro

²⁴ HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s.13.

²⁵ Tamtéž, s. 18.

²⁶ PÁVKOVÁ, J. aj. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5, s. 45-46.

²⁷ Tamtéž, s. 46.

něj nejen hrou, ale zároveň něčím, co si mnozí z nás ani neuvědomují: jakýmsi prvním setkáním se s uměním.

2 KULTURA, UMĚNÍ A VKUS

V této kapitole pohovořím pojmech kultura, umění, vkus a estetika. Ve spojení s uměním se zmíním o kultu krásy a v závěru kapitoly se pokusím objasnit význam slova kyč a přiblížím, co tento fenomén vlastně s sebou nese.

2.1 Kultura

Pod pojmem kultura si každý z nás jistě představí něco jiného. Tento termín má totiž různé významy v jednotlivých sociálních vědách. *„V pedagogické sféře se uplatňuje hlavně v těchto významech:*

- 1. Kultura jakožto komplex materiálních, především ale nemateriálních výtvorů (poznatků, idejí, hodnot, morálních norem aj.), které lidská civilizace během svého vývoje vytvářela. Toto „kulturní dědictví“ si lidstvo předává z generace na generaci, zejm. také prostřednictvím formálního vzdělávání ve školských institucích. Rozporné a nevyřešené otázky v pedagogické teorii se týkají toho, jaký má být optimální obsah a rozsah „kulturní transmise“ ve školských kurikulech.*
- 2. Kultura ve smyslu sociologickém a kulturně antropologickém znamená způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny. V tomto smyslu ovlivňují např. kulturní vzorce průběh a výsledky vzdělávacích procesů.“²⁸*

Psychologie kulturu vnímá jako: *„...produkt společenského života, což znamená, že zahrnuje materiální a duchovní produkty tohoto života: první jsou označovány jako*

²⁸ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 108.

civilizace, druhé jako kultura v užším smyslu...“²⁹ Prvními tedy myslíme např. stavby, domy, mosty, oděvy..., do druhých zahrnujeme umění, morální normy atd.³⁰

Kultura se vyznačuje: „...*stálostí v čase, a zároveň přizpůsobivostí k novým okolnostem. Její reprodukce se zajišťuje např. nápodobou v rodině, později v prostředí vrstevníků a také na školách. V pojetí kultury nesmíme opomenout oblečení, umění, literaturu, vědu, dětské hry i zvyky při stolování, ba dokonce ani politiku*“.³¹ Přísluví „šaty dělají člověka“ platí v pojetí kultury samozřejmě také. Oděv je totiž „základním klíčem“ ke kultuře, třídní příslušnosti, náboženskému vyznání a určitě k samotné osobnosti. A nezáleží na tom, zda se jedná o sárí, kimono či kostým do zaměstnání.

J. V. Vrutický ve svých esejích kulturou chápe tři nejvyšší formy našeho života: filosofii, umění a náboženství. Filosofie je kultem moudrosti, umění kultem krásy a náboženství kultem ctnosti.³²

2.2 Umění

Jak již bylo výše uvedeno, umění je kultem krásy. Ruskin usuzuje, že: „...*člověk krásu poznává, stává se dobrým. Jemu je pěstění vkusu pěstěním charakteru*.“³³ Z toho chápeme, že umění vychovává. Umění učí člověka vnímat krásno a krásu pak vnáší do jeho srdce. A pokud je člověku dobře u srdce, provází jeho život radost a štěstí.

Krásno v nás vzbuzuje rozkoš, obdiv, štěstí, vzrušení i lásku. Teprve krása věcí, přírody či člověka v nás budí ctnost, úctu, radost i nadšení a činí nás lepšími. Umění bývalo reakcí, opakem vědy a filosofie, ale svou podstatou bylo vždy kladné. Učilo milovat život. Umění také nemusí být praktické, prospěšné, nebo užitečné. Umění bývá tvořeno pouze z lásky.³⁴

Bez umění si vůbec nedokážeme představit lidstvo. Jeho původ je třeba hledat již v dávné historii. Pravěký člověk byl totiž nejen lovcem, ale i znamenitým kreslířem. Tento pradávňý lovec byl dokonalým pozorovatelem zvěře a měl výbornou paměť. Svá

²⁹ NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0, s. 108.

³⁰ Srov. tamtéž, s. 108.

³¹ Tamtéž, s. 108.

³² Srov. VRUTICKÝ, J. V. *Filosofie umění*. Praha: Jaroš a Kalhaus, 1926. ISBN neuvedeno, s. 25.

³³ Srov. tamtéž, s. 26.

³⁴ Srov. tamtéž, s. 28.

pozorování zaznamenával do země, vlhkého písku, kamene, skály, používal k tomu prsty, větve či kůstky. A tyto kresby, mnohdy kolorované, můžeme obdivovat dodnes.

Architektura je daleko mladšího data, závislá do jisté míry na kultuře. Prvním obydlím byla jakási „skryš“ podobná stanu. Takovéto obydlí bylo ve své době velkým vynálezem. Člověk se totiž stal nezávislým na jeskyních a skalnaté krajině. Tato „stavba“ neměla s uměním sice nic společného, nicméně základní kámen stavitelství byl přece jen položen.

Tanec a zpěv mají s největší pravděpodobností svůj původ také v pravěku. Možná pouhou náhodou, ale určitě díky jedinečnému zvuku z mušle, tykve či dutých stromů se člověk pokusil vyrobit první hudební nástroj.

Ještě před vynálezem písma existovala různá vyprávění překypující boji, vyprávění o hrdinstvích, nebo o domnělých zjeveních. V té době, kdy řeč nabyla pevných forem a když bylo umožněno vyjadřovat jednotlivé myšlenky a city, byly položeny základy k dalšímu umění – literatury.

Takhle nějak mohly vypadat počátky umění. Jsou staré jako lidstvo samo. City nejdávnějších lidí nám známy nejsou, ale můžeme v ně věřit. *„Umění zachovává city, umění vyjadřuje se řečí všem lidem srozumitelnou.“*³⁵

Gombrich ve svém Příběhu umění sebevědomě uvádí, že: *„Umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci. Kdysi to byli lidé, kteří si vzali barevnou hlinku a na zed' jeskyně načrtli tvary bizona, dnes si někteří kupují barvy a navrhují plakáty na reklamní plochy. Dělali a dělají i mnoho jiných věcí. Nazývat takovou činnost uměním můžeme tehdy, když si uvědomíme, že toto slovo znamená v různých dobách a místech velmi různé věci, a také pokud je nám jasné, že Umění s velkým U neexistuje.“*³⁶

S ním v podstatě nelze nesouhlasit a ztotožňují se s ním také další autoři studující umění, když tvrdí, že: *„Dějiny umění – to není přímočarý pohyb, ale vývoj ustavičně oživovaný vnějšími podněty, v němž prolínání v prostoru a čase neúnavně posouvá umělecké formy a funkce. V umění je trvání důležitější než originalita, náhodná a prchavá hodnota, odsouzená k věčnému překonávání...“*³⁷

Gombrich také tvrdí, že: *„Považujeme-li za umění budování chrámů a domů, malířství a sochařství nebo tkaní ozdobných látek, pak na celém světě neexistuje ani*

³⁵ LÍR, J. *Populární úvod do umění*. Praha: Svoboda, 1923, s. 28.

³⁶ GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Mladá fronta, 1995. ISBN 80-204-0685-9, str. 15.

³⁷ KOLEKTIV AUTORŮ. *Dějiny umění*. Praha: Argo, 1998. ISBN 80-7203-076-0, s. 7.

jediný národ bez umění“.³⁸ A v tom má samozřejmě pravdu. Zdůrazňuje, že pokud pojmem umění chápeme „...*krásný předmět, na který se chodíme dívat do muzea či na výstavu*“, musíme pochopit, že takto je toto slovo užíváno teprve krátce a mnohým malířům, sochařům či architektům minulosti se o něm ani nesnilo. Nebylo by také správné domnívat se, že umění je plodem pouze člověka vzdělaného.

Umění zasáhlo nesmírně hluboko do života jednotlivce i celých národů, proto se nemůžeme divit, že se o uměleckých dílech neustále mluví a píše, že se stalo předmětem pozornosti a obdivu. O umění nemůžeme říci, že je nemravné či mravné. Kdo v něm hledá jiné hodnoty než estetické, nerozumí mu.³⁹

Lev Nikolajevič Tolstoj o umění hovořil jako o „...*činnosti lidské, záležející v tom, že jeden člověk vědomě zevnějšími znaky (čarami, barvou, pohyby, zvuky, slovy) sděluje s druhými city, jež sám prožil a že druzí lidé, nakazivše se těmito city, sami je prožívají*“.⁴⁰ Účelem umění je tedy „nakazit“ lidi určitým citem a sjednotit je, odstranit sociální, náboženskou či rasovou nesnášenlivost. Pravé umění totiž patří všem a nikoho neodpuzuje. Jestliže je krásné, sjednocující a citlivé, potom člověka zušlechťuje, kultivuje a povzbuzuje.⁴¹

2.3 Estetika

Estetika je věda o kráse. Název pochází z řeckého slova „aisthanomai“ = vnímám, postřehuji a tato věda se snaží odpovědět na některé otázky týkající se vnímání krásy, umění a umělecké tvorby.

Estetika „...*jedná o estetičnu, krásu a jiných estetických kategoriích, o estetické aktivitě, způsobech a podmínkách vnímání estetických jevů a předmětů*“.⁴²

³⁸ GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*, s. 39.

³⁹ Srov. tamtéž, s. 28.

⁴⁰ Citováno v: LÍR, J. *Populární úvod do umění*, s. 23.

⁴¹ Srov. tamtéž, s. 25.

⁴² ŠINDELÁŘ, D. *Krásu v nás a kolem nás*. Praha: Albatros, 1981. ISBN neuvedeno. str. 205.

Lír v Populárním úvodu do umění uvádí tyto podobory estetiky:

1. estetika spekulativní
2. estetika empirická
3. estetika normativní
4. estetika analytická

Spekulativní estetika se zabývá krásou, uměním a jeho významem, estetika empirická se snaží podat odpovědi na otázky opírající se o zkušenosti. Normativní stanovuje normy, zákony a pravidla pro umělce i jejich obdivovatele a estetika analytická si klade za cíl analyzovat umělecké dílo jako takové a dojít k podstatě tvůrčí činnosti.

Estetika jako vědní disciplína se zabývá výkladem vzniku, podstatou a působením estetických jevů na člověka, respektive na celé sociální skupiny, zkoumá povahu jednotlivých oblastí estetična, včetně jejich společenské funkce. Předmětem zkoumání estetiky je v nejobecnějším smyslu slova estetické osvojování světa člověkem, tvorba podle zákonů krásy.

Jedním z ústředních východisek i při obecném výkladu vzniku a povahy estetického citu a estetična je práce. Zvláštní druh krásy můžeme objevit v lidové tvorbě. Ta sice není měřitelná krásným uměním, nebo volnou tvorbou, přesto o ní nemůžeme hovořit jako o nižší formě umění. Je to tvorba osobitá, která vznikla z potřeb každodenního lidského života. Její krása je spojením účelu, provozu a nejužšího vztahu k přírodě. Je naplněna láskou k životu a bezprostředností citu, pracovního úkonu, myšlenky a vůle žít dobře, čestně a skromně.⁴³

Vztah mezi uměleckým a estetickým citem, či chcete-li vkusem, je velmi úzký. Kdo má vyvinutý estetický vkus, má blíže k umění a obráceně. V podstatě ten, kdo má umělecký cit, tomu nedělá potíže mít dobrý vkus vůbec.⁴⁴

2.3.1 Vkus

Můžeme říci, že vkus je jakousi obdobou povahy. Právě vkusem se od sebe navzájem odlišujeme: někdo jde do kina na drama, jiný na komedii. Jeden a týž obraz se nelíbí

⁴³ Srov. tamtéž, str. 73.

⁴⁴ Srov. tamtéž, str.113.

každému. Jedno a totéž umělecké dílo nenalezne patřičnou odezvu u všech lidí najednou ani v budoucnu. Proč jeden a tentýž obraz dokáže vzbudit u jedněch jakékoliv pozitivní emoce a u druhých lhostejnost, či dokonce odpor? Protože krása není absolutní, vnímání krásna je subjektivní a pojem krásy je podmíněn citem pro umění. Tento cit pro umění však není vyvinut u všech lidí stejně.

Přes toto všechno se shodneme, že existují i taková díla, která můžeme nazvat absolutně krásnými. A to hlavně proto, že se líbila již lidem v minulosti, my jsme dané vzorce přebírali, a tak se tato díla líbí i dnes. Jako příklad uveďme řecké sochařství a architekturu... Starořecký vzorec pro vnímání krásy, tedy kalokagathia, (kalos: krásný tělem, agathos: krásný na duši, čistý, mravný), vyjadřoval přesvědčení, že krása a ctnost mají mnoho společného a co není dobré, nemůže být ani krásné a naopak.

Jak jsem uvedla výše, všem se nelíbí stejné věci, a to proto, že lidé nemají stejný umělecký cit. Cit pro krásu nazýváme vkusem. Vkus je zvláštní dar, který není vlastní všem. S vkusem je to jako s taktem a inteligencí: někteří lidé se s ním rodí, jiní si ho neosvojí ani vzděláním. Víme ale, že velká řada lidí, kteří neuměli ani číst ani psát, měli a mají vkus. Dokladem toho je právě již zmiňované lidové výtvarné umění.⁴⁵

Vkus je zvláštní smysl pro harmonii, upravenost, malebnost, a to jak tvarovou, tak lineární, samozřejmě také pro soulad barev, úměrnost a proporce. Vkus tedy berme skutečně jako zvláštní dar, zvláštní cit chápaný zrakem.⁴⁶

Na pomyslné stupnici vkusu se dají rozlišit nepatrné jemné odstíny a nuance. Někdy se nám něco líbí více, někdy méně. Ale proč? Co je tím měřítkem? Vkus je rozhodně individuální záležitostí. Otakar Březina píše: „Každý trhá z rozkošného ovoce krásy na těch větvích, k nimž dorostl svým duchovním vzrůstem.“⁴⁷ A jak říká jedna velká pravda: pokud chceme člověka vzdělat a učinit jej dobrým, musíme ho nejprve učinit estetickým. „Jen z estetického stavu vyvinuje se stav morální.“ (Schiller). Vkus totiž člověka zušlechťuje.⁴⁸

Opakem vkusu je nevkus, tj. nedostatek zmíněného citu. Nevkusu je možné se do jisté míry odnaučit a vkusu naučit. Je to stejné jako např. u osvojení pravidel slušného

⁴⁵ Srov. LÍR, *Populární úvod do umění*, s. 13.

⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 14.

⁴⁷ VRUTICKÝ, *Filosofie umění*, s. 32.

⁴⁸ Srov. tamtéž, str. 35.

chování a zdvořilosti. Jde to tedy pouze tehdy, uzná-li člověk svůj „nevkus“ a má-li dostatečnou vůli učit se.⁴⁹

Učit se vkusu, nebo lépe řečeno odnaučovat se nevkusu, je možné poučováním, srovnáváním a odkoukáváním. Naučený vkus však bohužel není tvořivý.⁵⁰ A tím jsme se opět vrátili obloukem k umění: schopnost vytvářet umělecká díla je totiž vrozená a naučit se jí nedá.

2.3.2 Kýč

Pojem „kýč“ je poměrně nový výraz, a etymologové se doposud neshodli na jeho skutečném původu. Někteří si myslí, že slovo kýč vzniklo z anglického „sketch“, což značí skicu či náčrtek, zkomoleného německou výslovností, jiní ho spojují s německým výrazem „kitschen“, znamenajícím cosi jako *shrabovat bláto z ulice*, či se slovesem „verkitschen“ – zlevnit, znehodnotit.⁵¹ Ve slovnících najdeme výrazy jako „bezenné umění“, „umělecký odpad“, či „špatné umění“. Ne každé špatné umění však můžeme nazvat kýčem. Zvláštnost kýče spočívá v tom, že „...*je podbízivý a přitažlivý, lidem se líbí. Jistě ne všem, statisticky je však jeho úspěch nesporný.*“⁵² Jeho masová přitažlivost spočívá v komerčním využívání reklamními společnostmi k propagaci konzumního zboží.

Většina autorů zabývajících se otázkou kýče soudí, že kýč je jev poměrně mladý a podmínky jeho zrodu i obliby dozrály až v moderní době. Souvisí tedy i se vznikem středních vrstev a buržoazie, s přílivem velkého množství venkovského obyvatelstva do měst a také s dezintegrací lidového umění a kultury, sériovou výrobou a technologickým rozvojem. Clement Greenberg jednoznačně tvrdí, že „*kýč je produktem průmyslové revoluce.*“⁵³

S tímto tvrzením také souhlasí autoři, kteří se blíže zabývají umělecko-historickým aspektem kýče. Považují ho za odnož romantismu. Hermann Broch míní, že

⁴⁹ Srov. LÍR, *Populární úvod do umění*, s. 17.

⁵⁰ Srov. LÍR, J. *Populární úvod do umění*, s. 21.

⁵¹ Srov. KULKA, T. *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2000. ISBN 80-7215-128-2, s. 26.

⁵² Tamtéž, s. 13.

⁵³ Tamtéž, s. 27.

„romantismus je matkou kýče“⁵⁴ a zároveň dodává, že „někdy se dítě své matce natolik podobá, že je od sebe stěží rozeznáme.“⁵⁵

O otázce počátku kýče mohou rozhodnout pouze historikové, nicméně kýč nemůžeme zcela oddělit od společensko-ekonomických podmínek. A popření existence kýče před 19. stoletím je příliš silným tvrzením.⁵⁶

Můžeme však namítnout, že pokud někdo označí kýčem určitý předmět, je toto záležitostí vkusu či estetické normy. Najít přesná specifika je určitě dosti obtížné. Kýč je pojmem zcela otevřeným. Ten dnešní kýč je jiný než ten včerejší a bude určitě jiný než budoucí.⁵⁷

Kýč je „...pojem relativní a k jeho pochopení je třeba psychologické, sociologické či historicko-antropologické analýzy – nikoli analýzy estetické.“⁵⁸

Můžeme dojít ke shodě, že levné obrázky z předměstských galerií a obchodních domů jsou kýčem a že drahé věci, jež visí v muzeích jsou umění. Ovšem takový pop art býval a stále je často prezentován jako kýč, nicméně je to směr, který má za cíl smazat rozdíly mezi uměním a masovou kulturou. Tyto obrazy se jako kýčovitě opravdu jeví, ovšem využít kýč k umělecké tvorbě není to samé jako kýč sám o sobě.⁵⁹

Zároveň musím upozornit na fakt, že muzea nesbírají a nevystavují pouze umění klasické. Musí brát v potaz také umění současné doby. Moderní umělci se přirozeně snaží dostat na pomyslnou hranici umění, a jsou pro to ochotni využít coby ironii či parodii právě kýč.

3 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Abychom vůbec pochopili, zda a jak je důležité působení okolního prostředí na dítě předškolního věku, a to ať v umělecké či jiné rovině, musíme se zaměřit právě na specifika tohoto období.

⁵⁴ Tamtéž, s. 28.

⁵⁵ Tamtéž, s. 28.

⁵⁶ Srov. KULKA, T. *Umění a kýč*, s. 16.

⁵⁷ Tamtéž, s.17.

⁵⁸ Srov. tamtéž, s.13.

⁵⁹ Srov. tamtéž, s.23.

3.1 Vymezení předškolního věku

Předškolní věk je zakončením etapy raného dětství a rozumí se jím věk od 3 – 6 let dítěte. V. Příhoda toto období nazývá „druhým dětstvím“. Dle Eriksona je to fáze aktivity a iniciativy. Toto období také můžeme nazvat: „...*obdobím, kdy se kladou základy socializace, tj. začlenění člověka do společnosti.*“⁶⁰ V tomto období si dítě s dravou zvědavostí vytváří „...*obraz o světě, svůj první „světový názor“*“, *počínaje otázkami o vzniku a smyslu světa a konče nejsoukromější sférou vlastního těla.*“⁶¹

Nemohu opomenout, jak toto období vidí jedna z nejdiskutovanějších osobností své doby – Sigmund Freud. Ten totiž tvrdil, že dítě prochází během prvních pěti let života rozhodujícími vývojovými stádii, která mají zásadní význam pro jeho další rozvoj. Každá z těchto fází souvisí s určitou tělesnou zónou a období předškolního věku zahrnuje tyto fáze hned tři.

Zastavme se nejprve u anální fáze. Takto Freud nazval období mezi druhým a čtvrtým rokem dítěte a souvisí s hygienickými návyky. V tomto období dochází ke konfrontaci s vnějším světem a dítě je nuceno reagovat na tento tlak. Vztah ke světu se u dítěte orientuje na funkci vyměšování – zadržování stolice. Výskyt obou těchto podnětů je dle Freuda charakteristický pro rozpolcenost při problematice dávání – nedávání, popř. braní. Podle stylu výchovy v rodině se formují charakterové vlastnosti dítěte. Jsou to budoucí rysy jako smysl pro vlastnictví, spořivost či pořádkumilovnost.

Falickou fází nazývá Freud dobu mezi čtvrtým a pátým rokem dítěte. V této době vystupují do popředí sexuální pocity v souvislosti s genitáliemi jako primární erotogenní zónou. Toto období je charakteristické oidipovským komplexem, který představuje kombinaci erotických přání a pocitů nenávisti projevovaných dítětem vůči rodičům. Vůči rodiči stejného pohlaví vystupují pocity nenávisti a rivalry, vůči opačnému pohlaví projevuje lásku a něžnost.

Do předškolního věku řadíme také období latence, typické pro pátý a šestý rok. Tato doba je charakterizována zánikem infantilní sexuality a ukončením oidipovského konfliktu. V této době též dochází k silnému ovlivňování vnějšími a kulturními

⁶⁰ ŘÍČAN, P. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7, s. 119.

⁶¹ Tamtéž, str. 119.

institucemi. Právě ty přinášejí potlačení infantilní sexuality. Více se objevují morální a estetické aktivity, objevují se pocity ošklivosti a studu.⁶²

U dětí předškolního věku mimo jiné pokračuje zrání centrální nervové soustavy, a hlavní náplní času dítěte tohoto věku je hra.⁶³ „Oblíbené jsou nejen hry pohybové, ale také námětové – hra na školu, na Popelku, obchod apod.“⁶⁴ Právě v tomto období děti rádi naslouchají pohádkám a roste u nich zájem o mluvenou řeč.

Myšlení je antropomorfní, to znamená, že dítě polidšťuje neživé věci. Předškolák je velice zvědavý. Řeč je spíše monologická než dialogická. Dítě si povídá samo pro sebe a samo si také odpovídá. Jde o tzv. egocentrickou řeč. Rozvoj řeči je v tomto období závislý na stimulaci a je podporován aktivitami a hrou.⁶⁵

3.2 Tělesný vývoj a pohyblivost

Co se tělesného vývoje a pohyblivosti týče, mají v tomto věku veliký význam „*tělesné individuální rozdíly. Větší a silnější dítě totiž lépe obstojí v dětském kolektivu, má tam lepší pozici, snadněji se dostává do vedoucí role. Pohyblivost se v tomto věku zlepšuje jen zvolna a ne příliš nápadně.*“⁶⁶

Přibývá svalové tkáň, zvláště u chlapců, postava se protahuje, ruce i nohy prodlužují. Hlava se zmenšuje v poměru k tělu. V šesti letech můžeme odhadnout to, zda tělesný vývoj odpovídá věku, a to nejen výškou a hmotností, ale také proporcemi podle tzv. filipínské míry: dítě si má přes vzpřímenou hlavu dosáhnout na ušní lalůček.⁶⁷ Mimo jiné se rozvíjí a zdokonaluje hrubá motorika, takže dítě je rychlejší, pohotovější a také začíná disponovat větší elegancí pohybů již dříve osvojených.⁶⁸

⁶² Srov. FÜRST, M. *Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0, s. 68.

⁶³ Srov. NOVOTNÁ, L.; HRÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. Plzeň: ZČU, 2005. ISBN 80-7043-281-0, s. 48.

⁶⁴ NOVOTNÁ, L.; HRÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*, s. 48.

⁶⁵ Srov. tamtéž, s. 49.

⁶⁶ ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*, s. 119.

⁶⁷ Srov. tamtéž, s. 120.

⁶⁸ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9, s. 88.

3.3 Výtvarný projev v předškolním věku

Po období „skvrn“, „čmáranic“ a „čarání“ začíná dítě kolem 3. roku zvládat kreslení a dokonce dává svým obrázkům obsah. Tříletým dětem nedělá potíže napodobit jakýkoli směr čáry. Dokáže nakreslit horizontálu, vertikálu a také kruh a křížek.⁶⁹

Jedním z prvních námětů je člověk. V tomto období dítě kreslí tzv. hlavonožce. (viz Příloha I.) Je to postava, kterou představuje kolečko, z něhož vycházejí dvě čárky – nohy, a často ještě další dvě – ruce. Takto kreslí postavy tří až pětileté děti na celém světě.⁷⁰

Detailů u kreslené postavy přibývá s tím, jak dítě roste. „Kolem 5. a 6. roku se začíná objevovat trup znázorněný dalším kolečkem. Postava je vždycky zobrazena zepředu. Ruce bývají k trupu připojeny v různé výšce. Až kolem 6. roku je tělo úplné, se všemi končetinami.“⁷¹

Samo sebe začíná dítě kreslit ve chvíli, kdy si uvědomí vlastní tělesné schéma, neboli když získá představu o svém vlastním těle. Toto vědomí se utváří postupně prostřednictvím opakovaných zkušeností.⁷²

Pro dítě je kresba: „...hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme.“⁷³ Stejně jako si předškolák rád hraje s tužkou, miluje i barvy. Nejprve pastelky, nebo prsty, později si zamiluje štětec a vodové barvy. Mezi čtvrtým a pátým rokem děti objevují také střihání⁷⁴ a rádi tvoří z plastelíny. Ve výtvarném projevu jsou realisty, „...kreslí především to, o čem ví, takže leccos je na kresbě vidět lépe než ve skutečnosti.“⁷⁵ Pokud se pozorně podíváme na kresby dětí od 5 do 7 let, zjistíme, že většinou na nich chybí perspektiva. Také zobrazené předměty bývají disproporční. Děti v tomto věku velmi těžko rozeznávají, co je horizontální a co vertikální, proto sklápí vertikálu do horizontální roviny, aniž by jakkoli dbaly na perspektivu.⁷⁶

⁶⁹ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 88.

⁷⁰ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-415-1, s. 23.

⁷¹ Tamtéž, s. 24.

⁷² Srov. tamtéž, s. 25.

⁷³ ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*, s. 129.

⁷⁴ Srov. BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0, s. 11.

⁷⁵ ŘÍČAN, P. *Cesta životem: Vývojová psychologie*, s. 131.

⁷⁶ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 27.

Kreslení je způsob psaní a čára, kterou kreslí, o dítěti mnohé vypovídá, protože jde o „písmo“ nevědomé.⁷⁷ „Určitou klasifikaci dítěte lze provést již podle síly čáry.“⁷⁸ Ustrašené dítě, které má zábrany a kterému chybí sebedůvěra obvykle kreslí tenké, lehce naznačené čáry. Obrázek neustále předělává, někdy si pomáhá pravítkem. Naopak dítě agresivní kreslí čáry silné, až někdy protrhne papír. Vyrovnané děti mají sílu linky pod kontrolou.⁷⁹

3.3.1 Symbolika kresby

Pod tímto pojmem se rozumí: „...vztahy, které lze vysledovat mezi určitým druhem obrázků a určitými typy osobnosti. Většinou však nelze přikládat výskytu toho či onoho prvku přesný a neměnný význam. Existuje sice základní symbolika kresby. (...) Ale takové symboly postrádají jakýkoli smysl, pokud na ně nahlížíme izolovaně, aniž bychom je včlenili do kontextu.“⁸⁰ To značí, že žádný obrázek nemůžeme posuzovat a interpretovat bez znalosti okolností.

Součástí velmi obsáhlé symboliky je také řeč barev. Výběru a použití barvy nelze upřít psychologickou hodnotu, ale při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet k věku jedince. Nepřítomnost barvy v celé kresbě nebo pouze při zpracování určitých témat prozrazuje citovou prázdnotu, někdy asociální tendence. Při použití barvy se uplatňují její různé vlastnosti – intenzita, hustota, viditelnost z dálky a odstín. Všechny tyto prvky specifikují hodnou té či oné části kresby.⁸¹ Např. některá spojení barev působí harmonicky, jiná naopak šokují nesouladem a ukazují na poruchu pravděpodobně citového původu.⁸² Děti používají barvy dvěma způsoby: buď napodobují přírodu, anebo se nechávají vést svým nevědomím. A právě to o jejich osobnosti a myšlení vypovídá nejvíce.⁸³

⁷⁷ Tamtéž, s. 29.

⁷⁸ DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 29.

⁷⁹ Srov. tamtéž, s. 29.

⁸⁰ Tamtéž, s. 35.

⁸¹ Srov. tamtéž, s. 36.

⁸² Srov. tamtéž, s. 36.

⁸³ Srov. tamtéž, s. 36.

3.3.2 Význam barev

ČERVENÁ: Je naprosto normální, když dítě do šesti let používá výhradně červenou barvu. Po šestém roce toto již poukazuje na tendenci k agresivitě a na nedostatečnou kontrolu emocí.

MODRÁ: Modrou barvu používají děti do pátého roku věku. Jsou to děti, které své chování kontrolují. Pokud jí používají v šesti letech znamená to, že jsou dobře adaptované. Pokud však používají výhradně modrou barvu, značí to jejich přílišnou sebekontrolu.

ZELENÁ: Odráží spíše sociální vztahy, nicméně je srovnatelná s použitím barvy modré.

ŽLUTÁ: Bývá dětmi velice často užívána ve spojení s červenou barvou. Pokud je použita samostatně, značí velkou závislost dítěte na dospělém.

HNĚDÁ: Poukazuje na špatnou rodinnou i sociální adaptovanost dítěte a jeho různé konflikty. Tuto barvu s oblibou volí děti umíněné.

FIALOVÁ: Je znakem neklidu a malé děti ji do rukou vezmou zřídka. Tato barva prozrazuje úzkost a bývá používána v obdobích obtížné adaptace, někdy ve spojení se zelenou.

ČERNÁ: Vyskytuje se v každém věku a prozrazuje určitou míru úzkosti. Někdy hovoří o bohatém vnitřním životě a zvláštního významu nabývá obzvláště v době puberty.⁸⁴

„Při interpretaci symboliky barev je však nutné přihlížet k mnoha dalším faktorům, jako jsou kulturní vlivy, móda, linie a formy, kombinace barev, jež naznačuje konflikt mezi dvěma tendencemi. V interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu, ale všeobecně vzato, teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují na

⁸⁴ Srov. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*, s. 37.

tendenci ke smutku, úzkosti, popř. na odpor k někomu nebo něčemu. Bledé barvy vyjadřují citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav.“⁸⁵

Díky znalostem o vývoji dětské kresby víme, že po tmavých barvách spousta dětí sáhne z jednoho prostého důvodu: výrazná „stopa“ je nejlépe viditelná. Černou barvu přitom využívají spíše chlapci, děvčátka kreslí obrázky většinou barevné.

3.4 Socializace a interakce

Socializace je především: „...procesem objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činností.“⁸⁶ M. Nakonečný tvrdí, že socializace je: „Přeměna biologického jedince v kulturní bytost,“⁸⁷ a R. I. Watson socializaci popisuje jako: „...proces, který dětem umožňuje, aby se staly funkčně zdatnými dospělými členy společnosti.“⁸⁸

Protože se člověk jako osobnost nerodí, ale osobností se teprve stává, měli bychom si upřesnit, za jakých okolností se toto odehrává.⁸⁹ Proces socializace, neboli zařazování se, včleňování, či vrůstání vyžaduje především neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému jakožto předpokladu permanentních změn osobnosti a jejích vztahů k okolí.⁹⁰ Nejucelenější pohled na interakci jedinec – společnost podává definice B. Geista: „Sociální interakční proces, jímž si jedinec po celý život osvojuje soustavy hodnot, sociálních norem a vůbec všech faktorů sociálních (pod)celků, k nimž v rámci jednoho sociálního celku (např. národa) přísluší podle základního referenčního systému příslušného sociálního celku (hodnotového, ideového atp.). Je druhem sociálního učení (zejména učení se sociálním rolím), jímž jedinec získává základní orientaci pro své chování v příslušných sociálních celcích, jež mu umožňuje sociální soužití s ostatními jedinci těchto celků, je procesem sociálního formování osobnosti jedince jako sociálně-kulturní osobnosti, procesem

⁸⁵ Tamtéž, s. 38.

⁸⁶ ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6, s. 43.

⁸⁷ Citováno v: tamtéž, s. 43.

⁸⁸ Citováno v: tamtéž, s. 43.

⁸⁹ Srov. tamtéž, s. 42.

⁹⁰ Srov. tamtéž, s. 42.

*sociální ontogeneze jedince, druhým narozením jedince jako sociální bytosti a řetězcem sociálně adaptačních procesů, jejichž úhrn tvoří obsah socializace.*⁹¹

Smyslem socializace je polidštění, nebo můžeme říci humanizace individua a vřazení jeho osobnosti do hierarchie vztahů, rolí a pozic.⁹² Člověk se tedy „rodí“ dvakrát. Nejprve jako individuum, nadané potencionálně schopností být lidskou bytostí, jíž se může stát teprve při svém „druhém narození“, které se uskutečňuje v sociálním prostředí umožňujícím skutečné dotvoření lidské bytosti. Člověk se nikdy nemůže stát „normální“ lidskou bytostí při absenci styku s jinými lidmi.⁹³

3.5 Motivace

Bez motivace se neobejde žádná smysluplná lidská činnost. Motivace je *„stav, který aktivizuje chování a dává mu směr. Subjektivně je vnímána jako vědomá touha: přání jíst, pít, milovat se. Většina z nás se může rozhodnout, zda těmto touhám vyhoví. Předmětu své touhy se můžeme vzdát, a také se můžeme přinutit udělat něco, co bychom raději nedělali. Dokonce si můžeme nařídit, že na touhy, které naplnit nechceme, nebudeme myslet. Jenže přímo kontrolovat svou motivaci je podstatně těžší – pravděpodobně nemožné. (...) Vědomá volba se tedy zdá spíše důsledkem než příčinou našich motivačních stavů.*⁹⁴

Mezi příčiny motivace patří fyziologické stavy mozku a těla a stejně tak i naše kultura a sociální interakce s jedinci v našem okolí. V psychologii tímto pojmem rozumíme „hybné síly“ ovlivňující chování. „Moveo“, z něhož je naše slovo motivace odvozeno, latinsky znamená „hýbám“. Mezi motivy, česky pohnutky, které vedou člověka k aktivitě patří pudy, instinkty a potřeby. Potřeby jsou zvláště silným motivačním činitelem, ať jde o biologické či sociální.⁹⁵

⁹¹ Tamtéž, s. 42-43.

⁹² Srov. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*, s. 44.

⁹³ Srov. KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele*. Plzeň: ZČU, 1996. ISBN 80-7043-204-7, s. 25.

⁹⁴ ATKINSON, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3, s. 348-349.

⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 145.

V Pedagogickém slovníku autorů Průchy a Walterové je o motivaci uvedeno, že jde o: „*Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:*

1. *vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání,*
2. *zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem,*
3. *řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků,*
4. *ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu.*“⁹⁶

Výkon jedince je motivován jednak vnitřními faktory (zejm. potřebami), jednak faktory vnějšími. Chování jedince, jehož cílem je dosáhnout určitého výkonu, probíhá v několika fázích:

1. vzbuzení některých potřeb
2. posouzení vlastních možností výkonu dosáhnout
3. očekávání, že potřeba bude uspokojena
4. rozhodnutí vykonat příslušnou činnost⁹⁷

Mezi výkonové potřeby jedince patří potřeba samostatnosti, potřeba kompetence, potřeba úspěšného výkonu, potřeba vyhnout se neúspěchu a někdy paradoxně i potřeb vyhnout se úspěchu.

Vezměme si příklad ze školního prostředí, kterým jsme prošli všichni: na výsledku procesu motivace se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci.

Učitel může ovlivňovat motivaci svých žáků mnoha způsoby. Patří k nim:

1. vytváření adekvátního obrazu o žácích
2. učitelovo očekávání vůči žákům
3. probouzení poznávacích potřeb žáků
4. probouzení sociálních potřeb žáků, tj. sociální klima ve třídě
5. probouzení výkonové motivace (sociální norma, individuální norma)
6. využití odměn a trestů

⁹⁶ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, *Pedagogický slovník*, s. 127.

⁹⁷ Srov. tamtéž, s. 127.

7. eliminování pocitu nudy
8. předcházení strachu⁹⁸

Každé dítě jako osobnost si takto vybírá subjektivní psychické prostředí z objektivního okolí a toto psychické prostředí následně utváří vývoj osobnosti. I kdyby rodiče poskytovali všem svým dětem přesně stejné prostředí – které jim obvykle neposkytují, nebude nikdy pro všechny z nich psychicky stejné. Zde je potřeba ještě zdůraznit, že styl výchovy rodičů vytváří osobnost dítěte.

4 VÝCHOVA KE VKUSU

Jak jsem se již výše zmínila, pokud se s citem pro vkus člověk nenarodí, nebo spíše pokud se mu tohoto citu nedostává v rodině, v rámci primární socializace, můžeme ho ovlivnit či motivovat v prostředí jeho volnočasových aktivit. Těmi jsou například výtvarné dílničky, či kroužky výtvarné výchovy – buď v rámci školky, či základních uměleckých škol...

4.1 Rozvoj tvořivosti

Tvořivost neboli kreativita je z latinského slova „creo“ – tvořím a je to schopnost, umožňující vědeckou, uměleckou, nebo jinou tvůrčí činnost.

Kreativita je: „...nejvlastnějším projevem života. Tvořivě lze přistoupit k řešení jakékoli otázky. Kreativní myšlení je předpokladem originálních nápadů, kdy zapojíme fantazii, odhlédneme od svazující reality a snažíme se o nové pohledy na sebe sama, tak na společenské otázky nebo odborné a vědecké problémy.“⁹⁹

Tvořivost se projevuje ve všech oblastech lidského jednání už proto, že se člověk musí neustále přizpůsobovat novým skutečnostem a novému prostředí. Ve skutečnosti

⁹⁸ Srov. tamtéž, s. 128.

⁹⁹ KONIGOVÁ, M. *Tvořivost. Techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-802471652-7, s. 9.

je tvořivost jev, který se projevuje dennodenně v životě každého člověka i celé společnosti.

Jak výstižně pojmenoval svou knihu Robert Fulghum: „Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce“! Ve svém seznamu věcí potřebných ke smysluplnému životu, který v této knize předkládá, radí: „...žij vyrovnaně – trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a zpívej a tancuj a hraj si...“¹⁰⁰ Tedy stručně a výstižně: buď kreativní!

O dětství se velice často hovoří jako o nejkrásnějším období lidského života. Dětství člověka předznamenává a poznamenává více než jakékoliv jiné období. Nikdy později se v člověku neodehraje tolik změn a jsou to především rodiče, kdo nese zodpovědnost za to, co se dítě v tomto období dozví a jak se s tím naučí zacházet.

Velice brzy, hlavně v našem právním zřízení, začíná dítě navštěvovat školu mateřskou. A tam můžeme pozorovat, jak se jeho povaha formuje při kontaktech s dalšími dětmi. V mateřské škole dítě navazuje svá první přátelství, seznamuje se s novými podněty a situacemi.

Dětství bývá často vnímáno za pouhou „rychlou přípravku“ dospělosti. Je veliká škoda, že se hodně dospělých snaží dítě v jeho vývoji co nejvíce „urychlit“, jako by mu chtěli pomoci, aby se co nejdříve začlenilo do vzorců života dospělých. Dětské potřeby vnímání a prožívání, jiné způsoby poznávání a objevování často nebereme vůbec na vědomí. Dětství tak ztrácí svou vlastní jedinečnou hodnotu.

Žijeme v době rychlých změn ve všech oblastech života, tudíž musíme být schopni umět se přizpůsobit stále novým situacím. Tendence vývoje společnosti nastoluje potřebu změny v pojetí výchovy a vzdělávání. Není lehké říci, jaké mají být naše výchovně vzdělávací instituce, aby byly skutečnými „dílnami člověčenství“, schopnými odpovídajícím způsobem motivovat jedince k celoživotnímu učení, pěstovat u něj tvůrčí přístup k okolí, vytvářet podmínky pro schopnost spolupráce a rozvoj sociálních vztahů.

Ve výchově předškoláků bychom měli působit především na rozvoj smyslů dítěte. R. Steiner rozeznává 12 smyslů, které dále dělí do tří skupin. První skupinu tvoří smysly bezprostředně spojené s vnímáním celým tělem, tj. hmat, pohyb, životní smysl, smysl pro rovnováhu. Druhou skupinou jsou smysly zprostředkovávající člověku kontakt se světem – čich, chuť, zrak, smysl pro teplo. Poslední skupinu tvoří smysly

¹⁰⁰ FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuji znát znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha: Knižní klub, 1991. ISBN 80-7176-404-3, s. 8.

duchovní – sluch, smysl pro řeč, pro myšlení a pro „já“. Jsou to smysly rozvíjející vědomí sebe sama nejen jako bytosti tělesně-duševní, ale zároveň jako bytosti duchovní. Je-li dítě v okamžicích tohoto období plně obklopeno láskou, porozuměním a nezbytným respektem, dá se usuzovat a zároveň předpokládat, že do dalšího života vstoupí beze strachu jako svobodná a svobodomyšlná bytost.

Ačkoli to na první pohled není zcela zřejmé, začíná se dítě výtvarně projevoval už ve chvíli, kdy si uvědomí, že vytváří stopu. Dítě svým prvním otiskem zobrazuje sebe sama: pohyb, náladu, později své zkušenosti, prožitky, pocity. Výtvarná činnost umožňuje nejmenším zkoumat a objevovat svět okolo nich a komunikovat prostřednictvím výtvarných prostředků.¹⁰¹

Dětský výtvarný projev je přirozenou formou sebevyjádření a měli bychom na něj nahlížet s upřímnou vážností a respektem. Pro smysluplnou podporu dětského výtvarného projevu u nejmenších je třeba brát ohled na fyziologii psychomotorického vývoje. Dítě např. není schopno respektovat formát papíru a vnímat jeho hranice v důsledku omezené schopnosti kontrolovat pohyb paže. V tomto období je nutno dítěti nabídnout zajímavé podněty a poskytnout dostatečný prostor pro jejich vlastní tvorbu. Tyto výtvarné prostředky by měly dítěti umožnit snadnou manipulaci, která je neomezuje ani v pohybu, ani ve výrazu.

Estetická výchova se těší stále většímu zájmu pedagogů i rodičů. Má-li práce učitele vést k úspěšnému cíli, musí zvolit metody výuky přiměřené věku. S některými činnostmi děti samozřejmě potřebují více pomoci, přesto by však dospělý neměl vytvářet vzory, dle kterých děti kreslí, malují, či modelují. Zbytečně tím omezuje vlastní fantazii dítěte a z tvorby se tím vytrácí moment překvapení a spontaneity. Při výtvarné tvorbě je nejdůležitější, aby dítě cítilo podporu a důvěru. Hlavní význam dětského výtvarného projevu spočívá zejména v procesu tvorby.¹⁰²

Tato filosofie bývá uplatňována také ve waldorfských školách, kde při výtvarné tvorbě nejde o výsledek, nýbrž o samotný proces tvoření. Výtvarné činnosti jsou zde založené na práci s akvarelovou barvou zapuštěnou do mokrého podkladu. Tím se u dětí vytváří smysl pro barvy a s ním i cit pro harmonii. Modř působí meditativně, žlutá je veselá a červená vyvolává touhu po činech. Dítě se učí radovat se z vlastního charakteru

¹⁰¹ KIRCHNEROVÁ, V.; RUBEŠOVÁ, R. *Hravé tvoření pro malá stvoření*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-524-0, s. 6.

¹⁰² Srov. JASANOVÁ, N. *Hudba, pohyb, kresba, slovo*. Zlín: V. Svojtka, 1990. ISBN 80-900259-1-9, s. 5.

barvy, nepoužívá ji jen k tomu, aby namalovalo něco předmětného. Uvádí barvami v soulad své vlastní duševní prožívání s tím, co barva a hra barev samy ze sebe chtějí vyjádřit.¹⁰³

Děti se ve všech mateřských školách učí používat různé výtvarné techniky, avšak na prvním stupni je výtvarná výchova považována za dosti podružný předmět. Přestože by měl do kreslení a malování děti zasvěcovat učitel, (který však většinou není odborníkem), bývá význam tohoto předmětu podhodnocován a odsunut jaksi na vedlejší kolej. Tento stav je o to paradoxnější, že jsme zahlcováni stále více a více obrazy – na ulici, v televizi, v kině. Naši pozornost neustále přitahují reklamy a billboardy.

Otázky rozvíjení tvořivosti žáků ve vyučování nepřestávají být předmětem didaktického myšlení po celé 20. století. Tvořivost je složitý jev. Chápejme ji jako činnost, v níž se uplatňuje netradiční přístup, originalita, vynalézavost, schopnost používat neobvyklých asociací... V didaktice uvažujeme o tvořivosti učitele i žáků, popř. o vzájemném vztahu jejich tvůrčích činností. Tvořivost lze uplatnit v každé sféře lidského bytí, takže každý žák je určitým způsobem schopen tvořivého jednání.

Dle nejnovějších poznatků můžeme říci, že se tvořivost dětí ovlivnit dá, a to za předpokladu, že vytvoříme vhodné podmínky a stimulujeme její rozvoj. „*Tvořivost svých žáků rozvíjí tvořivý učitel.*“¹⁰⁴

4.2 Estetická výchova

„Prvořadým pedagogickým úkolem dnešní doby není technika zapojení elektrických médií do vyučování, ale problém uvádění dětí do světa duchovních hodnot prostřednictvím už existujících antropologických hodnot dětství a lidství všemi přiměřenými prostředky současnosti“.

Jiří David

Estetická výchova nesměřuje vždy jen k tvorbě. Jejím cílem je také vytvářet podmínky k nabývání zkušenosti a jejím základem je prožitek. Ve srovnání s jinými výchovami předpokládá aktivní spolupodílení se vychovávaného. Ten je tímto svou

¹⁰³ Srov. SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout...* Praha: Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6, s. 39.

¹⁰⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika.* Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7, s. 163.

vlastní tvorbou zasvěcen do systému estetických kategorií a právě jeho vlastní tvorba mu nejlépe umožní nahlédnout do světa umění.¹⁰⁵

Smyslem estetické výchovy je:

- kultivování schopnosti vnímat
- pěstování schopnosti tvořit¹⁰⁶

„Estetická výchova je nejpřirozenější a nejprimárnější edukativní formou. (...) Je procesem předávání znalosti a zkušenosti v oblasti specifického vnímání a utváření světa.“¹⁰⁷

Může probíhat nejrůznějšími formami a prolíná se celým životem. Základní zkušenosti získáváme v běžném životě a to prostřednictvím svátků spojenými s rituály, či rodinnými a jinými slavnostmi. K dalším takovým formám zkoumání estetické podoby světa patří pouhé pozorování přírody.

Jednou z velice účinných forem pro získání zkušenosti s estetickými objekty a poznání oblasti umění jsou výtvarné dílny.

Tyto dílny zaujímají stále důležitější místo mezi různými formami výtvarné edukace. Pobyt v takovéto dílně není celoživotním závazkem, ale impulsem, či určitou iniciací. Princip dílny lze aplikovat na nejrůznější obory, nejen na výtvarné. Současná doba také vyžaduje více synkretického chápání, proto nejsou výjimkou ani mezioborové dílny, kdy se propojí obory z různých oblastí činnosti, např. malba je spojena s hudbou, akční tvorba s výrazovým tancem, apod.¹⁰⁸

Česká výtvarná pedagogika smýšlí o výtvarné dílně jako o výtvarně-pedagogické formě činnosti zhruba od 80-tých let 20. století v souvislosti s ověřováním „bauhausovského“ principu.

Bauhaus byla designérská škola fungující v letech 1919 – 1933 a představovala průlom ve výtvarné pedagogice. Pedagogové zde pracovali se studenty právě na bázi dílen, přičemž jejich program nebyl spojován s řemeslným školením. Studenti pracovali v ateliéru společně s učitelem. Ten používal často neobvyklé techniky, jež se podobaly rituálům či meditacím.¹⁰⁹

Estetická výchova, která je náplní výtvarné dílny, nebývá vázána na zvládnutí pravidel výtvarné dovednosti v zacházení s materiálem. Důraz je kladen na prožitek,

¹⁰⁵ Srov. BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254705-4, s. 20.

¹⁰⁶ Srov. tamtéž, s. 21.

¹⁰⁷ BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*, s. 21.

¹⁰⁸ Srov. tamtéž, s. 19.

¹⁰⁹ Srov. tamtéž, s. 35.

i když ani řemeslná stránka tvorby výrobku se nesmí podceňovat. Hlavním přínosem práce v dílně je sdílení atmosféry se skupinou tvůrců, kteří mají společný zájem. Atmosféra, která v takovéto dílně panuje navíc motivuje k dalším experimentům.¹¹⁰

Výhodou podobných dílen je tedy to, že se zde mohou děti soustředit na různé techniky, mohou se navzájem sledovat a pomáhat si, či radit s technologickými postupy, čímž si vypěstují schopnost výtvarné reflexe. Dalším důležitým momentem je nalezení linie vlastní autentičnosti.

Shrňme si nyní to nejdůležitější: výtvarná dílna otevírá dětem cestu k umění přirozeně na základě prožitku. Tím, že samy zkusí něco vytvořit, otevře se jim cesta k umění. A takovouto zkušenost nelze nahradit žádnými teoretickými znalostmi.¹¹¹

Výtvarná dílna sehrává samozřejmě velmi významnou roli také v pedagogice volného času. Podmínkou k její realizaci je však delší časový úsek, ve kterém není práce přerušována. Za výtvarnou dílnu bychom tedy neměli považovat práci opakující se např. každý týden, nebo takovou, která probíhá pravidelně na jednom místě.

V kontextu s volnočasovými aktivitami má zvláštní význam zejména pro svůj duchovní náboj. Smyslem takové práce je sebevyjádření prostřednictvím výtvarného projevu a čas strávený vytvářením díla je časem sebereflexe. Spočívá v hledání obrazu sebe samého, vztahu člověka k okolnímu světu i k ostatním lidem. V tomto je tato činnost nezastupitelná.

Samozřejmě stále nesmíme zapomínat ani na psychologickou stránku výchovy, zvláště u výchovy umělecké. *„Aktivity spojené s tvorbou jsou zpravidla vždy provázeny touhou prožít a zaznamenat něco nového, něco co postrádáme, něco po čem toužíme. Touha po novosti ale vždy nemusí být přímočarou cestou dopředu.“*¹¹²

Vždy platilo a stále platí, že *„...první věk hraje rozhodující roli v rozvoji člověka, že vjemy a návyky z tohoto období jsou základem pro to, v jakou osobnost člověk vyroste.“*¹¹³ Měli bychom se tedy snažit obklopit děti láskou, krásou a morálkou, abychom nezůstali nic dlužni sami sobě.

¹¹⁰ Srov. tamtéž, s. 26.

¹¹¹ Srov. tamtéž, s. 19-35.

¹¹² Tamtéž, s. 76.

¹¹³ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*

ZÁVĚR

Podnětem pro výběr tohoto tématu k napsání mé bakalářské práce byla skutečnost, že pracuji s dětmi předškolního věku jako výtvarný pedagog. Při této práci jsem si nemohla nevšimnout jisté lehkosti, samozřejmosti a přirozenosti s jakou děti ke své tvorbě přistupují. Jejich obrázky bývají natolik krásné, že bychom je mohli s klidným svědomím označit za umělecká díla.

Mou snahou bylo v této práci poukázat na skutečnost, jak důležité je téma estetické výchovy zvláště v dnešní době, kdy jsme stále více obklopováni kýčem a „masírování“ reklamou. Vyplynulo nám, že s estetickou výchovou je nutné začínat co nejdříve, nejlépe hned v rodině, ale tím, že většina rodičů neoplývají uměleckým citem ani vkusem, měla by být zařazena v co nejhutnějším množství do mateřských škol.

V první části mé práce jsem se pokusila definovat pedagogiku a ujasnit pojmy jako výchova a vzdělávání. Tím, že je téma zaměřené na volnočasové aktivity, přiblížila jsem také pojem pedagogiky volného času a její význam v životě jedince. Uvedla jsem, že pedagogika volného času je důležitá především proto, že napomáhá ke smysluplnému využití volného času a to u všech věkových kategorií. Musím znovu zdůraznit, že pedagogiku volného času je třeba brát vážně, protože ji oprávněně lze pokládat za klíč k rozvoji osobnosti každého člověka. Pokud bychom shrnuli první kapitolu, dozvěděli jsme se v ní, že pedagogikou nerozumíme pouze vzdělávání v institucích, ale chápeme jí jako součást každodenní výchovy, včetně výchovy v rodině. Ujasnili jsme si také, že jejím předmětem nejsou pouze děti a mládež, ale člověk v kterémkoli věku. Z první kapitoly také vyplývá, že se pedagogika zabývá člověkem v situaci výchovy a vzdělávání a její vliv je nepopiratelný jak pro formování jedince, tak celých skupin populace. Uvedla jsem zde důležitost výchovy a zdůraznila její působení na osobnost. Bylo též řečeno, že probíhá od narození do konce života a že je velmi ovlivněna kulturou dané společnosti, jelikož souvisí s předáváním duchovního majetku a se zprostředkováním vzorců chování, či hygienických návyků.

Kultura je jedním z důležitých pojmů druhé kapitoly. Pojem jsem se snažila shrnout do srozumitelného rámce. Bylo uvedeno, že ji musíme chápat jako dědictví jež nám předali naši předkové, tedy hodnoty, tradice a rituály. Upozornila jsem zde také na fakt, že bez umění není jediný národ. Umění vychovává a kultivuje člověka. Jinými slovy: činí ho lepším. Nahlédli jsme do historie umění a přiblížili jsme si vznik malířství,

hudby, architektury i literatury. Dalším velkým tématem této kapitoly byla estetika a krása. Upozornila jsem na úzké vazby mezi uměním a právě estetikou a uvedla jsem, že pokud člověk oplývá uměleckým citem, mívá dobrý vkus. O vkusu bylo řečeno, že je jako povaha, kterou se od sebe odlišujeme. Tuto kapitolu uzavírá zamyšlení se nad kýčem, kdy jsem se snažila najít původ tohoto výrazu a také jeho počátek.

Ve třetí části práce jsme si specifikovali předškolní věk. Zaměřili jsme se nejen na tělesný vývoj dítěte, ale také na symboliku kresby a výtvarný projev. Přiblížili jsme si význam barev, ujasnili si pojmy socializace a motivace. Bylo zde také řečeno, že k tolika změnám v životě člověka již nikdy později nedochází.

Poslední kapitola pojednávala o problému s nedostatkem vkusu a s tím související potřebou zavádět estetickou výchovu již do mateřských škol. Zdůrazněn byl rozvoj tvořivosti, přičemž prožitku, který je k této činnosti zapotřebí, jsme neubrali na důležitosti.

Touto prací jsem se snažila postavit proti současnému komerčnímu a multimediálnímu světu, který je přeplněný plastem a líbivými obrázky z dílny Walta Disneye. Reagovala jsem také na fakt, že se stále více dětí ocitá ve školkách před 3. rokem života. To je způsobeno mj. tím, že mnoho mladých rodin je zatíženo hypotékami. Maminky dětí se tak kvůli financím velmi brzy po porodu, vracejí do práce. Státních mateřských škol máme nedostatek a dětí je mnoho. Tohoto trendu se „ujali“ podnikatelé a vzniklo slibné množství soukromých mateřských škol, v nichž však chybí kvalitní pedagogové... Právě do takovýchto „školek“ čím dál častěji pronikají televizní obrazovky a počítače, se zdůvodněním majitelů, že je to to nejlepší pro rozvoj dítěte... Zde dětem většinou neukazují, že mohou roztáhnout „křídla“ a letět s ptáky, nebo „sjet“ na saních ten nejdelší a nejprudší kopec. Nenechávají je snít, ani nepodporují jejich fantazii.

Cílem mé práce bylo připomenout zároveň nám dospělým, že dítě je „čistá duše“, která „nasává“ všechny podněty okolo sebe a naší povinností je umožnit jim, aby si ve svých srdcích odnesly alespoň střípek této čistoty do dospělosti. Měli bychom je začít v pravý čas ovlivňovat příjemným prostředím a vkusnými předměty. Zároveň bychom jim měli neustále připomínat kulturu naší země a přibližovat zvyky a tradice. Dětem, ale také nám, je třeba připomenout jak se pečce perník, přesto že ho snadno koupíme v blízkém supermarketu. Měli bychom dětem ukázat, jak se vystřihují obrázky z papíru, nebo jak se hraje loutkové divadlo. Obzvláště v dnešní době je nutné zastavit se

a nadechnout, začít vnímat koloběh přírody. S dobou přece nesouvisí, že je krásné na posbírané kameny vyťukávat melodii. Také v této době můžeme v úžasu pozorovat probouzející se sněženky v zahradách, přemýšlet o síle a odvaze těchto křehkých kvítků a těšit se jejich krásou. Jediné, co je potřeba k tomu udělat, je chtít!

V příloze II. přináším ukázkou *skutečných děl* dětí předškolního věku, které navštěvují výtvarný ateliér Radky Charapovové v Dobřichovicích. Díky tvorbě v tomto ateliéru děti velmi brzy pochopily, že v životě se všechno mění a nestojí na jednom místě, uvědomily si, jak je vše okolo nás pomíjivé. Tématem byl „Strom“. Z obrázků je zřejmé, jak děti dokázaly vnímat pučící květy na stromech, můžeme téměř cítit jejich vůni! S létem se jejich stromy zazelenaly, vzduch kolem se horkem chvěje. Na podzim byly stromy plné ovoce. Krásu děti našly v barvě i tvaru samotným plodů. Důvěrně přece znají opojení jeho sladkou šťávou! V zimě, když ptáci odletěli a listí opadalo, zůstaly jejich stromy pevně v zemi. A přestože krajina těchto obrazů spí, také zimní stromy nás potěšili svými větvemi mířícími k nebi, z něhož se sype bílý sníh.

Na práci dětí předškolního věku je vidět jak schopnost pozorovat, tak i snaha experimentovat. Díky dětem šnečí ulity „rozkvetou“ a kamínky „vymodelují“ vázu. Jako prostředek k tvorbě poslouží větvičky nalezené pod okny a vlastní prsty dopomohou k výslednému efektu. V dílech těchto dětí je cítit radost z možnosti být na chvíli opravdovými umělci, kteří nám s nasazením a plnou „nůšší“ fantazie dokazují, že „disneyovské“ postavičky nemají v jejich světě ještě pevné místo.

SEZNAM LITERATURY

ATKINSON, R. L. a kol. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-640-3.

BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254705-4.

BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-415-1.

FREELAND, C. *Teorie umění*. Praha: Dokořán, 2001. ISBN 978-80-7363-164-2.

FÜRST, M. *Psychologie. Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0.

FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuju znát znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha: Knižní klub, 1991. ISBN 80-7176-404-3.

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. Praha: Mladá fronta, 1995. ISBN 80-204-0685-9.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HANŠPACHOVÁ, J. *Hry pro maminky s dětmi*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-519-9.

HAYES, N. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-283-6.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

JASANOVÁ, N. *Hudba, pohyb, kresba, slovo*. Zlín: V. Svojtka, 1990. ISBN 80-900259-1-9.

KALHOUS, Z.; OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KIRCHNEROVÁ, V.; RUBEŠOVÁ, R. *Hravé tvoření pro malá stvoření*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-524-0.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Dějiny umění*. Praha: Argo, 1998. ISBN 80-7203-076-0.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Kapitoly z obecné psychologie pro učitele*. Plzeň: Pedagogická fakulta ZČU, 1994. ISBN neuvedeno.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Vybrané kapitoly ze sociální psychologie pro učitele*. Plzeň: ZČU, 1996. ISBN 80-7043-204-7.

KULKA, T. *Umění a kýč*. Praha: Torst, 2000. ISBN 80-7215-128-2.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

KONIGOVÁ, M. *Tvořivost. Techniky a cvičení*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-802471652-7

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LÍR, J. *Populární úvod do umění*. Praha: F. Svoboda, 1923. ISBN neuvedeno.

MACHOLDOVÁ, T. *Výtvarné práce s pohádkami*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-019-4.

- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- NOVOTNÁ, L.; HŘÍCHOVÁ, M.; MIŇHOVÁ, J. *Vývojová psychologie*. Plzeň: ZČU, 2005. ISBN 80-7043-281-0.
- PÁVKOVÁ, J. aj. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., upr. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Vyd. 2., Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-029-4.
- ŘEHULKA, E. *Úvod do studia psychologie*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-46-X.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout...* Praha: Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6.
- ŠINDELÁŘ, D. *Krásy v nás a kolem nás*. Praha: Albatros, 1981. ISBN neuvedeno.
- VRUTICKÝ, J. V. *Filosofie umění*. Praha: Jaroš a Kalhaus, 1926. ISBN neuvedeno.

PŘÍLOHY

Příloha I. Hlavonožec

Obr. 1 Postava nakreslená tříletým děvčátkem

Obr. 2 Postava nakreslená čtyřletým chlapcem

Příloha II. Výtvarný ateliér Radky Charapové v Dobřichovicích

Obr. 1 Výstava „Strom v průběhu roku“

Obr. 2 Květiny ve váze

Obr. 3 Podzim

Obr. 4 Jaro

Obr. 5 Léto

Obr. 6 Krajina I.

Obr. 7 Krajina II.

Příloha I. **Hlavonožec**

Obr. 1 Postava nakreslená tříletým děvčátkem



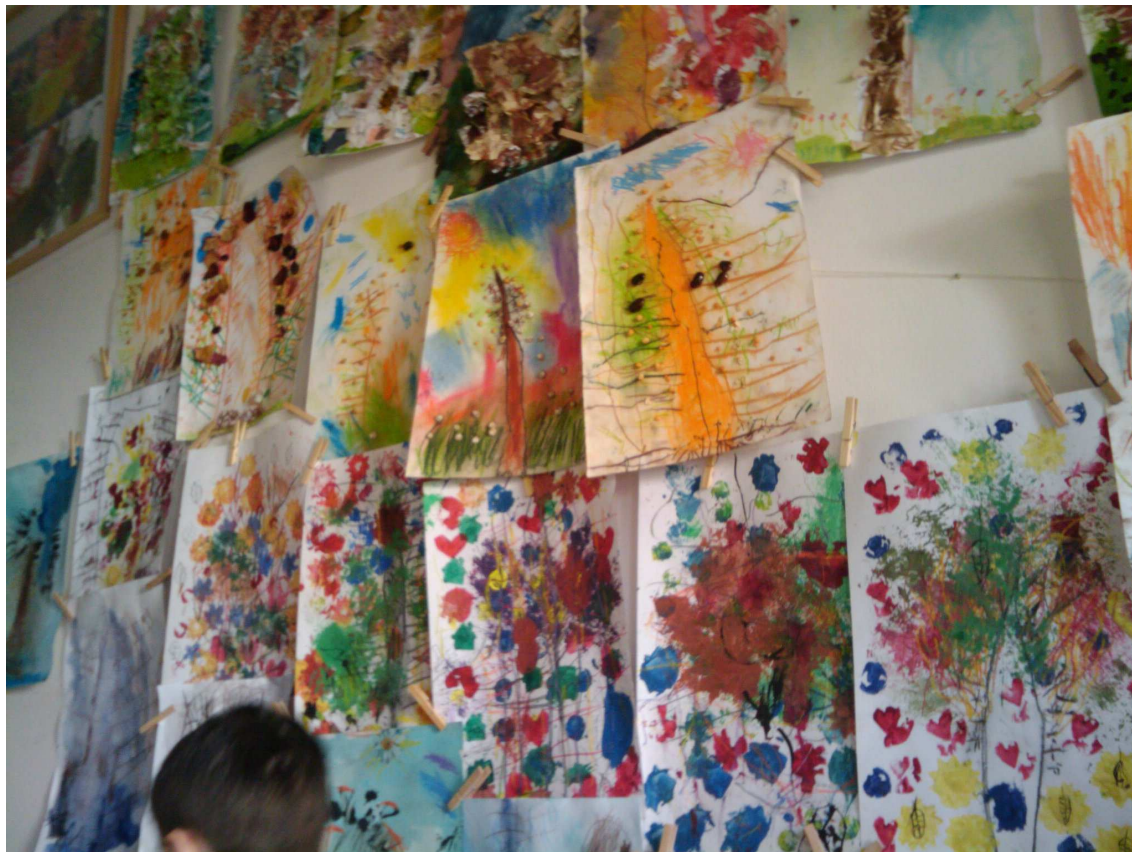
Příloha I. **Hlavonožec**

Obr. 2 Postava nakreslená pětiletým chlapcem



Příloha II. **Výtvarný ateliér Radky Charapové v Dobřichovicích**

Obr. 1 Výstava „Strom v průběhu roku“



Příloha II. Výtvarný ateliér Radky Charapové v Dobřichovicích

Obr. 2 Květiny ve váze



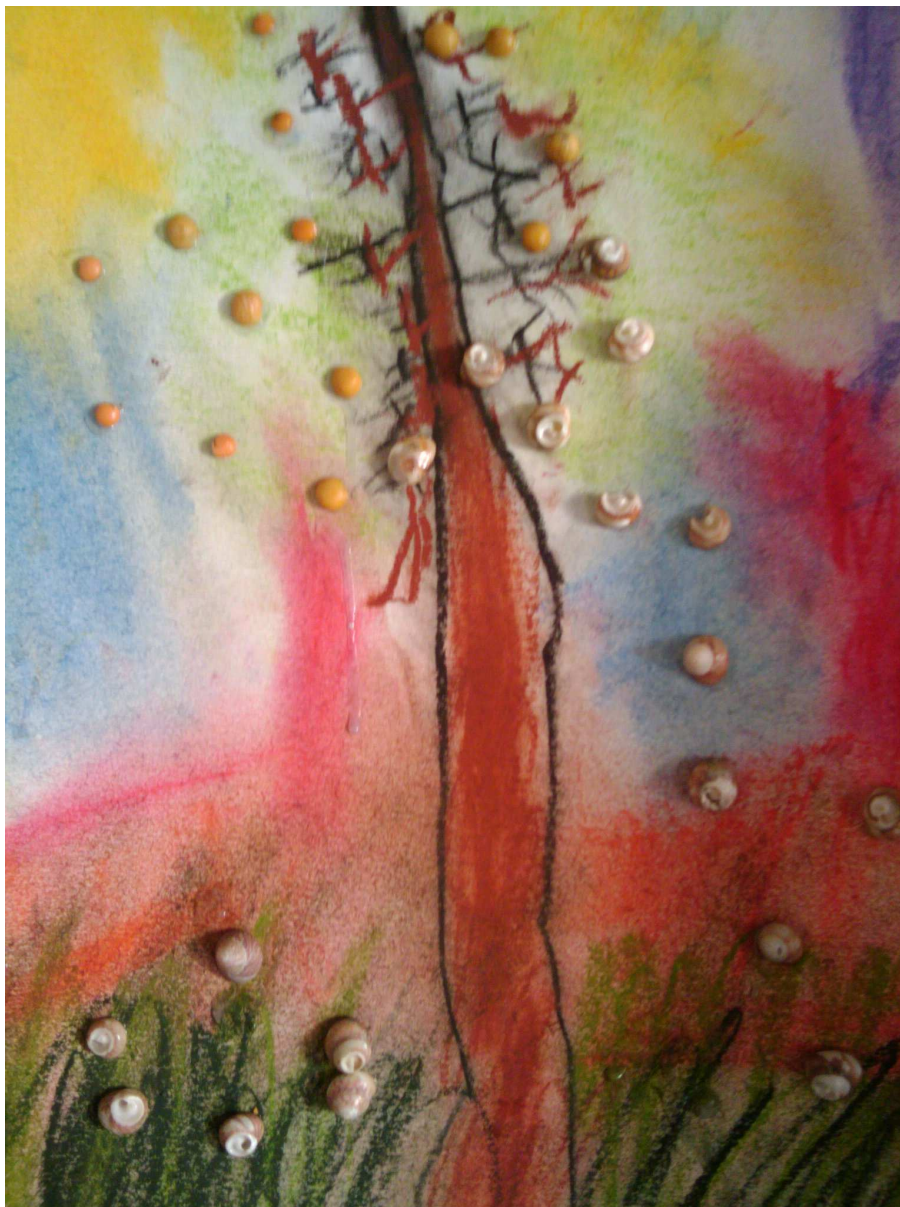
Příloha II. **Výtvarný ateliér Radky Charapové v Dobřichovicích**

Obr. 3 Podzim



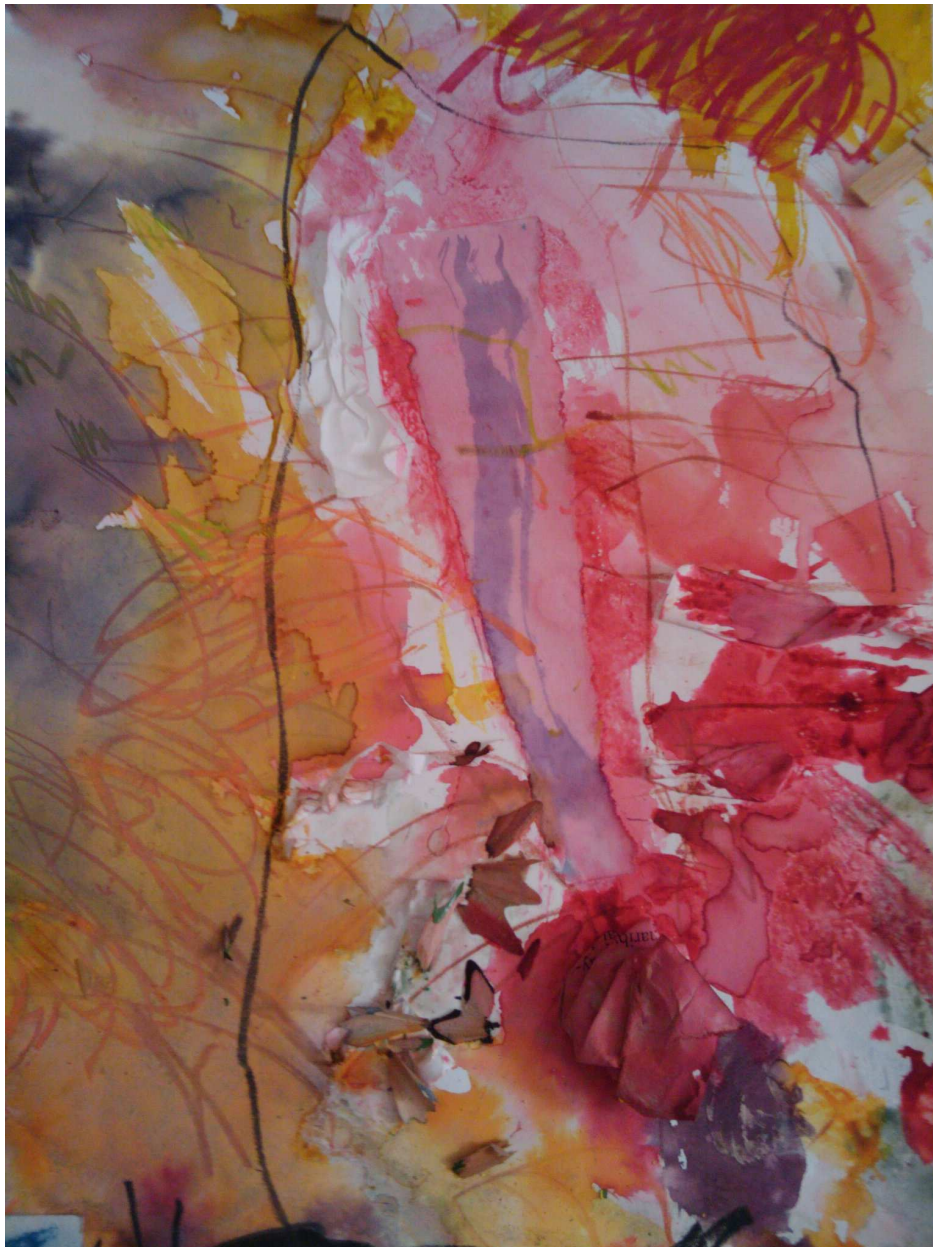
Příloha II. **Výtvarný ateliér Radky Charapové v Dobřichovicích**

Obr. 4 Jaro



Příloha II. **Výtvarný ateliér Radky Charapové v Dobřichovicích**

Obr. 5 Léto



Příloha II. Výtvarný ateliér Radky Charapové v Dobřichovicích

Obr. 6 Krajina I.



Obr. 7 Krajina II.



ABSTRAKT

VALEŠOVÁ, I. *Rozvoj kulturních potřeb, výchova ke vkusu a možnosti motivace v rámci PVČ u dětí předškolního věku* České Budějovice 2011. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce I. Kovářová.

Klíčová slova: pedagogika, pedagogika volného času, výchova, vzdělávání, kultura, umění, estetika, vkus, kýtč, předškolní věk, mateřská škola, socializace, motivace.

Tato bakalářská práce pojednává o rozvoji kulturních potřeb a motivaci ke vkusu u dětí předškolního věku. V první části vymezuje pojmy pedagogika, pedagogika volného času a také výchova a vzdělávání. Druhá část připomíná důležitost kultury i její vliv na umění. V této souvislosti se zmiňuje o estetice, jakožto vědě o kráse a specifikuje pojmy vkus a kýtč. Třetí část se zabývá předškolním věkem, socializací dítěte, tělesným vývojem a výtvarným projevem včetně symboliky kresby a významu barev. Poslední část je věnována estetické výchově a rozvoji tvořivosti.

ABSTRACT

Development of cultural needs, education towards aesthetic taste and possibilities of motivation in the framework of spare time pedagogy for pre-school level.

Key words: pedagogy, spare-time pedagogy, education, culture, art, aesthetics, taste, kitsch, preschool age, kinder garden, socialising, motivation, development of creativity.

The subject of this bachelor's thesis is the development of pre-school children cultural needs and motivation towards taste. The key words of pedagogy and spare-time pedagogy, as well as education, are presented in the first part of this thesis. The second part of this thesis presents the importance of culture and its impact on Arts. Aesthetics as the science of beauty and further specification of the words taste and kitsch are also mentioned. The third part presents the preschool age children, their socialising, physical development and creative expression, including the symbols of their drawings and the importance of colours. The last part presents aesthetics education and development of creativity.