

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra výtvarné výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výtvarný projekt na 1. stupni ZŠ tematicky čerpající z literárního díla

Barbora Spurná

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Prohlášení

Prohlašuji tímto, že jsem magisterskou práci na téma „Výtvarný projekt na 1. stupni ZŠ tematicky čerpající z literárního díla“ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Jany Musilové, Ph.D. za použití uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci, dne 17.4.2024

Barbora Spurná

Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat Mgr. Janě Musilové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a laskavý přístup. Dále bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Jaroslavu Valovi, Ph.D. za pomoc při výběru dětské knihy, ze které výtvarný projekt čerpá. Poděkování patří také Mgr. Lence Buriánkové a vedení Základní a Mateřské školy Smržice, za možnost realizovat projektovou výuku s artefiletickými postupy v jejich škole s žáky třetí třídy.

Olomouc 2024

Anotace

Diplomová práce s názvem Výtvarný projekt na 1. stupni ZŠ tematicky čerpající z literárního díla se zabývá možnostmi a výhodami mezipředmětové integrace vzdělávacích oborů Výtvarné výchovy a Českého jazyka a literatury. Přínos integrace těchto předmětů ověřuje praktická část práce prostřednictvím výtvarného projektu, realizovaného na konkrétní základní škole se žáky 3. třídy. Teoretická část práce se zaměřuje na dětský výtvarný projev a tvořivost, projektovou metodu a její využití ve výtvarné výchově, artefietiku a její principy, možnosti mezipředmětové integrace vzdělávacích oblastí Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace a její přínos v oblasti klíčových kompetencí. Poslední kapitola teoretické části práce pojednává o životě a literární tvorbě Astrid Lindgrenové, jako zdroji námětů pro tvorbu projektové výuky ve výtvarné výchově.

Praktická část diplomové práce popisuje plánování a realizaci konkrétního výtvarného projektu, jehož tematickým základem je příběh Jižní louka. Tento projekt staví na artefietických postupech, proto je doplněn o autentické komentáře žáků z průběhu tvorby dílčích výtvarných prací a reflektivních dialogů realizovaných na konci každé lekce.

Přínosem tohoto konkrétního výtvarného projektu by mělo být ověření, že efektivní spojení výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury, vede k hlubšímu ponoření se jak do umělecké tvorby, tak do četby textu příběhu nebo knihy. Výstupem práce by měl být konkrétní výtvarný projekt tvořený dílčími výtvarnými pracemi, které vznikly na základě četby příběhu a ve kterých témata a otázky, které vyvstanou při četbě s žáky přetvoříme do umělecké podoby.

Klíčová slova: Kreativita, projektová metoda, výtvarný projekt, artefietika, mezipředmětová integrace, Astrid Lindgrenová

The Abstract

The master thesis titled Art project for primary school pupils based on a literary work deals with the possibilities and advantages of cross-curricular integration of art education and Czech language and literature. The benefits of integrating these subjects are verified in the practical part of the thesis through an art project carried out in a specific primary school with pupils in 3rd grade.

The theoretical part of the thesis focuses on children's artistic expression and creativity, the project method and its use in art education, artephiletics and its principles, the possibilities of cross-subject integration of the educational disciplines of Art and Culture and Language and Language Communication and its contribution in the field of key competences. The last chapter of the theoretical part of the thesis deals with the life and literary works of Astrid Lindgren as a source of themes for the creation of project-based learning in art education.

The practical part of the thesis describes the planning and implementation of a specific art project based on the story South Meadow. This project builds on artistic practices, therefore it is supplemented with authentic comments of the pupils during the creation of the partial artworks and reflective dialogues realized at the end of each lesson.

The benefit of this particular art project should be the verification that the effective combination of art education and Czech language and literature leads to a deeper immersion in both the artistic creation and the reading of the text of the story or book.

The output of the work should be a concrete art project consisting of partial artworks, created on the basis of reading of the story, in which the themes and questions that arise during the reading with the pupils are transformed into an artistic form.

Keywords: Creativity, project method, art project, artephiletics, cross-curricular integration, Astrid Lindgren

Obsah

1 Úvod.....	8
2 Dětský výtvarný projev	9
2.1 Radost z tvorby.....	9
2.2 Stádia výtvarného projevu dětí	9
2.2.1 Raný dětský projev	10
2.2.2 Krize dětského výtvarného projevu	11
2.2.3 Období dospívání	11
2.3 Kreativita	11
3 Projektová metoda ve výtvarné výchově.....	14
3.1 Projekt.....	14
3.2 Historie a vývoj projektové výuky jako vyučovací metody	15
3.2.1 Pragmatická pedagogika	16
3.3 Projektová metoda	17
3.3.1 Role pedagoga a kooperace žáků při projektové metodě.....	18
3.3.2 Projektová metoda ve výtvarné výchově	18
3.3.3 Výtvarný projekt	19
3.3.4 Výtvarná řada.....	21
3.3.5 Plánování výtvarných projektů	22
4 Artefiletika.....	24
4.1 Charakteristika.....	24
4.1.1 Vztah mezi artefiletikou a arteterapií.....	25
4.2 Historie a vývoj artefiletiky	26
4.2.1 Rozmach artefiletiky v 90. letech	27
4.2.2 Konstruktivistický přístup ve vzdělávání.....	27
4.3 Výtvarná úloha v artefiletice	28
4.3.1 Koncept a prekoncept.....	28
4.3.2 Námět.....	29
4.3.3 Námět a motiv.....	30
4.3.4 Archetyp.....	30
4.3.5 Sémiotika	31
4.4 Organizace artefiletického projektového vyučování	32
4.4.1 Zážitek a prožitek.....	32
4.4.2 Expres a reflexe.....	33

4.4.3 Výrazová hra	34
4.4.4 Fiktivní svět	35
4.4.5 Reflektivní dialog.....	36
4.5 Hodnocení v artefietice.....	37
5 Mezipředmětová integrace	39
5.1 Ukotvení mezipředmětového projektu s prvky artefietiky v RVP ZV	40
5.1.1 Klíčové kompetence.....	41
5.1.2 Vzdělávací oblasti Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace	42
5.2 Integrace Výtvarné výchovy a Českého jazyka a literatury	45
6 Dětská literatura jako výtvarný námět.....	47
6.1 Charakteristika skandinávské literatury.....	47
6.2 Astrid Lindgrenová a její tvorba pro děti a mládež	48
6.2.1 Motivy opakující se v tvorbě Astrid Lindgrenové	51
6.2.2 Jižní louka (1959)	53
7 Praktická část.....	55
7.1 Plánování, popis projektu a stanovení cílů	55
7.1.1 Výběr a charakteristika školy.....	56
7.1.2 Charakteristika třídy.....	57
7.2 Realizace projektu	58
7.2.1 Lekce I. – Abstrakce.....	59
7.2.2 Lekce II. – <i>Červený ptáček</i> – symbol naděje	66
7.2.3 Lekce III. – <i>Maminka všech dětí</i>	70
7.2.4 Lekce IV. – Autoportrét.....	74
7.2.5 Lekce V. – Rozhodnutí.....	79
7.2.6 Lekce VI. – Svět za brankou.....	86
7.2.7 Instalace projektu	90
7.3 Závěr.....	92
8 Závěr.....	93
9 Použitá literatura:	94
10 Internetové zdroje:.....	97
11 Seznam příloh.....	100

1 Úvod

Diplomová práce se zaměřuje na tvorbu výtvarného projektu s prvky artefietiky, který tematicky vychází z konkrétního literárního příběhu a jeho realizaci s žáky třetího ročníku na Základní a Mateřské škole Smržice.

Prvotní myšlenkou bylo vytvořit projekt, který bude integrovat vzdělávací obory Výtvarná výchova a Český jazyk a literatura. Tyto obory byly pro mě samotnou vždy úzce provázány ať už se jednalo o pozorování ilustrací v knihách, nebo naopak přemýšlení nad příběhy, které v sobě skrývají konkrétní umělecká díla. Vzhledem k rozšiřujícímu se využívání digitálních technologií i u dětí a tím pádem úpadku četby knih jsem se chtěla pomocí tohoto projektu navrátit ke čtení klasické knihy, která přestává být pro některé děti, ale i starší populaci atraktivní. Rozhodla jsem se vytvořit výtvarný projekt, který se pokusí žákům zprostředkovat zážitkové čtení a díky kterému se do čtení příběhu ponoří a na základě toho vytvoří výtvarné dílo, které by bez tohoto prožitku nevytvořili. Pro podporu zážitkového čtení i tvoření jsem se rozhodla čerpat z artefietických principů a postupů, které ještě více prohlubují vnímání příběhu, jeho souvislostí s reálným životem a záměru jeho autorky.

V teoretické části práce se okrajově zaměřuji na dětský výtvarný projev, hlouběji pak na projektovou výuku a její využití ve výtvarné výchově, artefietiku a její možnosti a mezipředmětovou integraci vzdělávacích oborů Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace. V poslední kapitole teoretické části se podrobně věnuji charakteristice a historickému ukotvení skandinávské literatury a biografii autorky knihy Jižní louka, ze které projekt tematicky vychází, tedy Astrid Lindgrenové. Všechna tato témata se týkají plánování i realizace navrženého výtvarného projektu.

Samotnému plánování a realizaci výtvarného projektu předcházelo prostudování odborné literatury především z oblasti projektové výuky a artefietiky. Teoretickým ukotvením klíčových pojmů jako jsou konstruktivismus, projektová výuka, výtvarný projekt a artefietika mi začala práce na takto navrženém výtvarném projektu dávat ještě větší smysl.

Toto teoretické ukotvení mi odkrylo i další motivy příběhu, které bylo možné při realizaci využít. Přestože jsem některé z mnoha motivů, které v sobě literární příběh nese, rozklíčovala až při rekapitulaci projektu, pevně věřím, že zkušenosti z průběhu jeho realizace byly pro žáky stejně přínosné, jako pro mě. Uvědomuji si, že projektová metoda je náročná na plánování i samotnou realizaci a měl by ji vést zkušený pedagog. Proto pro mě byla možnost vyzkoušet si tuto metodu v praxi opravdovou výzvou a cennou zkušeností.

2 Dětský výtvarný projev

2.1 Radost z tvorby

Již od batolecího věku můžeme pozorovat fascinaci dítěte pohybem v prostoru a radost dítěte z tvorby otisku či čmáranice. A z počátku je samotný proces předem nepromyšlené tvorby pro dítě důležitější než výsledek, tedy podobnost mezi předmětem a jeho ztvárněním.

(Uždil, 2002, s. 13)

Podle Stehlíkové Babyrádové je dítě již ve třech letech schopné prostřednictvím vlastního autentického výtvarného vyjádření zobrazovat mnohem hlubší souvislosti. Toto vyjádření vypovídá mnohé o jeho pohledu na svět. Dítě je již v raném dětství schopné ve svém grafickém projevu znázornění univerza, tzv. kosmického řádu. Dokáže tak neobyčejným, a pro dospělé nepředstavitelným, způsobem zachycovat „duši světa“ v symbolech a znacích souvisejících s prvky, které můžeme nalézat v přírodě. „...rané dětské výtvarné projevy mají organický charakter, což znamená, že občas připomínají různé podoby vzhledu do mikroorganismů nebo také připomínají prosté siluety těl živočichů a rostlin či schémata podoby krajiny. Dítě však právě do těchto organických obrazů vkládá nejrůznější obsahy...“ (Stehlíková Babyrádová, 2014, s. 17). Z toho je patrné, že dítě dokáže lépe než verbálně zachycovat a vystihnout situaci či věc pomocí výtvarného projevu. (Tamtéž, s. 17)

2.2 Stádia výtvarného projevu dětí

Vedle radosti z tvorby má na rozvoj dětského výtvarného projevu velký vliv zájem ze strany dospělých a interakce s okolním prostředím. (Plevová, Pugnerová, 2022, s. 9)

Vývoj dětského výtvarného projevu se v průběhu posledních desetiletí výrazně proměňuje. Dítě je ovlivňováno mnoha vnějšími faktory: výchovou, působením školy, populárně naučnou literaturou, filmy, časopisy, médii a v neposlední řadě sociálními sítěmi a online prostředím. Všechny tyto faktory mají vliv na rozvoj dětské racionality, která má vliv i na výtvarnou tvorbu a chápání světa.

Vývoj dětského výtvarného projevu dělíme na tři výrazně oddělená období:

- spontánní výtvarné projevy dětského věku
- tzv. krize výtvarného projevu
- období dospívání

(Roeselová, 1997, s. 23)

Křivka vývoje dětského výtvarného projevu se, jak už bylo výše zmíněno, výrazně mění, a to tak, že rané ztvárnění lidské postavy tzv. hlavonožec se ve výtvarném projevu dětí posunul z předškolního období až do počátku školní docházky. Naopak tzv. krize výtvarného projevu se u dětí objevuje dříve, podle Roeselové již u desetiletých i mladších žáků. Období spontánního výtvarného projevu, nadšení z tvorby a úplné ponoření se do výtvarného procesu se tak zmenšuje na pouhé dva nebo tři roky. (Roeselová, 1997, s. 23)

2.2.1 Raný dětský projev

Ve svém výtvarném projevu dítě využívá tzv. ikonografická schémata a tato schémata používá na základě jemu známých situací a skutečností. Dítě nejprve tvoří čmáranice, v nich vyhledává již zmíněné ikonografické znaky a na základě postupného rozlišování těchto znaků objevuje souvislosti, z nichž vyvozuje myšlenkové asociace a postupně začíná vytvářet symboly, kterým později přiřazuje jasnější rysy. Se svými vytvořenými symboly pracuje dítě jako se skládačkou, nejprve je umísťuje ledabyle na papír, později jim určuje přesnou funkci a umísťuje je systematicky. Dříve dítě čerpalo především ze své osobní zkušenosti, dnes děti pracují na základě kopírování již hotových vzorů, které na ně nějak zapůsobily.

Při tvorbě v hodinách výtvarné výchovy je často kladen důraz na naučení určitých technik, a proto jsou učitelem voleny spíše jednoduše motivované náměty. Děti se tak sice učí novým technikám, ale již tolik nevnímají obsah díla a nejdou pod povrch námětu. Oblast školního a předškolního vzdělávání je dále založena na uplatňování metod zaměřených na užívání znakových systémů vytvořených kulturou. (Roeselová, 1997, s. 23–24)

Výtvarný projev dětí se vlivem ustáleného znakového systému automatizuje a děti nemají potřebu tvořit hlouběji orientovaná díla, zamýšlet se nad možným prolínáním témat, nad souvislostmi a rozvíjet svoji kreativitu v tomto směru. Proto se mezi osmým a devátým rokem začíná projevovat krize v jejich tvorbě a pokles výtvarné aktivity. (Roeselová, 1997, s. 24) Moderní pedagogika však klade důraz na kreativitu a osobnost žáka, a tak začíná učení ustálených znakových systémů ustupovat do pozadí. Stále je však toto učení zakotveno v již ověřených metodických postupech. (Stehlíková Babyrádová, 2014, s.18)

Dle mého názoru je třeba snažit se co nejvíce upouštět od užívání ustálených znakových systémů a probouzet v žácích touhu vyjádřit vlastní originalitu prostřednictvím výtvarného díla. Zároveň je, dle mého názoru, třeba žáky vhodně motivovat a vyzdvihovat kvality každého dětského výtvarného díla, které bylo tvořeno s chutí a autentickým způsobem.

2.2.2 Krize dětského výtvarného projevu

Krize výtvarného projevu u dětí je přirozený jev, stádium, které je vývojově podmíněné individuálním průběhem vývojového procesu a které každé dítě prožívá jinak.

Zatímco výtvarný projev u jednoho dítěte se vyvíjí plynule, u jiného dochází k náhlým změnám a jeho výtvarný projev se může měnit ze dne na den. V tomto období je nutné klást důraz na efektivní pedagogický přístup. Přehnaný důraz na provádění výtvarných technik může mít spíše negativní vliv na dětský výtvarný projev. Obtíže se zvládnutím postupů mohou vést ke ztrátě spontaneity při tvorbě, žáci začínají být více pocitově svazováni a negativně se to odráží v jejich vztahu ke tvorbě a celkově k výtvarnému umění. Východiskem může být zaměření se na osobnostní vývoj, nikoliv na zvládnutí výtvarných technik. Při tvorbě orientované na osobnostní rozvoj se sice žáci učí pomaleji, zpravidla bývají méně pečliví, ale neztrácejí spontánnost projevu a bez zábran tvoří svá díla s hlubším přesahem. (Roeselová, 1997, s. 24–25)

2.2.3 Období dospívání

Průběh období dospívání je jednoznačnější. Dítě většinou buď neprovozuje výtvarnou aktivitu na základě zkušenosti z předchozího období, nebo toto období dítě úspěšně překonalo a začíná se zaměřovat na způsob tvorby, který je jemu samotnému blízký. Někteří dospívající tíhnou k tzv. ateliérové výuce, grafice, plastice, textilní tvorbě, snové kompozici či analýze výtvarného jazyka. V tomto období je pak důležité využívat takové náměty, při kterých se umělec musí hlouběji do díla ponořit a tvoří individuálně, osobitě a na základě svých vnitřních pohnutek. (Roeselová, 1997, s. 25)

V dnešní době jsou děti zahlcovány od útlého věku informacemi a je vyvíjen velký tlak na jejich výkon v mnoha sférách a oborech. Výtvarná tvorba by měla být jednou ze sfér, ve kterých by měl být respektován individuální přirozený vývoj a zvláštnosti u dětí a dospívajících. Jak ve své publikaci zmiňuje Hana Stehlíková Babyrádová: „*Děti nám často prostřednictvím svého grafického vyprávění sdělují velká moudra, na něž jsme v chvatu svého světa dospělých už zcela zapomněli.*“ (Stehlíková Babyrádová, 2014, s. 17).

2.3 Kreativita

Úvodem bych chtěla zmínit uvažování nad pojmem „kreativita“ a jeho srovnání s pojmem „kompetence“, které uvádí v publikaci Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání. Podle Věry Uhl Skřivanové se tyto dva pojmy v některých významech prolínají, avšak tato teorie ještě není podrobně prozkoumána a podložena

výzkumy. Věra Uhl Skřivanová zmiňuje na základě definice v Pedagogickém slovníku tyto kvality tvořivosti: „...*otevřenost novým zkušenostem, pružnost v usuzování a potřeba seberealizace*“ (Průcha a kol. in Podlipský et al., 2017). A dále upozorňuje na to, že: „*Stejně tak pojetí kompetence jako vzdělávacího cíle předpokládá shodné kvality.*“ (Podlipský et al., 2017, s. 96). Proces osvojování si klíčových kompetencí by tedy měl vést u žáků i k rozvoji kreativity. (Tamtéž, s. 97)

Josef Valenta v odborném článku Sociální kreativita, osobnostní a sociální výchova vysvětluje kreativitu takto: „*Slovo kreativita (tvořivost) pochází z latinského slovesa creare – tvořit. Kreativita je soubor určitých schopností umožňujících člověku tvořit neboli vykonávat tvůrčí činnost, jejímž výsledkem je něco v dané situaci nebo ve vztahu k danému tématu ne zcela běžného, ba dokonce nového či zvláštního apod.*“ (Valenta, 2010).

Autor vychází z pojetí Jana Hlavsy a dále popisuje kreativitu jako soubor několika schopností:

- originality
- citlivosti vůči skutečnosti a podnětům
- redefinice, tj. schopnosti proměnit význam a využití jevů či objektů
- flexibility, tj. pružnosti vnímání, myšlení, emocionálního a (psycho)somatického reagování
- fluence, tj. plynulosti a pohotovosti v produkci nápadů
- elaborace, tj. schopnosti realizace nápadu

(Valenta, 2010)

K radosti z tvorby a k rozvoji dětského výtvarného projevu má velmi blízko pojem tvořivost. Podle Jaroslava Vančáta se nyní stává celospolečenským tématem, které se zrcadlí zejména ve výtvarné výchově na školách, „...*naléhavá potřeba rozvoje tvořivosti a výchovy k jejímu uplatnění.*“ (Podlipský et al., 2017, s. 7). Zároveň ale Vančát dodává, že si výtvarná výchova ve školách s tímto pojmem příliš neví rady. Proto se může širší veřejnosti zdát, že tvorba ve výtvarné výchově nemá přesah, využitelný v jiných oborech. „*Tato proměna diskurzu je také příčinou zásadního uznání nezbytnosti tvořivosti v lidském životě – tvořivost je nutno chápat jako životně nutnou schopnost přetvářet tyto znakové nástroje za účelem udržení a rozvoje lidské existence v proměňujících se životních podmínkách.*“ (Podlipský et al., 2017, s. 9). Měli bychom se tedy detailně zaměřit na možnosti rozvoje takové tvořivosti, která by byla přínosná a využitelná i v jiných oblastech lidské činnosti. (Tamtéž, s. 7–9)

Jarmila Honzíkuvá uvádí v kapitole Metody rozvoje tvořivosti celkem tři základní zásady, které by měly být dodržovány při každé činnosti či metodě, která směřuje k rozvoji tvořivosti u dětí:

- Klasické formy vyučování téměř neumožňují rozvoj kreativity
- Prostředky rozvoje kreativity vycházejí z individua žáka
- Učitel, lektor nebo vedoucí musí mít jisté kvality, aby byl schopen rozvíjet kreativitu i u dětí. Dosud není podloženo, zda učitelé stačí osvojit si obratnost v této sféře či zda musí být sám kreativní.

(Hlavsa in Podlipský et al., 2017, s. 25)

V této kapitole jsme se věnovala přínosu klíčových kompetencí v oblasti kreativity neboli tvořivosti u žáků. Tato tenká hranice a provázanost průběhu osvojování si kompetencí a rozvíjení kreativity mě velmi zaujala a myslím si, že dává pedagogům nový pohled na práci s klíčovými kompetencemi. Když bude pedagog uvažovat nad klíčovými kompetencemi jako nad nástrojem rozvoje tvořivosti u dětí, bude, dle mého názoru, jednodušší plánovat výuku tak, aby během ní byly tyto kompetence naplňovány.

3 Projektová metoda ve výtvarné výchově

3.1 Projekt

Slovo projekt vychází z latinského slovesa *proicio* a stalo se základem i pro didaktický termín projektová metoda. Můžeme jej chápat jako *házet kupředu, předhazovat, střílet, vypovídat, vrhat se do nebezpečí*. Všechny tyto významy více či méně odpovídají tomu, jak z edukačního hlediska projektovou metodu chápeme. Podle Hany Šobáňové můžeme o projektové metodě říci, že se jedná o „*dlouhodobou, plánovanou a organizovanou činnost, která vede ke konkrétním výsledkům a je realizací nějakého předem pojatého úmyslu*.“ (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 13).

Projekt by měl podle Jany Coufalové (2006, s. 11) splňovat tyto podmínky:

1. Měl by vycházet z potřeb a zájmů žáků, jako jsou potřeba získávat nové zkušenosti, potřeba převzít odpovědnost za svoji činnost apod.
2. Čerpat z reálných, konkrétních a aktuálních otázek a situací v běžném životě, nejen ve školním prostředí.
3. Požadovat přehled žáka napříč obory.
4. Vyžadovat prvotní impulz a samostatnou aktivní činnost samotného žáka.
5. Vést k vytvoření konkrétního produktu, který jsou účastníci projektu schopni prezentovat.
6. Být tvořen skupinově, ale lze i individuálně.
7. Přispívat k začlenění školy do dění v obci a přiblížit se širší veřejnosti.

Projekt jako takový charakterizuje Čapek těmito slovy: „*Projekt je sofistikovaným školním úkolem, který je zaměřen na praktické použití, vede k tvorbě jedinečného řešení nebo osobitého produktu a vyžaduje od žáka autorský vklad*.“ (Čapek, 2015, s. 376).

Zpracovávání projektu by podle Čapka mělo obsahovat činnosti, které splňují tato pravidla:

- *žáci přebírají odpovědnost za splnění úkolů projektu;*
- *projekt obsahuje výrazné mezipředmětové (respektive mezioborové) znaky;*
- *zaměření projektu je praktické, opravdově spjaté s realitou;*

- *žáci mohou sami svobodně volit, jak zadané úkoly plnit – tedy produkty žákovské práce (respektive řešení projektů) budou v jednotlivých skupinách odlišné;*
- *v případě skupinové práce mají žáci volbu, jak se budou rozhodovat, jaké činnosti se budou věnovat (respektive ve skupině existuje dělba práce).*

Robert Čapek považuje schopnost žáků realizovat projekt za nejvyšší úroveň dovedností, které se může žák během výukového procesu osvojit. (Čapek, 2015, s. 377)

Podle výše zmíněného by měla být práce na projektu pro žáky zdrojem cenných zkušeností a praktických dovedností uplatnitelných i v praktickém životě. I v reálném životě máme na situace a skutečnosti komplexní pohled, naše snahy a aktivita by měly směřovat ke konkrétním cílům, které vycházejí z našich zájmů. Projekt by tedy měl žákům zprostředkovávat zkušenosti pro skutečný život.

3.2 Historie a vývoj projektové výuky jako vyučovací metody

Metody výuky vycházely vždy zejména z historicko-spoločenských podmínek. Je tedy zřejmé, že prošly v průběhu staletí mnoha změnami. Měnilo se jak celkové pojetí výuky, tak pojetí školy jako institucionalizovaného vzdělávání. V době antiky a středověku byly výukové metody založeny zejména na předávání zkušeností vyprávěním, nápodobou činností a pamětném učení. (Zormanová, 2012, s. 67)

Až v období renesance se začaly projevovat snahy o prosazování modernějších metod výuky, které již nebyly založené na pouhém memorování teoretických znalostí. (Zormanová, 2012, s. 76) Velkým přínosem pro rozvoj moderních vyučovacích metod bylo pojetí výuky podle Jana Ámose Komenského, který za nejdůležitější didaktický princip považoval zásadu názornosti, dále princip systematičnosti a poznávání skutečností za pomoci všech smyslů. (Tamtéž, s.79) Dalším obdobím, které mělo největší zásluhu na vzniku projektové metody, bylo období reformních snah na počátku 20. století, kdy hlavní reformní myšlenkou byla snaha o změnu v pojetí učitele a žáka ve vyučovacím procesu. Snahou bylo, aby se pasivní role žáka změnila v aktivní působení ve výuce. Důraz je kladen na samostatnou tvořivou práci žáka, která bude vést k dosažení stanovených cílů ve výuce. Díky prosazování těchto změn se začaly objevovat metody, které podporují a vyžadují aktivitu žáků, jsou to například: problémová metoda, metoda praktických činností žáků, slovní metody – rozhovor, diskuse, ale i projektová metoda. (Tamtéž, s. 91)

3.2.1 Pragmatická pedagogika

Pragmatická pedagogika vychází z myšlenek z Jean-Jacquesa Rousseaua, Johanna Heinricha Pestalozziho a Friedricha Fröbela a důrazně nesouhlasí s herbartismem, který jako hlavní pilíř vyučování chápal učivo, nikoliv individualitu každého žáka. Toto chápání pedagogiky dnes označujeme jako reformní pedagogiku počátku 20. století, protože se svým přístupem snažilo reagovat na nedostatky evropského a amerického vzdělávání. Hlavními osobnostmi reformní pedagogiky počátku 20. století byli John Dewey, Maria Montessori, Celestin Freinet, Peter Petersen a další, kteří se snažili prosazovat pedocentrický přístup k žákům, tedy stavěli individualitu žáka a jeho specifika a potřeby do centra vzdělávacího procesu. Jednou z hlavních osobností pragmatické pedagogiky se stal John Dewey, americký filozof, pedagog a reformátor vzdělávání. John Dewey se snažil vytvořit systém vzdělávání pro širokou americkou veřejnost, v němž by byly důraz a pozornost kladeny na individualitu žáků a zároveň potřeby společnosti. Vycházel z tzv. progresivní výchovy. Vzdělávání by podle něj mělo reagovat na změny ve společnosti, mělo by být flexibilní a pravidelně provádět revizi vzdělávacích strategií. Přitom by se ale vzdělávání nemělo snažit žáka přizpůsobovat okolnímu světu ani z něj vytvářet jedince, který bude disponovat těmi nejvyššími hodnotami, ale jedince, který bude získávat zkušenosti a na základě nich postupovat stále lépe při řešení dalších a nových otázek a problémů. Vyučování a výchova tedy nemají být oddělené od praktického života, naopak edukační procesy mají mít bezprostřední vliv na žákovu prožívání, stav a sebepojetí. Pragmatická pedagogika chápe školní vzdělávání a výchovu jako prostor pro sociální učení a získávání zkušeností sociální povahy. Toto učení má vyplývat ze situací v reálném životě, nikoliv z uměle vytvořených situací. „Škola by proto měla být místem, kde se dítě učí právě této dovednosti: autonomně interpretovat prožívané životní situace, kriticky je posuzovat a rozumně žít.“ (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 18).

3.2.1.1 Koncept „celého dítěte“

Pragmatický koncept vychází z přesvědčení, že: „... dítě... v běžných životních situacích i během edukačního procesu vždy reaguje jako komplexní bytost, celistvý organismus“ (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 18), proto při výchově nemáme opomíjet jak psychologickou, tak sociální stránku osobnosti dítěte. Velkou roli při formování osobnosti dítěte hraje interakce se společenským prostředím a důraz na zájmy dítěte. Dítě podle pragmatistů disponuje přirozenou chutí, touhou a schopností učit se, zejména při řešení nějakého problému. Když žák pochopí smysluplnost učení, tedy využití toho, co se naučil ve škole, bude při učebním procesu aktivní a učení pro něj bude snazší.

John Dewey ale upozorňoval i na skutečnost, že dítě samo není ještě zcela vyzrálé na to, stanovit konkrétní užitečné cíle učení. Asistence učitelů při procesu učení je tedy klíčová a učitel zde působí jako kontrolor prostředí, ve kterém učení probíhá a koordinátor výukových úloh s relevantními problémy, odpovídajícími věku žáků. (Tamtéž, s. 18-19)

3.3 Projektová metoda

Za zakladatele projektové metody jako takové je považován William Heard Kilpatrick, který tuto metodu nazýval „všeobecnou výchovou“ a kvalitu výuky viděl ve vyvolání vnitřní motivace u žáků, naopak ostře kritizoval tradiční metody učení memorováním.

Projektovou metodu definoval Kilpatrick těmito klíčovými slovy:

- *sebevzdělávání („self-education“)*
- *učení, v jehož středu je dítě („child-centered learning“)*
- *učení skrze vlastní vykonávání určité činnosti („learning by doing“)*
- *svobodné učení („learning through freedom“)*
- *učení se zájmem („learning with interest“)*

(Kilpatrick in Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 20-21)

Dále vychází tato metoda z teorie, že není významný pouze samotný výsledek procesu, ale stejný důraz je kladen na proces řešení. Během práce na projektech má být rozvíjena osobnost a charakter dětí a mělo by docházet také k sociálnímu učení. Kilpatrick prosazoval, oproti Deweymu, který kladl důraz na kontrolu vyučovacího procesu učitelem, využití projektové metody na všech stupních škol a projekt jako takový by podle něj měl splňovat tyto znaky:

- *otevřenost, takže žáci mají možnost zasahovat do výběru látky a tématu; program učení zde není předem pevně stanoven;*
- *téma projektu má reálnou souvislost s mimoškolní skutečností;*
- *projekt stojí na vlastním zájmu žáků (žáci mají vnitřní motivaci podílet se na jeho řešení);*
- *projekt má konkrétní viditelný výsledek; kromě poznatků žáci získají nějaký druh odměny.*

(Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 20-21)

3.3.1 Role pedagoga a kooperace žáků při projektové metodě

Čapek zmiňuje, že projektová metoda je velmi efektivní a podněcuje žáka k samostatnosti a kreativitě tehdy, když je projekt veden kvalifikovaným pedagogem, který disponuje vysokým stupněm didaktických schopností. (Čapek, 2015, s. 376)

Podle pragmatických pedagogů mají obsah výuky určovat především zájmy žáka.

„Děti svobodně plánují rozvoj svého vědění a učitel jejich učení jako zkušenější jedinec garantuje.“ (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 22). Podle Kilpatricka by měl učitel zasáhnout do procesu, pouze když žáci zneužijí své svobody volby nebo se nechtějí učit základním dovednostem, s kterými je potřeba obstát ve společnosti. Pedagog tedy nemá edukační proces řídit, díky svým zkušenostem a znalostem má být pouze nápomocen žákům při případných obtížích. Podle toho, co již bylo o projektové metodě zmíněno, můžeme správně soudit, že mezi její mnohá pozitiva řadíme podporu spolupráce mezi účastníky vzdělávacího procesu – žáky. Mimo jiné má tedy tato metoda žáky rozvíjet v sociální a morální oblasti a společenském chování. (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 21–23)

3.3.2 Projektová metoda ve výtvarné výchově

V počátcích vzniku projektové metody a její aplikaci do výuky na počátku 20. století nebyl tento přístup aplikován ve výtvarné výchově vzhledem k tehdejšímu kurikulu, které nepodporovalo využití projektové metody a celkovému konzervativnímu přístupu k učivu a žákům. Až na počátku sedmdesátých let 20. století se začaly ve výtvarné výchově využívat výtvarné řady ve snaze pedagogů hledat hlubší etický pohled na okolní svět. Pedagogové se snažili objevovat nové výtvarné postupy a využívat vnější i vnitřní spojitosti částí do celku – projektu. Rozvoji nové koncepce výtvarné výchovy v sedmdesátých letech velmi prospělo také působení odborníků v lidových školách umění, nadšení dětí pro výtvarnou tvorbu a dostatečná výbava ateliérů v institucích určených pro děti a mládež.

První impulzy k využití projektových celků ve výtvarné výchově se projevíly koncem 80. let na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty v Brně. Zpočátku využívali autoři výtvarných řad spojení námětů, později lineární návaznosti kroků při tvorbě, později se takto promyšlené výtvarné řady začaly spojovat do celistvých důmyslných projektů. (Exler, 2015, s.19–20)

Během devadesátých let a na přelomu tisíciletí se projektové metodě ve svých publikacích i praxi věnovalo velké množství pedagogů. Mezi nejvýznamnější pedagogické osobnosti podílející se na popularizaci projektového vyučování patřili například Leonid Ochrymčuk,

Igor Zhoř, Hana Dvořáková, Věra Roeselová, Karla Cikánová, Marie Pohnerová nebo Petr Exler. Tito a mnozí další autoři otevřeli téma projektů ve výtvarné výchově v mnoha svých publikacích a metodických příručkách doplněných o fotografie a zkušenosti z praxe. Díky těmto autorům nabyly projekty ve výtvarné výchově trochu jiného významu od původního pojetí pragmatických projektů Deweye a Kilpatricka. Liší se zejména tím, že původní pragmatické projekty měly jasně daný záměr a praktický dosah a dobrý výsledek práce na projektu měl být vždy oceněn. Oproti tomu dnešní přínos projektové metody do výtvarné výchovy vidíme v: „... *reflexi, transcendenci, cestě pod povrch každodenního života.*“ (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 30). Neznamená to ale, že by se dnešní pojetí projektové výuky ve výtvarné výchově od původních pragmatických myšlenek zcela odlišovalo. Od některých prvků této metody bylo sice upuštěno, naopak některé prvky byly posíleny. Mezi společné rysy původních pragmatických projektů a dnešního pojetí výtvarných projektů řadíme zkušenost a experiment, které pragmatická pedagogika považovala za klíčové. Projekty také podněcují žáky k samostatnému řešení praktických problémů, spolupráci, tvořivosti a převzetí iniciativy dítětem. Při realizaci projektové výuky ve výtvarné výchově je kladen důraz na sociální a výchovné hodnoty, což vede ke kooperativnímu učení a seberealizaci. „*Projektová metoda tak umožňuje nabývání tzv. soft skills, dovedností, které dítěti pomáhají vyjadřovat se a pochopit samo sebe i ostatní, které usnadňují a zkvalitňují spolupráci s druhými lidmi.*“ (Tamtéž, s. 40–47).

V posledních letech se idea výtvarného projektového vyučování rozšiřuje mezi výtvarné pedagogy zejména díky stále větší účasti žáků na soutěžích a přehlídkách výtvarných prací a stoupající oblíbenosti odborných seminářů pro učitele. Pedagogové, kteří se jich účastní, získávají novou tvůrčí jiskru a z té pak čerpají ve své výuce. Tím je výtvarná výchova obohacována o hlubší filozofické pojetí i nové pedagogické metody. (Exler, 2015. s. 21)

3.3.3 Výtvarný projekt

Stehlíková Babyrádová uvádí, že: „... *ve velmi obecné rovině chápeme projekt jako dlouhodobou, plánovanou a organizovanou činnost, která vede ke konkrétním výsledkům a je realizací nějakého předem pojatého úmyslu.*“ (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 13).

V rámci výtvarné výchovy jde o systematické propojení několika výtvarných aktivit, při kterých žáci samostatně ztvární nějaké téma a při tvorbě projektu získají užitečné zkušenosti.

Jak již bylo zmíněno, význam projektů v dnešní praxi výtvarné výchovy je v některých aspektech odlišný od původního Deweyho pojetí projektové metody a dělíme jej na několik úrovní. Podle Šobáňové jsou to tyto:

- *projekt jako integrace různých témat (mezioborově zaměřený a integrující uměle izolované vzdělávací obory ve škole);*
- *projekt jako specifický způsob strukturace vzdělávacího obsahu (směřující k hlubšímu ponoru do určitého problému a integrující různé pohledy na dané téma);*
- *projekt jako sled praktických činností vedoucích k výsledkům v podobě výtvarného, dramatického nebo slovesného produktu*
- *projekt jako řešení praktického problému ze života (žáci se učí řešit reálné problémy, např. jak vydávat školní časopis, jak získat prostředky na nákup nových pomůcek, jak organizovat akci pro mladší spolužáky aj.).*

(Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 13–14)

Šobáňová také zmiňuje, že výtvarné projekty jsou vždy autorské a jejich základ tvoří osobnost iniciátora – pedagoga, jeho zájmy, citlivost, hloubka jeho myšlení a zejména nápady. Pedagog by se měl snažit o autenticitu výuky, vycházet vstříc zájmům žáků a respektovat žákovo individuální řešení projektových úloh. V projektu se tedy jistým způsobem zrcadlí osobnost pedagoga, který je odpovědný za volbu tématu a strukturu projektu. Jeho důležitou úlohou je také správná volba motivace žáků, vedení dialogu během samotné práce a v neposlední řadě během hodnocení projektu. (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 52–53)

Při vymýšlení struktury projektu by měl učitel podle Heleny Hazukové uvažovat takto:

- *hledat námět vhodný pro výtvarné zpracování a motivující pro děti;*
- *formulovat výtvarný problém;*
- *uvažovat o jeho smyslu pro rozvoj žádoucích dispozic dítěte;*
- *hledat adekvátní prostředky jeho realizace s ohledem na jeho dimenzi výtvarnou a současně na vývojové předpoklady konkrétních dětí a aktuální situaci.*

(Hazuková, 2006)

Za specifikum výtvarných projektů považujeme zejména jejich neopakovatelnost. Jednou vytvořený a realizovaný projekt nemůže být využitelný jako metodická šablona hlavně díky

neopakovatelnosti jeho řešení. Projekt je totiž postaven na individualitě a nápadech každého řešitele a žák se stává při jeho vypracování jeho spolutvůrcem. (Stehlíková Babyrádová et al., 2015, s. 52–53)

Lucie Zormanová v článku Projektová výuka zdůrazňuje pozitivní vliv projektové výuky na žáka zejména v zapojení každého žáka do výuky individuálním způsobem, ve vytvoření silné motivace u žáků, v rozvoji samostatnosti, ale i spolupráce, komunikativních schopností a vzájemného respektu mezi žáky, v převzetí zodpovědnosti za výsledek práce a učení se pracovat s různými informačními zdroji a v učení se na základě vlastních zkušeností, nových znalostí a dovedností a v rozvoji tvořivosti a fantazie. (Zormanová, 2012)

Věra Roeselová vidí jako největší přínos projektové výuky změnu myšlení, díky které se během výtvarného procesu jeho účastníci učí mnohostranně uchopit a obsáhnout vnímání světa, který je obklopuje. (Roeselová, 1997, s.33)

3.3.4 Výtvarná řada

Jak už bylo zmíněno, výtvarné projekty jsou promyšlené skladby, na sebe navazujících úloh se složitější stavbou. Výtvarné řady fungují taktéž na základě projektové metody, ale jedná se o jednodušší celky zřetězených výtvarných úloh. Roeselová tedy uvádí, že obecně lze říci, že: „...výtvarné řady jsou poměrně krátké a srozumitelné útvary, které rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výchovný problém. Jednotlivé úkoly výtvarné řady by na sebe měly logicky navazovat a tvořit koncepčně promyšlenou linii kroků.“ (Roeselová, 1997, s. 30).

Hlavním přínosem výtvarných řad pro žáky by měl být zajímavý obsah, který jim umožní při tvorbě prožívat různé emoce a smyslové zážitky. Hravé a jednoduché výtvarné řady mohou být určené již nejmladším dětem. Pro starší žáky je možné využívat tematicky, analyticky či metodicky složitějších výtvarných řad. Jejich využití na základní škole je tedy také velmi univerzální a efektivní a vyhovuje většinou jak učitelům, tak žákům.

Mezi největší výhody výtvarných řad patří jejich stručnost při realizaci, jasnost a přehlednost a tím lepší pochopení a ponoření se do nastolených otázek. Další výhodou je efektivní propojení úseků látky ve smysluplnou strukturu, kterou lze realizovat i v případě menší hodinové dotace výtvarné výchovy.

Rozlišujeme několik druhů výtvarných řad a jejich užití závisí zejména na volbě a přístupu učitele k námětu nebo výtvarnému problému. Podle Roeselové jsou to tyto:

- *Výtvarný cyklus* staví na společném námětu a hledání vlastních výtvarných nápadů.

- *Metodická řada* funguje na základě procesu, kdy od známého východiska dojdeme k nějakému poznání nebo vyřešíme výtvarný problém díky řadě kvalitativních proměn v průběhu práce. Při práci na tradiční podobě metodické řady vznikají výtvarné artefakty. To se děje, když postupujeme od studijní kresby k návrhu nebo provedení v materiálu. V obou případech můžeme pozorovat gradaci výtvarného procesu.
- *Tematická řada* se hlouběji orientuje na námět jako takový. Detailně se zaměřuje a zamýšlí nad nějakou skutečností nebo jevem.
- *Srovnávací řady* jsou dle Věry Roeselové nejzajímavějším, ale také nejnáročnějším druhem výtvarných řad. Učitel se při nich snaží sledovat nějaký zvolený výtvarně výchovný problém a potvrdit nebo vyvrátit své předpoklady. Během srovnávací řady učitel pozoruje rozdíly mezi výtvarně projevovými typy, nebo třeba způsobech řešení problémů a porovnává během toho skupiny dívek a chlapců nebo skupiny rozdílně starých žáků.

Stejně jako u výtvarných projektů je u výtvarných řad důležitá aktivita a kooperace několika žáků a jejich spolupodílení se na výtvarném celku s učitelem. Výtvarnou řadu lze řešit i individuálně, což jednotlivcům přináší hlubší výtvarné poznání a schopnost samostatného řešení složitějších životních otázek. Podle Roeselové napomáhají řady a projekty dětem lépe překlenout tzv. období krize výtvarného projevu a výrazně oživují výtvarnou výchovu na základní škole. (Roeselová, 1997, s. 30–33)

3.3.5 Plánování výtvarných projektů

Cílem výtvarných projektů je vytvořit složitý obraz, který se pokouší dospět k podstatě zvolené otázky a přivést účastníky výtvarného procesu ke změně myšlení a k širšímu a hlubšímu pojetí světa kolem nich. Při plánování a tvorbě projektů se učitel i žáci snaží pochopit téma jako obtížně uchopitelnou realitu. Je nutné pokládat si otázky, díky kterým budou účastníci schopni pochopit jak podstatu projektu jako celku, tak jeho dílčích aspektů. Během tvorby projektu vzniká několik proudů výtvarných aktivit, které rozvíjí základní myšlenky díla. Myšlenky výtvarného projektu jsou jasnější a lépe uchopitelné, když je téma projektu dobře strukturováno a přehledně naplánováno.

Výchozím krokem k vytvoření výtvarného projektu by měla být tematická řada, tato je pak rozvíjena novými myšlenkami a výtvarnými podněty. Důležité při plánování projektu je respektovat, že každé téma vyžaduje specifické pojetí. *„Nelze pominout souvislosti skryté v námětech, ale odkrývat je a přemýšlet o nich. ... Také nelze jevy či jejich podoby jen seřadit*

nebo popsat.“ (Roeselová, 1997, s. 33). Je nezbytné myšlenky rozvíjet pomocí výtvarných prostředků, zapojovat do takto plánované výuky prožitkové aktivity a snažit se tyto prožitky přenášet do jazyka výtvarného umění.

Stavba výtvarných projektů může být různá a odvíjí se od volby tématu a myšlení pedagoga. Při plánování můžeme využít a kombinovat několik přístupů k tvorbě podle potřeb projektu:

- výtvarnou analýzu, tj. rozbor jevů, podnětů, vztahů, prožitků
- intuitivně prožitkový přístup
- asociační myšlení

Příprava, průběh i závěr projektu musí respektovat řadu metodických otázek a musí obsahovat jasnou myšlenkovou linii, které budou rozumět všichni žáci. Musíme tedy respektovat věk žáků, jejich zájmy, rozumové možnosti a také jejich výtvarné schopnosti. Jednodušeji uchopí žáci takový projekt, který je provázaný jedním tématem a ve kterém jim učitel hned na začátku sdělí svůj záměr. Zároveň jim tím poskytne svobodu volby výtvarného motivu a způsobu projevu. Učitel pak v průběhu projektu přizpůsobuje postup úvahám, zájmům a výtvarným záměrům žáků, a tak dochází ke společnému objevování a odkrývání podstaty projektu. Během realizace projektového vyučování by učitel neměl zapomínat na volbu vhodných výtvarných technik a pestrost formátů tak, aby vzbuzovaly v žácích zájem o tvorbu.

Do každého projektu se velkým způsobem odráží osobnost pedagoga, který jej vytvořil. Hrají zde velkou roli jeho životní postoje, přesvědčení, názory, úsilí a pedagog se při aplikaci projektových metod do výuky otevírá svým žákům více, než je běžné, ale díky jejich využívání nabývá výuka na opravdovosti a díky tomu má učitel větší vliv na výchovně vzdělávací proces. (Roeselová, 1997, s. 33–35)

4 Artefiletika

4.1 Charakteristika

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“ (Slavíková et al., 2019, s. 15).

Pojem artefiletika vznikl složením dvou slov, latinského *ars, artis*, které odkazuje na *umění* a termínu *„philetic approach“*, které bylo zavedeno Henry Broudym v 70. letech minulého století a jehož význam chápeme ve smyslu pojetí výchovy, které se snaží o propojení *emocionálního, sociálního a intelektuálního rozvoje*. Toto pojetí vychází z arteterapie a největší uplatnění má ve výtvarné výchově, dále hudební, dramatické či literární výchově a dalších.

Když hovoříme o artefiletice, hovoříme o specifickém přístupu využití uměleckých aktivit ve vzdělávání a výchově. Artefiletika v praxi podrobně zahrnuje jak jádro vyučovacího předmětu, ve kterém je aplikovaná, tak usiluje o přesah hranic uměleckého druhu k jiným druhům umění i k ostatní kultuře. (Slavíková et al., 2019, s. 12–13)

Slavíková hovoří o dvou stránkách artefiletiky, které jsou uplatňovány jak dohromady, tak samostatně:

1. Artefiletika přesahuje hranice více oborů, je vhodným nástrojem mezipředmětové integrace a dá se vhodně aplikovat i v průřezových tématech
2. Je cíleně specializovaná na daný obor, tj. na výtvarnou, hudební nebo dramatickou výchovu

(Slavíková et al., 2019, s. 13)

Artefiletika je podle Jana a Vladimíry Slavíkových charakterizována třemi klíčovými rysy:

1. Spojuje expresivní tvorbu s reflektivním dialogem, který navazuje na tvůrčí činnost nebo ji provází a tím tuto činnost obohacuje
2. Klade důraz na systematickou práci s poznávacími motivy. Díky ní jsou aktéři tvůrčí činnosti schopni pojmenovat, co se naučili nebo co objevili nového.
3. Snaží se o propojení poznávání okolního světa se sebepoznáváním a k tomu důležitým způsobem přispívá užití reflektivního dialogu

(Rodová, Lojdová, 2019)

4.1.1 Vztah mezi artefietikou a arteterapií

4.1.1.1 Arteterapie

Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů, který staví na výtvarném projevu klientů, který je chápán jako hlavní léčebný prostředek. Při arteterapii nejde o vytvoření dokonalého výtvarného díla, ale o proces tvorby. (Case, Dalley, 1995, s. 9)

Arteterapie je týmová práce a musí být prováděna v kooperaci s psychologem, psychiatrem nebo pedagogem. Důsledkem arteterapie je zpřesnění prognózy a diagnózy pro psychologa. Jejím hlavním cílem je pak pozitivní vliv na rozvoj tvořivosti klienta a jeho citový vývoj. Výtvarný projev klienta při něm hraje klíčovou roli jako hlavní léčebný prostředek. (Jebavá, 1997, s. 7)

Považuji za důležité zmínit, že arteterapeutickou diagnostiku musí provádět vyškolený odborník s potřebnou intuicí a tuto diagnostiku nelze nikdy stavět na základě interpretace jednoho artefaktu (díla) klienta. (Potměšilová, 2013, s. 29)

Potměšilová definuje arteterapii v širším pojetí jako: „... *zastřešující pojem pro všechny expresivní terapie, tedy využití jakýchkoliv uměleckých forem.*“ (Potměšilová, 2013, s. 7). V užším slova smyslu a dle výše uvedených autorů definuje takto: „... *arteterapie pracuje s výtvarným uměním jako s prostředkem podpory, pomoci, či poznání klienta.*“ (Tamtéž, s. 8).

Při arteterapii se můžeme setkat se dvěma proudy, které se ale v praxi často doplňují až prolínají:

1. *Arteterapie jako psychoterapeutická disciplína*, staví na samotném uzdravném procesu tvorby, dále již s procesem ani vytvořeným artefaktem nepracuje
2. *Arteterapie jako psychodiagnostická disciplína* dále pracuje s klientem vytvořeným artefaktem, do hloubky se zaměřuje na samotný artefakt i proces tvorby

Dalšími způsoby dělení arteterapie je arteterapie individuální a skupinová, kde každá obsahuje také své specifika.

(Potměšilová, 2013, s. 7–9)

4.1.1.2 Arteterapie a artefietika

Potměšilová srovnává a definuje artefietiku z pohledu arteterapie jako: „*Pedagogickou (či umělecko-pedagogickou) disciplínu, která využívá obdobných postupů jako arteterapie, ale v oblasti výchovy, rozvoje pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií.*“ (Potměšilová, 2013, s. 13).

Artefiletika má bezesporu blízko k arteterapii, postrádá však její charakter léčby.

Artefiletika využívá uměleckých výrazových prostředků k harmonizujícímu duševnímu rozvoji a k prevenci psychosociálních poruch, a to hlavně u dětí a mladistvých. Cílem artefiletiky je ponořit se do své vlastní psychiky, snažit se odhalovat její možnosti, hledat své místo a roli ve společnosti, být citlivý a empatický vůči druhým, snažit se o duchovní růst a nalezení životního smyslu s oporou v lidské kultuře, zvláště v umění. (Tamtéž, s. 14)

„Metodicky se artefiletika opírá o spojení tvůrčích výrazových aktivit (exprese) s dialogem (reflexe).“ (Potměšilová, 2013, s. 14). Právě toto spojení přibližuje artefiletiku k arteterapii a odlišuje ji od výtvarné výchovy. Cílem artefiletiky ale není léčit a objasňovat klientovy problémy, tak jako se o to snaží arteterapie, a to ji přibližuje k výtvarné výchově.

Artefiletika tedy stojí na pomezí arteterapie a výtvarné výchovy, tedy na pomezí psychoterapie a pedagogiky. Východiska pro teorii čerpá artefiletika ve fenomenologické filozofii, psychologii, tvarové estetice a sémiotice, těmto oblastem se budu věnovat v dalších kapitolách práce. (Tamtéž, s. 14)

4.2 Historie a vývoj artefiletiky

Vymezení disciplíny s názvem artefiletika i tento samotný pojem je úzce spjat se jménem Jana Slavíka. K zavedení toho pojmu jej inspiroval Henry Broudy, který se v 70. letech minulého století zabýval filetickým přístupem k výchově. *„Filetický přístup ve výchově spojuje tvůrčí expresi, jakožto princip umělecké tvorby, s reflexí, jakožto principem vědy.“* (Potměšilová, 2013, s. 13). Filetický, pedocentricky orientovaný přístup, motivace tvořit a zejména aplikování reflexe do výchovy bylo pro Slavíka klíčové. (Potměšilová, 2013, s. 39).

V téže době použil pojmenování „filetický přístup“ i výtvarný pedagog Kenneth R. Beittel. Beittel chtěl vystihnout zvláštní roli uměleckých disciplín ve výchově. Tuto roli pojmenoval jako „formativní hermeneutiku“ a vycházel z teorie, že díky expresivní tvorbě si člověk vykládá svět a tímto výkladem je přitom sám formován, a to již od útlého dětského věku nápodobou uměleckých aktivit. (Rodová, Lojdová, 2019)

Formativní hermeneutiku lze charakterizovat i takto: *„... tvůrčím výkladem, který rozšiřuje poznání, se proměňuje sám interpretující subjekt.“* (Podněty k didaktikám pro žáky se SVP – výtvarný obor, 2020, s. 14). Právě tím, že poznání má být ve výchově spojeno s proměnou subjektu se filetický přístup shoduje s konstruktivistickými modely vzdělávání. (Tamtéž, s. 14)

4.2.1 Rozmach artefiletiky v 90. letech

V 90. letech 20. století se v české výtvarné výchově vytvořilo několik alternativních proudů. Mezi jedny z nejvlivnějších se řadil proud, který byl inspirován arteterapií. Tuto koncepci začali zkoušet a uplatňovat ve své praxi, a poté ji teoreticky vykládat v publikacích Jan a Vladimíra Slavíkovi. Jan a Vladimíra Slavíkovi se inspirovali také pojetím Löwenfelda, který již v polovině 20. století v knize *Creative and mental growth* pracoval s obdobnou myšlenkou, jakou je koncepce disciplíny artefiletika. Jan Slavík také zavedl a začal vyučovat předmět artefiletika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, odkud se rozšířila i na další pedagogické fakulty v zemi. Od roku 1997 bylo také vydáno bezpočet článků a knih zaměřených na popis artefiletického přístupu ve výuce, ve kterých autoři čerpají zejména z vlastních rozmanitých zkušeností z praxe. Artefiletika se od počátku hlásila ke konstruktivistickým vzdělávacím tradicím, a to zejména přístupem „od praxe k teorii“. To vysvětluje postup nejen Jana a Vladimíry Slavíkových, kdy artefiletika a její postupy byly nejprve zkoušeny v praxi a poté teoreticky vykládány. (Rodová, Lojdová, 2019)

Z výše uvedeného můžeme vyvodit, že disciplína i samotný pojem artefiletika je poměrně mladý. Její podstata, tedy tvorba jako forma relaxace, sebepoznání, předávání pocitů a sdělení druhým je však naplňována od začátku uměleckých projevů člověka. (Potměšilová, 2013, s. 41)

4.2.2 Konstruktivistický přístup ve vzdělávání

„Konstruktivní (konstruktivistické) vyučování prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně drilu.“ (Čapek, 2015, s. 289).

Konstruktivistické pojetí výuky je tedy opakem pojetí transmisivního. Samozřejmostí tohoto pojetí by měla být učitelova nabídka z více možností výukových aktivit, změna přístupu učitele k žákovi a možnost změny struktury vyučovací hodiny v souvislosti s využíváním různých vyučovacích metod atd. Učitel přistupuje k žákovi a sestavování výuky s vědomím, že žák operuje s vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které získal ještě před vstupem do školy. Zároveň se učitel snaží každého žáka individuálně směřovat k dosažení co nejvyšší úrovně vědomostí a dovedností vůči sobě samému. V tomto pojetí je kladen důraz na individualitu každého žáka a vzájemné učení, tedy podporu komunikace ve třídě všemi směry. (Čapek, 2015, s. 289–291)

4.3 Výtvarná úloha v artefiletice

Aby bylo možné realizovat projekt, v tomto případě s artefiletickými postupy, je vhodné vytvořit soubor takových výtvarných úloh, které budou zahrnovat následující skrytá pojetí. Těmi jsou koncepty a prekoncepty, které povedou žáky ke tvorbě vlastních motivů. Jasně téma, ze kterého budeme při tvorbě čerpat náměty pro tvorbu již zmíněných motivů a pro co největší snahu o využití artefiletického potenciálu projektu se dotkneme i vnímání archetypů a znaků a symbolů, které příběh obsahuje. V následujících podkapitolách bych chtěla výše zmíněné pojmy podrobněji vysvětlit. (Exler, 2015, s. 22-23)

4.3.1 Koncept a prekoncept

Anglické slovo *concept* překládáme obecně jako pojem, individuálně pak jako určité pojetí, koncepci, přístup k určité stránce světa nebo i ke světu jako celku. (Slavík, 1997, s. 141)

Koncept je pojem úzce spjatý s fenomenologickým výkladem pojmu zážitek. Díky reakci více subjektů na jeden stejný zážitek se nám okrývá, co mají lidé stejné kultury ve vztahu ke světu do jisté míry společné. V tomto smyslu tedy koncept chápeme jako typ zážitku, na jehož významu se různé subjekty shodnou. Jednodušeji řečeno, z některých situací vyvozují lidé jedné kultury podobné závěry. Důležité je ovšem slovo „*podobné*“, protože podle Jana Slavíka: „...*shoda různých lidí v náhledu na určitý obsah není absolutní. Je považována za relativní, neboť žádná subjektivní zkušenost není úplně totožná s jinou subjektivní zkušeností, rozmanitá mínění „o tomtéž“ se velmi často odlišují a kříží.*“ (Slavík, 1997, s. 144).

Jan Slavík v publikaci *Od výrazu k dialogu ve výchově* dále rozlišuje termíny *vnitřní koncept* a *vnější koncept*.

- *Vnější koncept* můžeme chápat jako společné objektivní východisko, ke kterému dospějeme na základě historických a sociokulturních souvislostí a jemuž dáme nějaké pojmenování.
- *Vnitřní koncept* můžeme nazývat spontánním konceptem nebo také prekonceptem a jedná se o subjektivní, intuitivní, individuální pojetí světa nebo jeho složek. S vnitřním konceptem také úzce souvisí termín *selfkoncept*, který můžeme volně přeložit jako *sebepojetí*. Prekoncepty totiž velmi ovlivňují jedincův pohled na svět, vztahy s okolím i sebou samým. V průběhu života prekoncepty neustále vznikají na základě nových zážitků a zkušeností jedince, vyvíjejí se, a tak vytvářejí složitý systém.

(Slavík, 1997, s. 144–145)

4.3.2 Námět

Pojem námět úzce souvisí s příbuznými pojmy, jako jsou *téma* a *motiv*. Nyní bych chtěla věnovat pár slov tématu výtvarného díla, pojmu motiv se budu věnovat v další podkapitole.

Když se vrátíme k pojmům výtvarný projekt a řada, pojem *téma* tyto celky zastřešuje a spojuje veškeré výtvarné činnosti, které v průběhu práce na projektu nebo řadě provádíme. Téma tedy představuje silnou, jednotící ideu, která obsahuje více vrstev, významových poloh a úrovní, které se v průběhu edukačního procesu snažíme s žáky odkrýt. „*Téma žáci pod pedagogickým vedením rozvíjejí v jednotlivých krocích. Ty jsou nesené dílčími „tématy“, kterým říkáme náměty.*“ (Šobáňová, 2006, s. 24).

„*Námět je východiskem pro vznik díla a současně je jeho jádrem.*“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 171). To znamená, že každý důležitý prvek díla se nějakým způsobem vztahuje k jeho námětu. Námět podmiňuje strukturu díla, vysvětluje rozmanitou škálu všech stěžejních prvků díla a tyto prvky spojuje do jednotného celku.

Abychom mohli mluvit o námětu, v praxi by měla spojovat námět s dílem jasná souvislost. Vazba mezi námětem a dílem může být i složitější, ale námět může být uchopen i jednoduše.

Podle Jana Slavíka a Petra Wawrosze (2004) je prvotním zdrojem námětu lidský život, důležité životní situace, jejich dílčí stránky a způsob, jakým v nich člověk jedná a vyrovnává se s nimi. Náměty často čerpají až z krajních poloh lidského života, tedy z existenciálních situací. Námět ale může vzejít, a dokonce je to velmi častý jev, z naprosto běžné, všední situace. Právě v běžných situacích lze totiž nalézt jevy společné s těmi výjimečnými.

Když se budeme na problematiku námětu dívat tímto způsobem, mohou pro nás všechny náměty mít potenciál pro výchovu uměním, ať už budou vycházet z běžných, nebo existenciálních situací. Úkolem žáka je pomocí vlastní zkušenosti odhalit koncepty, které se v námětu, předloženém učitelem v podobě učební úlohy, skrývají. Objevování konceptů na základě námětu má tři fáze:

- *Vstupní porozumění* – žák vychází z před-porozumění (prekonceptů)
- *Aktivní zkoumání a prožívání* – velmi důležitá fáze porozumění námětu do hloubky. Snaží se prohloubit žákův umělecký zážitek a tím jej obohatit o nové poznatky (koncepty)
- *Výsledné porozumění* – „...každé nové porozumění se stává před-porozuměním pro další porozumění.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 173). Můžeme říci, že posun od námětu

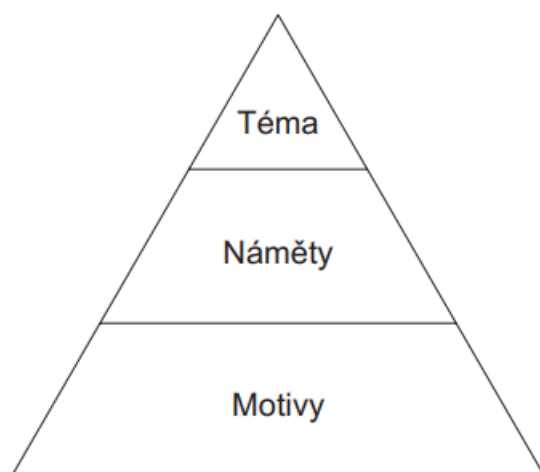
ke konceptu je nekonečný proces poznávání, tedy tato fáze je zároveň vstupní fází, ke konečnému porozumění nikdy nedojde.

(Slavík, Wawrosz, 2004, s.171–173)

4.3.3 Námět a motiv

Jak už jsem zmínila, pojmy téma, námět a motiv mají mnoho společného a vzájemně se podmiňují. Motiv je žákův subjektivní pohled a způsob, jakým se vyrovnává s pochopením námětu. Opět zde hraje důležitou roli originalita a jedinečnost každého žáka a to, jak se pokusí ztvárnit některý z dílčích motivů díla. „*Každé ztvárnění dílčího motivu totiž nese jiné sdělení o námětu a srovnání jednotlivých výpovědí je dalším tvůrčím prvkem v průběhu výtvarného vyučování.*“ (Šobánková, 2006, s. 24). Tím, že výpověď (motiv) každého žáka o námětu bude jiná, tím mezi žáky dochází ke komunikaci a vzájemnému obohacení o chápání světa.

Schéma Téma – Námět – Motiv:



(Šobánková, 2006, s. 24)

4.3.4 Archetyp

Jelikož pojem archetyp je klíčový pojem analytické psychologie Carla Gustava Junga, chtěla bych tuto kapitolu zahájit jeho slovy z publikace Člověk a duše, kterými popisuje archetyp následovně: „*Ve své současné podobě to jsou vědomým používáním a přizpůsobováním vzniklé varianty prapůvodních představ. ... Archetypy jsou podle definice ony faktory a motivy, které řadí psychické elementy do určitých (nutno je nazývat archetypických) obrazů,*

a to způsobem, jež je nutno rozpoznat až podle účinku. Existují předvědomě a zřejmě tvoří strukturální dominanty psýché...“ (Jung, 1995, s. 44).

Slovo archetyp pochází z řeckého slova *archaios*, což znamená starobylý, původní, prastarý typ. Archetypy jsou nevědomé prvky duševního života jedince, ale mají obecný charakter, to znamená, že jsou pro všechny lidi společné. „*Archetypy jsou prapůvodní univerzální představy, které symbolizují nadčasové situace lidské existence, respektive psychologického „zpracování“ těchto situací.*“ Můžeme si je představit jako obrazy, které se promítají v duši člověka, tyto obrazy jsou provázeny určitými pocity a ty mají dynamický vliv na psychiku člověka. Jsou to prvky tzv. kolektivního nevědomí lidstva a jejich projevy jsou podněcovány životními, především konfliktními, zkušenostmi. Velmi důležité a zajímavé je, že archetypy fungují jako zdroj snů, mýtů, pohádek, ale i různých druhů tvořivosti vůbec. (Nakonečný, Nešpor, 2017)

Typickými příklady archetypů jsou hrdina, matka, kráska a zvíře, ale i například zrada, hledání, bloudění a podobně. Za nejvyšší archetyp považoval Carl Gustav Jung tzv. „*jáství*“¹.

Pojetí Carla Gustava Junga vychází také z toho, že psýché tvoří symboly, které vznikají na základě archetypů. Příkladem je obraz hada, draka a další, které vyjadřují zkoušku hrdiny. Nevědomí těmto symbolům dodává formu a vědomí je vyplňuje příbuznými představami. I symbolika geometrických tvarů, například kruhu, jako symbolu věčnosti, je archetypického původu. (Nakonečný, Nešpor, 2017)

4.3.5 Sémiotika

Jedním z východisek artefietiky je také sémiotika a vzhledem k návaznosti pojmů znak a symbol na předchozí kapitole o archetypech jsem se rozhodla zařadit tuto kapitolu právě sem. Sémiotika je věda, která se zabývá poznáváním znaků a symbolů. Tyto slouží jak ke komunikaci mezi lidmi, tak dešifrování informací od našich předků, či předávání informací našim následovníkům. (Potměšilová, 2013, s. 15)

Symbolické prostředky vznikají jak na základě dosavadních zkušeností jedince, tak na základě nových událostí, se kterými se jedinec setkává, symboly a znaky úzce souvisí s budováním a strukturací identity „*Já*“. Jsou to elementy, které v paměti člověka vytvářejí spojení mezi minulostí a přítomností. „*I ten nejjednodušší symbolický či znakový projev, popis*

¹ „... vědomě prožívaná existence je vždy jen existencí dílčí, je součástí naší komplexní psychosomatické subjektivity, komplexního jáství.“ (Chlumský, 2009, s. 38)

nebo obraz je výrazem intenciálního zvládnání životních zážitků, neboť je v každém případě svobodnou odpovědí světu ze strany subjektu.“ (Slavík, 1997, s. 41)

Chtěla bych uvést základní rozdíly mezi znakem a symbolem, které v publikaci Arteterapie a artefiletika zmiňuje Petra Potměšilová:

- *Znak – jednoznačně odkazuje k nějakému předmětu či myšlence*
- *Symbol – víceznačný odkaz, který je závislý na předchozích zkušenostech a na kulturním kontextu. Symboly jsou prostorem pro lidskou fantazii, umožňují nám ztvárnit a vyjádřit naše zkušenosti. Dávají nám možnost chápat svět.*

(Potměšilová, 2013, s. 15)

Symboly a znaky nám umožňují vyjádřit, jak se nám něco jeví, jak na něco poukazujeme, nebo něco odhalujeme. Vyzdvihují, osvětlují a odkazují nás k nějaké části celku. Symboly a znaky jsou spojujícím článkem mezi individualitou subjektu a *objektovou realitou, která subjekt obklopuje*. Jan Slavík dále k problematice symbolů a znaků zmiňuje: *„Skrze symboly a znaky jsme schopni zmocňovat se života jako hry zakotvené v pravidlech příslušného jazyka. V tomto ohledu jsou znaky a symboly suverénním prostředkem výchovy, neboť výchova sama není životem, ale hrou na život.*“ (Slavík, 1997, s. 41). Jak už jsem zmínila, symbol a znak úzce souvisí s vnímáním sebe sama a každá tvůrčí aktivita, spojená se sebepoznáváním, přispívá k vytváření skutečného sebeobrazu jedince a uvědomění si jeho vlastní hodnoty. (Tamtéž, s. 40–41)

4.4 Organizace artefiletického projektového vyučování

Při plánování a organizaci artefiletického projektového vyučování bychom měli respektovat didaktické aspekty, které by měly být uplatňovány ve všech fázích výuky. Velmi důležitou částí artefiletického projektového vyučování je přípravná část, ve které si pedagog utváří vlastní představu o projektu a přemýšlí nad dílčími náměty. V projektové výuce není důležitý rozsah z pohledu dílčích kroků nebo částí, ale schopnost nápaditě vyřešit výtvarný problém a ponořit se do tvorby. V následujících podkapitolách bych chtěla přiblížit stěžejní prvky výchovné a vzdělávací koncepce – artefiletiky.

4.4.1 Zážitek a prožitek

„Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 65)

Estetický zážitek je dle moderní estetiky smyslový a intelektuální prožitek, který vede k pochopení uměleckého díla i samotného bytí a k reflexi prožitků, které jsme během tohoto zážitku pocítili. Estetický zážitek je sice duševní aktivita, ale je nám zprostředkováván smysly a odráží se na nás i reakcí organismu například rozšířením zorniček. Na citlivého člověka může silný umělecký zážitek hluboce zapůsobit i bez jakékoli rozumové analýzy. (Jebavá, 1997, s. 33) Jednoduše řečeno, zážitek je to, co si ze situace odnášíme jako vzpomínku, ke které se můžeme vracet ať už vědomě, nebo nevědomky například ve snech, hypnóze nebo při uměleckých projevech. (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 64)

Když do pozorování a vnímání uměleckého díla, tedy do zážitku, promítneme své city a pocity, vzniká umělecký prožitek. Prožitek je tedy součástí zážitku. Slovo prožitek je podle Jany Jebavé úzce spjat se slovy prožívání a svoboda. Výtvarné myšlení a prožívání jsou pak podle Jebavé nejvýznamnější oblasti lidské tvořivosti. (Jebavá, 1997, s. 5, 34)

Zážitky a z nich pramenící prožitky jsou sice individuální, avšak některé z nich si jsou podobné. Díky podobnosti našich zážitků se můžeme navzájem chápat a rozumět si. To nám umožňuje obecně pojmenovávat naše pocity např. smutek, radost, bolest apod., a tak pochopit, co druhý člověk prožívá a jaký je jeho pohled na svět. (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 65–64)

4.4.2 Exprese a reflexe

V této kapitole bych se chtěla pokusit popsat pojem obsah pedagogického díla a dva základní prostředky transformace tohoto obsahu, a sice exprese a reflexe. Obsahem pedagogického díla jsou jsoucná, která do pedagogického díla vstupují. To znamená cokoliv, co se v průběhu tvorby pedagogického díla stane a vstoupí do tohoto procesu a co si účastník, v našem případě žák, na tomto díle může pamatovat, přetvářet, uvažovat nad tím a čím může být ovlivňován. (Slavík, 1997, s. 104)

Jak už jsem zmínila, dvěma projevy, kterými se obsah pedagogického díla transformuje do zážitku, jsou exprese a reflexe. Jan Slavík definuje tyto dva pojmy v publikaci *Od výrazu k dialogu ve výchově* takto:

„Expres (resp. výraz) je specifická, citově zabarvená a více, nebo méně záměrně strukturovaná reprezentace vnitřního světa člověka. Expres je spontánní, ale má svou uspořádanost, která vypovídá o řádu vnitřního světa člověka – tvůrce.“ (Slavík, 1997, s. 104).

To znamená, že exprese vzniká na základě vnitřních pohnutek, tedy emocí jedince, tudíž v expresivním projevu téměř není možné lhát. Expres je tedy nejen jedinečný nástroj

poznávání, ale i naprosté odhalení se a svého pravého já druhému člověku. Pro tvůrčího jedince představuje exprese svobodu a možnost vyjádření své individuality. V pedagogickém díle můžeme vyjádřit expresi slovy **výrazová hra**, které se budu věnovat v dalších kapitolách práce.

„Reflexe v našem pojetí je diskurzem (rozmluva, rozhovor), jenž především reaguje na expresi, která mu předcházela. Slouží k poznávání, ale také k sebe-poznávání, neboť ve svém jádru je náhledem na sebe samého, přestože je k němu využíváno jazyka a poznatků druhých lidí.“ (Slavík, 1997, s. 106). Reflexe je nekonečný proces sebe-uvědomění, člověk může reflektovat i již vzniklou reflexi. V pedagogickém díle se promítá do pojmu **reflektivní dialog**, kterému se budu věnovat v dalších kapitolách práce.

Jan Slavík uvádí názorný přehled znaků pro oba projevy:

	EXPRESE	REFLEXE
Psychický cíl	vyjádřit (se), chápat	poznat (se), rozumět
Zážitková funkce	estetická	teoretická
Způsob označování	symbolický	znakový
Duševní aktivita	intuice, citění	diskurz, myšlení

(Slavík, 1997, s. 106)

4.4.3 Výrazová hra

Jak už bylo zmíněno v kapitole Námět, aby vzniklo artefietické dílo, musí obsahovat nějaké inspirační jádro, ze kterého vychází příběh tohoto díla, a tím je právě námět. Námět zadaný učitelem jako komplexní učební úloha se stává pro žáky východiskem, je dále rozvíjen až získává reálnou podobu. Námět je tedy důležitým stavebním prvkem pro vznik výrazové hry, Jan Slavík a Petr Wawrosz charakterizují tento proces takto: *„... námět podněcuje aktéry díla k výběrové umělecké aktivitě, a tak zakládá hru, která svým účastníkům otevírá přístup k fiktivním světům. Jde o hru založenou na uměleckém výrazovém chování...“* (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 219). Opět zde musím vyzdvihnout důležitost správné volby námětu, protože námět, který staví na předchozích zkušenostech a zážitcích žáků, se stává pojítkem a základem pro výrazovou hru, a tedy i vznik uměleckého zážitku u žáků. (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 119)

„Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefietického díla umožňuje smyslově uchopit nebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 220).

To, že výrazovou hru nazýváme hrou, je možné díky tomu, že obsahuje námět, svá pravidla a že je zasvěcena symbolickému projevu, tedy je prováděna „jako“. Její síla spočívá v uvádění člověka do fiktivních světů. Výrazová hra je hybnou silou, iniciátorem a katalyzátorem při výchovných situacích během tvorby, dává totiž žákům možnost individuálního projevu a vyjádření i jeho nevědomých stránek.

Výrazová hra, ač jsou její pravidla a námět vytvořeny učitelem, vzniká v průběhu tvorby, tzn. nelze ji předem nacvičit nebo opakovat. Slavík a Wawrosz tuto vlastnost výrazové hry shrnují větou: *„Vzniká jako důsledek setkání individuálně rozdílných prekonceptů vyjádřených jedinečnými výrazovými projevy.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 220).*

Výrazová hra nabývá kulturních a výchovných kvalit zejména svojí symboličností, a to v okamžicích, kdy začínají tyto symboly promlouvat k tvůrcům ve chvíli společné interpretace. Tím, že v průběhu výrazové hry tvůrci odhalí tyto symboly, stává se hra jedinečným zdrojem poznání, protože každý symbol nás může vybídnout k hledání významů, hodnot a pochopení kulturních projevů nebo osobních situací v kulturním světě. (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 220)

4.4.4 Fiktivní svět

„Fiktivní svět je dějiště pro duševní obraz nebo výraz, který je za specifických podmínek vnímán a prožíván jako substitute (nahrazení) aktuální skutečnosti „jinou“ skutečností, ačkoliv je doprovázen víceméně jasným vědomím rozdílu mezi reálnou a fiktivní rovinou zážitku.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 125).

Ve fiktivním světě se naše dosavadní přání, myšlenka, představa nebo sen mění ve fiktivní individuum. Těchto světů můžeme dosáhnout a putovat jimi právě prostřednictvím výtvarného nebo dramatického projevu. (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 124)

Pro děti může být ponoření se do fiktivního světa častější a mnohdy jednodušší než pro dospělé. Geoff Mann v kapitole Fiktivní světy zmiňuje, jak právě fiktivní světy, do kterých se noříme v dětství, formují naše vnímání skutečného světa v dospělosti. To, jak na nás

zapůsobily naše fiktivní světy vytvořené při četbě, poslechu hudby či návštěvě divadla může mít v dospělosti velký vliv na naše chápání okolního světa a může pro nás být inspirací v životě i umělecké tvorbě. (Thomas, Abrahamsson, 2011, s. 551–553)

Abychom byli schopni představovat si fiktivní svět, musíme být schopni tzv. imaginace, tj. schopnost mentálního zobrazování a produkce vizuální představ. Imaginace je vnitřní proces jedince a nezávisí na podnětech z vnějšího okolí jedince. Jana Jebavá uvádí v publikaci Úvod do arteterapie, že psychoanalytici považují imaginaci za náhražku dětské hry u dospělého člověka. (Jebavá, 1997, s. 49)

4.4.5 Reflektivní dialog

Reflektivní dialog úzce navazuje na tvůrčí fázi, tedy výrazovou hru. Po skončení výrazové hry, při které byli aktéři přímo ztotožněni se symbolickou situací hry, byli koncentrováni na tvorbu a bezprostřední zážitky z ní, nastává chvíle odstupu. Tento odstup ale přirozeně doprovází touha podělit se o zážitky s druhými formou diskuze. Nastává fáze, ve které nejvíce uplatňujeme slova, je to dialogická, nebo také reflektivní fáze artefietického procesu.

„Reflektivní dialog je druhem dialogu, tzn. že je komunikativním prostředníkem vztahu mezi ‚Já‘ a ‚Ty‘, mezi člověkem a jeho partnerem v dialogu.“ (Slavík, 1997, s. 108).

Jolana Poláková zmiňuje tři účelová hlediska reflektivního dialogu:

- a) Prostředek k poznání pravdy na podkladě argumentace ve sporu
- b) Pokus o syntézu směřující od logického sporu k dialektickému smíření
- c) Postup ozvláštňování přijatého smyslu v rozhovoru s jeho tradicí

(Poláková, 1993, s. 7)

Reflektivní dialog může plnit všechny tyto funkce a jeho zvláštností je to, že se stává diskurzivním vyústěním výrazové hry. Díky reflektivnímu dialogu můžeme pojmenovat obsahy symbolů a snažit se nacházet společná východiska i subjektivní smysl sociokognitivních konfliktů obsažených ve výrazové hře. Reflektivní dialog přibližuje pedagogické dílo k expresivním polohám psychoterapie, jakými jsou např. psychodrama, arteterapie, muzikoterapie a jiné. Reflektivní dialog, díky němu mohou aktéři výchovně vzdělávacího procesu vyjádřit své zážitky a pocity z tvorby a odhalit to, co dosud před ostatními skrývali, je možné jen v případě vhodné situace ve skupině. Měla by zde vládnout pozitivní a upřímná atmosféra, provázena kvalitním vedením pedagoga. Reflektivní dialog nám také zprostředkovává rozdíly výrazových projevů různých subjektů, to znamená,

že stejné téma vyjádří každý subjekt jinou formou, a to nám umožňuje lépe nahlížet na názory a postoje druhých, ale i hlouběji prozkoumávat své vlastní pocity, dokonce skrze druhé nahlížet do vlastního nevědomí. (Slavík, 1997, s. 108–109)

4.5 Hodnocení v artefiletice

Jedním z hlavních cílů artefiletické výuky je zlepšování pedagogického díla. Abychom mohli ověřit, zda se naše počínání a celé pedagogické dílo ubírá správným směrem, musíme jej umět posuzovat a hodnotit. Podmínkou pro toto ověření je provedení analytické reflexe díla zároveň s jeho rozbohem neboli analýzou. (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 252)

Podstatou artefiletického díla jsou aranžované umělecké situace, které pedagog, za spolupráce se svými žáky, vytváří s ohledem na pedagogický kontext, tedy s ohledem na požadavky vzdělávání a výchovy. Jan Slavík a Petr Wawrosz ve své publikaci zmiňují, že došli k názoru: „..., že při posuzování uměleckosti aranžovaných situací, stejně jako celého artefiletického díla, je nutné vycházet z konceptu hermeneutické identity díla.“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 252).

„Pojem „hermeneutická identita“ znamená jednotu, svébytnost a specifickou určenost uměleckého díla jako něčeho, co má být předmětem spoluúčasti, zájmu, interpretování a hodnocení.“ (Slavík, 2001, s. 196). Hermeneutická identita artefiletického díla se zakládá na tom, co bylo dílem myšleno nebo sděleno a spočívá v jeho pojetí jak uměleckého díla, tak zároveň pedagogického díla v kontextu umění. Naším úkolem je posoudit a reflektovat hodnotu díla, a to lze provést dvěma způsoby: reflexí v akci, nebo reflexí po akci. V této chvíli je za nejdůležitější pokládán umělecký zážitek, který je základním zdrojem všeho poznání. Podle Slavíka a Wawrosze bychom si měli pro ověření uměleckosti artefiletického díla položit otázky:

Z pohledu žáka: „Je to, co právě v díle zažívám nebo co jsem zažil/a, skutečně uměním?“

Z pohledu učitele: „Aranžoval jsem ústřední situace díla tak, že se pro mé žáky staly uměleckým zážitkem?“

A dalšími otázkami, které bychom si v případě, že chceme provádět posuzování a hodnocení artefiletického díla měli položit, jsou podle Slavíka a Wawrosze tyto:

„Řekni, jak se ti hrálo?“

„*Jaké to (pro tebe/vás) bylo?*“

„*Proč se ti hrálo právě tak, jak říkáš?*“

Odpověďt na poslední z otázek již zahrnuje provedení analýzy díla, jednotlivé části díla evaluovat, tedy porovnat je s očekávaným ideálem a opět provést syntézu a dokončit tak celkový obraz o artefiletickém díle.

(Slavík, Wawrosz, 2004, s. 253–254)

Analýze, kterou provádíme u artefiletického díla, říkáme analýza konceptová. Konceptová analýza je odborný proces, ke kterému dochází při reflektivním dialogu prostřednictvím popisu a rozboru struktury díla, dynamiku jeho vývoje a kulturní kontext. Při konceptová analýze zkoumáme a posuzujeme „... *výchovné souvislosti mezi reálným průběhem díla, dobrým tvarem díla², uměleckými koncepty, žákovskými prekoncepty vyjádřenými uměleckou aktivitou (vnímáním a/nebo tvorbou) a její reflexí uvnitř díla.*“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 254).

²„*Dobrý tvar artefiletického díla je zvláštní případ myšlenkového obrazu díla, v němž pro žádnou část díla nelze najít zlepšující alternaci.*“ (Slavík, Wawrosz, 2004, s. 258).

5 Mezipředmětová integrace

Integrace, tedy spojení různých předmětů, by měl být nenásilný proces, díky kterému si žáci osvojí vědomosti a dovednosti přesahující rámcové učivo jednotlivých integrovaných předmětů, v tomto případě výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury. Integrační procesy výuky by měly obecně vést k zamyšlení, úvahám, dialogům, ale i prožitkům a získání informací z různých sfér. V integračním procesu výuky hraje velkou roli přístup učitele k žákům. Jeho role by měla být partnerská a měla by spočívat v pomoci žákům orientovat se ve světě, jeho souvislostech a v pochopení jeho smyslu. (Zachová, 2000, s. 5)

V období po druhé světové válce začalo docházet k významným změnám v pedagogickém myšlení a bylo tedy nutné na ně reagovat změnami v podobě reformy školních vzdělávacích programů. Společnost pochopila, že úroveň vzdělanosti je stěžejním činitelem sociálně-ekonomického vývoje společnosti a pro člověka dvacátého století již není tradiční pojetí vzdělání dostačující, v této souvislosti se mluvilo dokonce o „krizi vzdělání“. V rámci pedagogického myšlení začaly vznikat nové koncepce, které vedly ke zkoumání a snaze právě o mezipředmětovou integraci. (Skalková, 2007, s. 71–72)

Mezi prvními, kdo se pokusil o vytvoření nové teoretické koncepce obsahu vzdělávání s přihlédnutím k mezipředmětové integraci, byl Otokar Chlup v padesátých letech 20. století. Ve své koncepci kladl důraz na individuální přístup k žákům, spojení školy a zde získaných vědomostí a dovedností s praktickým životem, vědeckou správnost předkládaného učiva a sjednocení roztržštěných poznatků na základě mezipředmětových souvislostí. Naopak navrhoval upustit od encyklopedismu a memorování učiva bez hlubšího vhledu do zkoumaných problémů. V této době byl ale kladen důraz zejména na výběr učiva a od konce padesátých let na propojování vzdělávacího obsahu jednotlivých předmětů s pojmy a metodami moderní vědy, hlubší propojení vzdělávacích předmětů na základě mezipředmětových vazeb nebylo ještě zcela aktuální otázkou. (Skalková, 2007, s. 72–74)

Uspořádání učiva v pedagogických dokumentech, nejprve do učebních plánů, od sedmdesátých let 20. století do tzv. kurikulárních dokumentů vychází z analýzy obecných cílů vzdělávání na určitých stupních nebo typech škol a v souladu s cíli předkládá vzdělávací obsah v tzv. předmětovém uspořádání. S rozvojem vědy a techniky a nárůstem požadavků společnosti na vzdělání hrozí stále se zvětšující poznatková roztržštěnost, protože vzdělávací předměty jsou od sebe izolované a přeplněné vlastním vzdělávacím obsahem. Začínají se objevovat didaktické snahy o podporu vztahů mezi předměty, a tedy syntézu poznání,

založené, mimo jiné, na koncepci mezipředmětových souvislostí Otokara Chlupa. (Skalková, 2007, s. 85–88)

K integraci oborů v současnosti přispívá celková koordinace učiva v plánech a osnovách, spolupráce učitelů, výuka několika blízkých předmětů jedním učitelem, zařazení předmětů slučujících poznatky různých oborů (např. prvouka, logika, filozofie) a v posledních letech i zařazení projektové výuky, integrované tematické výuky apod., které se využívá právě v kombinaci s předmětovým uspořádáním, aby byl vedle praktických činností naplněn i teoretický rámec učiva. (Skalková, 2007, s. 89–90)

Aktuální Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) dává učitelům prostor integrovat vzdělávací obsah na úrovni témat, tematických okruhů i vzdělávacích oborů, v případě této diplomové práce výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury. Současný RVP ZV neposkytuje pedagogům konkrétní návody, jak jednotlivé obory propojovat, pouze ukládá podmínku k respektování jejich výstavby. Důležitým aspektem pro kvalitní a funkční propojení vzdělávacího obsahu je dle RVP ZV kvalifikovaný pedagog, který vzdělání plánuje a koordinuje. (RVP ZV, 2023, s. 15)

5.1 Ukotvení mezipředmětového projektu s prvky artefietiky v RVP ZV

Koncepce vzdělávání u nás se dlouhodobě proměňuje a to mělo v minulých letech vliv na vznik rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), jehož úkolem je *v soustavě vzdělávání vymezovat závazný vzdělávací rámec pro jednotlivé obory*. RVP ZV si klade za cíl podporovat komplexní přístup ke vzdělávacímu obsahu, dále vhodně propojovat vzdělávací obsah za použití různých postupů, metod a forem výuky. Dalším cílem je individuální přístup ke všem žákům, jejich potřebám a možnostem. Vhodným propojováním vzdělávacích oblastí by měl pedagog pomoci žákům v rozvoji klíčových kompetencí a tím jim dát základ ke všeobecnému vzdělání, které žáky učí orientovat se v běžných životních situacích. (Šobáňová et al., 2016, s. 170)

V souvislosti s RVP ZV bych se chtěla zaměřit na jeden z hlavních principů artefietiky, a to na reflektivní dialog. Použití reflektivního dialogu, nebo vytvoření části hodiny, která bude věnována ohlédnutí se za proběhlou aktivitou, sdílení prožitků z tvorby a předávání zkušeností, je totiž přímo v souladu s principy, tendencemi a klíčovými kompetencemi, ke kterým RVP ZV dlouhodobě směřuje. Reflexe jako fáze vyučovací hodiny nemusí být využitelná pouze v artefietice, ale obecně ve všech hodinách výtvarné výchovy. Eva Směšná uvádí, že: *„Právě takové pojetí výtvarné výchovy naplňuje reformní záměry tvůrců kurikula,*

kteří v něm oproti dřívějšímu akcentovali komunikační aspekt, k němuž patří nejen reflexe, ale také interpretace a komunikace o smyslových podnětech a o tvorbě.“ (Šobánová et al., 2016, s. 171).

5.1.1 Klíčové kompetence

Jak je uvedeno v RVP ZV: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ Tyto kompetence byly vytvořeny na základě obecných hodnot a představ společnosti o schopnostech (kompetencích), které by si měl jedinec osvojit, aby dosáhl požadovaného vzdělání a byl schopen samostatně fungovat ve společnosti i v životě. Všechny oblasti kompetencí mají nadpředmětovou podobu a prolínají se tedy navzájem i v rámci výukových předmětů. Spojením dvou vzdělávacích oblastí tedy ještě více podporujeme osvojování klíčových kompetencí. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 10).

V souvislosti s klíčovými kompetencemi bych chtěla zmínit možný přínos jak samotné artefietiky, tak výtvarného projektu k osvojování především kompetencí sociálních a personálních a kompetencí komunikativních.

Podstatou osvojování kompetencí sociálních a personálních je učení žáků aktivní spolupráci ve skupině, vytváření pozitivní atmosféry při spolupráci, respekt k druhým lidem i jejich názorům a vlastnímu sebezpřijetí. (RVP ZV, 2023, s. 12). Toto se při správném naplánování a vedení děje i při artefietickém vyučování, může být zařazena přímo práce ve skupině, nebo dvojicích, žáci musí respektovat názory spolupracovníků na výtvarném díle a aktivně spolupracovat. Při tvorbě zažívají nálady a pocity, které jsou pak vybízeni sdílet se spolužáky a učitelem a při tom sami zakouší respekt a utvářejí si tak názor nejen na druhé, ale i na sebe sama.

Kompetence komunikativní vybavují žáka schopnostmi srozumitelně vyjadřovat své názory a myšlenky, aktivně naslouchat druhým, porozumět jim a reagovat na verbální, nonverbální i psaná sdělení, prakticky využívat informační a komunikační prostředky a technologie a využívat komunikaci k vytváření a prohlubování svých vztahů s druhými. (RVP ZV, 2023, s. 11). Komunikativní kompetence si žáci osvojují po celou dobu artefietické činnosti.

Samotnou tvorbu našeho Projektu tematicky čerpajícího z literárního díla Astrid Lindgrenové předcházejí aktivity založené na diskuzi nad textem, ze kterého projekt čerpá, tedy nad námětem, koncepty a prekoncepty žáků apod. Během samotné výtvarné činnosti

spolu žáci také komunikují, ať už prostřednictvím slov, gest nebo i volby odlišných barev či prvků. Reflektivní dialog je asi nejvíce přínosnou částí artefietické výuky v oblasti naplňování komunikativních kompetencí. Během reflektivního dialogu se žáci učí sdělovat své zážitky, prožitky a emoce z tvorby a prezentovat svůj umělecký záměr. Učí se také naslouchat promluvám spolužáků i učitele a inspirovat se jejich zážitky z tvorby. Reflektivní dialog učí žáky také ocenit a pochválit vlastní práci i práci druhých a zde se opět dostáváme k přirozenému prolínání kompetencí komunikativních s kompetencemi sociálními.

5.1.2 Vzdělávací oblasti Umění a kultura a Jazyk a jazyková komunikace

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahuje celkem devět vzdělávacích oblastí. Vzhledem k povaze této diplomové práce bych se chtěla zaměřit zejména na vzdělávací oblast Umění a kultura, kam spadají vzdělávací obory Hudební výchova a Výtvarná výchova a oblast Jazyk a jazyková komunikace, do které řadíme vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. (RVP ZV, 2023, s. 16, 81)

5.1.2.1 Umění a kultura

Vzdělávací oblast Umění a kultura si klade za cíl učit žáky objevovat svět jiným než pouze racionálním způsobem, objevovat jej umělecky, tedy tzv. s estetickým účinkem.

Tato vzdělávací oblast více než kterákoli jiná, úzce souvisí s emocionální a duchovní složkou jedince. „*V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.*“ (RVP ZV, 2023, s. 81). Pracuje při tom se dvěma oblastmi: uměním a kulturou. (Tamtéž, s. 81).

Když se zaměříme na každou složku zvlášť, kulturu předkládá RVP ZV žákům ve dvou rovinách. Kulturu jako duchovní pocity sounáležitosti s jinými jedinci na základě společné historické zkušenosti a projevy kultury jako součást našich každodenních životů, tedy kultury v oblékání, chování apod.

Umění chápe RVP ZV jako: „*... proces specifického poznání a dorozumívání, v němž vznikají informace o vnějším a vnitřním světě a jeho vzájemné provázanosti, které nelze formulovat a sdělovat jinými než uměleckými prostředky.*“ (RVP ZV, 2023, s. 81).

Na prvním stupni základní školy je vzdělávací oblast Umění a kultura rozdělena do vzdělávacích oborů Hudební výchova a Výtvarná výchova. Doplnujícím oborem, který spadá pod tuto oblast, je Dramatická výchova. Samotné slovo umění úzce spojuje všechny tyto obory, ať už se jedná o umění hudební, výtvarné, dramatické, či literární a jejich integrace

je tedy více než přirozená. Žáci se mají v oblasti Umění a kultura seznámit s výrazovými prostředky, se samotnou tvorbou a vybranými uměleckými díly, ty se mají snažit pochopit a interpretovat. Zde také můžeme pozorovat jasné a přirozené propojení s oblastí Jazyk a jazyková komunikace. (RVP ZV, 2023, s. 81).

I ostatní vzdělávací oblasti zdůrazňují využití vlastních zkušeností žáků a směřují k návaznosti na ně. Oblast Umění a kultura si ale přímo klade za cíl uplatňovat subjektivně jedinečný obsah osobní zkušenosti žáků a pečovat o něj. Tato vzdělávací oblast se snaží o rozvoj smyslového vnímání a poznávání a učí žáky vjemy, prožitky a zkušenosti zachycovat a vyjadřovat. Díky tomuto přístupu mohou vznikat originální vyjádření na základě zkušeností, které různí jedinci vyjadřují různě. Na základě různých vyjádření podobné zkušenosti vzniká mezi autory komunikace, která je základem pro kulturní hodnoty společnosti. (Šteiglová, 2004, s. 131).

Nyní bych se chtěla zaměřit na samotný vzdělávací obor Výtvarná výchova, který na prvním stupni základní školy zahrnuje samotnou tvorbu, ale i vnímání a interpretaci. Těmto procesům říkáme tvůrčí činnosti a při správném provedení mají u žáků pozitivní vliv na rozvoj a uplatnění *vnímání, citění, myšlení, prožívání, představivosti, fantazie, intuice a vynalézavosti* u žáků. RVP ZV přímo vybízí k realizaci tvůrčích činností na základě experimentování, kdy se žák dobrovolně zapojí do procesu tvorby a komunikace. Při správném plánování tvůrčích činností pak mohou vznikat díla nikoli pouze zobrazující realitu na plátno nebo papír, ale díla s povahou komunikačního prostředku o vnitřním i vnějším světě žáků. (RVP ZV, 2023, s. 82)

RVP ZV se od svého vzniku neustále vyvíjí a snaží se reagovat na změny ve společnosti. Na začátku tisíciletí došlo k dramatickým změnám i v oblasti Umění a kultura. Jedním z důvodů těchto změn je rozvoj **vizuální komunikace* ve společnosti, která s oblastí Umění a kultura úzce souvisí. V roce 2004 byla představena koncepce založená na tom, že žák není považován pouze za příjemce faktů a vykonavatele určených technologických postupů, ale za aktivního aktéra experimentálních procesů během výuky, při kterých dochází k *rozvoji smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků*. Tato koncepce se stala základem pro obsahovou stránku celé oblasti. Martin Vozný ve svém článku zmiňuje, že tato koncepce a samotný proces musí být pojímán jako interdisciplinární jak v souvislosti s dalšími vzdělávacími obory, tak v rámci průřezových témat. Vzdělávací oblast Umění a kultura je tedy na této koncepci postavena, avšak mimo jiné z důvodu vytvoření nové vzdělávací oblasti Informatika byly jak její obsah v oblasti *interpretace díla*

a jeho účinků v kontextu společenského a kulturního dění, tak její časová dotace redukovány. (Vozný, 2022).

5.1.2.1.1 Obsahové domény vzdělávacího oboru Výtvarná výchova

Koncepce Výtvarné výchovy z roku 2004 se opírá o tři hlavní obsahové domény předmětu. Všechny tvůrčí činnosti ve výtvarné výchově na prvním stupni základní školy, které zahrnují tvorbu, vnímání a interpretaci, by měly obsahovat činnosti směřující k *rozvoji smyslové citlivosti*, vedoucí k *uplatňování subjektivity* a *ověřování komunikačních účinků*. Učivo výtvarné výchovy je rozděleno tak, aby byly naplněny všechny tři obsahové domény.

Do učiva *rozvoje smyslové citlivosti* řadíme seznámení žáků s prvky vizuálně obrazného vyjádření, uspořádání objektů do celků, reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly a smyslovými účinky vizuálně obrazných vyjádření. Činnosti rozvoje smyslové citlivosti jsou tedy spojeny s vizuálně obraznými vyjádřeními, jejich vnímání všemi našimi smysly a jejich účinek, který v nás zanechávají.

Do učiva, které má žáky vést k *uplatňování subjektivity*, řadíme využívání všech možných prostředků pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností, různé typy vizuálně obrazných vyjádření a využití různých přístupů k těmto vyjádřením. Činnosti vedoucí k uplatňování subjektivity mohou být spojeny s pohyby i umístěním objektů, těla, tvarů apod., rozlišování, výběr a možné uplatnění různých typů vizuálně obrazných vyjádření a jejich subjektivní vnímání žáky.

Učivo vedoucí k *ověřování komunikačních účinků* je zaměřené na utváření a zdůvodňování osobního postoje k vizuálně obrazným vyjádřením pomocí komunikace s jednotlivci i ve skupině a postupný vývoj v komunikaci nad díly výtvarného umění i proměna komunikačního obsahu v rámci vlastní tvorby.

(RVP ZV, 2023, s. 87–88)

5.1.2.2 Jazyk a jazyková komunikace

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace si klade za cíl vybavit žáka především komunikativními kompetencemi a zvyšovat jeho úroveň jazykových dovedností. Mezi další cíle této oblasti patří vybavit žáka schopnostmi efektivní komunikace, naučit jej porozumět psaným i mluveným jazykovým sdělením a dovedností formulovat své myšlenky a pocity do srozumitelných celků, ať už psaných nebo mluvených.

Jeho obsah je členěn do tří složek, které se vzájemně prolínají. Jsou to Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Chtěla bych se nyní zamyslet nad možným propojením této oblasti s výtvarnou výchovou obecně na základě jejich obecných cílů.

Myslím si, že propojení výuky jazyka s výtvarnou činností může přispívat k utváření pozitivního vztahu celkově k jazyku, ke čtení a v neposlední řadě vést žáky ke komunikaci s druhými lidmi na běžné úrovni i o svých hlubších pocitech. V dnešní době komunikace zejména přes digitální technologie může být zařazení přímé otevřené komunikace o výtvarném díle, nebo zážitku z jeho tvorby pro žáky, ale i pro učitele velmi zajímavá a přínosná. Myslím si, že umět vyjádřit, co jsem dílem chtěl/a sdělit, vytváří i u žáků potřebu zdokonalovat se v komunikaci, v umění naslouchat, ve snaze obohacovat svoji slovní zásobu a může vést k získání větší sebedůvěry při komunikaci. Projekt, vycházející z příběhu, který společně čteme a analyzujeme, na základě textu tvoříme a reflektujeme naši práci je, dle mého názoru, smysluplná cesta, jak se žáci mohou učit a zdokonalovat své komunikační dovednosti. Na základě volby autora díla, ze kterého bude projekt vycházet, seznámení se s jeho životním příběhem, jeho dalšími díly, či zkoumání jeho opakujících se motivů může vést k pochopení děl a jazyka v nich jako nositele historického a kulturního vývoje národa. V poslední řadě bych chtěla zmínit užitek z projektu v oblasti rozvoje emocionálního a estetického vnímání žáků a utváření si pozitivního vztahu k umění obecně. (RVP ZV, 2023, s. 17–18)

Všechny výše uvedené možné přínosy plánovaného výtvarného projektu vycházejí z cílů vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Takto integrující výtvarný projekt tedy nepostihuje jen jednu ze tří složek oblasti, ale prolíná se s celou vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace.

5.2 Integrace Výtvarné výchovy a Českého jazyka a literatury

Libuše Zachová spatřuje výhodu integrace výtvarné výchovy na 1. stupni základní školy v tom, že učitel zná problematiku a náplň i dalších předmětů napříč ročníky.

Proces integrace výtvarné výchovy by měl mít významný podíl na rozvoji psychických procesů žáků, získání zájmu o druhý integrovaný předmět a upevnění poznatků z tohoto předmětu, pozitivní vliv na zájem o předměty i mimo školu a celkový rozvoj osobnosti žáka. (Zachová, 2000, s. 6–7)

Ve své publikaci Integrovaní procesy ve výtvarné výchově uvádí PaedDr. Libuše Zachová znaky, které by měla integrovaná hodina výtvarné výchovy mít, jsou to tyto:

1. Horizontální nebo vertikální vazebnost na jiné vyučovací předměty.

2. Využívání specifických metodologií obou integrovaných předmětů.
3. Rozvoj více složek osobnosti žáka současně.
4. Ovlivňování psychických jevů a procesů u žáka.

Integrace výtvarné výchovy s českým jazykem a literaturou napomáhá jak k rozvoji vyjadřovacích schopností žáků, tak k rozvoji výtvarných dovedností a důležitých psychických procesů, jako jsou myšlení, řeč, představy, city a vůle. Čím častěji se žáci s problematikou jazyka setkávají, tím spíše dokáží jazyk používat jak v mluvené, tak v psané podobě a je pravděpodobnější, že si osvojí také čtení s porozuměním. (Zachová, 2000, s. 10).

6 Dětská literatura jako výtvarný námět

Výtvarný projekt k mojí diplomové práci tematicky čerpá z dětské knihy Jižní louka od Astrid Lindgrenové. V této kapitole bych se chtěla věnovat literárnímu vývoji ve Švédsku v době těsně před narozením a v průběhu života Astrid Lindgrenové, jejímu životnímu příběhu a motivům její tvorby.

6.1 Charakteristika skandinávské literatury

V této kapitole jsem vycházela především z publikace Moderní skandinávské literatury 1870–2000, která jako první česká publikace souhrnně zpracovává téma dějin novodobé skandinávské literatury. Tato publikace se zabývá dánskou, finskou, norskou, švédskou a islandskou literaturou v letech 1870–2000 a zahrnuje, vývoj literatury a přehled autorů včetně Astrid Lindgrenové.

Počátek moderních dějin datujeme v oblasti Skandinávie kolem roku 1870 z důvodu zahájení procesu industrializace v této agrární oblasti. V této době dochází také k rozvoji realisticko-naturalistické tvorby a skandinávští autoři se stávají celosvětově známými, tomuto období se také říká „moderní průlom“. Tzv. vůdčím duchem této doby byl Georg Brandes, který výrazně kritizoval dánskou společnost a literaturu, také náboženské pokrytectví, zastaralost zákonů, konvence a předsudky, a naopak propagoval liberalismus a vyzýval ke psaní literatury zabývající se společností. Vyzýval k tomu, aby literatura tzv. *předkládala problémy k diskusi*. Moderní spisovatelé navázali na jeho odkaz a v dalších letech položili svojí literaturou základ pro celospolečenskou diskusi například o útlaku žen a ženské emancipaci. Nejpsanějšími žánry tohoto období byly román a drama. (Humpál et al., 2013, s. 20–21)

Ve Švédsku nastal moderní průlom se zpožděním. Do 80. let 19. století čerpala švédská literatura z romantického idealismu. V zemi panoval jak politický, tak kulturní konzervatismus a nový volební systém byl nastaven tak, že se voleb roce 1866 mohlo účastnit pouze malé procento obyvatelstva, které splnilo kritérium úrovně příjmů. Tím, že nižší třídy obyvatel neměly k volbám přístup, zůstávalo obyvatelstvo ještě po dobu několika desetiletí pod konzervativní nadvládou státních institucí a církve. (Tamtéž, s. 65)

Na konci 19. století se švédská literatura orientovala především na domácí dějiny a byla charakteristická národním cítěním, oslavou rodného kraje a umělecké fantazie. Literární tvorba se v této době obracela do minulosti, autoři psali zejména moderní verze legend a pověstí. Někteří autoři vyzývali k projevu radosti ze života a kritizovali nedostatek fantazie a deprimující díla předchozích dekád. Na počátku 20. století přichází nová generace

realistických autorů a ti se ve svých dílech věnují otázkám spojeným s vlastní společenskou vrstvou a odkrývají „... *problematiku hodnot a postojů nové, dravé buržoazie v postupujícím kapitalismu.*“ (Tamtéž, s. 132–133).

Během první světové války zastávaly Dánsko, Norsko a Švédsko neutrální postoj a obyvatelé tak nebyli tímto konfliktem přímo zasaženi. Konkrétně ve Švédsku byla tato doba vnímána poměrně optimisticky. Bylo to období sociálních reforem a byly přijímány nové zákony prohlubující demokracii a pokrok ve zrovnoprávnění žen. V této době začínají tvořit autoři proletářského původu, kteří autenticky líčí svět z pohledu člověka nižší vrstvy. Vznikají také působivé prózy ze švédského venkovského prostředí. V meziválečném období se prosadila modernistická próza a poezie. 30. léta jsou charakteristická sociálním realismem a protifašistickou a protinacistickou tvorbou, tzv. mobilizační literaturou. Tato literatura vznikala i v průběhu druhé světové války. (Tamtéž, s. 146, 181–182)

Po druhé světové válce bylo civilní obyvatelstvo otřeseno. Další zkušenost s válkou, i když pro Švédy nepřímá, vyvolala u mnoha lidí existenciální a morální dilema a pocit bezmoci a nejistoty. Spisovatelé ve Švédsku se chtěli k aktuálním problémům vyjádřit, ale přestože žili a tvořili ve svobodné zemi, jejich tvorba podléhala přísné cenzuře. Nálada ve společnosti a celková existenciální úzkost se promítala také do pesimisticky laděných děl.

50. léta jsou pro Švédsko obdobím narůstajícího blahobytu, nálada ve společnosti se zlepšuje, i když literatura stále čerpá z otázek lidství, ať už morálního, náboženského či filozofického charakteru. Toto období je v literatuře charakterizováno rozhlasovou hrou, která se začíná rozvíjet, a především rozkvětem dětské literatury, v jejímž čele stojí Astrid Lindgrenová. (Tamtéž, s. 228)

Druhá polovina dvacátého století je, co se literárních žánrů i děl týče, rozmanitá. Dochází k rozvoji poezie, která se snaží přiblížit běžnému čtenáři, prózy především regionálního charakteru i dramatu. (Tamtéž, s. 279–280, 311–312)

6.2 Astrid Lindgrenová a její tvorba pro děti a mládež

„V nejlepších autorech dětských knih se vždy ukrývá dítě. Astrid Lindgrenová k takovým autorům patří. Její knihy pokrývají mnoho žánrů a popisují celou škálu pocitů.“ (Strömstedt, 2006, s. 23).

V této kapitole bych se chtěla pokusit popsat život a povahu autorky knihy Jižní louka – Astrid Lindgrenové. Myslím si, že snaha o porozumění autorovi a přiblížení jeho pohledu na svět je pro pochopení knih, ze kterých by mohl výtvarný projekt vycházet, velmi důležitá

a může být i velmi inspirativní jak pro pedagoga, čerpajícího z textů pro výtvarnou úlohu, tak pro žáky při samotné tvorbě.

Astrid Anna Emilia Ericssonová, později Lindgrenová, se narodila 14. listopadu 1907 ve Vimmerby ve Švédsku rodičům Samuelovi Augustu Ericssonovi a Hanně Jonssově Ericssonové jako druhé dítě po o rok starším bratrovi Gunnarovi. Byla to autorka románů, povídek, divadelních her, poezie a filmových a divadelních scénářů, ale především knih pro děti.

Dětství Astrid Lindgrenové prožité po boku bratra a dvou mladších sester bylo neobyčejně šťastné, přestože doba, ve které vyrůstala byla charakteristická konzervativním pohledem na svět i výchovu dětí. Toto životní období se stalo pro Astrid Lindgrenovou zdrojem síly, radosti ze života a inspirací pro pozdější literární tvorbu. Margareta Strömstedt popisuje autorčino dětství jako: „*Dětský svět intenzivních her, naplnění všech smyslů, přímo hmatatelné prožívání přírody, sourozenci jako společníci ve hře, milování rodiče: vše je viděno v teplém, sluncem zalitým světle.*“ (Strömstedt, 2006, s. 18). Neobyčejný vztah a obdiv chovala Astrid Lindgrenová celý život k přírodě. V okolí rodné usedlosti Näs zažívala jako dítě ty nejkrásnější smyslové zážitky. Toto prostředí pro ni bylo nekonečným zdrojem fantazie a inspirace nejen pro tvorbu v dospělosti, ale i pro hry a příběhy, které vymýšlela již od dětství pro sebe a své sourozence. V partě dětí vynikala odvahou, mrštností a smyslem pro hru ať už byla jakkoli nebezpečná, což se později odrazilo i v její tvorbě.

V období dospívání se začal projevovat autorčín sklon k rebelii, svůj volný čas netrávila prací na statku rodičů, ale s přáteli ve městě. Milovala hudbu, především jazz a tanec.

Po zakončení školy ve Vimmerby nastoupila Astrid Lindgrenová do redakce místních novin, kde psala krátké sloupky a reportáže. (Strömstedt, 2006, s. 165–174). V osmnácti letech se Astrid Lindgrenová přestěhovala do Stockholmu, kde absolvovala kurz psaní na psacím stroji a kde také strávila zbytek života. Své soukromí si Astrid Lindgrenová celý život střežila, protože pro ni samotnou bylo náročné se s některými událostmi vyrovnat. Její syn byl do čtyř let vychováván náhradní rodinou, protože Astrid Lindgrenová, ač velmi chtěla, nebyla z finančního hlediska schopná se o něj postarat a tato situace ji poznamenala na celý život. Po mnoha neúspěšných pokusech získat a udržet si práci stenografky ve Stockholmu získala místo v Královském automobilovém klubu v oddělení cestovních příruček a atlasů pod vedením svého budoucího manžela Stureho Lindgrena. (Tamtéž, s. 189–191)

Po prvotních těžkých životních událostech se začalo Astrid Lindgrenové dařit v osobním i profesním životě. V roce 1934 se jí narodila dcera Karin a ona tak mohla poprvé naplno

projevit lásku k vytouženému novorozenému dítěti. I toto období můžeme považovat za jedno z nešťastnějších v autorčině životě, i z něj totiž o několik let později čerpá při tvorbě knihy *Kati v Paříži*. Na pozadí autorčina všedního života se odehrály nejdůležitější události dvacátého století, které zaznamenala v denících, které později vyšly knižně. Vzhledem ke svému tehdejšímu zaměstnání u docenta kriminologie na Stockholmské univerzitě měla Astrid Lindgrenová přístup k mnoha tajným informacím z průběhu 2. světové války. Téměř každý den setkávala v dopisech s osudy válkou postižených rodin, její odpor k násilí, nacismu a Hitlerovi se den ode dne stupňoval. Z této zkušenosti čerpá i například v *Bratrech Lví srdce*, kdy zlo zhmotňuje do dvou bájných netvorů. Společností prostupuje i strach z bolševismu, Stalina a války vyhlášené Německem Rusku. (Tamtéž, s. 198–213) V této těžké době začíná Astrid Lindgrenová s literární tvorbou, která je pro ni formou terapie a pomáhá jí navracet se do šťastného dětství. V roce 1945 vydává první knihu o Pipi Dlouhé punčoše, která se stává terčem mnoha diskusí a přispívá k celospolečenské debatě o novém pohledu na výchovu a respekt k dětem. (Tamtéž, s. 222)

Až po roce 1945 začalo být na výchovu a osobnost dítěte pohlíženo jinak, literatura pro děti a mládež začala být oceňována a Astrid Lindgrenová se stala známou, váženou a často oceňovanou autorkou. V roce 1946 se stala na částečný úvazek redaktorkou v nakladatelství Rabén & Sjorgen. Spojení profesí redaktorky a spisovatelky ovlivnilo jak její vlastní tvorbu, tak tvorbu spisovatelů, se kterými spolupracovala. (Strömstedt, 2006, s. 227–239)

Po smrti manžela se Astrid Lindgrenová velmi obávala samoty. Tyto obavy se ale nenaplnily vzhledem k jejímu častému vystupování na veřejnosti a narůstající popularitě.

Astrid Lindgrenová se často vyjadřovala k otázkám rovnoprávnosti žen, ochrany přírody a zvířat, ale i rasismu a politiky a podle Margarety Strömstedtové: „*...její hbité odpovědi nemalou měrou přispěly k švédskému mentálnímu zdraví.*“. Za svoji literární tvorbu byla Astrid Lindgrenová pravidelně oceňována diplomy a medailemi. V roce 1958 jí byla Mezinárodním sdružením pro dětskou knihu udělena Cena Hanse Christiana Andersena. (Tamtéž, s. 343–345)

Po sedmdesátce se Astrid Lindgrenová stala jednou z nejvlivnějších švédských osobností. V posledních dvaceti pěti letech autorčina života jí každý den přicházelo velké množství nejen pochvalných dopisů, ale i žádostí o finanční pomoc od dětí z celého světa. Astrid Lindgrenová tedy nejen že odpovídala na všechny tyto dopisy, protože podle ní si každé dítě zasloužilo získat odpověď na svůj dopis, ale spontánně pomáhala lidem v nouzi a pravidelně posílala velké množství peněz na dobročinné účely. V průběhu let takto darovala několik milionů švédských korun. Aktivně se zajímala o dění ve světě a možnosti pomoci potřebným, ať už šlo

o války, přírodní katastrofy, hladomor a pravidelně podporovala i světové neziskové organizace, příspěvkové fondy a podobně. (Andersen, 2018, s. 320–322)

Společenský tlak a povinnosti ji nutily čím dál více se uchýlovat do ústraní a v posledních letech života se tak Astrid Lindgrenová nejvíce těšila z času stráveného s rodinou a nejbližšími přáteli. Avšak ve svém bytě stále přijímala i řadu vážených hostů od spisovatelů, feministek, dětských psychologů až po národní a mezinárodní politiky. Astrid Lindgrenová zemřela 28. ledna 2002 ve věku 94 let a tato ztráta hluboce zasáhla celou švédskou společnost. (Tamtéž, s. 325–326)

6.2.1 Motivy opakující se v tvorbě Astrid Lindgrenové

Z literárního hlediska je pro tvorbu Astrid Lindgrenové charakteristická: „...*neobyčejně působivá směsice realismu a fantastična, neotřelý situační i jazykový humor a jedinečná schopnost vcítit se do dětského uvažování.*“ (Humpál et al., 2013, s. 238). Astrid Lindgrenová obohatila a pozvedla dětskou literaturu mimo jiné rozšířením o žánry, charakteristické spíše pro literaturu pro dospělé a kombinováním pohádkového stylu s hovorovým jazykem. (Tamtéž, s. 238)

Astrid Lindgrenová ve svých příbězích čerpala ze zážitků a situací, které sama, zejména v dětství, prožila. Rodinní příslušníci, postavy, vztahy, situace a známá místa z okolí rodné usedlosti, se staly předobrazy postav, míst a motivů v jejích příbězích. Například pro hlavní hrdinku Madynku z knih *Madynka* (1960) a *Madynka zachránkyně* (1976) propůjčila přezdívku, prostředí rodiny a některé rysy autorčina dobrá kamarádka Anne-Marie. Pro povahu literární Madynky byla ovšem předlohou hlavně sama spisovatelka v dětském věku, která vynikala odvahou, mrštností a talentem na průšvihy. (Strömstedt, 2006, s. 150–160) Nelze si nepovšimnout, že postavy v knihách Astrid Lindgrenové mají často až protikladné charaktery, jako příklad můžeme uvést Lisu z knihy *Děti z Bullerbynu* (1947) a například *Pipi Dlouhou punčochu* (1945). Přitom tyto knihy vznikaly téměř ve stejnou dobu. Autorka v sobě tedy nese oba charaktery – revoltující Pipi, ke které se svým charakterem autorka přibližuje více, i způsobilou Lisu, kterou po ní vyžaduje doba a společnost, ve které vyrůstá. Střídání poslušnosti s jakousi dětskou formou revolty, tedy spojení vlastností, které jen málokdy vidíme v jednom člověku, je prostoupeno celou tvorbou i povahou Astrid Lindgrenové. (Strömstedt, 2006, s. 100)

Velkou inspirací byl pro autorku její laskavý otec Samuel August, který byl vášnivým vypravěčem příběhů. Právě díky jeho příběhům může autorka ve svých knihách čerpat i z doby o generaci starší. Například *Matyáš a Anna* z knihy *Jižní louka* (1959) a jejich situace

děti těžce zkoušených osudem byla inspirována příběhy chudých dětí z dob dětství Samuela Augusta. (Strömstedt, 2006, s. 145–147)

Co se týká prostředí, ve kterém se odehrávají autorčiny příběhy, často sama říkala, že statek Näs, jeho okolí i městečko Vimmerby jsou pro ni krajinou plnou vzpomínek a asociací na dětské zážitky a všechny její příběhy jsou s tímto prostředím nějak spjaty. Sama autorka několikrát hovořila o tom, jak jako dítě umístila abstraktní výmysly do konkrétní skutečnosti, se kterou se v těchto místech setkala. (Strömstedt, 2006, s. 128).

Budeme-li uvažovat nad motivy, opakujícími se ve tvorbě Astrid Lindgrenové z pohledu konceptů a prekonceptů, tedy jak přistupovala ke světu či jeho částem a jak nám jej předkládá, ráda bych v tomto smyslu opět vyzdvihla roli přírody v její tvorbě. Když budeme na přírodu nahlížet jako na vnější koncept, tedy budeme se jí snažit pojmenovat objektivně, můžeme o ni uvažovat jako o klidném místě, návratu k podstatě lidského života, či místě, které je potřeba chránit. Když na něj budeme nahlížet z pohledu vnitřního konceptu, tak jak na něj při tvorbě nahlížela Astrid Lindgrenová, můžeme přírodu nazývat zdrojem nekonečného poznání, krásy a inspirace pro všechny bytosti a označit je přídomky mystická, fascinující, spravedlivá aj. Dalším motivem, opakujícím se v tvorbě Astrid Lindgrenové, je ženská hrdinka příběhu, kterou ale spisovatelka téměř vždy vybavila silou, nebojácností a jistotou, na rozdíl od svých mužských hrdinů, kteří jsou charakterističtí především tím, že v nás vzbuzují lítost. V tomto ohledu se Astrid Lindgrenová příliš nedržela stereotypů ve společnosti a spíše se snažila do svých příběhů vnést pravděpodobně své vlastní prekoncepty, tedy víru v sílu ženy, ať už šlo o Pipi, Madyнку, Miu či Ronju, a nikoli slabost mužů, ale jejich potřebu ochrany a milující péče ze strany žen. (Strömstedt, 2006, s. 250–251) Je možné, že se to prekoncepty u autorky vytvořily na základě silného citového pouta k jejímu otci nebo synu, kterému nemohla lásku hned po jeho narození projevit. Mezi další motivy prostupující tvorbu Astrid Lindgrenové můžeme uvést autorčiny odpovědi na společenské a politické otázky, které jsou v některých jejích knihách skryté. Ať už se týkají zacházení s dětmi, které ovlivnila Pipi Dlouhá punčocha, či otázky chudoby, která prostupuje téměř celou knihou Jižní louka, nebo dosud nezmiňovanou satirou Pomperipossa ve světě peněz (1976), reagující na finanční poměry ve Švédsku, která měla za následek významné diskuse o daňovém systému. (Příspěvatelé Wikipedie, 2024)

Další motiv, který autorka často využívá, je přátelství, či dokonce bratrství, které se objevuje snad ve všech jejích knihách. Zde si myslím, že není těžké odhalit, proč je tento motiv pro autorku tak důležitý. Astrid Lindgrenová měla sama se svými sourozenci neobvykle blízký

vztah, a právě její sourozenci jsou jedním z důvodů, proč bylo její dětství tak šťastné. Stejně tak udržovala autorka po celý život silná přátelství a snažila se být obkloповána přáteli a blízkými lidmi. Z pohledu konceptu můžeme přátelství chápat jako jistotu, opak samoty, sounáležitost a to jsou, dle mého názoru, hodnoty, které bychom měli předávat dětem, mimo jiné, právě čtením knih například Astrid Lindgrenové.

Smrt je jedním z dalších častých motivů opakujících se v knihách Astrid Lindgrenové. Astrid Lindgrenová si uvědomovala pomíjivost lidského života a snažila se z přítomného okamžiku vytěžit maximum. Často čelila otázkám, jak si i v pokročilém věku udržuje vitalitu. Autorka na tyto otázky odpovídala: „*Tento den, jeden život.*“ (Andersen, 2018, s. 319). Naznačovala tím, že bychom měli prožít každý den jako by byl jediný, který na zemi máme. Zároveň si myslím, že přístup autorky k dětem byl vždy natolik upřímný a rovnocenný, že chtěla tento svůj pohled na lidský život předat i dětem prostřednictvím svých knih, tedy že mají prožívat život naplno, protože je pomíjivý.

6.2.2 Jižní louka (1959)

Všechny autorčiny dětské fantazijní představy se odehrávaly a byly uloženy okolo ní, zejména v přírodě. Astrid Lindgrenová odsuzovala tvrzení, že děti nemají rády přírodní líčení, protože pro ni návrat k dětskému zažívání přírody vzbuzovalo neobyčejné pocity blaženosti. „*Mnohé z dětí, o kterých Astrid Lindgrenová píše, prožívaly tento intenzivní pocit krásy a mystiky přírody. Čím těžší mají život, tím silněji je autorka nechává přírodu prožívat. Je to jakási kompenzace chudoby a vyprahlosti citů v jejich prostředí.*“ (Strömstedt, 2006, s. 131).

A přesně tento princip aplikovala autorka do knihy Jižní louka.

Camilla Asplund Ingemark charakterizuje tuto knihu v publikaci Multidisciplinární pohledy na folklor a další obory (2016) jako soubor čtyř modernistických povídek, které jsou spojeny odhalováním tzv. univerzální pravdy, která přesahuje čas. Jsou to tedy povídky, které se, každá svým specifickým způsobem, dotýkají společného tématu a jsou spojeny už úvodními slovy každého z příběhů: „*Kdysi dávno, v dobách chudoby...*“ (Lindgren, 2012).

Jejich společným znakem je ponurost a realistický popis dřívější drsné doby. Podle Ingemark vycházela Astrid Lindgrenová při tvorbě těchto a dalších povídek z ústní lidové slovesnosti, především pak z legend její rodné oblasti Småland.

Ingemark zmiňuje podobnost příběhů Astrid Lindgrenové s ústně předávanými legendami o nemocech a hladomoru a o řešení této situace. Zmiňuje rozdíl v chápání nadpozemského a lidského světa v legendě a v pohádce. Na rozdíl od lidové pohádky, kde žijí lidské a nadpozemské bytosti v rámci jednoho světa a jejich setkání tedy není nic neobvyklého,

v legendě jsou tyto světy vzdálené a aby se člověk s nadpozemským světem setkal, musí tuto vzdálenost nějakým způsobem překonat. V příbězích Jižní louky se to děje zpravidla prostřednictvím nadpřirozeného zážitku, ať už se jedná o vstup dětí do ráje v příběhu Jižní louka, či přeměnou v lípu v příběhu Zpívá můj slavík, díky kterým děti konečně dosahují pocitu štěstí. Když se v legendě lidský a nadpřirozený svět prolne, dochází k tomu většinou opakovaně a zprvu nepozorovaně, dokud není toto prolínání odhaleno nějakou nečekanou událostí, což se děje například v příběhu o Matyášovi a Anně. (Ingemark, 2016, s. 232–236)

Co se týká prostředí příběhu, byla knižní Jižní louka nejspíše předobrazem autorčiny skutečné Jižní louky. Astrid Lindgrenová totiž v roce 1960, rok po prvním vydání této knihy, koupila pozemek u vody s malým rekreačním domkem a nazvala ho Jižní louka (Sunnanäng). O čtyři roky později koupila i vedlejší pozemek s chalupou. Tyto usedlosti využívala rodina Lindgrenových jako letní chaty a Astrid Lindgrenová zde našla klidné místo, kde se mohla věnovat psaní. (Andersen, 2018, s. 294)

Mezi charakteristické rysy tvorby Astrid Lindgrenové patří podle Margarety Strömstedtové: *„...kolísání mezi naivním nadšením a dospělým smutkem a melancholií.... Z napětí mezi oběma extrémy vznikly její pohádky.“* (Strömstedt, 2006, s. 130). Dalšími rysy její tvorby jsou intenzita citu a intimita vyprávění, která prostupuje celou knihou Jižní louka. (Tamtéž, s. 139).

7 Praktická část

7.1 Plánování, popis projektu a stanovení cílů

Plánování a realizaci výtvarného projektu předcházely konzultace s vedoucí diplomové práce, plánování struktury a hlavního cíle projektu. Za velmi důležitou část plánování považuji výběr vhodných dětských knih, ze které bude projekt vycházet. V tomto ohledu jsem se obrátila na doc. Mgr. Jaroslava Valu, Ph.D., který mi dal několik tipů na kvalitní dětskou literaturu. Pro tvorbu projektu jsem zvolila knihu *Jižní louka* od Astrid Lindgrenové vzhledem k hloubce témat, symbolů a otázek, které se v ní objevují. Zvažovala jsem i možnost čerpat v projektu z více příběhů současně, avšak každý příběh má tak hluboký potenciál, že by byla škoda jej nevyužít a nevěnovat mu dostatečnou pozornost a čas. Po volbě knihy a konkrétního příběhu následovalo podrobnější plánování projektové výuky s využitím artefietických postupů, jejího průběhu, dílčích cílů a užitých výtvarných technik.

Mým cílem bylo navržení výtvarného projektu, který bude vhodným základem pro mezipředmětovou integraci výtvarné výchovy a českého jazyka a literatury a bude podporovat rozvoj žákovských kompetencí, především kompetencí komunikativních a kompetencí sociálních a personálních.

Výtvarný projekt tematicky čerpající z literárního díla splňuje podmínky projektové výuky tím, že pracuje s reálnými a konkrétními otázkami a situacemi v lidském životě, které plynou z textu literárního příběhu. Tvorba projektu staví na aktivitě žáků, jejich postřezích a zájmu, osobitěm zpracování tématu a převzetí zodpovědnosti za vlastní tvůrčí činnost. Důležitou roli hraje artefietické pojetí projektu, tzn. snaha cílit na individualitu každého žáka, snaha motivovat žáky ke tvořivému myšlení a zakončení každé lekce reflektivním dialogem. Jednotlivé celky výtvarného projektu žáci tvoří jako jednotlivci i ve skupinách, tyto celky pak spojí v celkový produkt (projekt). Instalaci konečné podoby projektu na frekventované místo v budově školy se žáci tvořící projekt přibližují a prezentují spolužákům, učitelům, ale i širší veřejnosti, která školu navštěvuje.

Hlavním cílem výtvarného projektu je ověřit, zda výtvarná tvorba může žákům pomoci vyjadřovat emoce a pracovat se složitými životními tématy a otázkami.

Dílčí cíle výtvarného projektu:

- Dokázat, že čerpání z literárního díla ve výtvarných projektech je efektivní pro rozvoj fantazie žáka, vnímání hlubších souvislostí v příběhu a podporuje jej ve vyjadřování emocí.
- Dokázat, že výtvarný projekt napomůže žákům intenzivněji vnímat archetypy a prostředí příběhu a detailněji se zaměřit na otázky lidského bytí.

Námětem výtvarného projektu je Jižní louka, popisovaná ve stejnojmenném příběhu Astrid Lindgrenové. Je to místo, kde neexistuje smutek ani chudoba, místo které je prosvětlené barvami, naplněné láskou Maminky všech dětí a radostí. Projekt by ale neměl být pouze prvoplánovým přenesením naší představy Jižní louky na výkres bez hledání dílčích motivů a hlubšího smyslu příběhu. Je navržen tak, že žáci zároveň objevují příběh četbou a současně výtvarnou tvorbou. Myslím si, že tato úzká provázanost je přínosná pro zachycení subjektivních pocitů a emocí, které může příběh v dětech vyvolávat. Snažila jsem se sama zachytit nejdůležitější motivy a myšlenky příběhu a doufala jsem, že budou shodné s motivy, které v příběhu odhalí žáci, což se, dle mého názoru, povedlo. Dílčími a stěžejními motivy projektu se tedy staly abstrakce, kdy se žáci snaží vcítit do pocitů dětí z příběhu, Červený ptáček, jako symbol naděje, laskavá Maminka na pozadí louky jako symboly věčného štěstí, autoportrét, kterým se pokoušíme nahlédnout do vlastního nitra, motiv Jižní louky jako takové a jako poslední motiv branky, jako symbolu oddělujícího krutý svět a starý, nešťastný život dětí Anny a Matyáše od jiného světa – Jižní louky plné her, dobrého jídla a nekonečného štěstí. Snažila jsem se, aby práce na každém motivu vycházela z artefietických postupů a principů. Snažila jsem se stavět i na sémantickém pojetí příběhu, tedy odhalování skrytých symbolů a archetypů. Samotná tvorba projektu pak zahrnovala tzv. ledolamky, diskuse, práci různými technikami s různorodými materiály, a především reflektivní dialog.

7.1.1 Výběr a charakteristika školy

Pro místo realizace výtvarného projektu, který čerpá z knihy Jižní louka od Astrid Lindgrenové, jsem zvolila Základní školu Smržice, celým názvem Základní a Mateřská škola Smržice, příspěvková organizace, se sídlem Zákostelí 143, Smržice 798 17. Škola se nachází asi 6 kilometrů od okresního města Prostějov, je tedy spádová pro obec Smržice, ale dojíždějí do ní i žáci z okolních vesnic a města Prostějov. Tuto základní školu jsem zvolila proto, že jsem ji sama navštěvovala a s místními pedagogy stále udržuji dobré vztahy.

Škola disponuje 1. stupněm, který tvoří 5 kmenových tříd 1. až 5. ročníku, mateřskou školou, školní družinou a školní jídelnou a sídlí ve dvou budovách. Kapacita základní školy je 125 žáků, avšak v současné době není zcela naplněna. Pedagogický sbor Základní školy tvoří ředitelka školy, pět vyučujících základní školy s aprobací na 1. stupeň základní školy, vychovatelka školní družiny a dvě asistentky pedagoga.

Jako název Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP ZV) zvolila škola heslo Otevřená škola a snaží se jím odkazovat na otevřenost pro všechny žáky, jejich rodiče i širší veřejnost s důrazem na individuální přístup k potřebám, možnostem a zájmům všech dětí. ŠVP ZV školy také klade důraz na morální hodnoty a respekt a úctu k druhým a přírodě. Vzhledem k tomu, že škola se nachází na vesnici v srdci regionu Haná nedaleko Přírodního parku Velký Kosíř, žáci jsou vedeni k úctě ke zvykům a tradicím oblasti a k ochraně přírody obecně. Základní a Mateřská škola Smržice se snaží pracovat s vizí „Otevřené školy“ ve smyslu vnímání školy jako modelu demokratického společenství, podporující partnerství ať už mezi žáky, či zaměstnanci školy, rodiči a partnery školy. Škola je rovněž otevřená všem progresivním formám výuky a je schopna zajistit výuku jak žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žákům nadaným.

ŠVP ZV školy pracuje také s průřezovými tématy, jejichž obsah rozděluje do tematických okruhů, které jsou součástí vzdělávacích oblastí a tyto oblasti navzájem propojuje. Škola tedy podporuje integraci nejen těchto témat do jednotlivých předmětů, realizaci krátkodobých i dlouhodobých projektů, účast na seminářích apod. (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Otevřená škola, 2022)

7.1.2 Charakteristika třídy

Výtvarný projekt jsem realizovala ve 3. třídě, která se nachází v nejvyšším patře nově zrekonstruované budovy školy a jejíž třídní učitelkou je Mgr. Lenka Buriánková.

V době realizace výtvarného projektu navštěvovalo tuto třídu 13 žáků ve složení 3 dívky a 10 chlapců. Jeden z žáků v této třídě má podpůrné opatření 3. stupně a do třídy je tedy přidělena asistentka pedagoga, která se však neúčastnila hodin výtvarné výchovy.

Klima této třídy je, dle mého názoru, pozitivní. Velkou roli zde hraje početní převaha chlapců ve třídě, to má za následek větší soutěživost ve třídě. Z tohoto důvodu je také třída většinou rozdělena na dvě skupiny, chlapeckou a dívčí. Studijní úspěšnost žáků je různá, vzhledem k tomu, že třídu navštěvuje jeden žák s podpůrným opatřením 3. stupně (přidělena asistentka pedagoga) a jeden žák z výrazně sociálně slabší rodiny, který jeden ročník opakoval. Třídní učitelka se snaží se soutěživostí ve třídě pracovat, žáky podporuje ve vzájemné spolupráci

a zařazuje do výuky aktivity podporující stmelování kolektivu, což se jí, dle mého názoru, daří, a když jde o vážnou věc, třída se opravdu dokáže semknout.

S touto třídou se mi pracovalo dobře, zejména z důvodu menšího počtu žáků. Myslím si, že pro artefietické pojetí výuky je menší počet žáků velkou výhodou a pedagog si může dovolit jít s méně početnou skupinou více do hloubky tématu.

Co se týče vztahu žáků této třídy k jednotlivým integrovaným vyučovacím předmětům, tj. Český jazyk a literatura a Výtvarná výchova, je vesměs pozitivní. Větší rozdíly v úrovni zvládnutí učiva se u žáků objevují v Jazykové výchově, ale ani zde nejsou tyto rozdíly nijak dramatické. Úroveň získaných vědomostí a dovedností v Komunikační a slohové výchově a zejména v Literární výchově je u žáků velmi vyrovnaná. Čtení a orientace v textu a jeho porozumění nedělá žádnému z žáků výrazné problémy. K výtvarné výchově mají, podle paní učitelky, všichni žáci pozitivní vztah, výtvarná výchova je baví a paní učitelka s nimi často tvoří zejména kresby tuší a malby temperovými a vodovými barvami.

7.2 Realizace projektu

Realizaci výtvarného projektu předcházela schůzka s třídní učitelkou 3. třídy Mgr. Lenkou Buriánkovou, při které jsem paní učitelce sdělila můj záměr, cíle a rozsah projektu, tj. 12 hodin výtvarné výchovy v průběhu měsíce května a června. S paní učitelkou jsme se domluvily na dodržení rozvrhu žáků. Školu jsem tedy navštěvovala po dobu šesti týdnů každé pondělí v odpoledním vyučování, kdy měli žáci dvě hodiny (90 minut) výtvarné výchovy.

Projektové vyučování se většinou skládalo z úvodní aktivity na uvolnění atmosféry ve skupině (tzv. ledolamka), společného čtení části příběhu Jižní louka (literární část), diskusi o námětu, prekonceptech, ale i archetypech, následovala samotná tvorba a konec lekce jsme věnovali reflektivnímu dialogu. Hodiny výtvarné výchovy, které jsem nazvala lekcemi, jelikož jde o dvouhodinové vyučování, jsem plánovala rozdělené na tři část – úvodní část, hlavní část a závěrečnou část. Dvouhodinová výuka byla nakonec pro realizaci jednotlivých částí projektu dostačující.

Průběžné ohlasy mě velmi mile překvapily. Žádný z žáků příběh Jižní louka neznal, což považuji za výhodu, text příběhu jsem přepsala (příloha 1), aby žáci neměli tendence se při tvůrčích činnostech inspirovat ilustracemi Mariny Richterové v knize. Téměř po každé lekci za mnou některý z žáků přišel a nadšeně mi vyprávěl, jak jej příběh baví a těší se, až budeme v příští lekci ve čtení i tvoření pokračovat. Velký zájem vzbudila kniha u již zmíněného žáka ze sociálně slabšího prostředí, jelikož rád čte, ale k dětským knihám nemá přístup.

Projekt je na základě dílčích motivů příběhu tematicky rozdělen na 6 celků – lekcí. Během těchto celků jsme se věnovali tématům: *abstrakce, červený ptáček, maminka všech dětí, autoportrét, rozhodnutí a svět za brankou*. Školu jsem pak navštívila ještě jednou a společně se třídou jsme nainstalovali jednotlivé výstupy projektu na síť na chodbě školy.

7.2.1 Lekce I. – Abstrakce

V první části příběhu je popisován nuzný život dětí Anny a Matyáše u zlého sedláka na statku a jejich jediná a poslední naděje, začátek povinné školní docházky. Ponurost a bezvýchodnost jejich životní situace ještě více umocňují opakující se pasáže textu. Přemýšlela jsem, jak by šlo tuto smutnou část pojmout výtvarně, aby se žáci při tvorbě zamýšleli spíše nad emocemi a pocity vyvolanými čtením, než na přesné umělecké zobrazení konkrétní situace a abstrakce se mi jevila jako nejvhodnější způsob.

7.2.1.1 Příprava

Úvodní část – seznámení, pravidla, ledolamka³, čtení první části textu příběhu, otázky a diskuse

Pomůcky/materiál: klubíčko rezného provázku, text příběhu rozdělený na 6 částí, karty s pravidly

Pravidla (příloha 2)

Otázky:

- Jak se teď cítíte? Vrtá vám něco hlavou?
- Proč byly děti tak smutné, že neustále plakaly? Co by pro ně mohlo být vysvobozením?
- Na co se děti v příběhu těšily a proč? Změnila škola nějak jejich situaci? Těšili jste se také někdy tak moc do školy?
- Vnímali jste, že se v příběhu stále něco opakovalo? Jak to na vás působilo?
- Dokážete si představit, že byste byli na místě dětí? Co byste dělali?
- Jak podle vás bude příběh pokračovat?

Hlavní část – tvorba

Pomůcky/materiál: 15× výkres A3, tempery/akrylové barvy, štětce, kelímky na vodu

³ Ledolamky jsou aktivity nebo hry, jejichž cílem je prolomit ledy nebo rozpaky mezi žáky, budovat sociální vztahy a vytvořit ve třídě uvolněnou a pozitivní atmosféru. (Wibowo, 2023)

Závěrečná část – reflektivní dialog

- povídání o zážitcích a pocitech z tvorby a rozdílném zpracování téhož motivu
- rozdělení obrázků podle podobnosti

7.2.1.2 Realizace 15.5.2023

Úvodní setkání jsem s žáky realizovala 15.5.2023, v této lekci byl postup naší práce specifitější než v těch dalších. Na začátku lekce jsem se žákům představila, sdělila jim svůj záměr a dobu, po kterou je budu ve výtvarné výchově navštěvovat. Poté jsem žáky vyzvala, abychom se posadili do kroužku na koberci ve třídě, abych u žáků navodila pocit důvěry a bezpečí v komunitním kruhu⁴. Následovala tzv. ledolamka, jejíž princip spočíval v tom, že jsme si s žáky posílali klubíčko provázku, přičemž každý, ke komu došlo řekl, jak se jmenuje a co rád dělá. Žáci byli od začátku velmi komunikativní a dobrovolně a bez vyzvání sdělovali své koníčky, oblíbené aktivity a předměty ve škole, bydliště a počet sourozenců. Každý žák držel část provázku a tím se mezi námi ve středu kruhu vytvořila síť. Tuto síť jsme s žáky nazvali „síť vztahů“ a plynule jsme přešli k vytvoření pravidel, které budeme v našich lekcích dodržovat. Pravidla vycházely z pravidel třídy, přidala jsem pravidlo týkající se respektování názorů a pocitů druhých a fotografování. Tímto pravidlem jsem žákům spíše sdělila důvod, proč je fotografuji a upozornila je, aby tomu nevěnovali velkou pozornost. Pravidla jsme formulovali takto a položili je na naši „síť vztahů“.

⁴ „Název je odvozen od slova komunita, tedy společenství. Jeho cílem je rozvoj vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu třídy.“ (Nováčková, 2005).



Obrázek č. 1 – Ledolamka – síť vztahů tvořená provázkem (vlastní fotografie)

Po vzájemném seznámení jsem žákům sdělila námět našeho výtvarného projektu slovy:

„Budeme výtvarně objevovat literární příběh Jižní louka od Astrid Lindgrenové.“

Rozdala žákům texty příběhu bez ilustrací rozdělené na šest částí. Tento text jsme si s žáky nahlas v kruhu přečetli, v této první lekci jsem ponechala čtení příběhu na dobrovolnosti žáků.

Po přečtení jsem žákům kladla předem připravené otázky.

Přesto, že jsem žáky do odpovědi nenutila, sami téměř všichni odpověděli na většinu otázek.

Nejčastěji se žáci shodovali na podobných odpovědích:

„Příběh je velmi smutný, nechtěl/a bych být na místě dětí z příběhu.“

„Děti by měly utéct od zlého sedláka.“

„Škola pro děti nebude vysvobození.“

„Utekl/a bych od zlého sedláka k jiným lidem.“

„Děti od sedláka utečou a budou šťastné jinde. Sedlák je bude hledat, ale nenajde je, a proto si najde jiné děti, které bude také trápit.“



Obrázek č. 2 – Společné čtení první části příběhu (vlastní fotografie)

Po krátké diskusi jsem žáky vyzvala, aby pomocí pantomimy předvedli, jaké mají pocity z přečteného textu. Většina žáků předváděla smutné obličejy nebo se schoulili do klubíčka.

Po pantomimickém předvedení jsem žáky vyzvala k vytvoření abstrakce. S tímto pojmem se žáci dosud nesetkali, a tak jsem jim abstrakci vysvětlila slovy:

„Vyjádříme teď své pocity a představy na papír/výtvarně.“

Upozornila jsem žáky, že abstrakce nemusí obsahovat konkrétní předměty, ale mohou ji tvořit pouhé odstíny barev, jednoduché motivy apod.

Během tvorby se žáci velmi často ujišťovali, zda pracují správně, nejsou totiž zvyklí malovat bez předlohy, a proto měli pocit, že pracují špatně.



Obrázek č. 3 – Tvorba abstrakce
(vlastní fotografie)



Obrázek č. 4 – Tvorba abstrakce
(vlastní fotografie)

Na samotnou tvorbu navázal reflektivní dialog, během něho jsem zaznamenala následující postřehy a komentáře žáků:

- Často se opakovalo, že žáci rozdělili výkres na dvě poloviny – jedna symbolizovala smutek a zoufalství dětí z příběhu, druhá naději a zbytek pocitu štěstí, který v dětech z příběhu zbyl
- Časté bylo opakování motivu lesa, který byl v příběhu popisován

- Téměř v každém obrázku byl znázorněn nějaký symbol dobra nebo štěstí – slunce, barvy, ptáček, most do „lepšího světa“
- „Rozdělila jsem papír na dvě části, protože nechci kreslit jen celý smutný obrázek.“
- „Moc mě to bavilo, už se těším na další hodinu. Mohl bych dostat text příběhu domů, abych se připravil na příště?“



Obrázek č. 5 – Abstrakce, ve kterých štěstí symbolizuje sluníčko (vlastní fotografie)



Obrázek č.6 – Abstrakce, nahoře využití barev, dole motiv lesa (vlastní fotografie)



Obrázek č. 7 – Abstrakce s temnými barvami, které symbolizují smutek dětí v příběhu (vlastní fotografie)

7.2.2 Lekce II. – Červený ptáček – symbol naděje

Červený ptáček hraje v příběhu Jižní louka klíčovou roli. Právě díky němu se děti dostávají do jiného, lepšího světa. Ptáček vytrhuje děti ze všednosti každodenního života a dává jim naději na něco nového, tajemného, proto bylo přímo nutné věnovat celou lekci právě ptáčkovi. Snažila jsem se, aby žáci viděli v ptáčkovi nejen naději a přítele dětí z příběhu, ale aby si každý vytvořil svého ptáčka jako vlastní symbol naděje a bezpečí.

7.2.2.1 Příprava

Úvodní část – ledolamka, čtení úryvku, otázky a diskuse

Pomůcky/materiál: text příběhu, interaktivní tabule

Otázky:

- Jak na tebe působila tato část příběhu?
- Jak se teď cítíš?
- Jaký mají sourozenci vztah? Proč si to myslíš? Jaký vztah máš se svými sourozenci?
- Zaznamenal/a jsi nějaký zásadní zvrát? K lepšímu, nebo k horšímu?
- Co si asi děti pomyslely, když se před nimi v lese objevil červený ptáček?
- Co může symbolizovat tento ptáček?
- Jakou barvu by měl ptáček, který by na Jižní louku provázal tebe?

Hlavní část – tvorba

Pomůcky/materiál: 15× výkres A3, vodové barvy, štětce, kelímky na vodu, nůžky

Inspirace – fotografie z internetu (z důvodu dodržení proporcí těla)

Závěrečná část – reflektivní dialog

- Povídání o zážitcích a pocitech z tvorby a rozdílném zpracování téhož motivu
- Komentáře k volbě barev, symbolika barev
- Charakteristika mého ptáčka (vycházej z příběhu)
- Jméno ptáčka

7.2.2.2 Realizace 22.5.2023

Tuto lekci jsme realizovali 22.5.2024. Lekci jsme zahájili v kroužku na koberci krátkou ledolamkou, kdy jsme si pomocí prstů na ruce ukázali, jak se dnes máme (počet prstů 1-10, 1 – špatně, 10 – skvěle) a krátce si o pocitech žáků povídali.

Zeptala jsem se žáků, zda si pamatují, co se v příběhu odehrálo, když jsme si jej četli v minulém

hodině. Následovalo čtení druhé části příběhu. Tentokrát již chtěli číst téměř všichni žáci, četli jsme tedy postupně podle toho, jak žáci seděli v kruhu. V dnešním úryvku hrál velkou roli *červený ptáček*, což rozklíčovaly samotné děti. Povídali jsme si společně o významu tohoto ptáčka pro děti v příběhu a pojmenovali jsme jej jako „průvodce dětí a příběhem“.



Obrázek č. 8 – Společné čtení druhé části příběhu (vlastní fotografie)

Následovala tvorba ptáčků. Zvolila jsem formát výkresu velikosti A3 a vzhledem k barevnosti a symbolice ptáčka nabádala žáky k malbě vodovými barvami. Žáci měli, zejména z důvodu dodržení proporcí těla ptáka, možnost inspirovat se ptáky, které jsem promítala na interaktivní tabuli předtím, než začali tvořit. Při samotné tvorbě se žáci často ptali na umístění ptáčka na papíře a použití barev. Během tvorby měli žáci také přemýšlet, jak by se jejich pohádkový průvodce příběhem jmenoval. Po dokončení a zaschnutí barvy každý žák svého ptáčka vystříhнул.



Obrázek č. 9 – Malba ptáčka vodovými barvami (vlastní fotografie)

Na tvorbu jsme plynule navázali reflektivním dialogem, během kterého jsem zaznamenala tyto komentáře žáků:

- „Ptáček je naděje dětí, je dobrý.“
- „Je to pohádkový ptáček, žije tam, kam děti zavede, protože v temném lese by v zimě zmrznul.“
- „Ptáček zavede děti tam, kde budou šťastné.“
- „Ptáček je kamarád dětí, bude je provázet a opatrovat v lese.“
- „Můj ptáček se jmenuje Ohnivák, Červenák, Červeňáček, Červenka, Maruška (podle sestry a maminky), Karol (podle mě), Barevňák, Duháček, Růžováček, Naděje.“
- Žáci upozorňovali na umístění svých ptáčků na větvích, Dan upozornil na žízalu v zobáčku svého ptáčka.



Obrázek č. 10 – Reflektivní dialog (vlastní fotografie)



Obrázek č. 11 – Reflektivní dialog, komentování výkresů spolužáků (vlastní fotografie)



Obrázek č. 12 – Výsledná podoba dílčí části projektu, ptáčka (vlastní fotografie)

7.2.3 Lekce III. – *Maminka všech dětí*

V této lekci sice nebudeme ztvárňovat maminku, ale v dnešním úryvku příběhu a příběhu celkově hraje klíčovou roli. To ona dělá Jižní louku místem plným lásky a bezpečí. Kdyby maminka na louce nebyla, objevily by děti z příběhu krásné tajné místo, s maminkou však objevili domov, což je z textu patrné. Tento motiv je možné zpracovat mnoha způsoby. Vzhledem k období, ve kterém vznikal tento výtvarný projekt jsem zařadila do této lekce procházku do údolí na kraji obce Smržice. Chtěla jsem, aby byl popis maminky zasazen do konkrétního zážitku z prožívání okolní přírody.

7.2.3.1 Příprava

Úvodní část – přesun ze školy do údolí Naučné stezky na Stráž, čtení třetí části příběhu

Pomůcky/materiál: text příběhu

Otázky:

- Jak je možné, že se louka v příběhu jmenovala stejně jako původní bydliště dětí?
- Proč měly děti na Jižní louce barevné oblečení?
- Branka, která je vstupem na Jižní louku, se nesmí zavřít, protože už by se nedala otevřít. Co to podle vás znamená? Co byste dělali na místě dětí?
- Jak je možné, že maminka obejmě všechny děti?

- Jak maminka z Jižní louky podle vás vypadá?
- Jak se asi děti na louce cítí?

Hlavní část – hledání přírodnin podle barev, sestavení barevné škály, umístění ptáčků v přírodě a fotografování

Pomůcky/materiál: kartičky A5 z barevného papíru, ptáčci z předchozí hodiny, mobilní telefon (fotografie)

Závěrečná část – reflektivní dialog a návrat do školy

- Povídání o zážitcích a pocitech z tvorby a přečtené části příběhu
- Zdůvodnění výběru místa pro ptáčka

7.2.3.2 Realizace 29.5.2023

Tuto lekci jsme realizovali 29.5.2023 a byla specifičtější než ostatní lekce. Na začátku jsme se totiž přesunuli se žáky ze školy do údolí, kterým vede Naučná stezka na Stráž. Posadili jsme se kolem stolu v dřevěném altánu a přečetli jsme si třetí část příběhu Jižní louka. Žáci opět zcela sami rozklíčovali, že v dnešním úryvku hraje klíčovou roli maminka. Povídali jsme si o tom, co symbolizuje *maminka všech* a plynule jsme na příběh navázali hledáním barev v přírodě, tedy hledání přírodnin na základě barevných papírů, které jsem žákům rozdala. Někteří žáci si chtěli barvy měnit, podle toho, kterou barvu mají rádi, to ale nebylo možné, abychom postihli celou škálu barev. Navzájem si tedy žáci pomáhali a hledali i přírodniny barev, které měli jejich spolužáci. Když jsme prošli krátký okruh kolem posezení, každý z žáků již měl ke své barvě nasbíraných několik přírodnin. Posadili jsme se opět kolem stolu pod altánem a žáci měli za úkol poskládat barevnou škálu podle intenzity barev. Každý z žáků pak komentoval svůj výběr přírodnin a společně jsme došli k závěru, že příroda, i když to možná na první pohled nevidíme, obsahuje celou škálu různých barev a odstínů, které bychom těžko sami namíchali a že Jižní louka z příběhu je tedy to nejbarevnější a nejkrásnější místo, i když pouze v knize.



Obrázek č. 13 – Hledání přírodnin podle barevné škály (vlastní fotografie)



Obrázek č. 14 – Komentáře a diskuse o škále barev, nalezených v přírodě (vlastní fotografie)

Výstupem dnešní lekce měla být původně fotografie ptáčka v přírodě. Děti se však chtěly fotografovat se svým ptáčkem i s kamarády a jejich ptáčky, takže nám z této aktivity vzniklo skupinové fotografování. Myslím si, že to nebylo na škodu, právě naopak. Byla to stmelovací

aktivita a použití fotografií v další tvorbě pak nabralo ještě hlubšího významu. Během této aktivity měli žáci tendence lézt hluboko do keřů a na vyvýšená místa, to jsme jim, s ohledem na bezpečnost, s paní učitelkou zakázaly.



Obrázek č. 15 – Umístění ptáčků z předchozí lekce v přírodě (vlastní fotografie)

Diskuse a reflektivní dialog se prolínaly celou touto lekcí. Během jednotlivých aktivit jsem zaznamenala tyto komentáře žáků:

Diskuse po přečtení úryvku příběhu:

- „*Maminka všech je příroda, není to skutečná maminka.*“ (na dotaz jak to, že maminka obejmě všechny děti)

- „Maminka všech má krásné dlouhé vlasy a v nich květy.“ (na dotaz, jak asi maminka vypadá)
- „Ostatní děti na louce přišly ze smutného světa stejně jako děti z našeho příběhu.“
- „Já být těmi dětmi tak tu branku za sebou zavřu a zůstanu na té krásné louce.“, následovala reakce jiného žáka: „To by ale nemohly ze smutného světa přijít na louku další děti.“
- „Já si myslím, že je ten sedlák bude pronásledovat, že už jsou to několikáté děti, které u sedláka sloužily a ten ptáček děti vždycky zachrání tím, že je zavede na louku a na tu louku sedlák nemůže, takže tam jsou děti v bezpečí.“

Hledání přírodnin:

- „Našli jsme nějaké přírodniny ke každé barvě.“
- „Přiřadil bych tento list k jiné barvě.“
- „Líbily se mi květy, které přinesl/a spolužák/spolužačka.“

7.2.4 Lekce IV. – Autoportrét

Tato lekce je věnovaná tvorbě autoportrétu na základě povídání o charakteristice jednotlivých postav příběhu. Pomocí vět postav v příběhu se s žáky pokoušíme rozklíčovat povahu těchto postav. Vycházíme přitom z práce s archetypy a prekoncepty žáků, protože na základě několika vět si tvoříme představu o celé osobnosti člověka. Smyslem této lekce a tvorby je utvořit a zamyslet se nad vlastní představou sebe sama a snaha promítnout do autoportrétu emoce, které prožívám.

7.2.4.1 Příprava

Úvodní část – čtení, věty postav, diskuse

Pomůcky/materiál: text příběhu, věty postav z příběhu, interaktivní tabule

Věty postav z příběhu Jižní louka (příloha 3)

Otázky:

- Co charakterizuje každého z nás, naši osobnost, to, jací jsme?
- Jaké jsou jednotlivé postavy v příběhu, jak byste je charakterizovali?
- Co je podle vás portrét, autoportrét?
- V čem se mohou lišit portréty jednoho člověka? (Na základě portrétů Fridy Kahlo)

Hlavní část – tvorba autoportrétu voskovými pastelkami a anilinovými barvami

Pomůcky/materiál: 15× výkres A3, voskové pastelky, anilinové barvy, štětce, kelímky na vodu, noviny a časopisy, nůžky

Snaha promítnout naše emoce a povahu na výkres. Autoportrét doplněný o koláž.

Závěrečná část – reflektivní dialog

- Povídání o zážitcích a pocitech z tvorby a rozdílném zpracování téhož motivu

7.2.4.2 Realizace 5.6.2023

Tuto lekci jsem se třídou realizovala 5.6.2023. V úvodu lekce jsme si přečetli další část textu příběhu Jižní louka, na text příběhu jsme navázali povídáním o jedinečnosti každého z nás.

Zeptala jsem se dětí, co může charakterizovat naši osobnost. Odpovědi bylo: vzhled, to, co říkáme, to, co rádi děláme, jak se chováme, jaké cítíme emoce apod.

Každý žák ode mě dostal na papíře větu některé z postav příběhu. Žáci četli po jednom své věty a snažili se je přiřadit ke jménům postav. Když jsme přiřadili všechny věty, zeptala jsem se žáků, jakým slovem by danou postavu charakterizovali. Zaznamenala jsem tyto odpovědi:

Sedlák – zlý, krutý, tyran, panovačný

Maminka – hodná, laskavá, milující, spravedlivá

Anna a Matyáš – sourozenci, vystrašení, pracovití, smutní

Děti na Jižní louce – hodné, laskavé, šťastné, přátelské, barevné

Joel – posměvačný, zlý, krutý, hrozný

Vyzvala jsem žáky, aby zavřeli oči a zamysleli se, jakými slovy by charakterizovali sami sebe, svoji osobnost. Sdělila jsem jim svůj záměr, tedy aby se pokusili svoji osobnost promítnout na výkres, aby vytvořili autoportrét. Vysvětlila jsem žákům, co je to portrét a autoportrét a ukázala jsem jim několik příkladů autoportrétů Fridy Kahlo. Diskutovali jsme o rozdílných výrazech, tedy emocích na těchto obrazech, ačkoli je na nich vyobrazena vždy tatáž osoba, tedy Frida Kahlo. Na základě této diskuse jsem se žáky pokusila navést k zachycení vlastních emocí v autoportrétech. Uspořádali jsme lavice ve třídě modulově – do hnízd, zejména z toho důvodu, aby si žáci mohli půjčovat barvy a myslím, že to byl dobrý krok. Společnou práci si žáci užívali, i když ve třídě byl větší hluk, než je tomu v případě, že lavice jsou umístěny tradičně – v řadách. Překvapily mě negativní a vyděšené reakce žáků na tvorbu autoportrétů. Žáci se velmi obávali toho, že autoportrét namalovat nedokáží. Připadalo mi, že se žáci obávají toho, že jejich představa o sobě samém bude jiná než představa spolužáků. Snažila jsem se žáky uklidnit a motivovat tím, že tvorba portrétů a autoportrétů je

velmi náročná a my se s uměním tohoto zobrazení teprve seznamujeme. V této lekci žáci již podruhé pracovali s anilínovými barvami a všimla jsem si, že již mnohem více využívali jejich možností, tedy míchání barev, zesvětlování apod. Po dokončení autoportrétu jsme pozadí doplnili výstřižky z novin a časopisů, které jednotlivé žáky nějakým způsobem charakterizovaly. Přestože žákům se do této tvorby příliš nechtělo, měli po celou dobu tendence obcházet třídu, sledovat a nadšeně komentovat autoportréty spolužáků.



Obrázek č. 16 – Tvorba autoportrétu
(vlastní fotografie)



Obrázek č. 17 – Tvorba autoportrétu
(vlastní fotografie)



Obrázek č. 18 – Doplnění autoportrétu o koláž (vlastní fotografie)

Po dokončení výkresů jsme autoportréty vystavili do řady před tabulí a provedli reflektivní dialog. Každý žák se vyjádřil ke svému výkresu, tomu, co se mu během tvorby honilo hlavou a co cítil. Zaznamenala jsem tyto postřehy a komentáře žáků:

- Překvapilo mě, že téměř všichni žáci na svých výkresech detailně propracovali oblečení.
- Zejména dívky se hluboce zamýšlely nad tím, co na svůj obrázek umístí a v koláži volily hlavně přírodní motivy.
- Autoportréty chlapců byly naopak rozmanité, v kolážích se objevovaly např. auta, zvířata („Mám rád farmaření a zvířata.“), kolo („Mám rád cyklistiku.“), sladkosti, mořské ryby („Mám rád rybaření, chodím na ryby s dědečkem a tatínkem.“), fotografie z filmů („Mám rád strašidelné filmy a horory.“).
- „Tvůj obrázek mi přijde podobný spíš na (jiného spolužáka).“
- „Máš to moc povedené.“



Obrázek č. 19 – Reflektivní dialog (vlastní fotografie)



Obrázek č. 20 – Výsledná podoba dílčí části projektu, autoportrét (vlastní fotografie)

7.2.5 Lekce V. – Rozhodnutí

V této lekci se žáci dozvěděli, jak se Anna a Matyáš rozhodli strávit zbytek svého života – na Jižní louce. V tomto důležitém momentě celého příběhu jsem se rozhodla vést žáky k vytvoření Jižní louky. Zároveň jsem chtěla u žáků navodit pocit, že se oni sami nacházejí na své vysněné Jižní louce využitím jejich fotografií s ptáčky. Tímto se nám celý soubor motivů a zážitků z jejich tvorby spojí s původním námětem – Jižní loukou.

7.2.5.1 Příprava

Úvodní část – čtení, diskuse, rekapitulace příběhu

Pomůcky/materiál: text příběhu

Otázky:

- Po čem děti v příběhu toužily? Po čem toužíš? Z čeho máš v životě radost?
- Co se stalo, když děti branku zavřely? Udělaly dobře? Co byste dělali na jejich místě?
- Jsou teď podle vás děti šťastné?
- Očekávali jste, že příběh takto skončí? Překvapilo vás to?

Hlavní část – tvorba louky olejovými pastely ve skupinách (3–4 žáci) doplněná o fotografie z procházky

Pomůcky/materiál: výkresy velikosti formátu A2, olejové pastely, fotografie žáků z procházky

Závěrečná část – reflektivní dialog

Otázky:

- Kdo se podílel na vytvoření této louky?
- Co jste na obrázek umístili? Vycházeli jste z příběhu, nebo jste tvořili svoji vlastní louku?
- Proč jste použili tento motiv?
- Jak vám šla práce ve skupině? S kým se ti spolupracovalo dobře a s kým hůř? Proč?
- Přidali byste něco na svoji louku? Nebo jste s ní spokojeni?

7.2.5.2 Realizace 12.6.2023

Tuto lekci jsem se třídou realizovala 12.6.2023. Na začátku této lekce jsme si zrekapitulovali, co se již v našem příběhu událo, navázali jsme přečtením poslední části příběhu Jižní louka.

Na základě popisu Jižní louky v úryvku jsme s žáky diskutovali o našich představách Jižní louky a otázkách, které jsem měla pro žáky přichystané. Odpovědi na otázky byly následující:

- „Já jsem to říkal hned, že bych tu branku za sebou zavřel.“
- „Já si myslím že ta branka ještě půjde otevřít, aby se tam mohly dostat i další děti.“
- „Já si myslím, že to je jiná Jižní louka, ale jmenuje se stejně jako ta, kde se děti narodily a je stejně hezká.“
- „Já myslím, že to jsou už několikáté děti, které takhle utekly od sedláka na Jižní louku.“
- „Já myslím, že sedlák je zlý a nemá rád děti a dělá to schválně, že je k sobě bere do otroctví.“

- „Teď už jsou děti šťastné a nic jim nechybí, budou si napařád hrát na louce s ostatními dětmi a maminkou.“



Obrázek č. 21 – Společné čtení páté (poslední) části příběhu (vlastní fotografie)

V návaznosti na povídání o naší představě Jižní louky jsem vyzvala žáky k vytvoření skupin na základě skupinových fotografií. S paní učitelkou jsme to považovaly za dobrý nácvik práce ve skupině, která je obecně pro tuto třídu náročná. Překvapilo mě, že žáci zpočátku vůbec nechtěli spolupracovat ve skupinách. Během práce jsem musela jednotlivé skupinky opakovaně povzbuzovat a motivovat, aby se do práce zapojili všichni. Bylo třeba žáky také více než kdy jindy motivovat a chválit. Žáci se ve skupinách měli domluvit na umístění fotografií ve výkresu a jejich pozadí na základě jejich představ Jižní louky. Téměř všichni

žáci se snažili navázat pozadím výkresu na jednotlivé fotografie. Při tvorbě dětí jsem zaznamenala tyto postřehy a komentáře:

- Všechny skupinky zobrazily na výkres motiv chaloupky, ve které bydlí na Jižní louce Maminka s dětmi. Opakoval se také motiv řeky, která byla v příběhu zmíněná.
- „*Nemám rád skupinovou práci, chci pracovat sám.*“ (opakovaně, během práce jsme si se skupinkou promluvili, a nakonec se zapojil i chlapec, který nechtěl v této, ale ani v žádné jiné skupince pracovat).



Obrázek č. 22 – Tvorba Jižní louky olejovými pastely ve skupinách (vlastní fotografie)



Obrázek č. 23 – Tvorba Jižní louky olejovými pastely ve skupinách (vlastní fotografie)

Lekci jsme zakončili reflektivním dialogem. Skupinky vystavily své výkresy vedle sebe na podlahu. Každá skupinka popsala všechny části své Jižní louky. Doptávala jsem se,

jak probíhala spolupráce ve skupině a jaký mají děti z tvoření pocit. Ostatní pak měli možnost se vyjádřit. Žáci komentovali své výtvarné práce slovy:

- „Na naší louce je velký strom a my jsme v jeho korunách, v jeho patrech. Je to náš strom, kde bydlíme a namalovali jsme si tam i žebříky a mosty z lián.“
- „Tady je chaloupka maminky ale ještě je tam chaloupka dětí, co na té louce žijí, ta se nám na výkres nevlezla.“
- „Nakreslili jsme zvířata, ryby v řece, protože je mám rád, a jelena.“
- Skupinka, u které byl velký problém se spoluprací, žáci komentovali, co který z nich namaloval, navrhla jsem jim totiž, ať si výkres rozdělí na části a vytvoří každý svoji a tyto části pak spojí.



Obrázek č. 24 – Reflektivní dialog (vlastní fotografie)



Obrázek č. 25 – Výsledná podoba dílčí části projektu, Jižní louka (vlastní fotografie)



Obrázek č. 26 – Výsledná podoba dílčí části projektu, Jižní louka (vlastní fotografie)

7.2.6 Lekce VI. – Svět za brankou

V této lekci se vracíme k důležitému momentu příběhu, kdy za sebou děti Anna a Matyáš navždy zavřeli branku ze skutečného světa a rozhodli se zůstat na Jižní louce. Přišlo mi vhodné znovu se vrátit k abstrakci z naší první lekce a tím opět celý projekt propojit a uzavřít. Inspirovala jsem se principy, které při práci ve výuce výtvarné výchovy využívá Šárka Coganová. Jedná se o vrstvení a práci s průhledy, které jsme využili při ztvárnění branky vedoucí na Jižní louku v příběhu. Tato interpretace branky byla vhodná i vzhledem k časové náročnosti dalších aktivit, tedy diskusi o knize Jižní louka, autorce a ilustracích Mariny Richterové.

7.2.6.1 Příprava

Úvodní část – přesun na školní dvůr, diskuse o ilustracích v knize a autorce Astrid Lindgrenové

Pomůcky/materiál: kniha Jižní louka, kopie ilustrací z knihy (příloha 4), ukázky prací žáků pod vedením Šárky Coganové

Otázky:

- Co symbolizovala branka v příběhu? Proč když se jednou zavřela, tak už se nikdy neotevře?
- Jak se asi teď děti cítí, co prožívají, jak se jim vede?
- Znáte autorku dětských knih Astrid Lindgrenovou? Znáte některé z jejích knih?

Hlavní část – tvorba branky nebo mříže, která odděluje Jižní louku od šedého, smutného světa

Pomůcky/materiál: barevné papíry, nůžky, kolíčky, izolepa, lepidlo, abstrakce z úvodní lekce

Závěrečná část – reflektivní dialog

- Povídání o zážitcích a pocitech z tvorby a rozdílném zpracování téhož motivu

7.2.6.2 Realizace 19.6.2023

Poslední lekci jsem s žáky realizovala 19.6.2023 v posezení na dvoře školy. V úvodní části lekce jsme si opět zrekapitulovali celý příběh dětí z Jižní louky a poté jsem žákům ukázala kopie originálních ilustrací z knihy. Žáci si je měli dobře prohlédnout a zamyslet se nad jejich významem, aniž by věděli, že se jedná o originální ilustrace. Po zhlédnutí všech ilustrací žáci rozklíčovali, že se jedná o ilustrace k příběhu Jižní louka. O každé jsme si povídali, připomněli jsme si některé podrobnosti z příběhu a snažili jsme se ji zařadit do kontextu

příběhu. Překvapily mě komentáře žáků, kteří okamžitě věděli, co je na obrázcích. Ptala jsem se žáků, zda byla jejich představa prostředí a postav podobná originálním ilustracím, v drtivé většině byla odpověď ne. Povídali jsme si o čtení příběhů bez ilustrací, které ještě více rozvíjí naši fantazii a představivost a o možnostech zkoumat ilustrace příběhů zpětně, tedy až po přečtení textu. Děti se této debatě opravdu aktivně a s nadšením zapojily. Bez vyzvání mi vyprávěly, které knihy jsou jejich oblíbené a jaké obsahují ilustrace. Představila jsem dětem knihu Jižní louka a povídali jsme si o autorce Astrid Lindgrenové a jejích dalších knihách, které žáci vesměs znali. Děti mi vyprávěly i o svých představách a situacích, kdy se jim zdá, jako by obrazy skutečnosti viděly již dřív ve své hlavě. Při debatě zazněly, mimo jiné, tyto komentáře žáků:

- *„Úryvky Astrid Lindgrenové máme i v čítance a mám od ní i knížku doma.“*
- *„Někdy se mi stane, že něco zažiji a mám pocit, že už jsem to někdy viděl/a.“*
- *„Kničky od Astrid Lindgrenové máme doma, mamka mi z nich četla.“*

V návaznosti na povídání o příběhu jsme s žáky diskutovali o významu branky v příběhu. S žáky jsme se shodli, že branka je důležitý motiv příběhu, již v minulé lekci, proto jsem se žáky snažila navést k vytvoření branky, která by oddělovala smutný svět, tedy naši abstrakci z první lekce, od Jižní louky. Ukázala jsem žákům práce studentů pod vedením Šárky Coganové a rozdala jim pomůcky a materiál k vytvoření podobných branek či mříží. Nečekala jsem, že tato práce bude pro žáky tak náročná, často totiž vystříhli branku tak, že nedržela pohromadě. Obecně šlo tvoření branky z barevného papíru lépe chlapcům než dívkám. Všechny děti se snažily, a nakonec alespoň náznak branky nebo mříže vytvořili. Během tvoření branky jsem zaznamenala tyto postřehy:

- V případě, že měli žáci abstrakci rozdělenou na dvě poloviny, tedy smutnou a veselou, zakrývali brankou pouze smutnou část výkresu.
- Žáci často volili připevnění branky k abstrakci kuličky, aby nezakryli část výkresu natrvalo.
- Pozorovala jsem, že žáci byli méně koncentrovaní a chtěli být s prací rychle hotoví, přisuzovala jsem to skutečnosti, že jsme byli na školním dvoře, kde žáci tráví většinou přestávky, nikoli vyučování a tomu, že se blíží konec školního roku a žáci jsou obecně nesoustředění.



Obrázek č. 27 – Návrat k abstrakcím z první lekce (vlastní fotografie)



Obrázek č. 28 – Tvorba branky vystřihováním z barevných papírů na dvoře školy (vlastní fotografie)

Závěrečnou část lekce jsme věnovali reflektivnímu dialogu. Žáci během něj refleктоvali, že dnešní lekce pro ně byla náročnější, ale debaty je velmi bavily. Objevily se komentáře žáků typu:

- „Dneska mi práce moc nešla, nevěděl/a jsem, jak mám z papíru vystříhnout branku.“
- „Několikrát jsem si důležitou část branky ustříhl/a.“
- Připevnila jsem branku količky, aby se dala z obrázku oddělat, nechtěla jsem obrázek překrýt brankou napořád.“
- „Vystříhnul jsem místo branky hradby a v nich okna s okenicemi.“
- „Moji branku tvoří srdíčka, protože ty se hodí na Jižní louku.“



Obrázek č. 29 – Reflektivní dialog (vlastní fotografie)

7.2.7 Instalace projektu

Po domluvě s paní učitelkou Mgr. Lenkou Buriánkovou jsem dne 23.6.2023 opět navštívila žáky třetí třídy. Režim ve škole byl již vzhledem ke konci školního roku volnější, takže mi žáci pomohli během druhé vyučovací hodiny sundat starou výzdobu na síti na chodbě školy a nainstalovat na ni náš projekt čerpající z příběhu Jižní louka. Žáci asistovali podáváním výtvarných prací, kolíčků na prádlo a instrukcemi k umístění výkresů na síť.

Vzhledem k velkým formátům našich výkresů bylo obtížnější je všechny vměstnat na omezený prostor sítě. Bohužel jsme museli vynechat jednu část projektu, tedy abstrakci doplněnou o branku na Jižní louku z poslední lekce. Žáci byli s výslednou podobou projektu spokojeni, prohlíželi si jej a během instalace o něm diskutovali.

Po dokončení instalace jsme se žáci s instalací výsledných prací vyfotografovali, poděkovala jsem jim za práci na projektu a rozloučili jsme se.



Obrázek č. 30, 31 – Instalace projektu na chodbě školy (vlastní fotografie)



Obrázek č. 32 – Finální podoba výtvarného projektu (vlastní fotografie)

7.3 Závěr

Během šesti dvouhodinových lekcí jsme se žáky 3. třídy Základní a Mateřské školy Smržice vytvořili výtvarný projekt, jehož tematickým základem je dětská kniha Jižní louka od autorky Astrid Lindgrenové. Během práce na tomto výtvarném projektu s využitím artefietických postupů jsem si uvědomila, jak náročné je pro učitele plánování a vedení projektové výuky. Nejen z pohledu systematického naplánování obsahu a dílčích fází projektu, ale i nutnému obecnému přehledu pedagoga. Během tvorby projektu jsme se nedotkli pouze vzdělávacích oborů Jazyk a jazyková komunikace a Umění a kultura, ale okrajově i oboru Člověk a jeho svět. Zároveň jsem si uvědomila, co všechno v sobě může projekt integrovat, jak může vést žáky k hledání hlubšího smyslu, v našem případě v dětské knížce, a jak hluboké zanechává v žácích zkušenosti a zážitky z jiné formy výuky, než na kterou jsou zvyklí. Přínos projektu v oblasti mezipředmětové integrace spatřuji v tom, že během lekcí jsme se do hloubky seznámili s příběhem prostřednictvím čtení a vytvořili jsme jednu z mnoha variant výtvarného projektu, který může příběh kvalitně reprezentovat.

V oblasti rozvoje kompetencí komunikativních a sociálních a personálních musím vyzdvihnout význam společných diskusí nad tématy a otázkami příběhu a sdělování vlastních postřehů, pocitů a zážitků z tvorby, které bylo pro žáky novou zkušeností. Přestože žáci tvořili dílčí výtvarné práce často individuálně, vždy jsme část lekce věnovali společné nebo skupinové práci, což mělo pozitivní vliv na utváření příjemné atmosféry ve třídě, efektivní spolupráci žáků a rozvoj diskusí.

Ověřila jsem si, že příběh Jižní louka je protkaný mnoha motivy, skrytými významy a otázkami bytí, a proto si myslím, že výuka založená na práci s takovým příběhem má velký artefietický potenciál. Reflektivní dialog byl součástí každé naší lekce a musím říci, že žáci byli lekci od lekce sdílnější a otevřenější. Nesetkala jsem se s tím, že by některý z nich nechtěl o zážitcích a postřezích ať už z četby, nebo vlastní tvorby vyprávět, naopak všichni byli otevření sdílet emoce a vlastní pohled na složitější životní témata i otázky.

Diskuse o hlubokých tématech a souvislostech příběhu mělo pak za následek hlubší ponoření se do výtvarné tvorby, než jak by tomu bylo při pouhém zadání motivu bez kontextu příběhu. Žáci se opravdu snažili otisknout sebe sama a svůj postoj do jednotlivých dílčích částí projektu, uvědomovali si, že příběh je hluboký, a to dodávalo na důležitosti jeho kvalitního výtvarného zpracování. Snažila jsem se žáky vést k odhalování skrytých významů a symbolů i ve věcech na první pohled obyčejných, což je ale, dle mého názoru, záležitost, kterou se učíme celý život.

8 Závěr

Závěrem práce bych chtěla říci, že studium literatury, plánování a realizace výtvarného projektu ve mně vyvolalo nový pohled na výuku výtvarné výchovy a dětskou výtvarnou tvorbu. Ověřila jsem si, že i děti jsou schopné vidět v textu dětského příběhu hluboké myšlenky a dokáží nad nimi do hloubky uvažovat. Jejich pohotové předvídání událostí v příběhu bylo fascinující. V tomto ohledu se nabízí otázka, zda autorka účelně použila všechny motivy a uvažovala nad nimi jako žáci i ve svém dospělém věku, nebo zda nevědomky vložila do příběhu část svého dětského já, které uvažuje stejně jako dnešní děti.

Díky projektu měli žáci možnost prozkoumat příběh z různých pohledů, přemýšlet nad hlubšími životními otázkami, projevit vlastní iniciativu, kreativitu a originalitu při tvorbě a zažít emoce a pocity o které se mohli podělit se spolužáky. Hlavní cíl výtvarného projektu, tedy snaha vést žáky k vyjadřování emocí a diskutovat i nad složitějšími životními otázkami, které vyplývají z literárního textu byl naplněn. Vnímání hlubších souvislostí příběhu, archetypů a prostředí příběhu se projevovalo již při čtení příběhu a následné diskusi na začátku každé lekce a prohlubovalo se během tvorby, která vždy vyústila v reflektivní dialog. Práce na projektu tedy po celou dobu vyžadoval zapojení fantazie žáků, což byl jeden z jeho dílčích cílů. Dalším složitým úkolem, kterého se žáci zhostili, bylo slovně interpretovat své fantazie a emoce. To považuji, spolu s nasloucháním promluvám druhých a respektováním jejich názorů, za největší přínos projektu z hlediska osvojování si klíčových kompetencí komunikativních a sociálních a personálních. V této konkrétní třídě, byl projekt přínosný také z hlediska utváření pozitivního klimatu třídy a nácviku práce ve skupině.

Z literárního hlediska jsem chtěla žákům představit, co všechno je možné díky čtení knih a příběhů zažít a pocítit a že nemusíme zůstat pouze u četby příběhu, ale můžeme jej přetvořit v umění, tak jako jakýkoli zážitek nebo pocit.

9 Použitá literatura:

CASE, Caroline a DALLEY, Tessa, 1995. *Arteterapie s dětmi*. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál. ISBN 80-7178-065-0.

COUFALOVÁ, Jana, 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

EXLER, Petr, 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4620-2.

HUMPÁL, Martin; KADEČKOVÁ, Helena a PARENTE-ČAPKOVÁ, Viola, 2013. *Moderní skandinávské literatury 1870-2000*. Vyd. 2., dopl. a rev. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2395-5.

INGEMARK, Camilla Asplund, 2016. *The Chronotope of the Legend in Astrid Lindgren's Sunnanäng*. 1. Helsinki: Studia Fennica Folkloristica 22.

JEBAVÁ, Jana, 1997. *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-394-6.

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

LINDGREN, Astrid, 2012. *Jižní louka*. Ilustroval Marina RICHTEROVÁ, přeložil Jarka VRBOVÁ. V Praze: Albatros. ISBN 978-80-00-02851-4.

PLEVOVÁ, Irena a PUGNEROVÁ, Michaela, 2022. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0218-1.

PODLIPSKÝ, Rudolf; VANČÁT, Jaroslav; UHL SKŘIVANOVÁ, Věra a ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra, 2017. *Tvořivost ve výtvarné výchově a její účinky na všeobecné vzdělávání*. Plzeň: ZČU v Plzni. ISBN 978-80-261-0728-6.

POLÁKOVÁ, Jolana, 1993. *Filosofie dialogu: Uvedení do jednoho z proudů filosofického myšlení 20.století*. 1. Praha: Filozofický ústav AV ČR. ISBN 80-7007-035-8.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Arteterapie a artefietika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3683-8.

- ROESELLOVÁ, Věra, 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-2-8.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr, 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr, 2004. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva, 2019. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1557-8.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, 2014. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3818-4.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana; ŠOBÁŇOVÁ, Petra; BLAŽEK, Timotej; MUSILOVÁ, Jana; SOSNA, Jiří et al., 2015. *Téma – akce – výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4506-9.
- STRÖMSTEDT, Margareta, 2006. *Astrid Lindgrenová: životopis*. Albatros Plus. Praha: Albatros. ISBN 80-00-01794-6.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2006. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1469-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra; BADALÍKOVÁ, Olga; BUSCHKÜHLE, Carl-Peter; DYTRTOVÁ, Kateřina; FILIPOVÁ, Petra et al., 2016. *Současný stav a perspektivy výtvarné výchovy: reflexe kurikulárních dokumentů pro všeobecné vzdělávání*. Přeložil Jana JIROUTOVÁ, přeložil M. PHIL. Olomouc: Česká sekce INSEA ve spolupráci s katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-904268-1-8.

ŠTEIGLOVÁ, Taťána (ed.), 2004. *Výtvarná výchova a mody její komunikace: symposium České sekce INSEA : Olomouc, listopad 2002*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0779-5.

UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-599-7.

ZACHOVÁ, Libuše, 2000. *Integrační procesy ve výtvarné výchově: (se zaměřením na práci v 1.-5. roč. ZŠ)*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-136-8.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

10 Internetové zdroje:

ANDERSEN, Jens, 2018. Astrid lindgren: The woman behind pippi longstocking. Online. In: *Astrid lindgren: The woman behind pippi longstocking*. Yale University Press, s. 78.

Dostupné

z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=LhlKDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=astrid+lindgren+biography&ots=mq6kyF-z6K&sig=ck011RuFwjUjQ8cwGn7f6atZitE&redir_esc=y#v=onepage&q=astrid%20lindgren%20biography&f=false. [cit. 2024-04-10].

Časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní, 2022. Online. Roč. 62/2022, č. 3-4/2022. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISSN 12-3691 RS 5096. Dostupné z: ADISERVIS s.r.o.,

<https://pages.pedf.cuni.cz/vytvarnavychova/files/2023/08/Vytvarna-vychova-c3-4-r2022.pdf#page=75>. [cit. 2024-02-01].

HAZUKOVÁ, Helena. Nová pojetí výtvarné výchovy, plán a výtvarné projekty. Online.

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/629/NOVA-POJETI%20VYTVARNE-VYCHOVYPLAN-A-VYTVARNE-PROJEKTY.htm>. [cit. 2024-03-25].

CHLUMSKÝ, Vladislav, 2009. Tělo, jáství a svět. Online. In: *Tělo, jáství a svět*. 1. Dybbuk, Praha, s. 65. Dostupné

z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=b97MJRMgsO4C&oi=fnd&pg=PA7&dq=j%20C3%A1stv%20C3%AD&ots=V_7YXY3Yxp&sig=MOJ094dOQP5QI_k1hounmLUxn_E&redir_esc=y#v=onepage&q=j%20C3%A1stv%20C3%AD&f=false. [cit. 2024-04-11].

NAKONEČNÝ, Milan, NEŠPOR, Zdeněk R. (ed.), 2017. *Sociologická encyklopedie – archetyp*. Online. SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, V.V.I. Sociologická encyklopedie.

Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Archetyp>. [cit. 2024-01-27].

NOVÁČKOVÁ, Jana, 2005. Komunitní kruh. Online. *Metodický portál RVP.cz*. S. 1.

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html>. [cit. 2024-04-09].

Podněty k didaktikám pro žáky se SVP – výtvarný obor, 2020. Online. 1. Západočeská univerzita v Plzni, Univerzitní 8, 301 00 Plzeň ve spolupráci s Gymnáziem a Hudební školou hl. m. Prahy, ZUŠ a Portedo. ISBN 978-80-261-0397-4. Dostupné z: https://uploads-ssl.webflow.com/5b28dd11f63aa80feab65929/5ec06ba343c9e428794dfc0c_4.2_vo_web.pdf. [cit. 2024-01-18].

Příspěvatelé Wikipedie, *Astrid Lindgrenová* [online], Wikipedie: Otevřená encyklopedie, c2024, Datum poslední revize 3. 04. 2024, 08:10 UTC, [citováno 11. 04. 2024]
<https://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Astrid_Lindgrenov%C3%A1&oldid=23789887>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023. Online. 3. Praha: MŠMT.
Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-01-19].

RODOVÁ, Veronika a LOJDOVÁ, Kateřina, 2019. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefilitice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. Online.
Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy. Roč. 2019, s. 1. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-janem-a-vladimirou-slavikovymi-o-artefilitice-jako-expresivni-tvorbe-spojene-s-reflexi-v-dialogu>. [cit. 2024-01-18].

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání – Otevřená škola, 2022. Online. 1.
Základní škola a Mateřská škola Smržice, příspěvková organizace. Dostupné z: <https://www.zssmrzice.cz/zakladni-skola/dokumenty/dokumenty-zs/>. [cit. 2024-04-04].

THOMAS, Mary a ABRAHAMSSON, Christian, 2011. Fictional Worlds. Online.
In: *Environment and Planning D: Society and Space*. 29. Pion Ltd and its Licensors, s. 551-567. Dostupné z: https://scholar.google.com/scholar?hl=cs&as_sdt=0%2C5&q=THOMAS%2C+Mary+a+ABRAHAMSSON%2C+Christian%2C+2011.+Fictional+Worlds.+Online.+In%3A+Environment+and+Planning+D%3A+Society+and+Space.+29.+Pion+Ltd+and+its+Licensors&btnG=. [cit. 2024-03-25].

VALENTA, Josef, 2010. Sociální kreativita, osobnostní a sociální výchova. Online.
VALENTA, Josef. *Metodický portál RVP.cz*. Roč. 2010, s. 3. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8481/socialni-kreativita-osobnostni-a-socialni-vychova.html>. [cit. 2023-12-13].

WIBOWO, Hamid Sakti, 2023. Ice Breaker dan Pembelajaran. Online. In: *Ice Breaker dan Pembelajaran*. Tiram Media, s. 62. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=YZLCEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=icebreaker&ots=KES2qYGjYH&sig=hO0o3_Idt9qw4vCzDq1_8SSesL4&redir_esc=y#v=onepage&q=ice-breaker&f=false. [cit. 2024-04-11].

ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Projektová výuka*. Online. Metodický portál RVP.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>. [cit. 2024-01-06].

11 Seznam příloh

Příloha 1: Přepsaný text příběhu Jižní louka z knihy Jižní louka od Astrid Lindgrenové, bez ilustrací

Astrid Lindgrenová

JIŽNÍ LOUKA

Za dávných časů, v dobách chudoby, žili dva sourozenci a ti neměli na celém světě nikoho. Děti ale nesmí na světě pobývat samy, u někoho musí bydlet. A tak se Matyáš a Anna z Jižní louky jednoho dne ocitli u sedláka na statku zvaném Vřesoviště. Sedlák si je k sobě nevzal pro jejich jasné, dobrotou zářící oči a věrné drobné ruce, či snad proto, že byli po mamčině smrti zoufalí smutkem. Kdepak, vzal je k sobě, aby mu byli užiteční. Dětské ruce dovedou zastat kus práce, když se jim nedovolí, aby marnily čas vyřezáváním pišťalek a lodiček z kůry a stavěním domečků pod strání. Dětské ruce mohou dobře dojit krávy nebo čistit chlév, zkrátka mohou dělat všechno, pokud se jim zabrání ve vyrábění lodiček, stavění domečků a v podobných věcech, které dělají nejradši.

„Já už si nikdy nebudu moct hrát jako jiné děti,“ rozplakala se Anna, která seděla na velké konvi na mléko.

„Asi ne, tady na vřesovišti jsou všechny dny šedivé jako myši ve chlévě,“ řekl Matyáš. Za nuzných časů nebylo na statcích dost jídla a sedláky ani nenapadlo, že by dětské žaludky potřebovaly něco víc než brambory máčené v láku z naložených sledů.

„Mé dětství stejně nebude trvat dlouho,“ pokračovala smutně Anna. „Z brambor a slanečkového láku nedožiju ani do zimy.“

„Do zimy musíš vydržet,“ řekl Matyáš. „V zimě budeme chodit do školy a pak už dny nebudou šedivé jako myši v chlévě.“

Bylo jaro a Matyáš s Annou nestavěli domečky pod strání a nepouštěli si lodičky ve strouhách, ale dojili krávy z Vřesoviště a čistili chlév, jedli brambory máčené v láku ze slanečků, a když je nikdo neviděl, usedavě plakali.

„Kéž bych se dočkala zimy a mohla začít chodit do školy,“ naříkala Anna.

Když na Vřesoviště přišlo léto, Matyáš s Annou nesbírali na pasekách jahody a nestavěli si domečky pod strání. Dojili krávy a čistili chlév, jedli brambory namočené v láku ze slanečků, a když je nikdo neviděl, usedavě plakali.

„Kéž bych se dočkala zimy a mohla začít chodit do školy,“ naříkala Anna.

Když přišel na Vřesoviště podzim, nehráli si sourozenci na schovávanou za soumraku mezi domy, neseděli pod stolem v kuchyni jako ostatní děti a nešeptali si po večerech pohádky. Kdepak, dojili krávy a čistili chlév, jedli brambory namočené v láku ze slanečků, a když je nikdo neviděl, usedavě plakali.

„Kéž bych se dočkala zimy a mohla začít chodit do školy,“ naříkala Anna.

Tak to za časů chudoby bylo zvykem, že děti chodily do školy jen několik týdnů v zimě. To

pak bůhvíodkud přišel pan učitel, usadil se ve vesnici a scházely se u něj děti ze všech stran, aby se naučily číst a počítat. Sedlák z Vřesoviště byl toho názoru, že škola je nejhorší vynález, a kdyby to šlo, nechal by děti na statku, ovšem to si nemohl dovolit ani on. Člověk může dětem zakázat, aby si vyřezávali lodičky z kůry, stavěly domečky a sbíraly lesní jahody, ale nesmí jim bránit, aby chodily do školy. To by přišel pan pastor a napomenul by ho: „Matyáš a Anna musí chodit do školy.“

A na Vřesoviště přišla konečně zima, napadl sníh a závěje sahaly až skoro k oknům. Ve zšeřelé světnici tančili Matyáš s Annou radostí a Anna volala:

„Představ si to, dočkala jsem se zimy a zítra půjdu do školy!“

A Matyáš se také těšil:

„Sbohem všem myším ve chlěvě, konec je šedivým dnům na Vřesovišti!“

Když večer přišli do kuchyně, řekl jim sedlák:

„Tak škola, dobrá tedy! Ale potěš vás pámbu, jestli nebudete doma na dojení.“

Ráno se Matyáš s Annou vzali za ruce a vydali se do školy. Čekala je dlouhá cesta, tenkrát se ale nikdo nezajímal, jestli je cesta do školy krátká, nebo dlouhá. Fičel ledový vítr, dětem byla zima, až jim zalézalo za nehty a rudly jim nosy.

Jistě, Matyáš i Anna byli celí šediví jako myši, šediví chudobou ve tváři, v šedivých bídných šatech, šedivý byl i šál, který měla Anna přehozený přes ramena, a šedivý byl i těžký vlněný kabát, který Matyáš podědil po sedlákovi z Vřesoviště. Ale teď jsou na cestě do školy a tam určitě nebude šedivého nic, myslela si Anna, ve škole vládne od rána do večera jen veselá červená barva. A proto jim ani nevadilo, že jdou dřevařskou lesní cestou jako dvě šedivé myšky a v chladném dni je jim nesnesitelná zima.

Časem jim škola nepřipadala tak zábavná, jak si dřív mysleli. Jistě, bylo příjemné sedět s ostatními dětmi kolem kamen a učit se slabikovat, ale hned druhý den dostal Matyáš rákoskou přes prsty, protože neseděl klidně. A když přišla chvíle na svačinu, Anna i Matyáš se styděli.

Měli s sebou jen pár studených brambor, zatímco ostatní si přinesli chleby se slaninou a sýrem, ale kupcův syn Joel měl dokonce palačinky, celou horu palačinek.

Matyáš s Annou nedokázali z palačinek spustit oči, a Joel opovržlivě utrousil:

„Chud’asové, to jste ještě niky neviděli jídlo?“

Matyáš s Annou si vzdychli, odvrátili se a neodpověděli.

Ne, šedivost se neztratila, jak doufali. Ale do školy chodili každý den, i když se na dřevařské cestě vršily vysoké závěje, mráz krutě zalézal za nehty a oni byli chud’asové, kteří nemají k svačině ani obložený chleba, ani palačinky.

Sedlák každý den opakoval:

„Potěš vás pámbu, jestli nebudete doma na dojení.“

A Matyáš s Annou si nikdy nedovolili přijít pozdě. Běželi lesem jako dvě malé šedivé myšky, co uhánějí do díry. Tolik se báli, že se opozdí.

Jednoho dne se Anna zastavila uprostřed cesty a pevně chytila Matyáše za ruku.

„Matyáši,“ řekla, „škola vůbec nepomohla. Nemám v životě žádnou radost a nechce se mi žít do jara.“

Právě ve chvíli, kdy to říkala, uviděli červeného ptáčka.

2/5

Seděl na bílém sněhu a ohnivá červeň se proti nim rýsovala na bělosti sněhu. A zpíval tak jásavě, že sníh na větvích se rozpadal na tisíce sněžných vloček a ty se tiše a lehounce snášely k zemi.

Anna rozpřáhla ruce k ptáčkovi a rozplakala se.

„Je červený,“ volala, „je červený!“

Matyáš se také rozplakal:

„On vůbec neví, že jsou na světě šedivé myšky.“

Vtom ptáček roztáhl červená křídla a vzlétl. Anna popadla Matyáše za ruku a řekla:

„Jestli se mi ten ptáček ztratí, lehnu si tady do sněhu a umřu.“

A Matyáš ji vzal za ruku a za ptáčkem se rozběhli. Letěl mezi smrky jako nejčervenější květ a všude, kudy prolétl, padaly na zem pomalu a tiše sněhové hvězdičky, a jak letěl, jasným hláskem zpíval. Zpěv se nesl lesem, děti už se hodně vzdálily od cesty a ptáček poletoval sem a tam. Anna s Matyášem se prodírali sněhem, větve je šlehaly do obličeje a oni zakopávali o kameny skryté pod sněhem. Ale oči jim zářily a ptáčka měli pořád na dohled.

Vtom jim zmizel.

„Jestli toho ptáčka nenajdeme, lehnu si do sněhu a umřu,“ řekla Anna.

Matyáš ji pohladil po tváři a snažil se ji utěšit:

„Slyším ho zpívat za kopcem.“

„Jak se za ten kopec dostaneme?“ zeptala se Anna.

„Tamtou roklinou,“ ukázal prstem Matyáš.

Vzal sestru za ruku a provedl ji temnou soutěskou. Na bílém sněhu na dně rokly leželo červené zářivé pírkó, a tak věděli, že jdou správně.

Roklina byla čím dál těsnější, až se nakonec tak zúžila, že se tudy mohlo protáhnout jen útlé

dětské tělo.

„Cesta je úzká, ale my jsme ještě užší,“ řekl Matyáš.

„Ano, však se sedlák z Vřesoviště postaral, abychom byli tak hubení, že se protáhneme každou štěrbinou,“ podotkla Anna.

A byli na druhé straně.

„Už jsme za horou,“ řekla Anna. „Ale kde je červený ptáček?“

Matyáš stál tiše v zimním lese a naslouchal.

„Za zdí,“ odpověděl, „zpívá za tou zdí.“

Před nimi se tyčila vysoká zeď a ve zdi branka. Branka byla pootevřená, jako by jí někdo nedávno prošel a zapomněl za sebou zavřít.

Kolem ležely sněhové závěje a den byl mrazivý, ale za zdí stála třešeň s větvemi obalenými bílými květy.

„Doma na Jižní louce jsme taky měli třešeň,“ vzpomněla si Anna, „ale ta nikdy nekvetla v zimě.“

Matyáš vzal Annu za ruku a prošli spolu brankou.

A první, koho uviděli, byl červený ptáček. Seděl na bříze s drobnými zelenými, ještě pomačkanými lístečky a kolem bylo jaro.

Oba měli před očima veškerý jarní život v jednom bzučivém reji, na stromech jásal tisícihlasý ptačí zpěv, jarní potoky zurčely, květiny zářily a na louce zelené jako v ráji si hrály děti.

3/5

Ano, hrála si tam spousta dětí, vyřezaly si lodičky z kůry, pouštěly si je po potoce a na rybníčku. Vyřezaly si i píšťalky a hrály na ně tak, že jejich pískání připomínalo jarní zpěv špačků. A děti měly na sobě červené, modré a bílé šaty, takže samy svítily jako květiny v zelené trávě.

„Asi ani nevědí, že na světě existují šedivé myšky,“ povzdychla si Anna.

Ale v tom okamžiku si všimla, že i Matyáš má na sobě červené šaty, a ona také, už nebyli šediví jako myši ve chlévě.

„Něco tak podivného se mi v životě ještě nestalo,“ řekla Anna. „Kam jsme se to vlastně dostali?“

„Přišli jste na Jižní louku,“ odpověděly jí děti, které si hrály nejbliž.

„Jižní louka? Tak se jmenovalo místo, kde jsme bydleli dřív, než začal náš myší život u sedláka na Vřesovišti,“ řekl Matyáš. „Ale u nás to vypadalo jinak.“

Děti se rozesmály:

„Tak to bude asi nějaká jiná Jižní louka.“

A dovolily Matyášovi a Anně, aby si s nimi hráli. Matyáš vyřezal loďku z kůry, Anna na ni připevnila rudé pírkó, které ztratil ptáček v rokli, a pustili loďku po potoce. Plula ozdobena červeným pírkem jako plachtou, a byla to nejhezčí loďka ze všech lodiček z kůry. Matyáš s Annou si postavili i vodní kolo, otáčelo se ve slunečním světle, a bosky se brodili potokem a pod chodidly je lechtal jemný písek.

„Jemný písek a měkkou trávu mají moje chodidla ráda,“ prohlásila Anna.

Vtom uslyšeli hlas:

„Děti moje, kde jste! Pojd'te už!“

Matyáš s Annou se zarazili.

„Kdo to volá?“ zeptala se Anna.

„Naše maminka,“ odpověděly děti. „Volá nás, abychom za ní přišly.“

„Ale nás s Annou asi nevolá, že ne,“ řekl Matyáš.

„Určitě ano,“ namítly děti. „Chce, aby přišly všechny její děti.“

„Vždyť to není naše maminka,“ podivila se Anna.

„Ale ano, je to maminka nás všech,“ odpověděly děti.

Potom odvedly Matyáše a Annu přes louku k chaloupce, kde stála maminka všech dětí. Člověk hned poznal, že je to maminka, měla maminkovské oči a maminkovské ruce a ty doširoka rozpráhla, aby všechny děti, které se kolem ní shlukly, objala. Usmažila palačinky a upekla chleba, utloukla máslo a vyrobila sýr. Děti si všeho mohly brát do sytosti a při jídle seděly v trávě.

„Nic tak dobrého jsem v životě nejedla,“ řekla Anna.

Jenže Matyáš náhle zbledl:

„Pánbůh nás potěš, jestli nebudeme včas zpátky na dojení.“

Najednou měli naspěch, uvědomili si, že tu jsou už moc dlouho. Poděkovali za jídlo, maminka všech dětí je pohladila po tváři a řekla:

„Brzy zase přijd'te!“

„Brzy zase přijd'te,“ opakovaly po ní všechny děti.

Doprovodily Matyáše a Annu k brance ve zdi. Pořád byla otevřená a za ní se vršily sněhové závěje.

„Proč není ta branka zavřená?“ zeptala se Anna. „Mohl by sem nafoukat sníh.“

„Kdyby se branka zavřela, už nikdy by se nedala otevřít,“ odpověděly děti.

„Už nikdy?“ podivil se Matyáš,

„Ne, nikdy, už nikdy,“ řekly děti.

Červený ptáček pořád ještě seděl na bříze s droboučkými zmačkanými zelenými lístky. Krásně voněly, jak voní březové listí na jaře. Ale před brankou ležel sníh a les byl ve večerním soumraku zmrzlý a ledový. Matyáš vzal Annu za ruku a proběhli spolu brankou. Okamžitě se jich zmocnil chlad, ale i hlad, jako by nesnědli několik palačinek a ani kousek chleba.

4/5

Červený ptáček letěl před nimi a ukazoval jim cestu, ale v chladném soumraku už tak jasně červeně nezářil. Ani šaty už děti neměly červené, Annin šál přehozený přes ramena byl šedivý a šedivý byl i těžký vlněný kabát, který Matyáš podědil po sedlákovi z Vřesoviště. Jakmile přišli na statek, spěchali podojit krávy a vyčistit chlév. Když vstoupili večer do kuchyně, řekl sedlák:

„Ještě štěstí, že ta škola nepotrvá věčně.“

Ale Matyáš s Annou si sedli do kouta v tmavé kuchyni a dlouho si vyprávěli o Jižní louce. A vedli dál svůj šedivý myší život na statku Vřesoviště. Každý den šli do školy a každý den na zpáteční cestě seděl červený ptáček a vzal je s sebou na Jižní louku. Tam si děti hrály s loďkami z kůry, vyřezávaly si pišťalky, stavěly si domečky pod svahem a u maminky všech dětí se do sytosti najedly.

„Kdyby nebyla Jižní louka, neměla bych ze života nic,“ říkala Anna.

Ale když vešli večer do kuchyně, sedlák si nikdy neodpustil:

„Ještě štěstí, že ta škola nepotrvá věčně. Pak zase budete celý den hezky ve chlévě.“

Matyáš s Annou se na sebe podívali a zbledli.

A přišel opravdu poslední den. Poslední ve škole a poslední za zdí na Jižní louce.

„Potěš vás pánbůh, jestli nebudete včas na dojení,“ řekl jim sedlák stejně jako všechny ostatní dny.

Sourozenci seděli ve škole u kamen a naposledy se učili slabikovat. Naposledy svačili studené brambory a maličko se usmáli, když Joel posměšně řekl: „Chud'asové, to jste nikdy neviděli jídlo?“

Usmáli se, protože mysleli na Jižní louku, kde se brzy najedí dosyta.

A naposledy běželi po dřevařské cestě jako dvě malé šedivé myšky. Byl nejstudenější zimní den, bílá pára jim stoupala od úst, jak byli udýchaní, a za nehty na rukou i na nohou jim zalézal mráz.

„Je mi strašná zima a mám hlad, nikdy v životě mi nebylo hůř,“ řekla Anna.

Mrzlo, jen praštělo a děti toužily po červeném ptáčkovi, který by je dovedl k brance do Jižní louky. A v tom seděl před nimi a rudě zářil proti bílému sněhu. Anna se rozesmála radostí, když ho uviděla.

„Já ještě naposledy uvidím Jižní louku,“ řekla.

5/5

Krátký zimní den se chýlil ke konci, už padal soumrak, co nevidět nastane noc. Ale ptáček letěl jako nejčervenější květ mezi větvemi a za letu zpíval, a tak se v tom bílém tichém lese snášely na zem tisíce sněžných hvězdiček. Jen jejich ptáček průvodce byl slyšet, jinak les mlčel a bylo tak mrazivo, že i šumivou píseň borovic zadával chlad.

Ptáček létal sem a tam, Matyáš a Anna se prodírali závějemi, cesta k Jižní louce jim dnes připadala zvlášť dlouhá.

Ale ptáček je vedl dál, a nakonec stáli před brankou, kterou už dobře znali. Před ní ležel sníh, ale rozkvetlé větve třešně sahaly až na zeď a branka byla otevřená.

„Nikdy v životě jsem po ničem tolik netoužila,“ řekla Anna.

„A teď jsi na místě,“ řekl Matyáš. „Už toužit nemusíš,“

„Ne, už toužit nemusím.“

A Matyáš vzal Annu za ruku a vedl ji brankou. Do věčného jara Jižní louky, kde voní právě vyrašené březové lístky, kde zpívají tisíce drobných ptáčků a jásají ve větvích stromů, kde si děti pouštějí loďky z kůry na potocích a rybníčcích a kde maminka všech dětí stojí na louce a volá: „Pojďte, děti moje!“

Za zády měli sourozenci mrazivý les a cíhala tam zimní noc. Anna se ohlédla brankou do tmy a zachvěla se.

„Proč ta branka není zavřená?“ zeptala se.

„Ale Anno,“ řekl Matyáš, „když se branka jednou zavře, už nikdy se neotevře, pamatuješ?“

„Ano, pamatuju,“ odpověděla Anna. „Už nikdy.“

Matyáš s Annou na sebe pohlédli. Chvíli se tak na sebe podívali a maličko se usmívali. A pak beze slova a tiše branku zavřeli.

Příloha 2: Pravidla

KDYŽ JEDEN MLUVÍ NEBO ČTE, OSTATNÍ NASLOUHAJÍ
RESPEKTUJEME NÁZORY A POCITY DRUHÝCH
NEPŘEKŘIKUJEME SE, KDO CHCE MLUVIT, PŘIHLÁSÍ SE
UKLÍZÍME SI PO SOBĚ PRACOVNÍ MÍSTO
FOCENÍ SI NEVŠÍMÁME

Příloha 3: Věty postav z příběhu Jižní louka.

- „V zimě budeme chodit do školy a pak už dny nebudou šedivé jako myši v chlévě.“
- „Kéž bych se dočkala zimy a mohla začít chodit do školy.“
- „Sbohem všem myším ve chlévě, konec je šedivým dnům na Vřesovišti!“
- „Tak škola, dobrá tedy! Ale potěš vás pámbu, jestli nebudete doma na dojení.“
- „Představ si to, dočkala jsem se zimy a zítra půjdu do školy!“
- „Chud’asové, to jste ještě niky neviděli jídlo?“
- „Potěš vás pámbu, jestli nebudete doma na dojení.“
- „Matyáši, škola vůbec nepomohla. Nemám v životě žádnou radost a nechce se mi žít do jara.“
- „Jestli se mi ten ptáček ztratí, lehnu si tady do sněhu a umřu.“
- „Cesta je úzká, ale my jsme ještě užší.“
- „Doma na Jižní louce jsme taky měli třešeň,“
- „Něco tak podivného se mi v životě ještě nestalo, kam jsme se to vlastně dostali?“
- „Přišli jste na Jižní louku.“
- „Jemný písek a měkkou trávu mají moje chodidla ráda.“
- „Děti moje, kde jste! Pojd’te už!“
- „Naše maminka. Volá nás, abychom za ní přišly.“

„Ale ano, je to maminka nás všech.“

„Nic tak dobrého jsem v životě nejedla.“

„Brzy zase přijďte!“

„Kdyby se branka zavřela, už nikdy by se nedala otevřít.“

„Ještě štěstí, že ta škola nepotrvá věčně.“

„Kdyby nebyla Jižní louka, neměla bych ze života nic.“

„Ještě štěstí, že ta škola nepotrvá věčně. Pak zase budete celý den hezky ve chlévě.“

„Je mi strašná zima a mám hlad, nikdy v životě mi nebylo hůř.“

„Jižní louka? Tak se jmenovalo místo, kde jsme bydleli dřív, než začal náš myší život u sedláka na Vřesovišti, ale u nás to vypadalo jinak.“

Sedlák

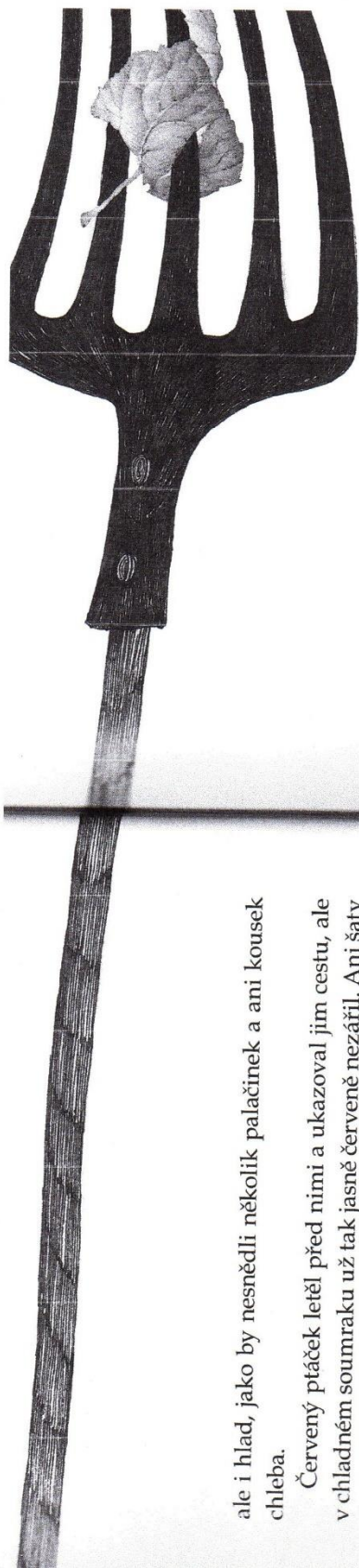
Maminka

Anna a Matyáš

Děti na Jižní louce

Joel

Příloha 4: Originální ilustrace Mariny Richterové z knihy Jižní louka



ale i hlad, jako by nesnědli několik palačinek a ani kousek chleba.

Červený ptáček letěl před nimi a ukazoval jim cestu, ale v chladném soumraku už tak jasně červeně nezářil. Ani šaty už děti neměly červené, Annin šál přehozený přes ramena byl šedivý a šedivý byl i těžký vlněný kabát, který Matyáš podědil po sedlákovi z Vřesoviště.

Jakmile přišli na statek, spěchali podojit krávy a vyčistit chlév. Když vstoupili večer do kuchyně, řekl sedlák: „Ještě štěstí, že ta škola nepotrvá věčně.“

Ale Matyáš s Annou si sedli do kouta v tmavé kuchyni a dlouho si vyprávěli o Jižní louce.

A vedli dál svůj šedivý myší život na statku Vřesoviště. Každý den šli do školy a každý den na zpáteční cestě seděl červený ptáček a vzal je s sebou na Jižní louku. Tam si děti hrály s loďkami z kůry, vyřezávaly si píšťalky, stavěly si do-

mečky pod svahem a u maminky všech dětí se do sytosti najedly.

„Kdyby nebyla Jižní louka, neměla bych ze života nic,“ říkala Anna.

Ale když vešli večer do kuchyně, sedlák si nikdy neodpustil:

„Ještě štěstí, že ta škola nepotrvá věčně. Pak zase budete celý den hezky ve chlévě.“

Matyáš s Annou se na sebe podívali a zbledli.

A přišel opravdu poslední den. Poslední ve škole a poslední za zdí na Jižní louce.

„Potěš vás pánbu, jestli nebudete doma včas na dojení,“ řekl jim sedlák stejně jako všechny ostatní dny.

Sourozenci seděli ve škole u kamen a naposledy se učili slabikovat. Naposledy svačili studené brambory a maličko se usmáli, když Joel posměšně řekl: „Chudásově, to jste nikdy neviděli jíclo?“ Usmáli se, protože mysleli na Jižní louku, kde se brzy najedí dosyta.



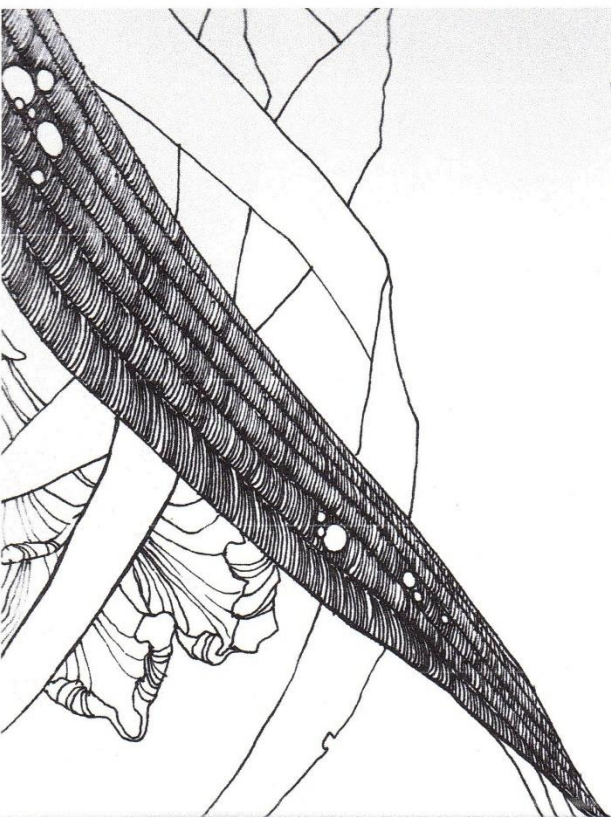
to maminka, měla maminkovské oči a maminkovské ruce a ty doširoka rozpřáhla, aby všechny děti, které se kolem ní shlukly, objala. Usmazila palacinky a upekla chleba, utloukla maslo a vyrobila sýr. Děti si všeho mohly brát do sytosti a při jídle seděly v trávě.

„Nic tak dobrého jsem v životě nejedla,“ řekla Anna.

Jenže Matyáš náhle zbledl:

„Pánbůh nás potěš, jestli nebudeme včas zpátky na dojení.“

Najednou měli naspěch, uvědomili si, že tu jsou už moc dlouho. Poděkovali za jídlo, maminka všech dětí je pohladila po tváři a řekla:



„Brzy zase přijďte!“

„Brzy zase přijďte,“ opakovaly po ní všechny děti.

Doprovodily Matyáše a Annu k brance ve zdi. Pořád byla otevřená a za ní se vršily sněhové závěje.

„Proč není ta branka zavřená?“ zeptala se Anna. „Mohl by sem nafoukat sněh.“

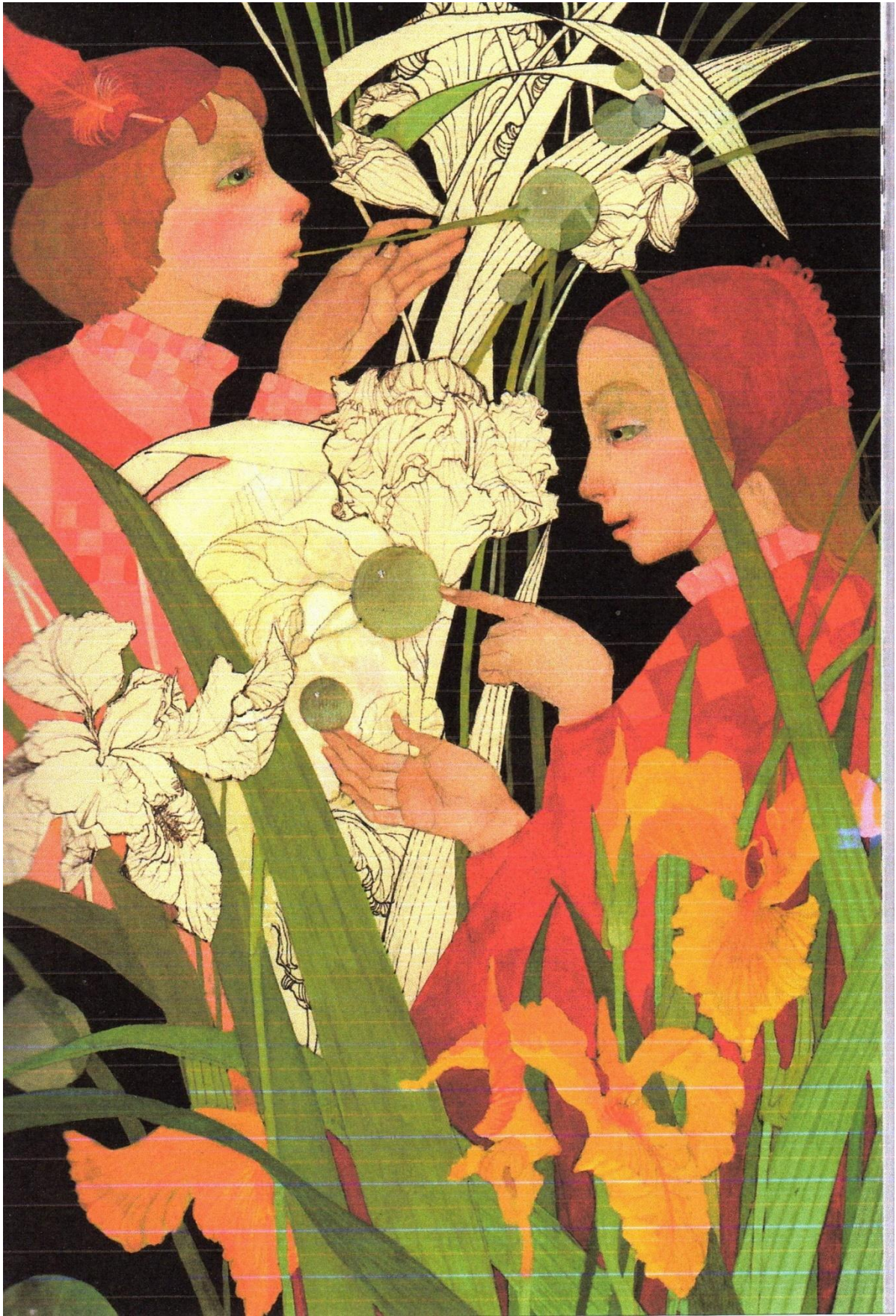
„Kdyby se branka zavřela, už nikdy by se nedala otevřít,“ odpověděly děti.

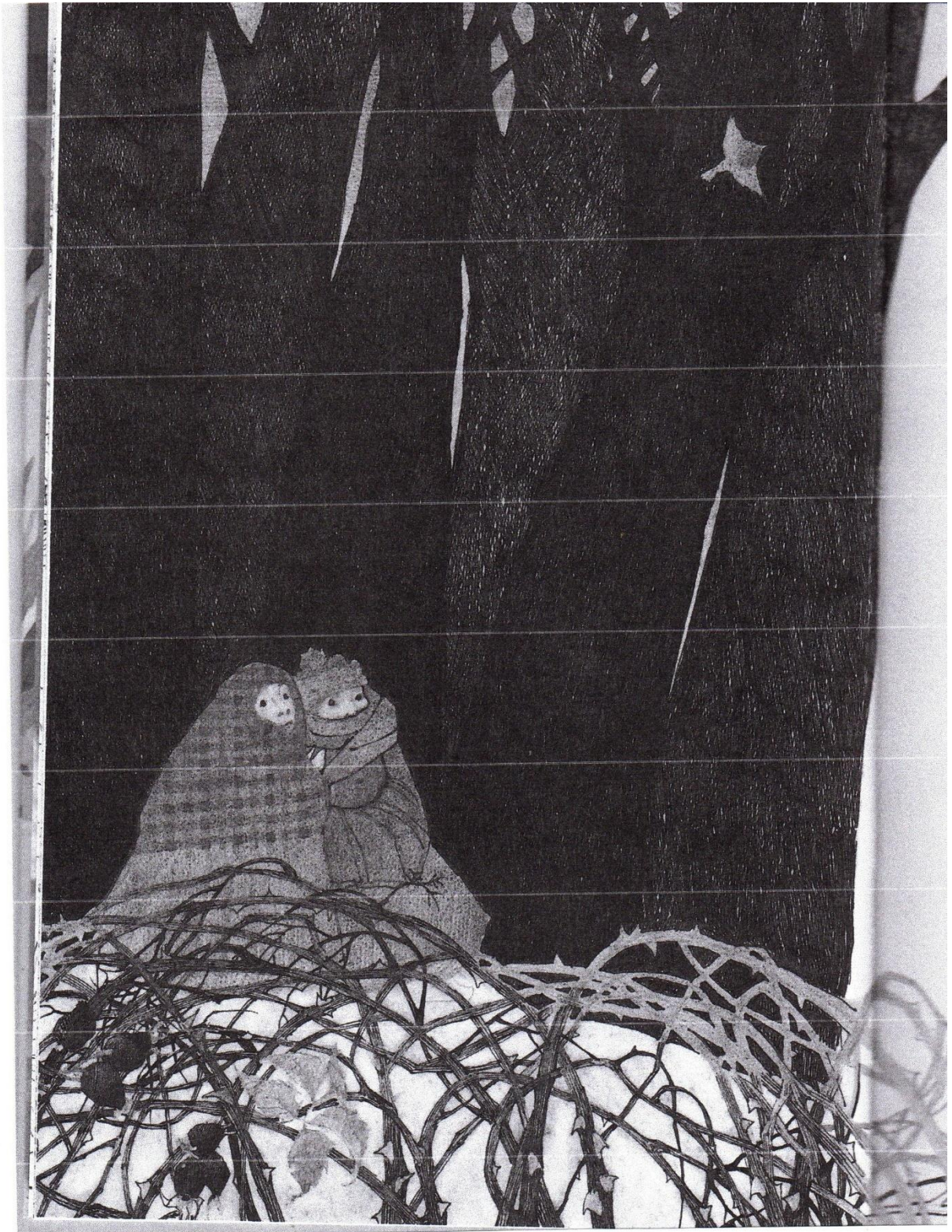
„Už nikdy?“ podivil se Matyáš.

„Ne, nikdy, už nikdy,“ řekly děti.

Červený ptáček pořád ještě seděl na bříze s droboučkými zmackanými zelenými listky. Krásně voněly, jak voní březové listy na jaře. Ale před brankou ležel sněh a les byl ve večerním soumraku zmrzlý a ledový. Matyáš vzal Annu za ruku a proběhli spolu brankou. Okamžitě se jich zmocnil chlad,







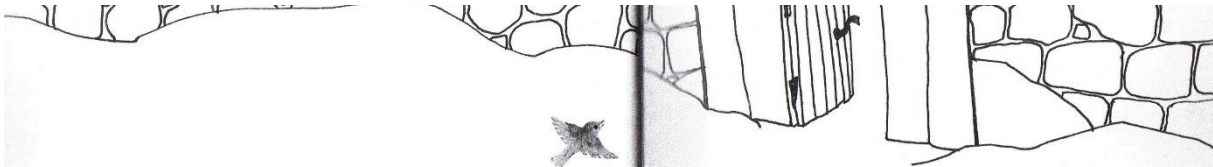


Astrid Lindgrenová
JIŽNÍ LOUKA



Astrid Lindgrenová
JIŽNÍ LOUKA
Ilustrovala Marina Richterová

Albatros



Matyáš ji pohladil po tváři a snažil se ji utěšit:

„Slyším ho zpívat za kopcem.“

„Jak se za ten kopec dostaneme?“ zeptala se Anna.

„Tamtou roklinou,“ ukázal prstem Matyáš.

Vzal sestru za ruku a provedl ji temnou soutěskou. Na bílém sněhu na dně rokle leželo červené zářivé pírkó, a tak věděli, že jdou správně.

Roklina byla čím dál těsnější, až se nakonec tak zúžila, že se tudy mohlo protáhnout jen útlé dětské tělo.

„Cesta je úzká, ale my jsme ještě užší,“ řekl Matyáš.

„Ano, však se sedlák z Vřesoviště postaral, abychom byli tak hubení, že se protáhneme každou štěrbinou,“ podotkla Anna.

A byli na druhé straně.

„Už jsme za horou,“ řekla Anna.

„Ale kde je červený ptáček?“

Matyáš stál tiše v zimním lese a naslouchal.

„Za zdí,“ odpověděl, „zpívá za tou zdí.“

Před nimi se tyčila vysoká zeď a ve zdi branka. Branka byla poote-

vřená, jako by jí někdo nedávno prošel a zapomněl za sebou zavřít. Kolem ležely sněhové závěje a den byl mrazivý, ale za zdí stála třešeň s větvemi obalenými bílými květy.

„Doma na Jižní louce jsme taky měli třešeň,“ vzpomněla si Anna, „ale ta nikdy nekvetla v zimě.“

Matyáš vzal Annu za ruku a prošli spolu brankou.

A první, koho uviděli, byl červený ptáček. Seděl na bříze s drobnými zelenými, ještě pomačkanými lístečky a kolem bylo jaro. Oba měli před očima veškerý jarní život v jednom bzučivém reji, na stromech jásal tisícihlasý ptačí zpěv, jarní potoky zurčely, květiny zářily a na louce zelené jako v ráji si hrály děti. Ano, hrála si tam spousta dětí, vyřezaly si lodičky z kůry, pouštěly si je po potoce a na rybníčku. Vyřezaly si i píšťalky a hrály na ně tak, že jejich pískání připomínalo jarní zpěv špačků. A děti měly na sobě červené, modré a bílé šaty, takže samy svítily jako květiny v zelené trávě.

„Asi ani nevědí, že na světě existují šedivé myšky,“ povzdychla si Anna.

Ale v tom okamžiku si všimla, že i Matyáš má na sobě červené šaty, a ona také, už nebyli šediví jako myši ve chlévě.

„Něco tak podivného se mi v životě ještě nestalo,“ řekla Anna. „Kam jsme se to vlastně dostali?“



