

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Teologická fakulta  
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

DUCHOVNÍ ROZMĚR KRAJINY  
A JEJÍ HISTORIE JAKO PROSTŘEDEK  
VÝCHOVY DĚTÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D

Autor práce: Jitka Ramdanová, Dis.

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2016

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci na téma Duchovní rozměr krajiny a její historie jako prostředek výchovy dětí ve školní družině vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním mé bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Dne .....

.....  
Jitka Ramdanová

Děkuji své vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D za pomoc, cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Děkuji také P. Petrovi Bubeníčkoví, duchovnímu otci Římskokatolické farnosti Roztoky, za podporu a možnost realizovat praktickou část této práce v kostele sv. Klimenta na Levém Hradci.

Obsah	
1	Úvod..... 5
2	Plán teoretické a praktické části ..... 7
3	Teoretická část bakalářské práce..... 8
3.1	Dítě mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie ..... 8
3.2	Dítě mladšího školního věku z pohledu sociální psychologie..... 9
3.3	Emoce a kognitivní funkce u dětí mladšího školního věku ..... 9
3.3.1	Estetické vnímání ..... 11
3.4	Tvořivost a tvořivost dítěte mladšího školního věku..... 13
3.4.1	Tvořivé myšlení podle J. P. Guilforda..... 14
3.4.2	Vývoj tvořivosti dítěte u dítěte mladšího školního věku..... 14
3.4.3	Výchova k tvořivosti a její metody ..... 15
3.4.4	Omezení tvořivosti vznikající důsledkem činnosti pedagoga ..... 16
3.5	Spiritualita a duchovní rozměr dítěte mladšího školního věku..... 16
3.6	Spiritualita a duchovní rozměr krajiny ..... 18
3.6.1	Krajina - dílo vytvořené „Boží“ i lidskou rukou ..... 18
3.6.2	Typy drobných sakrálních staveb v krajině..... 20
3.7	Krása jako duchovní hodnota ..... 22
3.7.1	Vyjádření krásy tvořivým způsobem skrze umělecké dílo..... 23
3.7.2	Funkce umění jako sdělení krásy ..... 24
3.8	Komunikace, její funkce a specifické prostředky v tvořivých činnostech 25
4	Praktická část bakalářské práce..... 27
4.1	Explorace s výtvarnými prostředky ve tvořivých činnostech..... 27
4.2	Použití přírodních materiálů ..... 27
4.3	Téma 1 ..... 28
4.4	Téma 2 ..... 29
4.5	Zhodnocení tvořivých činností ..... 30
5	Závěr a zhodnocení ..... 32
6	Seznam použitých zdrojů ..... 35
7	Přílohy ..... 37
8	Abstrakt ..... 42
9	Abstract ..... 43

# 1 Úvod

Tato práce se zaměřuje na duchovní rozměr krajiny a její historii jako na prostředek výchovy dítěte, a také na možnost rozvíjení duchovního rozměru dětí uskutečňovaného prostřednictvím vnímání duchovního přesahu krajiny, jež nás obklopuje. Práce vychází z poznatků získaných studiem pedagogiky volného času a je zaměřena na děti mladšího školního věku a na prostředí školní družiny, vychází nejen z poznatků získaných studiem a četbou zvolené literatury vztahující se k tomuto tématu, ale i z mé vlastní profesní zkušenosti vychovatelky ve školní družině. Toto téma jsem si zvolila záměrně, neboť dle mého soudu propojuje důležité oblasti výchovy dítěte. Hledání vztahu mezi duchovním rozměrem krajiny a duchovním rozměrem dítěte je podle mne důležitým aspektem výchovy. Hledáním přesahu člověka a přesahu krajiny i jejich vzájemného protínání nalézáme a poznáváme hodnoty promítnuté do krajiny kolem nás, které nám pomáhají pochopit nejen uspořádání a podoby krajiny v čase, ale i uspořádání naší vlastní vnitřní krajiny duše.

Cílem práce je nejprve v teoretické části práce popsat a charakterizovat dítě mladšího školního věku z pohledu obecné, vývojové a sociální psychologie a shrnout poznatky o tvořivosti a o metodách jejího rozvoje, i jejího možného omezení ze stran pedagoga. Předpokládám, že splnění tohoto cíle mi může poskytnout možnost lepšího porozumění žákům a pomůže mi optimalizovat mé pedagogické působení. Dalším cílem práce je hledání průsečíku vztahů duchovního rozměru krajiny a duchovního rozměru dítěte. Domnívám se, že hledáním této vzájemné vztahovosti jsme schopni nalézat a zvnitřňovat si hodnoty, které mají dar proměňovat naše životy, dar pronikat celým lidským životem i schopnost utvářet jej. Posledním cílem práce je v její praktické části zpracování dvou činnostních námětů pro děti mladšího školního věku ve školní družině a jejich celkové zhodnocení s ohledem na zvolené téma této práce.

Pro naplnění cílů mé práce je důležité nejprve zpracovat a vyhodnotit poznatky uváděné v teoretické části práce, poté s žáky navštěvovat památná místa v krajině našeho blízkého okolí a poznávat, jak na nás tato místa působí. Bude pro nás důležité vnímat a poznávat tato místa, snažit se je pochopit a interpretovat je. Tato naše putování nemají sloužit jen k dokreslení příběhu jednotlivých míst a nemají být jen pouhým doplňkem jejich komentované prohlídky. Seznámíme se s teologií krajiny, s teologií konkrétních míst i staveb v jednotlivých obdobích lidské historie a zkusíme si odpovědět na otázky, proč a jak zde lidé žili, proč stavěli určité stavby, proč se u nich, či přímo v nich naši předkové scházeli, co a jak zde slavili v návaznosti na jednotlivá údobí roku. Seznámíme se s těmito místy v různých vrstvách a budeme se snažit jim přiblížit a vnímat i jejich duchovní rozměr. Pokusíme se vnímat nejen krajinu, ale i sami sebe, a budeme se učit také o svých pocitech a dojmech hovořit a navzájem si je

sdělovat. Během následujících tvořivých činností se budeme snažit ve své tvorbě zachytit dojmy, city a pocity, které v nás krajina i konkrétní místa v ní probouzejí. Důraz bude kladen také na závěrečné společné zhodnocení a diskuzi nad zvoleným tématem, neboť shledávám důležitým uvědomění si skutečnosti, že pokud se dva lidé dívají do kraje, každý vidí něco jiného. Každý z nás vnímá jinak, a stejně tak, jako se liší naše poznání krajiny vnější, liší se i poznání vlastní krajiny vnitřní u každého z nás.

Práce se bude nejprve zabývat v samostatné kapitole poznatky z oboru psychologie, zaměřena bude na dítě mladšího školního věku, na jeho kognitivní funkce, emoce a city. Samostatná následující kapitola bude věnována tvořivosti, výchově k ní, a faktorům, které ji mohou rozvíjet či omezovat. Následující kapitoly budou věnovány spiritualitě ve vztahu k dítěti, spiritualitě ve vztahu ke krajině a hledání duchovních hodnot utvářejících a ovlivňujících život člověka. V závěru teoretické části bude v samostatné kapitole rozpracována komunikace a její důležité role zprostředkování vztahů a zprostředkovávání psychologických faktorů. V praktické části budou v samostatných kapitolách popsány explorační činnosti a používání přírodních materiálů při tvořivých činnostech, dále zde budou rozpracovány dva náměty vhodné k tvořivým činnostem ve školní družině. Následovat pak bude závěr a zhodnocení celé práce, seznam použitých zdrojů, příloha s obrazovým materiálem a abstrakt v českém a anglickém jazyce.

Základními zdroji při vzniku této práce mi byly jednak tituly věnující se různým oborům psychologie, zejména obecné, vývojové a sociální psychologie (PLHÁKOVÁ A. *Učebnice obecné psychologie*, LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*, VÝROST J., SLAMĚNÍK I. *Sociální psychologie*, ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*). Dále jsem používala také tituly zabývající se tvořivostí (HLAVSA J. a kol. *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*) a výtvarnou výchovou (HAZUKOVÁ H. *Didaktika výtvarné výchovy*, SLAVÍK J. *Didaktika výtvarné výchovy*). Svě poznatky jsem čerpala také z literatury zabývající se prostředím školní družiny (PÁVKOVÁ J. *Pedagogika volného času*). Zdrojem mi byl také Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin. Dalšími prameny mi byla literatura zabývající se vztahem člověka ke krajině, vztahem člověka ke spiritualitě a k duchovním hodnotám (například CÍLEK V. *Posvátná krajina*, DAY CH. *Duch a místo*, DROZENOVA W. *Země je plná tvých tvorů*). V práci jsem se vztahovala také k úryvkům z bible, konkrétně z knihy *Sírachovec*. Pracovala jsem také s tituly zaměřenými na psychologii umění a vztahy člověka k umění (KULKA J. *Psychologie umění*, ŠPIDLÍK T. *Vědy – umění – náboženství*). Využila jsem také několik citátů významných osobností vztahujících se ke kráse jako k duchovní hodnotě. V neposlední řadě jsem prostudovala tituly zabývající se historií obou míst popisovaných v praktických námětech k tvořivým činnostem a tituly zaměřené na historii a problematiku drobných sakrálních památek (například publikaci kolektivu autorů *Kostel svatého Klimenta na Levém Hradci*, anebo BAZALOVÁ M. a kol. *Kapličky a drobné sakrální stavby Sedlčanska*). Důležitou roli v procesu hledání vztahů hraje dle mého soudu komunikace, neboť propojuje všechny zde již zmíněné oblasti. Proto jsem pracovala i s prameny, věnujícími se této problematice (například KŘIVOHLAVÝ J. *Jak si lépe porozumíme*, FONTANA D. *Psychologie ve školní praxi*).

## 2 Plán teoretické a praktické části

Práce se nejprve bude zabývat v samostatné kapitole poznatky z oboru psychologie, ať již vývojové, kde se zaměří na vývoj dítěte mladšího školního věku, dále z oboru psychologie sociální, kde se bude zabývat sociálními skupinami, konkrétně sociální skupinou školní družiny. V neposlední řadě se zde bude zabývat také poznatky z obecné psychologie, a to kognitivními funkcemi a emocemi, neboť se domnívám, že kognitivní funkce, emoce a city mají zásadní vliv na vytvoření estetického předmětu v našem vědomí. V následující podkapitole bude rozpracováno podrobněji estetické vnímání, neboť je dle mého soudu předpokladem pro tvořivé činnosti.

Tvořivosti bude věnována samostatná následující kapitola, kde budou shrnuty poznatky o ní a o tvořivém myšlení, bude zde také nastíněn vývoj tvořivosti u dítěte mladšího školního věku, metody výchovy k tvořivosti i faktory, které ji mohou rozvíjet, anebo naopak, omezovat. Tvořivosti zde bude věnován dostatečný prostor, neboť poznatky shromážděné v této kapitole teoretické části práce budou následně využity při zpracování praktické části práce, která bude mimo jiné obsahovat dva náměty pro tvořivé činnosti ve školní družině.

Mozek a tělo reagují kognitivními funkcemi, pocity a emocemi na to, co se odehrává kolem nás, je to nezbytné nejen pro naše přežití, ale také pro to abychom byli plně lidskými bytostmi. Lidskou bytost charakterizuje její přesah, univerzální lidská potřeba a touha vztahovat se k hodnotám, které nás přesahují. Hledáme hodnoty, které dávají životu konečný smysl, hodnoty, o které se můžeme opřít a otvíráme se formování krásy, lásky, moudrosti, ušlechtilosti a odpovědnosti. Proto se práce zaměří ve třech samostatných kapitolách na oblast spirituality ve vztahu k dítěti, na spiritualitu ve vztahu ke krajině a na hledání duchovních hodnot utvářejících a ovlivňujících život člověka. Spiritualita ve vztahu ke krajině a krása jako duchovní hodnota budou podrobněji rozpracovány do podkapitol. Větší pozornost bude této problematice věnována proto, že celkové zaměření práce bude směřováno do této oblasti.

V závěru teoretické části bude v samostatné kapitole rozpracována komunikace jako prostředek výchovy a vzdělávání. Pozornost zde bude věnována důležité roli komunikace jako zprostředkovatele vztahů a zprostředkovatele psychologických faktorů.

V praktické části budou v samostatných kapitolách popsány explorační činnosti a používání přírodních materiálů při tvořivých činnostech, dále zde budou rozpracovány dva náměty vhodné k tvořivým činnostem ve školní družině pro děti mladšího školního věku. Následovat bude závěr a zhodnocení celé práce, seznam použitých zdrojů, příloha s obrazovým materiálem a abstrakt v českém a anglickém jazyce.

## 3 Teoretická část bakalářské práce

Ve své práci se nejprve budu věnovat poznatkům z oboru psychologie, ať již obecné, vývojové či sociální, dále se zaměřím na oblast tvořivosti dítěte a jejího možného rozvoje, i na oblast spirituality ve vztahu k dítěti a ve vztahu ke krajině a na hledání duchovních hodnot utvářejících a ovlivňujících život člověka. V závěru teoretické části práce se zaměřím na komunikaci a její důležitou roli zprostředkování vztahů.

### 3.1 Dítě mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie

Dítětem mladšího školního věku bychom označili dítě ve věku 6–12 let. Matějček dává přednost podrobnějšímu dělení na mladší školní věk (zhruba 6–8 let), střední školní věk (zhruba 9 – 12 let) a starší školní věk (kryje se s pubescencí) (srov. MATĚJČEK v LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 119). V mladším školním věku dochází k odsunu prožitkové stránky, k ústupu emocí a intuice, a dítě začíná klást důraz na výkon. Povinná školní docházka mu umožňuje poměření s vrstevníky, získání obrazu o sobě prostřednictvím chování druhých. Mezi dětmi v tomto věku panuje poměrně velká soutěživost, která je umocněna školní výukou orientovanou na výkon (srov. ČÁP, MAREŠ 2001: 229–230). U dětí v tomto věku pozorujeme poměrně malou schopnost kooperace, značnou agresivitu provázející vymezování se vůči ostatním, zkoušení všech nových forem chování. Tendence k odlišnosti od druhých bývá rychle potlačena, převládá snaha být jako ostatní a pohybovat se v anonymitě průměru. Dítě se v tomto věku snaží samo aktivně orientovat, systematizovat a třídit informace, pozorujeme u něj zájem o encyklopedie a o jasnou strukturu učiva, vášnivé sběratelství či psaní deníků. Mladší školní věk bychom mohli na jeho počátku označit jako období naivního realismu, který se později mění v kritičtější postoj, označovaný jako kriticky realistický (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 118). Z hlediska morálního vývoje mladší školní věk řadí Kohlberg do stadia konvenční morálky, orientovaného na to být hodným dítětem (dítě se přizpůsobuje, aby se vyhnulo nesouhlasu druhých), a orientovaného na autoritu (dítě dodržuje zákony a sociální pravidla, aby se vyhnulo odsouzení ze strany autority a vzniku vlastních pocitů viny, za něž by ho odsuzovalo jeho svědomí). Podle Piageta je morálka dítěte mladšího školního věku autonomní, dítě již rozeznává samo o sobě jednání správné či nesprávné (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 133).



### **3.2 Dítě mladšího školního věku z pohledu sociální psychologie**

Během procesu sociální percepce si lidé vytvářejí své představy o světě, který je obklopuje. Sociální percepce je proces vytváření dojmů o druhých lidech, formování mínění o druhých, posouzení, zda jsou tato mínění správná. Naše představa o druhém člověku je subjektivním odrazem objektivních informací, signálů, které nám druhý poskytuje. Podmínkou hladkého průběhu interakce je adekvátní selekce informací a jejich adekvátní zpracování (srov. VÝROST, SLAMĚNÍK 2008: 182). Vygotsij chápe člověka jako aktivního tvůrce svého vývoje osvojujícího si principy kultury a společnosti, ve které žije (srov. VYGOTSKIJ ve VÝROST, SLAMĚNÍK 2008: 62). Tímto se jedinec stává jejím členem. Každá sociální skupina má své typické znaky, kterými se vyznačuje, každá sociální skupina je živý organismus, který se mění a vyvíjí. Sociální skupina je určitý systém, který má určité členy. Vzájemnou interakcí mezi nimi vznikají vztahy, které vytváří jeho strukturu. Veškerý život, způsob existence, probíhá v sociální skupině (škola, školní družina, zaměstnání). Člověk své potřeby uspokojuje v sociálních skupinách. Pokud bude vytržen ze skupiny, nebudou se u něj rozvíjet vyšší city, a budou u něj objevovat psychické poruchy. Dítě mladšího školního věku je členem různých sociálních skupin, v prvé řadě je to skupina jeho rodiny, dále například skupina vrstevníků, skupina spolužáků ve třídě, či skupina spolužáků ve školní družině.

Z povahy zaměření této práce bych se chtěla blíže zaměřit na sociální prostředí školní družiny. Dítě se po vstupu do školní družiny stává členem této sociální skupiny. Školní družina je školské zařízení zajišťující výchovu mimo vyučování. Školní družiny jsou zřizovány podle zákona č. 76/1978 Sb. o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky MŠMT č. 87/1992 Sb. o školních družinách a školních klubech. Nejsou pokračováním výuky ve škole, a také je nelze chápat jako pouhou „službu hlídání dětí“. Školní družina zabezpečuje bezpečnost dětí, jejich odpočinek, kromě toho také nabízí žákům zajímavé, obohacující a tvořivé využití volného času před začátkem vyučování i po jeho skončení. Činnosti ve školní družině by měly v dítěti podporovat dovednosti důležité pro jeho budoucí zapojení do společnosti, rozvíjet klíčové kompetence dítěte a napomáhat vytvoření žádoucích postojů a návyků k sestavení správného hodnotového systému dítěte. Při činnostech by se děti měly učit žít s ostatními, spolupracovat s ostatními a respektovat odlišnosti druhých. Tvořivé činnosti tvoří velkou část práce ve školní družině a znalost dostupných komunikačních prostředků a dovedností i jejich správné využívání jsou pro jejich zdárný průběh i výsledek velmi důležité. Vhodné využití komunikačních dovedností zde proto hraje velkou roli, podporuje dále i prožitek, radost z objevování a z vlastní tvorby, které společně obohacují osobnost žáka.

### **3.3 Emoce a kognitivní funkce u dětí mladšího školního věku**

Emoce vyjadřují subjektivní vztah člověka k jeho vlastním projevům a k jeho okolí. Mají hodnotící význam, doprovázejí veškeré duševní projevy člověka. Většina emocí má specifickou zážitkovou kvalitu, podle které jsou nazývány (radost, smutek,

hněv, stud). Bez přítomnosti emocí by bylo velice těžké rozvíjet tvořivost dítěte. Emoce někdy nazýváme city, někdy je obojí rozdělováno tak, že emoce vyjadřují vzrušení organismu, vystupují nechtěně, mají zcela spontánní původ, jsou reakcí v pravém slova smyslu, zatímco city jsou spíše otázkou vzrušení mysli. Plháková uvádí, že v tomto smyslu je pojem emoce širší než cit, ten je možné chápat jako čistě prožitkovou část emoce. U emocí lze postřehnout kromě citu také bezděčný výraz a příslušné fyziologické dění (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 386). Dítě mladšího školního věku s dobrou emoční kompetencí umí pojmenovat své pocity, vyjadřuje své prožitky, reaguje přiměřeným způsobem a dokáže své pocity regulovat a kontrolovat podle dané situace, což mu usnadňuje situace zvládat a řešit. Dále umí popsat emoce druhých a bere ohled na požadavky, očekávání a postoje svého okolí (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 131).

Kognitivní funkce dítěte výrazně ovlivňují jeho tvořivost. Kognitivní funkce jsou jednou z hlavních oblastí naší psychiky. Jejich centra leží v různých částech mozku. Kognitivní funkce nám umožňují řešit nejrůznější úkoly a problémy, jejich prostřednictvím člověk vnímá svět kolem sebe, učí se, přizpůsobuje se nejrůznějším situacím i svému okolnímu prostředí. Mezi kognitivní funkce patří učení, paměť, imaginace, myšlení a vnímání.

*Vnímání* neboli percepce lze definovat jako proces uspořádání a interpretaci senzorických informací. Výsledkem procesu vnímání je vjem, který je často odlišný od neúplných údajů zachycených lidskými smysly. Senzorické informace jsou tříděny a zpracovávány v mozku, jejich interpretace se následně děje v našem vědomí (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 129). Člověk je tvor hledající, ve snaze najít smysl chybějící informace doplňuje, seskupuje objekty, vidí celky, odhaluje smysluplnost v chaosu smyslových informací. U dítěte mladšího školního věku pozorujeme výrazný posun ve všech oblastech smyslového vnímání, zejména vnímání zrakového a sluchového. Dítě vše zkoumá, je pečlivější, soustředěnější a vytrvalejší, stále častěji svá pozorování kriticky hodnotí. Nevnímá již věci kolem sebe v celcích, ale věnuje se částem i detailům (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 121). Vnímání se stává cílevědomým pozorováním, které odděluje teoretické pozorovací činnosti od vykonávaných činností praktických.

*Učení* je celoživotní proces osvojování nových dovedností, znalostí a návyků. Lze ho definovat jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních situací (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 159). Učíme se, jak jednat v různých situacích, a jak řešit různé problémy. Proces učení významně ovlivňuje lidské jednání a prožívání, je významným činitelem formování osobnosti. Učení je důsledkem našich životních zkušeností, předpokladem učení je paměť. Učení v mnoha případech probíhá bezděčně, člověk má ale schopnost záměrného učení, v jehož průběhu působí další činitelé, například vůle a myšlení. Učení se v mladším školním věku stává plánovitým a záměrným, mnohem více se opírá o řeč. Dítě je schopno současně sledovat více aspektů učební látky, která se postupně stává složitější. Dítě mladšího školního věku si postupně osvojuje různé postupy (strategie) učení, což má velký význam pro školní vzdělávání (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 124).

*Paměť* je schopnost přijímat, uchovávat a podle potřeby později vybavovat a uplatňovat minulé vjemy, zážitky, děje. Vjemy jsou v paměti uchovávány ve formě engramů (paměťových stop). Paměť dělíme podle délky trvání na senzickou, krátkodobou a dlouhodobou (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 196–207). Můžeme ji dělit také podle způsobu ukládání informací na sémantickou, akustickou a vizuální. Podle jiného dělení rozlišujeme paměť mechanickou a logickou. Paměť má pro člověka zásadní funkci související s životem a jeho smysluplnou kontinuitou. Umožňuje adaptaci životním podmínkám. U dětí mladšího školního věku pozorujeme lepší situační než verbální paměť. V mladším školním věku je rozvoj paměti přímo podporovaný rozvojem řeči. Paměť se může opírat o slovní výpovědi, není závislá na okamžitých afektech (jako u dítěte předškolního věku), dítě dovede lépe reprodukovat, co se naučilo, a jeho schopnosti v tomto ohledu neustále rostou. Jeho krátkodobá i dlouhodobá paměť je stabilnějšího charakteru než u dítěte v předškolním věku (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 123).

*Imaginace* je proces opětovného zpřítomnění dříve vnímaných předmětů nebo situací, které je nezávislé na příslušných smyslových podnětech. Fantazie je lidská schopnost předjímat abstraktními pojmy nebo vnitřními obrazy vyvolané změny na určité, subjektivně vystavěné, vnitřní skutečnosti a tímto způsobem utvářet nové obrazy. Schopnost vytvářet představy je individuální a existují v ní značné rozdíly (srov. GALTON v PLHÁKOVÁ 2010: 231). U dětí mladšího školního věku bychom toto období mohli označit jako období střízlivého realismu. Dítě již není tak závislé na svých fantaziích a přáních, ale snaží se pochopit svět kolem sebe. Dává přednost realistickým kresbám, ve hře se snaží o věrné napodobení předlohy, je u něj patrný zájem o populárně naučnou literaturu, například o encyklopedie. Ve svých činnostech je zaměřeno na to, co vidí, a jak to vidí (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 118).

*Myšlení* je nejvyšší formou poznávací činnosti, je to proces umožňující zprostředkování poznání skutečnosti, proces, který zpracovává a využívá informace (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 262). Skutečnost poznáváme prostřednictvím vztahů a závislostí mezi konkrétními vnímatelnými jevy a na základě poznání závislostí a vztahů docházíme k poznání všeobecného charakteru. Myšlení umožňuje interpretovat skutečnost a patří mezi nejsložitější psychické funkce. Jako specificky lidská funkce má společenský charakter a může se rozvíjet jen v interakci s ostatními lidmi. Dítě při nástupu do školy bývá schopno myšlenkové operace (zvnitřnělé činnosti převedené do znakové řeči) vázané na konkrétní věci (množiny jablek a hrušek), ve 2. třídě je schopno sylogismů s konkrétními věcmi, ve 4. třídě pak i s nekonkrétními věcmi. Postupně u něj dochází k decentraci myšlení, získává schopnost tvořit třídy, umí vnímat více dimenzí najednou, umí se na sebe dívat očima jiného člověka, osvojuje si logické operace, jako jsou schopnost srovnat dle velikosti, analogie a tranzitivity.

### **3.3.1 Estetické vnímání**

Běžné vnímání jako činnost při realizaci tvořivých námětů slouží k rozpoznávání objektů a jejich vlastností postižitelných smysly. Běžné vnímání je také předpokladem i východiskem pro vnímání estetické (srov. KULKA 2008: 354–375).

*Estetické vnímání* je tvořeno nejen smyslovým odrazem (percepcí), ale také kognitivním zpracováním (poznáním), prožíváním (citem) a jeho hodnocením (vytvoření názoru, postoje). Pojem estetické vnímání je používán v souvislosti s takovým vnímáním objektů, v němž dochází ke vzniku estetického díla (například při tvořivé činnosti), anebo v souvislosti s vnímáním estetického díla (například při pohledu na umělecké dílo). Estetické vnímání se uskutečňuje jako proces, v němž jsou rozlišitelné dvě hlavní fáze. V první, tzv. přímé, fázi bezprostředního vnímání dochází k přímému kontaktu vnímatele (subjektu) a vnímaného (objektu). Dochází zde k rozpoznání objektu, a také k určitému odstupu od něj. Tato fáze umožňuje vnimateli zážitek a náhled. Ve druhé fázi, tzv. rezonanci, dochází k doznívání a k rezonanci vnímaného (a to i mimo přímý kontakt s objektem). Rezonance je významná pro kvalitu a plnost vnímání a pro vznik motivace důležité pro opakování a budoucí kvalitu estetického vnímání (srov. KULKA 2008: 365–366).

Hlavním předpokladem pro vznik procesu estetického vnímání je vznik estetické situace. Jsou v ní přítomni jak objekt, tak i subjekt, a oba na sebe navzájem působí (srov. SLAVÍK 1990: 20–21). Objektem může být jakýkoli předmět nebo jev (umělecký, ale i neumělecký, přírodní, či naopak umělý). Nositelem „estetického“ je ve vztahu subjekt, který krásu v objektu objeví. Toto objevení má podobu buď trvalého zaměření na podněty vnímané subjektem jako příjemně působící, anebo podobu aktuálního zaměření, které je subjektem vnímané jako „právě tady a teď“. Estetické vnímání (například vnímání krásy) mění účelový vztah subjektu ke skutečnosti na vztah neúčelový. Ovlivňuje subjekt zapojováním dalších složek jeho osobnosti a dodává mu tím další kvality.

Předpoklady pro vnímání estetického díla rozděljuje J. Kulka do dvou skupin, a to na předpoklady relativně stabilní a předpoklady momentálně aktuální (srov. KULKA 2008: 400–405). Obě skupiny přináší vždy určitý psychologický efekt vnímání estetického díla. Znalosti a vědomosti umožňují vnímat historický a společenský kontext díla a druhové, stylové či žánrové zaměření díla. Návyky a dovednosti ulehčují rozkrytí uměleckého díla, usnadňují a prohlubují jeho pochopení. Názory pomáhají zaujmout kladný přístup k umění a umožňují vytvoření vztahového rámce díla. Postoje ovlivňují schopnost reagovat na umění. Hierarchie hodnotového systému vnímatele napomáhá při začlenění umění do jeho života, v jejím rámci získává umění své postavení mezi jeho dalšími životními hodnotami. Zkušenosti poskytují usnadnění a zejména obohacení a prohloubení estetického zážitku. Kulturní úroveň vnímatele pak stanovuje hloubku prožitku, určuje jeho kvalitu, a také souvisí s celkovou interpretací uměleckého díla i s jeho následným začleněním do života vnímatele. Tyto předpoklady Kulka vnímá jako relativně stabilní.

Dále si všímá předpokladů momentálně aktuálních. Okolní prostředí slouží jako příprava vnějšího rámce estetického prožitku, má vliv na soustředění a na zaměření vnímání. Sociální atmosféra se projevuje v citovém naladění, v dynamice prožitku, kde přítomnost jiných podporuje nebo tlumí vlastní projevy. Důvěra pomáhá primárně k vytvoření citové vazby na umělce, sekundárně také zvyšuje koncentraci pozornosti vnímatele. Estetické vnímání podporuje hravost, představivost, porušuje vžitě normy novými uměleckými postupy, využívá neobvyklých uměleckých prostředků, napomáhá

vnímání vytvořit si vzory a zkušenosti. Uvolnění při něm zvyšuje bezprostřednost a přirozenost prožitku, prohlubuje souznění s autorem či s dílem, čímž usnadňuje jeho pochopení. Soustředění při něm zapojuje celou osobnost vnímatele, čímž dochází ke kvalitativnímu prohloubení pochopení díla.

### **3.4 Tvořivost a tvořivost dítěte mladšího školního věku**

Tvořivost je schopnost osobnosti jedince uplatňující se v důsledku jeho životních podmínek, charakterizuje ji bezprostřednost, přirozenost a osobitost. Uplatňují se v ní interakce všech zážitků subjektu. Jedná se o procesy nacházení řešení problémů, formování nových, původních a vhodných myšlenek, nápadů nebo hypotéz, jejich ověřování, modifikování a uvedení do praxe (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 294). Produkty tvořivosti mohou mít podobu verbální, neverbální, konkrétní i abstraktní. Tvořivost je protipólem k učení. Zaměřuje se k cílům, kterých člověk doposud nedosáhl, jeho tvořivou činností vzniká něco nového (srov. ČÁP, MAREŠ 2001: 155). Tvořivá činnost je považována za nejvyšší, specificky lidský způsob řešení problému, vede často k vyřešení určitého problému a k odstranění napětí, které tento problém doprovázelo. Objektivní tvořivost se vyznačuje objektivní novostí, originalitou. Subjektivní tvořivost se vztahuje k vlastní činnosti jedince a k jeho myšlení.

Osobnost tvůrčích lidí charakterizuje nezávislost na mínění ostatních, nespokojenost se zaběhnutými rysy, bohatá fantazie, potřeba tvořit. Důležitými faktory tvořivosti jsou plynulost myšlení, flexibilita, originalita, citlivost k problému a jeho redefinice, smysl pro detail. Rozeznáváme jednotlivá kritéria tvořivosti, jako je například objektivnost, efektivita či přínos nového řešení. Problematikou tvořivosti se u nás zabýval J. Hlavsa, který poukazuje na fakt, že tvořivost nelze vysvětlovat jen na základě jejich vnějších pozorovatelných projevů, jako je aktivita, testovatelný výkon, faktory a složky tvořivosti a podmínky jejího vzniku. Hledá spíše odpověď na otázku, jak a za jakých podmínek tvořivost vzniká a konstituuje se (srov. HLAVSA 1981: 21).

Tvořivost je podle něj podmíněna vnitřním pohybem subjektu, vzájemným postupně se rozvíjejícím dějem mezi vnitřními a vnějšími činiteli. Tvořivost Hlavsa vykládá jako jistý pokrok ve vztazích, při kterém zároveň s formováním vědomí novým způsobem vzniká nový produkt. Tento produkt pak zpětně formuje svého tvůrce (srov. HLAVSA 1981: 22). Také upozorňuje, že tvořivost nelze spojovat pouze s řešením problému a formulovat ji jen jako schopnost k řešení problému, ale je pro něj stálou tendencí k vývoji. Vzájemně postupně se rozvíjející děj mezi vnitřními a vnějšími činiteli chápe jako hybnou podstatu tvořivosti. Tvořivost chápe Hlavsa jako děj, nikoli jen jako vlastnosti subjektu (jeho schopnosti, motivace), anebo činnosti subjektu (jeho nové přístupy a nová řešení), či vytváření produktů (srov. HLAVSA 1981: 23).

Snaha o vyčlenění vnějších měřitelných tvořivých schopností provází výzkumy tvořivosti od samého počátku. Pro rozpoznání tvořivých schopností jako předpokladů pro různé oblasti tvůrčí práce i pro jejich záměrné rozvíjení bylo třeba nalézt i nástroje pro stanovení jejich míry. Zjišťování těchto schopností bývá i součástí různých testů tvořivosti. J. P. Guilford definoval tvořivost pomocí šesti měřitelných schopností (srov.

FONTANA 2010: 135). První schopností je plynulost (fluence), která souvisí s aktivizací pamětných představ a která zjišťuje, jak pohotově si dítě dovede vybavovat slova, pojmy. Plynulost rozlišujeme slovní, myšlenkovou a výrazovou. Druhou měřitelnou schopností je pružnost či pohyblivost (flexibilita), která se zaměřuje na užití osvojených informací. Dále sem patří původnost (originalita), což je schopnost vidět skutečnost, věci i problémy nekonvenčně, novým pohledem. Projevem originality je neobvyklá odpověď, vzdálená asociace, vtip. Další schopností je propracování (elaborace), která umožňuje, aby dítě na základě toho, co už ví a dovede, vytvářelo nové struktury jako konkretizaci pracovního plánu. Pátou měřitelnou schopností je citlivost (senzibilita) pro problémy, kdy je dítě schopno spontánně si všimnout neobvyklých věcí, či dovede vystihnout podstatu problému. Poslední je schopnost tzv. nové definice (redefinice), což je schopnost, která umožňuje dítěti vyložit předmět nebo jeho část odlišným způsobem a tuto možnost použít k novým účelům. Tyto tvořivé schopnosti dále rozvádí také Hazuková (srov. HAZUKOVÁ 2010: 27).

### **3.4.1 Tvořivé myšlení podle J. P. Guilforda**

Při přípravě a vlastním tvořivém procesu má význam čtyřfázový model procesu tvořivého myšlení, který vznikl spojením modelu J. P. Guilforda a modelu H. Poincarého (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 298–299). Ukazuje, jaký obsah má každá ze čtyř fází tvořivého myšlení, a zároveň uvádí, jaký psychologický stav je pro ni příznačný. V přípravné fázi (preparaci) je vytyčen problém, důležité je dokonalé porozumění problému, patří sem zhotovení náčrtku, poznámek, výpisků a pokusů o nalezení řešení. V následující fázi zrání (inkubaci) se rozšíří asociční možnosti a vytvoří nové alternativy, problém se reorganizuje. Nastává fáze osvětlení (iluminace), kdy se propojí v jeden smysluplný celek a přichází správné řešení problému. Poslední fází je ověření (verifikace), v jejím průběhu je řešení prověřováno.

V tomto modelu je kladen důraz na úlohu fantazie a intuice a rozvíjení obou typů myšlení, a to myšlení konvergentního a zvláště myšlení divergentního (srov. FONTANA 2010: 132–133). Divergentní myšlení je myšlení pružné, měnící směr, hledající různá řešení, a je předpokladem úspěšných výkonů v dospělosti. Uplatňuje se při vyřešení problémů, které mají několik možných řešení, a vede k vytvoření několika možných variant, z nichž je pak pomocí konvergentního myšlení vybráno to nejvhodnější řešení. Ve škole je doposud výchovně málo rozvíjeno a málo soustavně posilováno (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 130). Tvořivé procesy mohou probíhat v některých fázích tvořivého myšlení skrytě. Ani produkt tvořivého procesu nemusí být vždy viditelný a nutně se vyskytovat pouze v materiální podobě.

### **3.4.2 Vývoj tvořivosti dítěte u dítěte mladšího školního věku**

Období prvního vzestupu tvořivé aktivity se kryje s obdobím předškolním, v němž dochází k rozvoji prvních grafických typů a výtvarného vyjadřování vůbec. Těžiště tvořivosti zde Hlavsa nachází ve hře, jedná se již o hru s pravidly, s přejímáním rolí a s přejímáním perspektivy druhých. Dítě je schopno posoudit situaci z několika stran, v jeho tvůrčím projevu je patrná snaha o reálné zobrazení, dítě se také stává ve

svém hodnocení objektivnějším (srov. HLAVSA 1981: 126). Toto období je spojené s objevováním, je bohaté na představy a na různé imaginativní činnosti. Jeho výsledky jsou vesměs uspokojivé pro děti samotné i pro jejich pedagogy, téměř každé řešení výtvarného úkolu je při hodnocení vyhovující. Přesto se u dětí po nástupu do první třídy setkáváme s tím, že v poměrně krátkém časovém úseku dochází ve výtvarném projevu dítěte mnohdy k výrazné změně, k poklesu či k útlumu tvořivosti. Odborníci hovoří o tom, že se pokles či útlum tvořivosti a výtvarné aktivity nemusí nijak výrazně projevit, což spojují s dodržováním obecných principů pedagogických opatření, která mají tvořivost podporovat a rozvíjet (srov. HAZUKOVÁ 2010: 103–105).

### 3.4.3 Výchova k tvořivosti a její metody

Účelem výchovy k tvořivosti je příprava dítěte k plnohodnotnému bytí. Tato výchova by měla zajistit jeho tvůrčí výkonnost, poskytnout mu orientaci v možnostech uplatnění tvořivých postupů v různých oblastech činností i v možnostech vlastního osobního rozvoje. Výchova k tvořivosti by měla dítěti umožnit prožít život plnohodnotným způsobem, prožít jej s radostí z vlastní tvořivosti a jejích výsledků. Tvorba, která vytváří nové hodnoty, nebo naopak, napomáhá zachraňovat a uchovávat hodnoty stávající, umožňuje subjektu lépe se orientovat ve světě kolem něj, pomáhá mu pochopit kulturní tradice a stabilizovat vlastní životní cíle (srov. HLAVSA 1981: 42).

Za základní obsahový prvek výchovy k tvořivosti označuje Hlavsa kreativní situaci. Jedná se dle něj o situaci, jejímž výsledkem je tvůrčí produkt, a která má zároveň formativní vliv na tvůrčí subjekt (srov. HLAVSA 1981: 59). Rozlišujeme dva hlavní typy kreativních situací, prvním je typ problémových situací, druhým pak typ situací s kreativními podněty. Problémové situace jsou předem připravené a mají již formulovaný cíl. Kreativní podněty jsou naproti tomu méně určité, jsou spíše námětem a pobídkou k tvorbě. Jedním z možných zdrojů kreativních podnětů je oblast umění. Z této oblasti přichází podněty se silným zážitkovým nábojem – může jím být například působení uměleckého díla nebo neobvyklá činnost (srov. HLAVSA 1981: 64–65).

Principy metod výchovy k tvořivosti jsou podle Hlavsy různé a liší se svým provedením v praxi. Pokud jsou uplatňovány komplexně, v tzv. komplexním kreativním programu (například v návaznosti, stupňovitě nebo v kontrastu), je umocněn jejich účinek a je možné dosáhnout výsledného efektu, který výrazně převyšuje očekávání výsledků od jednotlivých metod, pokud jsou uplatňovány samostatně. Hlavsa zde rovněž uvádí, že typickou vlastností těchto metod je flexibilita. Při tvořivých činnostech obměňujeme dle potřeby používané náměty, zařazujeme další metody, využíváme náhodně vzniklých situací. Aby tyto metody skutečně naplňovaly své cíle, je třeba s nimi pracovat pružně a dle potřeby je upravovat a dotvářet (srov. HLAVSA 1981: 80). Mezi prvky metod výchovy k tvořivosti řadíme například citlivější vnímání skutečnosti na základě dojmů esteticky, prožitkově a pociťově zbarvených, volné fantazijní tvoření, imaginační hru, uplatnění subjektivních přístupů, řešení problému v diskuzi v kolektivu, vědomé sledování zážitků a jejich expresi, a další (srov. HLAVSA 1981: 82–83).

### 3.4.4 Omezení tvořivosti vznikající důsledkem činnosti pedagoga

Dětská tvořivost může být omezena kromě přirozených vývojových jevů také důsledky činnosti pedagoga. Proto Hazuková uvádí obecné principy pedagogických opatření směřujících k formování a udržení kladných postojů dětí k výtvarným činnostem, které jsou jedním z příkladů tvořivých činností (srov. HAZUKOVÁ 2010: 103). Uvádí také možné faktory omezující dětskou tvořivost a vznikající jako důsledek činnosti pedagoga.

Jedním z omezujících faktorů může být očekávání „správných“ výsledků. Jen zřídka se objevuje takové dětské dílo, jehož hodnocení by mohlo vyhovět požadavkům absolutní „správnosti“. Pedagogický funkční slovník často používá termín *správný obraz* nebo *správný postup práce*, ale posuzování díla probíhá pouze ve vztahu k představě pedagoga o „správném“ konečném výsledku výtvarné činnosti. Jde o čistě subjektivní hodnocení dětského díla pedagogem. Řešení úkolu lze označit například jako působivé, přesvědčivé, vyhovující zadání, originální, neobvyklé, nečekané, překvapivé, výrazově silné, úspěšné (srov. HAZUKOVÁ 2010: 104). Dalším z omezujících faktorů být podle Hazukové požadavek „správného postupu“. Za „správný postup“ můžeme považovat sled po sobě jdoucích kroků, který vede k požadovanému výsledku. Znakem tvořivosti je však nejen dosažený osobitý a vlastní výsledek, ale i originální cesta, kterou lze k výsledku dospět. Pro pedagoga to znamená nejen vysvětlit postup technologický, ale i bezpečné zacházení a ovládání prostředků a materiálů při práci. Svou pozornost by měl také zaměřit na vysvětlení vyvážené kompozice díla.

*Mylné chápání principu přiměřenosti a jeho mechanické aplikace* v pedagogické činnosti může být dalším omezujícím faktorem. Odborníci (srov. HAZUKOVÁ 2010: 104) se shodují, že u dětí mladšího školního věku nemusí nastat problémy s úkoly zaměřenými na nefigurativní abstraktní náměty, pokud jsou dobře připravené, zadané a zhodnocené, a mají spíše formu výtvarného pokusu a tvořivého experimentu. *Nedostatek výtvarných úkolů spojených s hledáním alternativních odpovědí* patří také k omezujícím faktorům. V období sestupu tvořivosti bezprostředně po nástupu do první třídy převládá myšlení konvergentní stimulující snahu o jediné optimální řešení úkolu. Hazuková uvádí, že je možné v průběhu tohoto období vést pozornost dětí k hledání alternativních odpovědí i při řešení jednoduchých úkolů. Typy úkolů sledující hledání různých možností podporují rozvoj divergentního myšlení, a jsou vhodné dokonce i pro děti v předškolním věku. Rozvinuté divergentní myšlení zde může u dětí mladšího školního věku účinně zastoupit například manipulace s objekty nebo imaginativní činnosti (srov. HAZUKOVÁ 2010: 104).

## 3.5 Spiritualita a duchovní rozměr dítěte mladšího školního věku

Lidská bytost je nejkrásnějším setkáním tělesna a duchovna (srov. VÁCHA 2004: 49). Skrze hmotné vidíme duchovní a duch se v nás odráží. Spiritualitu bychom mohli považovat za univerzální lidskou potřebu, za touhu vztahovat se k hodnotám,



kteřé nás přesahují. Hledáme hodnoty, které dávají životu konečný smysl a o které se můžeme opřít. Transcendenci se otevíráme formování krásy, lásky, moudrosti, ušlechtilosti a odpovědnosti (srov. SMĚKAL v PLHÁKOVÁ 2010: 52). Spiritualita hraje důležitou roli v životě každého člověka, neboť duchovní dimenzí člověk překračuje svou každodennost. Základními projevy lidského citového života jsou kromě nálad city a citové vztahy (srov. PLHÁKOVÁ 2010: 399). City, citové vztahy, prožitky a zážitky nás činí plnými lidskými bytostmi. Uvědomění si přesahující skutečnosti může být uskutečněno velmi přímým a rychlým způsobem, anebo k němu můžeme dojít pomalejším procesem myšlení a úvah, což v obou případech vede k budování vlastního vnitřního světa. Langmeier hovoří o tom, že otázka duchovní orientace neodmyslitelně patří k hodnotové orientaci člověka (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 162).

Spiritualita člověka podle některých autorů nevychází přímo z náboženských proudů, mnohdy není ani plně uvědomovaná. Toho si všímá Řičan a tím také vysvětluje, proč je spiritualita v psychologické literatuře opomíjená. (srov. ŘÍČAN v LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 162). V lidských zážitcích je uvažování toho, co nás přesahuje, základní, těžko ale mluvit o Tom, kterému nelze dát žádnou nálepku slov (srov. VÁCHA 2011: 14). Svě zážitky zažíváme racionálně, a současně i emocionálně. Zažíváme zážitky hluboké krásy skrze okolnosti světa. V lásce, největším citu hluboké krásy, se chováme tak, že zapomínáme na sebe pro dobro druhých kolem nás (srov. VÁCHA 2004: 22). Ovlivňujeme svět a jsme jím ovlivňováni. Ze své podstaty, z hloubi své duše víme, co je krása, добрta, pravda, protože je rozpoznáváme, i když se neshodneme v tom, co považujeme za dobré či krásné. Mozek a tělo reagují pocity a emocemi na to, co se odehrává kolem nás, je to nezbytné nejen pro naše přežití, ale také pro to abychom byli plně lidskými bytostmi.

Jedny z nejčastěji kladených existencionálních otázek v době dospívání se týkají nejen praktické orientace v životě, ale i hodnotové orientace, a vychází z duchovních potřeb dítěte. Někteří odborníci (srov. LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 163) si všímají toho, že jiný vývoj spirituality nastává u dětí ze spirituálně orientovaných rodin, kde dítě nejprve nachází sdělovanou hodnotovou orientaci rodičů. Naopak, u dětí z rodin spirituálně neorientovaných chybí základ, proti kterému se mohou dospívající jedinci vymezit. V dnešní společnosti orientované na výkon, společnosti se silným sklonem k individualismu, se těžko hledají hluboké duchovní hodnoty. Pobídky ke konzumu toto hledání dětem neulehčují. Systém hodnot společnosti je nejistý a nedostatek věrohodné citové a duchovní orientace značný (srov. KURZ v LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 163). Možností je uchopit svou jedinečnost, a v hledání se vymezit jako samostatný a nezávislý. Při tom ale přijmout pozvání ke kreativitě a ke kráse, které je platné pro každého člověka (srov. VÁCHA 2014: 60). Každý hovoří o kráse jiným způsobem, ale lidská schopnost zažívat krásu je stejná u každé lidské bytosti.

### 3.6 Spiritualita a duchovní rozměr krajiny

Krajina v sobě nese otisky člověka, které jsou způsobené jeho hospodařením a nakládáním s přírodními zdroji. Kulturní krajina v sobě nese otisk kultury, která ji obývá (srov. HÁJEK 2003: 10) a odráží v sobě podobu svých obyvatel prostřednictvím podoby jejich hmotných projevů. Stejně tak duchovní rozměr krajiny v sobě odráží duchovní rozměr těch, kdo ji obývali i obývají, a má i přesah vedoucí i k budoucím generacím obyvatel. Tak, jako se mí předkové modlili na svatých místech krajiny za nás i za další pokolení, i my se dnes modlíme za své děti, vnuky i za budoucí obyvatele této krajiny. Krajina byla považována za posvátnou již odedávna. Ještě před příchodem křesťanství určitá místa hrála zvláštní úlohu v duchovním životě našich předků, ať to již byly kameny, stromy, návrší, prameny a studánky, rozcestí a křížovatky (srov. KLVAČ, MUSIL 2003: 18). Těmto krajinným prvkům přisuzovali naši předkové ve svém duchovním životě důležitost a význam, tato místa si utvářela symbolický význam potřebný pro překonání strachu a obav, vedla k utváření vztahů člověka k okolnímu prostředí, k vytvoření pocitu bezpečí (srov. LYNCH 2004: 129) a k ukotvení v čase a prostoru.

Duchovní rozměr našich předků odrážel jejich přístup ke krajině jako k živému organismu. Krajina pro ně byla dokladem harmonie v Božím stvoření. Naši předkové se neoddělovali od krajiny, ve světě své vlastní existence viděli její pokračování. Genius loci, pro nás těžko uchopitelný, ale rozpoznatelný právě ve vztahu člověka ke krajině, je konstantní v čase a je pevně zakotvený v čase i v místě. Pomáhá nám uvědomit si návaznosti a klíčem k němu mohou být například místní názvy, jako Žalov odvozený od žálení nad hroby svých blízkých, Podmoráň od strání pod háji bohyně Morany, či Zákolany jako místa za kolami hradeb (za hradbami). Místa svatá i proklatá byla opředená pověstmi a legendami, byla a jsou spjatá s historickými událostmi. Na těchto místech, kde se jakoby zastavil čas, člověk může potkat svou duši, může očima krajiny své duše vnímat krajinu kolem sebe. Klíčem k duchovnímu rozměru krajiny je krása, neboť ta má přesah do minulosti i do budoucnosti.

#### 3.6.1 Krajina - dílo vytvořené „Boží“ i lidskou rukou

Křesťané věří, že život na zemi nám daroval Bůh – Otec. Lidský život byl a je chápán jako nejvyšší hodnota. Pro spásu všech lidí a pro jejich vykoupení od hříchu zemřel na kříži jeho Syn Ježíš Kristus, proto se do drobných sakrálních památek promítá kříž, ať již do jejich vlastní podoby, anebo je jejich součástí, či je v nich jinak přítomen. Kostely, kaple a kapličky, sochy svatých, kříže a křížové kameny, boží muka i zvuk zvonů nám zachovávají poselství našich předků, jsou jejich duchovním odkazem a důkazem jejich hluboké víry a zbožnosti. I po mnoha staletích jsou místem k zastavení, k usebrání, k modlitbě či k prostému usednutí, vytvářejí paměť krajiny a doplňují její ráz. Rozumět paměti krajiny znamená mít schopnost čelit rozmarům své doby, schopnost nenechat se vláčet jen neustále se proměňující přítomností (srov. CÍLEK 2010: 43–44). Koncepce krajinné paměti v sobě zahrnuje historické struktury krajiny, její řád a uspořádání, a to jak z hlediska přírodního prostředí, tak i z hlediska

prostředí vytvořeného člověkem. Během staletí u nás docházelo ke třem významným obdobím formování kulturní krajiny, nejprve to bylo období působení prvních zemědělců, dále pak období středověku, a nakonec období baroka.

Příchod křesťanství na naše území považuje Květ (srov. KVĚT 2003: 28) za závažný zlom v náhledu na krajinu v souvislosti s posvátnem. Vnímá spíše jeho omezující vliv na duchovní rozměr krajiny a hovoří o redukci posvátna do symbolů, které lidé zhotovili. Bukačová (srov. HÁJEK, BUKAČOVÁ 2001: 40) nahlíží na středověké působení člověka jako na jeho potřebu vizualizace víry, kde viditelná znamení zpřítomňují neviditelné. Přínos drobných památek naopak vyzdvihují někteří další odborníci. Klvač s Musilem například udávají, že obraz krajiny se díky drobným sakrálním památkám stával čitelnějším a propracovanějším (srov. KLVAČ, MUSIL 2003: 18). Bazalová hovoří o podílu drobných sakrálních památek na vnímání identity současných obyvatel krajiny a současnou funkci vnímá jako kontinuální spojení s našimi předky, s jejich životy, kulturou a cítěním (srov. BAZALOVÁ a kol. 2014: 11).

Usedlý způsob života a vznik trvalého osídlení dal krajině jiné uspořádání. Krajina dostala rozměr sakrální a rozměr profánní. Rozdrobení profánní krajiny do mraveniště vlastnických vztahů pohltilo nakonec i krajinu sakrální, a tak krajinu, kterou po staletí charakterizovala významná a výjimečná duchovní místa, vystřídala krajina umístěných věcí, věcí ležících v ní bez jakéhokoliv významu a řádu. Drobné sakrální památky plnily odedávna různé role a byly zřizovány z různých důvodů jako prosba, dík, připomínka, sloužily jako hraniční a orientační body v krajině, reprezentovaly své zřizovatele. Sjednocující úloha, na kterou však pomalu zapomínáme, jim ale byla společná. Byla to úloha duchovní, pramenící z hluboké zbožnosti jejich tvůrců.

White si všímá skutečnosti proměny vztahu člověka ke krajině, hovoří o tom, že dříve byl člověk její součástí, nyní se stal jejím vykořisťovatelem, což klade do souvislosti s tím, že sociální změny společnosti se neřídí lidskou vůlí a přijatými hodnotami, ale vývojem techniky (srov. WHITE v DROZENOVÁ 2005: 18 - 22). Od druhé poloviny 19. století se setkáváme s tím, že se duchovní význam drobných sakrálních památek pomalu vytrácí, ale jejich světský význam roste, a to z ryze praktických důvodů orientace v krajině. Tyto drobné památky jsou zakreslovány do vojenských map, později je nalezneme například v mapách turistických. Tento přístup ale opomíjí jejich dřívější významnou duchovní funkci v krajině a vyzdvihuje pouze jejich funkci zeměpisnou (srov. SCHEYBAL, SCHEYBALOVÁ 1985 : 204). Dnes již svou duchovní funkci více či méně ztratily a je na ně často pohlíženo jen jako na estetický prvek.

Po řadě nešetrných zásahů do rázu krajiny našich předků, ať již během pozemkových reforem, během kolektivizace či během let následujícího konzumu se tyto drobné památky z krajiny pomalu vytrácejí. Ztráta dominant v krajině, ať již přirozených, anebo umělých, je ztrátou nejen klíče k přirozenému běhu světa, ale i ztrátou klíče ke krajině uvnitř nás. V současnosti je možné povšimnout si snah o nápravu vztahu ke krajině. Když uzdravujeme krajinu, uzdravujeme sami sebe (srov. DAY 2004: 8). Staré památky, dlouho opomíjené, jsou mnohde opravovány, jejich chybějící části jsou doplňovány, a mezi poli přemyslovských Středních Čech se staví i nové drobné sakrální stavby.

### 3.6.2 Typy drobných sakrálních staveb v krajině

*Kostely* jsou sakrální budovy určené k bohoslužbě a trvalému přechovávání Nejsvětější svátosti. Již od doby prvních křesťanů bývá nejčastěji půdorysem kostela kříž (bazilika, katedrála), anebo kruh jako symbol věčnosti a společenství kolem jednoho stolu (rotunda). Jsou zasvěceny jednomu či více patronům (světcům). *Oltář* je v katolické liturgii chápán jako pomyslný střed kostela. Kolem oltáře se lidé shromažďují ke společné modlitbě a na oltáři se zpřítomňuje Ježíšova oběť za spásu světa. Oltář je místem, na němž se slaví oběť mše svaté. Obvykle na něm stojí svíce na znamení toho, že Ježíš Kristus je Světlem světa, během bohoslužby na oltáři leží evangeliář, jsou na něj přinášeny dary. Na oltáři má být také kříž jako připomínka Kristovy oběti za spásu lidstva a také se na něj klade Nejsvětější svátost. Dnešní oltáře v sobě nesou často skryté poselství. Oltář na Levém Hradci má dvanáct sloupů z různých druhů dřeva, každý je jedinečný, jako byl jedinečný každý z dvanácti Kristových učedníků.

*Kaple* mohou být samostatně stojící sakrální stavby, anebo mohou být součástí jiné samostatně stojící sakrální nebo i světské budovy. Stejně jako kostely jsou kaple a kapličky zasvěceny patronům (světcům). Často prostorové kapličky nalezneme na návších, kde se konaly místní pobožnosti (srov. HLADKÝ 2007: 70), a mohly tak do jisté míry suplovat funkci kostela. Mnohdy byly vystavěny za určitým účelem, jako například kaple pohřební či hřbitovní, poutní (často stavěné na kopci s vyhlídkou na krásu krajiny) či kaple privátní (často jako součást hradu či zámku). U těchto drobných staveb se setkáváme se zdivem cihlovým, kamenným či smíšeným, s omítkou, střecha je krytá střešní krytinou různých druhů (tašky, prejz, šindel). Setkat se můžeme i se stavbami dřevěnými. Na střeše může být zvonice. Patent Marie Terezie z roku 1751 nařizoval instalaci zvonu v každé vesnici (tzv. Ohňový patent), proto byly střechy kapliček doplňovány věžičkou k zavěšení zvonu (srov. BAZALOVÁ a kol. 2014: 11).

*Kapličky* jsou dalším typem drobných sakrálních staveb v krajině. V kaplích a kapličkách se trvale nepřechovávala Nejsvětější svátost. Výzdobou jsou v nich sochy, malby na dřevě, plechu či na omítce nebo obrazy malované na plátně. Síňové kapličky jsou samostatně stojící drobné stavby s jedinou síní s oltářem a vyobrazením světce. Výklenkové kapličky tvoří architektonický přechod mezi kapličkou a božími mukami. Jsou rozměrově malé, nemají vnitřní prostor a nedá se do nich vcházet. Mohou mít jeden či více výklenků na obrazy, sochy či malby (srov. HLADKÝ 2007: 46). Stavěly se většinou na okraji obce nebo ve volné krajině, často poblíž studánky.

*Samostatné figurativní sochařské objekty*, jako například sochy, se v krajině nalézají jako svébytné vyjádření vizuální formy autora. Jsou často umístěny na klíčových komunikačních uzlech v krajině a vytyčují místo pod ochranou zpodobněného světce. Jsou výzvou k modlitbě a rozjímání. Často se setkáváme se zobrazením v podobě mariánského sloupu či piliře, kde se na sloupu nalézá socha Panny Marie, která může být doplněna dalšími sochami světců. Podobně bývá zobrazována i svatá Trojice (Bůh Otec, Ježíš Kristus a Duch svatý). Sousolí bývá opět často doplněno sochami dalších světců. V krajině se setkáváme i se samostatnými figurálními objekty zpodobňujícími různé světce. Postavy bývají často umístěny na

podstavci, vyskytují se u nich i různá další zobrazení například pomocných světců. v krajině mívají i své určité místo (například sochy sv. Jana Nepomuckého poblíž vodních toků a na mostech).

*Křížová cesta* je symbolická cesta sledující události spojené s Kristovým ukřížováním. Zahrnuje obvykle čtrnáct zastavení. Započíná zastavením, kdy je Pán Ježíš odsouzen k smrti a končí zastavením, kdy je tělo Pána Ježíše uloženo do hrobu. Jednotlivá zastavení odpovídají jednotlivým událostem tradičně spojenými s pašijovými událostmi. Křížová cesta má obvykle podobu cyklu obrazů v kostele nebo zastavení zasazených do krajiny. V krajině bývá zbudována křížová cesta zbudována jako řada kaplí nebo Božích muk a obvykle vede do kopce ke kostelu. V nejvyšším bodě je umístěn kříž jako dvanácté zastavení (Pán Ježíš umírá na kříži) a zbylá dvě zastavení jsou poblíž kostela.

*Kříž*, ať z jakéhokoliv materiálu - dřeva, kovu, kamene, měl vždy úzkou vazbu na zřizovatele či na událost, ke které se vázal. Kamenné kříže byly často budovány jako projev díku za projevenou Boží milost, jako prosba za ochranu proti pohromám, za vyslyšení v nouzi, za odvrácení neštěstí či uzdravení z nemoci. Mnohdy také připomínají události spjaté s určitým místem, ať již úraz, úmrtí po zasažení bleskem či násilnou smrt. Po celá staletí se pro výrobu křížů využívalo také dřevo, neboť se jedná o nejdostupnější a nejlevnější materiál. Životnost dřevěných křížů je ale poměrně krátká. Dřevěné kříže se u nás stavěly už od raného středověku, dochovaly se však velmi ojediněle. Když měl být dřevěný kříž nahrazen křížem novým, například kamenným, vkládal se do něj část starého dřevěného kříže jako relikvie (srov. ŠIMEČKOVÁ 2009: 17). Kovové kované kříže nacházíme na kamenných podstavcích, někdy se setkáváme s tím, že kříž stojí i bez něj. Staré kované železné kříže se na našem území vyskytují ojediněle, jsou starší a od litinových křížů se zcela odlišují. Litinové kříže se objevují v naší krajině od druhé třetiny 19. století a byly dodávány podle vzorníků buď samostatně, anebo v podobě podstavce (soklu) s litinovým nástavcem (srov. ŠIMEČKOVÁ 2009: 20).

*Křížové kameny* se hojněji na našem území vyskytují na Moravě. Jsou patrně mladšího data, než kamenné kříže. Bývaly vztyčeny i jako upomínky pohrom, například morových epidemií. Mnohdy byly přeneseny z jiných míst a je pro značnou podobnost je dnes obtížné rozlišit u nich, zda se nejedná o kámen z náhrobku. *Smírčí kamenné kříže* jsou drobné sakrální památky stojící obvykle na místě neštěstí nebo na místě zločinu. Středověké smírčí právo umožňovalo odčinit zločin vytesáním a vztyčením smírčího kříže na místě, kde se čin stal. Tímto aktem, vyrovnáním s rodinou oběti a pokáním došlo k odčinění činu. Často na nich můžeme nalézt nápis, datum a jméno oběti. *Výklenky ve zdech* usedlostí a domů sloužily k umístění sošky patronů majitele nemovitosti, sošky Panny Marie, sv. Floriána (ochránce před ohněm), sv. Linharta (ochránce zvířat) či dalších světců. Dnes tyto výklenky zejí prázdnotou a často nejsou udržovány.

*Boží muka* jsou malé sakrální stavby stojící většinou u cest, které mají symbolizovat sloup, u něhož byl Kristus bičován. Jejich podoba má několik ustálených typů, které se v krajině objevují v různých obměnách (srov. HLADKÝ 2007: 28). Nejčastěji je nalézáme ve tvaru sloupu či pilíře na stojících na patce, občas jsou krytá

stříškou. Půdorysem božích muk je nejčastěji čtverec či obdélník, může jím být ale i kruh či ovál. Lucerna božích muk může mít různou podobu, mohou na ní být umístěny ozdobné niky s obrazy, uvnitř lucerny se může nalézat výklenek pro sochu. Stříška bývá většinou krytá taškami, prejzem, šindelem, nebo cihlami. Na vrcholu božích muk může být kamenný či kovový křížek. Zdivo bývá obvykle omítnuto a obíleno, často se na něm vyskytovaly nápisy. Boží muka stojí volně v krajině, na rozcestích, návrších, podél cest, často jsou obklopena památnými stromy.

*Poutní místo* je místo spojené s určitým poselstvím, došlo tu k nějaké významné události, nalézá se tu v kostele či v kapli cenný nebo zázračný obraz, socha. Poutní místo se v krajině často nalézá na vyvýšeném místě, je spjaté s vyhlídkou do kraje, aby na poutníky působila i krása okolní krajiny. Pout' symbolizuje duchovní hledání, přibližování se k Bohu, není jen pouhým cestováním. Jejím úkolem je duchovní proměna poutníka.

*Zvon* je tvořen samotným tělem zvonu a srdcem, které je zavěšeno pohyblivě uprostřed těla zvonu. Zvony svolávaly k bohoslužbě a k mimořádným událostem (narození, svatby, úmrtí), měřily čas. Zvonění je odedávna používáno jako poplachový signál (požár, povodeň, hrozící nebezpečí). Dále se zvony a zvonky uplatňovaly ve zvonkohrách. Velké zvony v kostelích mají svá jména po svatých patronech a jsou také řádně vysvěceny. Malé zvony byly často osazovány do zvoníček. Setkáváme se s těmito drobnými a jednoduchými stavbami v různých podobách, mnohdy jsou jen dřevěné, mohou být ale i kamenné, zděné či kovové (srov. HLADKÝ 2007: 20).

### 3.7 Krása jako duchovní hodnota

Co nás nutí ji hledat? Čím nás krása přitahuje? Je všude kolem nás, přesto je těžké vyjádřit, co je její podstatou. Krása je přesahující vlastností všech jsovcen, proniká vším a nalezneme ji všude. Kde je jsovcno, tam je míra a tvar. Kde je míra a tvar, tam je i krása. Přes všechnu různost a jinakost je nám všem dána společná snaha vytvářet jedinečné, dokonalé a krásné dílo. Hledáme nejvyšší smysl našeho bytí, nejvyšší dobro, hledáme nejvyšší krásu, a pokud ji zahlédneme, naše tvořivost je neumělou odpovědí na ni. Tvořivostí člověka vznikla nejen známá umělecká díla, ale i básně, které nacházíme na okraji půjčených knih, fotografie stovek východů i západů Slunce, ve kterých se snažíme odpovídat na krásu kolem sebe, tyto řádky, snažící se vyjádřit, co pro mne znamená slovo krása. Když pozorujeme krásu, nevidíme ji, ale vidíme vlastnosti, které ji provází. Tyto vlastnosti v nás vyvolávají odezvu na spatřené a umožňují nám zažívat svět i sama sebe.

Eco říká, že krása je abstraktní pojem, s nímž se setkáváme v mnoha oblastech lidského bytí (srov. ECO 2005: 8). Může být krása pouze jednou z estetických kategorií? Je krása považována za kvalitu přítomnou v nějakém jsovcnu (v člověku, krajině nebo v myšlence), které v nás budí libost, vztah, který vylučuje jakýkoli praktický zájem na věci, nebo krása ukazuje vnímatelův přístup k věci samé a to, jak je závislá na konvencích? Chesterton poznamenává, že mezi okem a srdcem existuje cesta, která nevede přes rozum, a David Hume hovoří o tom, že krása ve věcech existuje

v mysli těch, kdo ji nahlízejí (srov. CITÁTY – KRÁSA). Každý z nás žije svůj příběh zasazený do velkého příběhu světa, každý z nás je jiný, jiný v nazírání toho, co jej obklopuje, v jeho prožívání, v postřehnutí toho, co je pro něj krásné. Jen tak je možné, že může existovat všudypřítomná krása, ale ne všichni jsou ji ovšem schopni spatřit, a tím není myšleno jen nějaké „pěknost“, ale krása, která má živý střed a sytí duši.

Co předpokládá to, abychom byli schopni ji spatřit? Podle Tomáše Špidlíka je to poslušnost a ochota ustoupit do pozadí (srov. ŠPIDLÍK 2009: 78). Pro někoho jsou důležité také ztišení a čisté smysly. „Krása zůstává navzdory všemu jedním z nejmocnějších projevů života,“ píše Bohuslav Reynek (srov. CITÁTY – KRÁSA). Krása i život jsou velká tajemství, přitom mnohá tajemství jsou ještě větší než tato, neboť jsme spatřili dosud málo ze skutků Toho, který krásu i život stvořil. Jak vzácná jsou všechna jeho díla, i když z nich vidíme jen jiskřičku. Tato krása nás obklopuje na každém kroku, je všude kolem nás. Hildegarda z Bingenů nás pobízí k přemýšlení o ní: „Pohled’ na slunce. Viz měsíc a hvězdy. Pohled’ na krásu pozemské zeleně. A nyní se zamysli,“ (srov. CITÁTY – KRÁSA), a kniha Sírachovec ve 43. kapitole přináší obraz zářícího slunce, které shlíží dolů na všechno a vyhlašuje už při rozbřesku, jakým je toto dílo Nejvyššího. Popisuje krásu, ve které měsíc jako maják pro zástupy na výšině září na nebeské klenbě, hvězdy, které se třpytí na výsostech Hospodinových, sních, jehož krásnou bělostí je oslněno oko a srdce žasne nad jeho přívalem.

Hospodin je tvůrcem všeho, to vše je v činnosti a trvá navěky, to vše odpovídá svému. To všechno se vyskytuje v páru, jedno je protějškem druhého, neboť on nestvořil nic osamělé a jedno druhému dopomáhá k dokonalosti (srov. BIBLE, Sír 42, 24). Protějškem krásy je ošklivost, protějškem plnosti je prázdnota, protějškem dobra je zlo. Nejvyšší krásu spatříme tváří v tvář druhému člověku, ne však krásu těla, neboť takové vnímání krásy je stejně pomíjivé jako tělo samo. Krásný člověk se podobá diamantu odrážejícímu sluneční paprsky, září, i když má na sobě jen hadry a jeho tvář či tělo nejsou souměrné. Člověk naplněný krásou ji neklade na odív, neboť jeho existující krása se ukazuje sama. Prázdný člověk se naopak snaží svou krásu neustále zdůrazňovat. Pravou krásu člověka postřehne jen ten, kdo se nenechá ošidit pozlátkem, ubohým marným leskem, jen ten je schopen vidět pravou lidskou krásu jasně a zřetelně. Dostojevský zachycuje znepokojující ambivalenci krásy, to, jak hrozné je, že krása je tajemná a právě tak hrozná. Bůh a ďábel zde bojují na bojišti lidského srdce (srov. ŠPIDLÍK 2009: 77). Jindy dodává na jiném místě, že je to právě krása, která spasí svět (srov. ŠPIDLÍK 2009: 84). Jaký druh krásy má tuto spásnou sílu? Ta, která má schopnost pronikat celým lidským životem, ta, která má schopnost utvářet ho.

### **3.7.1 Vyjádření krásy tvořivým způsobem skrze umělecké dílo**

Existují dva plnohodnotné způsoby „zpracování“ skutečnosti, a to způsob vědecký a způsob umělecký. V obou případech poznání směřuje od jevu samotného k jeho podstatě, od jednotlivého k obecnému, od povrchu k jádru, a oba obsahují jako vrcholnou fázi proces zobecnění. Toto zobecnění je také v obou případech přítomné v procesu tvorby i jeho samotném výsledku. Umělecké dílo vyslovuje osobní názor autora, přesvědčuje diváka, sděluje nějaký příběh. Kulka považuje umělecké dílo za

soubor komunikačních možností neustále otevřených a vždy realizovaných v rovině sociálně-historické a individuálně-psychologické (srov. KULKA 2008: 27). V umění i vědě existují určité formy vyjádření. Vyjádření ve výsledku vědecké teorie je znakově symbolické, ve výsledku umělecké tvorby je obrazné. Umělecké dílo obsahuje určité prvky, které se stávají smyslovým vzorem pro ukotvení obrazu v reálné zkušenosti subjektu, a zachycuje objekt vždy do jisté míry odlišný od bezprostřední zkušenosti. Oproti skutečnosti se zdá být dílo „jiné“ a vzniká tu rozpor v psychice vnímajícího subjektu. Špidlík hovoří o tom, že estetika vidí jedno v druhém, jedno se od druhého neodděluje, ale stává se znakem druhého, a hmotná věc pak zjevuje ideje, které jsou do ní vtěleny (srov. ŠPIDLÍK 2009: 81). Umělecké dílo se stává prostředkem vyjadřování například myšlenek, názorů, postojů, pocitů, prožitků.

Umění odráží nejen objektivní, ale také subjektivní realitu, neboť na umělecké dílo se můžeme dívat jako na obraz objektivní reality zachycené v díle, ale i jako na obraz subjektivní reality zachycené v díle. Umělecký obraz skutečnosti má svoji objektivní a subjektivní stránku. Promítá se v něm vztah autora ke světu, je projekcí různých duševních obsahů autora, může být modelem a zobrazením určitého pojetí světa. Můžeme na něj hledět i jako na prostředek mezilidské komunikace, který umožňuje sdělování různých informací (srov. KULKA 2008: 18). Požadavkem na umělecké dílo je požadavek krásy a estetického uspořádání (srov. KULKA 2008: 19). Tento požadavek je nesmírně obtížné uspokojivě vysvětlit. Obvykle se tak činí ve spojitosti s intuitivní představou o umění jako prostředku estetického působení. Umění je prostředkem zobrazování krásy v esteticky uspořádaných tvarech. V souladu s takto vymezenými požadavky se na umělecké dílo můžeme dívat jako na věc, jako na ontologický fakt, protože, je-li umělecké dílo stvořeno, existuje jako každá jiná věc. Všechny tyto stránky uměleckého díla tvoří celistvý soubor, vzájemně se propustují a navzájem se předpokládají (srov. KULKA 2008: 28–29).

### **3.7.2 Funkce umění jako sdělení krásy**

Hlavní funkce umění jako sdělení krásy jsou vždy přítomné, jsou relativně samostatné, a řadíme sem funkci vyjadřování, zobrazování a estetického formování (srov. KULKA 2008: 21). Vedlejší funkce umění se objevují pouze v určitých situacích (například funkce terapeutická, signalizační, dokumentární). V průběhu dějin se často stalo, že se původně zamýšlené funkce měnily a dané dílo nabylo jinou funkci. Z toho lze usuzovat, že se funkce umění v průběhu historického vývoje mohou měnit, vznikat a zanikat. Širokou oblast funkcí umění lze rozčlenit do několika okruhů ve vztahu k člověku, je zde možné hovořit i o funkčních úrovních (srov. KULKA 2008: 22–23). Významný je funkční okruh biologický. Projevuje se jako stimulace, jako podněcování smyslových orgánů, nebo v ovlivňování různých fyziologických funkcí a je obsažen ve fyziologické reflexi prožívané situace. Patří sem například biorytmy, signály oběhové či zažívací soustavy. Dalším funkčním okruhem je okruh psychologických funkcí, který je zřejmě nejbohatší. Projevuje se například v rovině kognitivní (poznávací), v rovině expresivní (vyjadřovací), dále v rovině formativní a výchovné, také v rovině abreaktivní



(uvolnění se odreagováním), v rovině emocionálně motivační, i v rovině psychoterapeutické a v dalších.

Dalším funkčním okruhem je okruh sociální. Zahrnuje zejména oblast mezilidské komunikace, potřebu sociální identifikace člověka, potřebu ztotožnit se s určitou sociální skupinou, dále sem patří například rovina ideologická či světonázorová. Sociální funkční okruh mnohdy přechází do funkčního okruhu psychologického, a naopak. Dalším funkčním okruhem je pak okruh ekonomický, který se projevuje ve chvíli, kdy se s uměním začíná nakládat jako se zbožím. Kulturní funkční okruh se v dějinách promítl do náboženství, odráží duchovní rozměr člověka, našel své místo v mystice, ve zprostředkování základních vzorců chování určitých kulturních okruhů života jedince i společnosti, postřehneme jej v úpravě a vzhledu krajiny. Mezi kulturní funkce umění patří i funkce estetická, jejímž cílem je navození a sdělení krásy. Tyto jednotlivé funkce umění lze kombinovat, mohou se podporovat, vylučovat, mohou do sebe dokonce vzájemně za určitých podmínek přecházet (srov. KULKA 2008: 21).

### **3.8 Komunikace, její funkce a specifické prostředky v tvořivých činnostech**

Komunikace patří k základním, pro život zcela nezbytným, lidským činnostem. Ve vzorcích chování mezi člověkem (subjektem) a nějakým předmětem či jevem (objektem) můžeme naznačit různé probíhající vztahy (interakce). Komunikace se může uskutečňovat buď prostřednictvím činnosti samé (například prostřednictvím tvořivé činnosti), anebo také prostřednictvím specifických výrazových symbolů. Může se uskutečňovat za pomoci řeči jako specializované formy (komunikace verbální), anebo za pomoci i jiné činnosti užívající znaky (komunikace neverbální). Důležitosti komunikace si všímá Kulka (srov. KULKA 2008: 62), který ji označuje za nejpodstatnější stránku společenského styku a přisuzuje jí funkci zprostředkovávání psychologických faktorů, jako jsou například sebepoznání, sebevyjádření, sebezprosažení či sociální senzitivita.

Pedagogická komunikace je specifickou formou sociální komunikace a využívá různých prostředků sociální komunikace. Pedagogická komunikace probíhá mezi účastníky edukačního procesu (např. pedagog, žák, rodič) a vztahuje se k určité pedagogické situaci. Pedagogická komunikace je charakteristická svými záměry a cíli a slouží realizaci cílů, které v sobě obsahuje. Je prostředkem výchovy a vzdělávání a dochází při ní k vzájemné výměně informací mezi účastníky edukačního procesu. Může probíhat formou verbální, nonverbální, jde i o sdělování určitých významů v sociálním chování v rámci mezilidských vztahů.

Po stránce komunikační si při tvořivých činnostech pedagog i žáci navzájem vyměňují množství různých informací. Po stránce interakční zde předávané informace vyvolávají oboustranné aktivity a umožňují nebo neumožňují bezprostřední společnou činnost. v tvořivých činnostech jsou nonverbální možnosti sdělení rozšířeny o zcela specifický způsob, a to o sdělení výtvarné (srov. SLAVÍK 1990: 20–21). Estetická interakce je zvláštním komunikačním vztahem učitele i žáka k estetickému objektu,

který je současně cílem činnosti žáka. Jejím hybatelem jsou tvořivé činnosti (výtvarná tvorba, výtvarná akce, výtvarné vnímání). v estetické interakci je kladen důraz zejména na výrazovou, komunikativní a formativní funkci objektu, dále pak na výtvarné a estetické zaměření žáka jako základní předpoklad realizace výtvarné činnosti, a také na prožitek jednotlivých fází tvořivých činností (srov. SLAVÍK 1990: 67–72).

Během tvořivých procesů je třeba u dětí vytvářet a navozovat vhodné situace pro rozvoj komunikačních dovedností. Důležitá je podpora schopnosti dítěte porozumět vyjádření druhé osoby či podpora schopnosti verbálně uchopit výtvarné vyjádření. Dalšími žádoucími komunikačními dovednostmi jsou například vytvoření dostatečně bohatého funkčního slovníku pro uchopení výtvarných jevů, pojmů z teorie i historie výtvarné kultury, pojmů spjatých s obrazným vyjádřením, s odbornou terminologií, a také jeho aktivní používání (srov. SLAVÍK 1990: 77). K žádoucím komunikačním dovednostem patří nejen zaujímání hodnotících postojů k uměleckému dílu a schopnost sdělit je adekvátními verbálními prostředky, ale v neposlední řadě také schopnost umět vyslechnout a přijmout hodnocení svého výtvarného projevu a přiměřeně na ně reagovat.

Z estetické interakce vychází potřeba vytváření zvláštního sociálního prostředí při tvořivých činnostech, bez kterých by nebylo uskutečnění činností možné. Sociální prostředí příznivé pro společnou práci pedagoga a jeho žáků v tvořivých činnostech nelze vytvořit například tehdy, pokud mají žáci obavu z neúspěchu, z nepříznivého hodnocení, z posměchu. Strach či obavy žáka brzdí, ochromují, neumožní pedagogovi stimulovat výtvarně estetické zaměření žáků (srov. HAZUKOVÁ 2010: 103), ani vést diskuzi či závěrečnou reflexi tvořivých činností. Je také důležité si uvědomit, že toto sociální prostředí nelze vytvořit příkazem.

## 4 Praktická část bakalářské práce

V praktické části této práce jsou zpracovány dva náměty vhodné k tvořivým činnostem ve školní družině. Tyto náměty jsou zpracovány s ohledem na explorační charakter zpracování námětu s využitím barev či pomůcek vlastní výroby. Samotné tvorbě předchází návštěva památného místa s výkladem, a po tvořivých činnostech ve třídě následuje společná reflexe a společná instalace prací.

### 4.1 Explorace s výtvarnými prostředky ve tvořivých činnostech

Poznatky o vývoji dětské tvořivosti a o hře ve výtvarné tvorbě nacházejí v uplatnění exploračních činností. Jedná se o činnosti, které ve výtvarné výchově plně odpovídají vývojovým zákonitostem rozvoje tvořivých schopností a hry. Náleží k nim kromě výtvarné hry také výtvarné etudy a experimenty. Základním obsahovým prvkem výchovy k tvořivosti je označována kreativní situací. Jedná se o situaci, jejímž výsledkem je tvůrčí produkt, a která má zároveň formativní vliv na tvůrčí subjekt (srov. HLAVSA 1981: 59).

Explorační činnosti jsou pokládány za nižší podoby výtvarné tvorby. Činnosti, jako jsou experiment či manipulace s objekty, můžeme označit za přípravné činnosti na vyšší druhy tvorby, neboť jejich výsledkem je zkušenost dítěte. Tyto činnosti rovněž ovlivňují postoje dítěte k výtvarným činnostem a mají velký význam při zvládnání krizových jevů v dětském výtvarném projevu, například v období mladšího školního věku, kdy dochází k útlumu tvořivosti jako k důsledku adaptace dítěte na školu (srov. HAZUKOVÁ 2010: 102). Hazuková uvádí, že vývojově nejsou explorační činnosti vázány pouze na počátek mladšího školního věku, ale jsou nezbytnými prostředky rozvoje po celé období školního věku, adolescence i v dospělosti (srov. HAZUKOVÁ 2010: 102).

### 4.2 Použití přírodních materiálů

Při tvořivých činnostech můžeme s dětmi používat různé výtvarné prostředky. Nemusíme používat jen barvy průmyslově vyráběné, můžeme si barvy zkusit vyrobit sami. Stačí se jen dívat kolem sebe. Materiály vhodné na výrobu vlastních barev nalezneme všude kolem nás. Na výrobu nejrůznějších výtvarných pomůcek (například štětců, tiskátek) můžeme také využít přírodních materiálů, stejně postupujeme i v případě tvorby prostorových objektů. Hliněné barvy jsou tvořeny ze směsi hlíny, přírodních pojiv a organických pigmentů. Dobře se s nimi pracuje ve formě suspenze

(hlinka rozpuštěná ve vodě). Vzniklou vlastní barvou pak můžeme kreslit seříznutým rákosem nebo klacíkem, pro kresbu také dobře poslouží vytvarované válečky z jílu, neboť práce s nimi je snadná. Výroba vlastní barvy zapojuje všechny smysly žáka a rozvíjí jeho tvořivost. Kresba uhlem vlastní výroby je také zajímavou zkušeností.

### 4.3 Téma 1

*Motivační název:* Cesty a cestičky křížem krázem krajinou.

*Název námětu popisný:* Tradiční a netradiční grafické techniky.

*Klíčová slova:* Kostel, kaple, kříž, oltář, boží muka, pout', pramen, zvon, socha.

*Cíle:* Rozvoj představivosti dítěte. Práce s příběhem ve vazbě na výtvarnou formu.

*Úkoly:* Nakreslit svou vlastní mapu krajiny, vyznačit do ní objekty navštívené během vycházek a perforací do ní vytvořit cesty v krajině, po kterých jsme procházeli. Vymyslet krátký příběh zasazený do obrazu.

*Výtvarná technika:* Kresba, perforace papíru.

*Materiál učitele:* Mapa obce Roztoky a jejího blízkého okolí, fotografie, knihy.

*Časová dotace:* Během jednoho měsíce 4 odpolední vycházky (každá v trvání cca. 1,5 hodiny) + následně 60 min. práce ve třídě + 15 min. závěrečné hodnocení.

*Počet tvůrců jedné práce ve skupině:* 4

*Motivace:* Procházíme krajinou po cestách, kudy kráčely generace našich předků. Všímáme si drobných sakrálních staveb, seznamujeme se s jejich historií, funkcí a významem.

*Vlastní použitý materiál:* Válečky z jílu, případně uhel vlastní výroby.

*Pomůcky:* Kartony A1, nástroje k perforování papíru (šídlo, špendlík, hřebík, jehlový pilník, apod.), polystyrenové podložky.

*Postup:* Během jednoho měsíce navštěvujeme při vycházkách památná místa a drobné sakrální památky ve vybrané lokalitě. Seznamujeme se s jejich významem a historií. Sledujeme, kudy vedou cesty dnes, a odhadujeme, kudy vedly v minulosti. Přemýšlíme nad tím, koho bychom na nich kdysi mohli potkat. Během vycházek ve skupinách zaznamenáváme trasy cest do mapek a pořizujeme fotodokumentaci. Ve třídě se nejprve snažíme o kresbu vlastní mapy města a jeho okolí ve zvětšené podobě, do které zaznačíme navštívená místa. Můžeme vyznačit i linii cest. Pak se místa snažíme propojit cestami a cestičkami technikou perforování papíru.

*Samostatná práce:* Každé z dětí si vytvoří svou vlastní mapu vnitřní krajiny. Je na ní jeho vlastní dům a domy jeho nejbližších kamarádů, anebo i těch, s kterými by se chtělo kamarádit. Domy se děti snaží propojit cestičkami stejnou technikou perforování papíru.

*Hodnocení výsledků práce:* Tento námět vyžaduje delší přípravu. Na jednotlivé vycházky je dobré nachystat si kromě výkladu také hry, které vhodně doplňují naplánovanou činnost a navazují na zvolené téma Cesty a cestičky. Během jednotlivých vycházek je vhodné využívat fotoaparát k pořízení obrazového materiálu, neboť v konečném výsledku pracujeme se značným časovým zpožděním (srov. obr. 1). Některé z dětí se také zřejmě nezúčastní všech vycházek, proto je doplňující obrazový materiál vhodný k přiblížení námětu činnosti právě v tomto případě. Nutné také

podotknout, že práce s fotoaparátem děti nadchla. Během cest můžeme sbírat přírodní materiály, které později využijeme jako nástroje při perforování papíru. Perforování papíru děti bavilo a po překonání počátečních potíží s některými nástroji pracovaly soustředěně. Je však nutné děti předem poučit o bezpečnosti a zásadách práce s nástroji. Nabídneme dostatečné množství pracovních nástrojů, děti si předem mohou na zkušebním papíře jednotlivé nástroje vyzkoušet. Dobré je jako podložky využít polystyrenové desky, dětem se pak snáze pracovalo. Při společné instalaci jsme zjistili, že se vlastně jedná o oboustranně vypovídajících díla, na jedné straně je patrná kresba a jemně perforovaný papír, z druhé strany pak vyniká drsnost a plasticita reliéfu (srov. obr. 2 a obr. 3). Díla je vhodné umístit tak, aby si je bylo možné prohlédnout z obou stran (například je instalovat na prosklenou stěnu či prosklené dveře). Při samostatné práci si děti tvoří své vlastní mapy vnitřní krajiny (srov. obr. 4 a obr. 5). Je možné pracovat i tak, že domy nepopisují, neprozrazují, kdo v domech bydlí, ale naopak, nakreslí i dům někoho, ke komu by chtěli najít cestu. Tuto cestu pak do mapy symbolicky vyznačí.

## 4.4 Téma 2

*Motivační název:* Otisky v krajině na Levém Hradci.

*Název námětu popisný:* Papírová koláž mapující krajinu na Levém Hradci.

*Klíčová slova:* Otisk v krajině, reliéf, frotáž, koláž, skica, hradiště, kostel, val.

*Cíle:* Koncepční skupinová práce. Rozšíření prostorového vnímání.

*Úkol:* Vytvořit technikou frotáže otisky různých reliéfů nalezených v krajině, technikou kresby skici vybraných míst, zaměřit jejich lokalizaci a zařadit je do skupinové koláže.

*Výtvarná technika:* Frotáž, kresba, koláž.

*Materiál učitele:* Letecká mapa krajiny, mapka hradiště, knihy, fotografie.

*Časová dotace:* Prohlídka s výkladem + 30 min. (práce v terénu) + 45 min. (dokončení ve třídě) + 15 min. závěrečné zhodnocení.

*Počet tvůrců jedné práce ve skupině:* 2 (v terénu), 6 (ve třídě)

*Motivace:* Hovoříme o různých osobách, které zde v různých údobích žily, i o historii tohoto místa, o jeho postupném stavebním vývoji i o stavebních materiálech s těmito změnami spojenými. Představíme si zdejší krajinu v dobách minulých, zamyslíme se nad tím, co tu dříve nebylo, a naopak, co tu dnes již chybí. Zamyslíme se nad tím, proč je důležité podobu krajiny chránit, a nad tím, co znamená její udržitelný rozvoj. Vnímáme krásu krajiny kolem sebe a hledáme v ní otisky minulosti.

*Vlastní použitý materiál:* Uhel vlastní výroby.

*Pomůcky:* Listy papíru A5 různé gramáže, kartony A0, lepidlo, nůžky, pastel.

*Postup:* Nejprve ve dvojicích po prohlídce vybrané lokality s výkladem pořizujeme otisky míst, která nás zaujala. Na vybrané místo přiložíme papír a přitlakem přejíždíme uhlem po papíru. Pracujeme technikou frotáže (srov. obr. 7). Zkoušíme různé druhy papíru. Na spodní stranu papíru zaznamenáváme místo pořízení otisku. Pokusíme se také vybrané místo zachytit na jiný list papíru v rychlé skice (srov. obr. 6). Pracujeme opět uhlem vlastní výroby. Ve třídě pak (vždy tři dvojice společně) načrtneme mapu

hradiště na velký karton a vyznačíme v ní hlavní záchytné body. Poté rozložíme na mapu kresby míst, která nás zaujala. Snažíme se je správně lokalizovat, a poté k nim přiložíme na mapu hradiště také otisky z těchto míst (srov. obr. 8). Společně zjišťujeme, zda některé z dvojic zachytily stejné místo, a zda (případně jak a proč) se jejich otisky a kresby liší. Hovoříme o tom, proč a čím nás tato místa zaujala. Na závěr uspořádáme práce vedle sebe a celkově porovnáváme.

*Samostatná práce:* Každé z dětí si vytvoří svůj vlastní otisk. Na vlnitou lepenku si obkreslí svou ruku, vystříhne ji, ze zbytků lepenky si vytvoří svá vlastní malá tajemství (něco, co ho osobně zaujalo), může také přidat nějaký svůj osobní předmět, který lze přenést (medailon, minci, apod.). Technikou frotáže si každý vytvoří pastelem svůj vlastní otisk a zavěsí ho mezi otisky svých kamarádů (srov. obr. 9).

*Hodnocení výsledků práce:* Je třeba předem připomenout pravidla při pořizování otisků a skic hlavně v prostoru kostela a hřbitova, vysvětlit si, jak významná jsou to místa, jak se zde můžeme a nemůžeme chovat. Také je třeba připomenout potřebu dbát na zaznamenání místa otisku. Otisky lze snadno zaměnit. V tuto chvíli se nám osvědčilo zahrát si krátkou hru Hádej, kde je to a co je to, což nám pomohlo přenést se přes toto zrádné místo. Pro některé děti bylo těžké vytvářet rychlou zkratkovitou kresbu. Doporučuji vybrat dvě, maximálně tři, místa pro jednu dvojici, a ve dvojici se střídat tak, aby na vybraném místě jeden kreslil a druhý tvořil otisk (může jich vytvořit několik, aby dal dostatečný prostor druhému z dvojice). Pokud je ve dvojici jeden rychlejší a jeden pomalejší a dochází k nežádoucím tlakům, je dobré připomenout pravidla týkající se společné práce ve dvojici. Vyzkoušeli jsme také při náčrtku hradiště rudky, ve výsledku pak byla koláž barevnější a působivější, pro děti byla také přehlednější. Při samostatné práci se děti zaměřily na svou vlastní osobu a na to, co je osobně zaujalo na památném místě. Vytvořily si svůj vlastní otisk pastelem barvy, která je jim blízká. Své práce děti nainstalovaly na jednu společnou šňůru, protože všichni jsou součástí jedné skupiny. Při instalaci si můžeme povídat například o tom, jakou jsme si zvolili barvu a proč, anebo kde by kdo chtěl mít na šňůře svůj obrázek a proč si to přeje.

## **4.5 Zhodnocení tvořivých činností**

Během přípravy i realizace praktické části jsem narazila na některá možná úskalí, týkající se zejména pomůcek (například rychle se vybíjející baterie ve fotoaparátu nebo špendlíky z příliš měkkého materiálu, které se ohýbaly). Je důležité nepodcenit nejen přípravu vybavení, ale i přípravu vycházek a výkladu týkajícího se jednotlivých míst. Je dobré mít také naplánované různé doplňující činnosti, jako jsou různé hry a úkoly, neboť pro děti je prostřednictvím hry snazší vnímat svět kolem sebe, učit se a přizpůsobovat se nejrůznějším situacím i svému okolnímu prostředí. Před tvorbou ve třídě jsme si v případě prvního tématu připomněli navštívená místa promítáním fotografií na interaktivní tabuli, v případě druhého tématu jsme při práci promítali na plátno zvětšený letecký snímek hradiště a mohli jsme tak porovnávat

polohu míst na skicách i na našich mapách. V obou případech se mi využití interaktivní tabule osvědčilo.

Vzniklá díla nám ukázala další možnosti, jak je lze využít, ať již ke hře, ke společné reflexi ve skupině, anebo k instalaci na chodbách naší školy, a byla také odrazovým můstkem pro další činnosti, jako například pro návštěvu archívu Středočeského muzea či pro společné odpoledne s místním oddílem orientačního běhu a společným závodem nad mapami Českého svazu orientačního běhu. Při vlastních tvořivých činnostech jsou také rozvíjeny sociální kompetence dětí, a proto je možné je využít i k prevenci psychosociálního selhávání prostřednictvím aktivit reflektovaných v žákovské skupině.

Je důležité dodržovat plánovanou časovou dotaci, aby zbyl dostatečný prostor pro reflexi díla. Společná reflexe tvorby je důležitá. Pokud je možné práce v závěru odpoledne se žáky nainstalovat, zdá se mi to vhodnější, pravdou ale je, že mnoho dětí odchází ze školní družiny poměrně brzy, proto jsem zvolila časový harmonogram, ve kterém je vycházka naplánována v pátek, kdy také neprobíhají žádné školní zájmové kroužky, tvořivé činnosti pak realizují se svými žáky v pondělí či v úterý a instalace prací probíhá vždy následující den. Zdá se mi to vhodné také z důvodu možnosti využít díla k dalším činnostem, například ke hře, k vyprávění nebo k případným otázkám. Po společné práci by měl být také dán prostor samostatné tvorbě dětí, kdy každé dítě hledá cestu k sobě, ke své vlastní vnitřní krajině. Poznává své pocity a učí se o nich hovořit. Tato činnost nemusí nutně probíhat po společné tvorbě, ale měla by následovat v průběhu následujících dnů. Při tvořivých činnostech a zejména při společných reflexích a diskuzích je třeba vytvořit ve třídě bezpečné prostředí bez obav obavu z neúspěchu, z nepříznivého hodnocení či z posměchu. Strach či obavy žáka brzdí a neumožní pedagogovi realizovat činnosti v plném plánovaném rozsahu a očekávaný výsledek se nedostaví.

## 5 Závěr a zhodnocení

Tato práce se zabývá tématem duchovního rozměru krajiny a její historie jako prostředku k výchově dětí ve školní družině. Vychází z mých poznatků čerpaných studiemi pedagogiky volného času a je zaměřena na prostředí školní družiny, neboť toto prostředí je mi vzhledem k mé práci vychovatelky ve školní družině blízké a důvěrně známé, a mohu se tak opřít i o své dosavadní profesní zkušenosti. Ve své práci jsem se nejprve věnovala poznatkům z oboru psychologie, ať již obecné, vývojové či sociální, neboť jsou dle mého soudu pro práci vychovatele velice důležité. Svou pozornost jsem zaměřila na psychické funkce také proto, neboť se domnívám, že kognitivní funkce i emoce a cit mají zásadní vliv na vytvoření estetického předmětu v našem vědomí. Mozek a tělo reagují pocity a emocemi na to, co se odehrává kolem nás, je to nezbytné nejen pro naše přežití, ale také pro to abychom byli plně lidskými bytostmi. Tyto poznatky mi pomáhaly nejen utřídit si své znalosti, poskytly mi také možnost komplexně si vytvořit představu o schopnostech dítěte mladšího školního věku, daly mi možnost lépe dětem porozumět a lépe přizpůsobit své pedagogické působení a pomohly mi splnit jeden z cílů mé práce.

Duchovnímu rozměru dítěte je v učebnicích psychologie věnováno velice málo prostoru. Přesto se však domnívám, že se jedná o velmi důležitý rozměr dětské osobnosti, který může být rozvíjen a může zdárně růst, v opačném případě opomíjen může pak jen tiše skomírat. Klíčem k duchovnímu rozměru krajiny v nás i krajiny kolem nás je dle mého soudu krása, a zde znovu opakuji, není tím myšleno jen nějaké „pěknost“. Je to krása se živým středem, jež sytí lidskou duši, neboť jen taková krása má přesah do minulosti i do budoucnosti. Při přípravě této práce jsem hledala způsob, kterým lze otevřít své nitro působení a formování duchovních hodnot. Důraz jsem kladla na hledání přesahu člověka, který se prolíná s přesahem krajiny, jež nás obklopuje. Domnívám se, že se jejich vzájemná vztahovost a protínání odráží v hodnotách nalézáných ve vztahu k transcenci, i na jejich následném promítání do krajiny kolem nás.

Naše putování krajinou i následná tvorba nám pomáhaly pochopit nejen uspořádání a podoby krajiny v čase, ale i naše vlastní, vnitřní, krajiny duše. Spiritualita jako univerzální lidská potřeba a touha vztahovat se k hodnotám, které nás přesahují, hraje důležitou roli v životě každého člověka, neboť duchovní dimenzí člověk překračuje svou každodennost. Znalost historie krajiny a historie staveb v ní pomáhá dle mého soudu našemu ukotvení v čase a prostoru, pomáhá nám vztahovat se k minulosti i k budoucnosti a vytváří a posiluje pouto ke krajině našeho domova. Proto jsem svou pozornost zaměřila také na popis a charakteristiku drobných sakrálních památek v naší krajině. Ráda bych vedla své žáky k utváření kladných vztahů k okolnímu prostředí



a k porozumění krajiny kolem nich. Porozumění paměti krajiny dle mého soudu vede ke schopnosti čelit rozmarům své doby, ke schopnosti nenechat se vláčet neustále se proměňující přítomností, ke schopnosti neztratit klíč k přirozenému běhu světa a neztratit klíč ke krajině uvnitř nás. Důležitou roli v procesu hledání vztahů a přesahů hraje dle mého soudu komunikace, neboť propojuje všechny zde již zmíněné oblasti. Hovoříme k sobě, hovoříme k druhým, nasloucháme jim. Promlouvají k nám nejen lidé, ale i umělecká díla či krajina kolem nás, i s nimi je možné vést dialog, naslouchat jim. Podmínkou správného pochopení sdělení je vytvoření funkčního komunikačního kanálu mezi vnímatelem a vnímaným subjektem, anebo objektem. Cílem práce bylo hledání průsečíku vztahů duchovního rozměru krajiny a duchovního rozměru dítěte a nalézat a zvnitřňovat si hodnoty, které mají dar proměňovat naše životy, i schopnost utvářet je. Domnívám se, že úplné splnění tohoto cíle ukáže až čas. Vztah, který se začal rodit mezi dětmi a místem, kde žijí, ale mnohé ho téměř neznají, je křehký a je třeba ho podporovat, aby rostl a sílil.

V praktické části své práce jsem se zaměřila na rozvoj duchovního rozměru dítěte prostřednictvím prožitku a následné vlastní tvorby. Hledala jsem tvořivý způsob, jakým lze objevovat hodnoty, které dávají životu konečný smysl, a o které se v životě můžeme opřít. Proto jsem nejprve v teoretické části práce zaměřila svou pozornost na teorii tvořivosti dítěte, ze které jsem později vycházela, a kterou jsem v praktické části navázala dvěma činnostními náměty. Domnívám se, že pedagog by měl znát průběh tvořivého procesu, aby jej mohl respektovat a nenarušoval ho nevhodnými, byť dobře míněnými, pedagogickými zásahy. Důležité pro mne bylo seznámení s omezujícími faktory dětské tvořivosti, které uvádí H. Hazuková, a které mohou být důsledkem nevhodné činnosti pedagoga, a to zejména proto, abych se jich mohla v budoucnu vyvarovat. Obohacující a zajímavé pro mne bylo také seznámení se s prací J. Čápa a s jeho metodami k tvořivému řešení prací. Dítě mladšího školního věku se neustále setkává s neurčitostí a novostí objektů kolem sebe, s touto skutečností se lze vyrovnávat hlavně skrze tvořivost, neboť jen rozsah naučených vědomostí, byť by byl seberozsáhlejší, mu nepomůže. Jedině schopnost být připravený a otevřený novému, hledat nová řešení, nám dává možnost neustále se rozvíjet. J. Čáp rozpracovává širší pojmenovaný přehled tvořivých metod a tím dává pedagogovi možnost pracovat s nimi vědomě a účinně tak postupovat při své práci. Tyto výše uvedené poznatky jsem se následně snažila využít v praktické části práce při přípravě a realizaci dvou činnostních námětů.

Praktická část této práce je tvořena dvěma činnostními náměty pro tvorbu ve školní družině. Oba náměty jsem realizovala a domnívám se, že cíl mé práce, myšlenka využití duchovního rozměru krajiny a její historie jako prostředku výchovy dětí ve školní družině, byl naplněn. Pochopit kulturní či historický jev v krajině znamená vžít se do něj. Společné návštěvy památných míst předcházely samotné tvorbě a vedly k hledání hodnot ukrytých v nejen krajině kolem nás, ale i v nás samých. Při společných i samostatných tvořivých činnostech jsme se snažili vyjádřit své pocity a dojmy z krajiny kolem nás i v nás, při společných reflexích, diskuzích a instalacích prací jsme o svých pocitech a dojmech hovořili, snažili se je pochopit a porovnávat. Některé z činností proběhly jako vlastní skryté osobní vyjádření a daly prostor k vlastnímu

usebrání a uchopení svých myšlenek a pocitů. Myslím si, že tvorba, která vytváří nové hodnoty, nebo naopak, napomáhá uchovávat hodnoty stávající, umožňuje žákům lépe se orientovat ve světě kolem nich, pomáhá jim pochopit kulturní tradice a kladným způsobem formovat jejich vlastní životní hodnoty a cíle.

## 6 Seznam použitých zdrojů

- BAZALOVÁ M., DLOUHÝ M., MALÍČEK J., ŠŤOVÍČEK Z. *Kapličky a drobné sakrální stavby Sedlčanska*. Sedlčany: Městská knihovna Sedlčany, 2014. ISBN 978-80-260-6463-3.
- BOWKER, J. *Bůh a jeho proměny v dějinách náboženství*. Praha: Euromedia Group, 2004. ISBN 80-242-1063-0.
- CÍLEK, V. *Krajiny vnitřní a vnější*. 2. vydání. Praha: Dokořán, 2010. ISBN 80-7363-042-7.
- CÍLEK, V. *Posvátná krajina*. Praha: Malvern, 2014. ISBN 978-80-87580-72-1.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DAY, CH. *Duch a místo*. Brno: Era, 2004. ISBN 80-86517-95-0.
- DROZENOVÁ, W. *Země je plná tvých tvorů*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-264-0984-3.
- ECO, U. *Dějiny krásy*. Praha: Argo, 2005. ISBN 80-7203-677-7.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- HAZUKOVÁ, H., DVOŘÁKOVÁ, M. *Situace ve výtvarné výchově*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-661-X.
- HAZUKOVÁ, H., DVOŘÁKOVÁ, M.: *Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-660-1.
- HAZUKOVÁ, H. *Didaktika výtvarné výchovy*. VI. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.
- HAZUKOVÁ, H., ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy*. I. 3. přepracované vydání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-7290-237-7.
- HLADKÝ, J. *Kapličky, boží muka, výklenkové kapličky a zvoničky na Milevsku a Písecku*. Město Milevsko, 2007. Bez ISBN.
- HLAVSA, J. *Psychologické momenty výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1981. ISBN neuvedeno.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Budeč. 1100 let. I. Archeologie a historie*. Kladno: Sládečkovo vlastivědné muzeum, 2005. ISBN neuvedeno.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Kostel svatého Klimenta na Levém Hradci*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství: 1998. ISBN 80-7192-371-0.
- KOLEKTIV AUTORŮ. *Roztoky očima staletí*. Roztoky: Město Roztoky, 2011. ISBN 978-80-254-9078-5.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si lépe porozumíme*. Praha: Svoboda, 1988. ISBN neuvedeno.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.

- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. IBSN 978-80-247-1284-0.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1996. IBSN 80-210-1070-3.
- PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 1999. IBSN 80-7178-569-5.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2010. IBSN 978-80-200-1499-3.
- SCHEYBAL, J. V., SCHEYBALOVÁ J. *Umění lidových tesařů, kameníků a sochařů v severních Čechách*. Ústí nad Labem: Severočeské nakladatelství, 1985. IBSN: 45-010-82.
- SLAVÍK, J. *Didaktika výtvarné výchovy III*. Praha: UK – PedF, 1990. IBSN 80-7066-268-9.
- ŠIMEČKOVÁ, P. *Od kapličky ke křížku*. Praha: Plot, 2009. IBSN: 978-80-86523-94-1.
- ŠPIDLÍK, T. *Vědy – umění – náboženství*. Olomouc: Refugium, 2009. IBSN 978-80-7412-037-4.
- VÁCHA, M., O. *Šestá cesta*. Brno: Cesta, 2004. IBSN 80-7295-061-4.
- VÁCHA, M., O. *Modlitba argentinských nocí*. Brno: Cesta, 2011. IBSN 978-80-7295-129-1.
- VÁCHA, M., O. *Neumělcům života*. Brno: Cesta, 2014. IBSN 978-80-7295-177-2.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. IBSN: 978-80-247-1428-8.

Další použité prameny:

BIBLE. 7. přepracované vydání. Praha: Česká biblická společnost, 1996. IBSN 80-85810-11-5.

CITÁTY- KRÁSA [online] 14. 04. 2014 [cit. 2015-31-10]. Dostupné z:

<https://cs.wikiquote.org/wiki/Kr%C3%A1sa>.

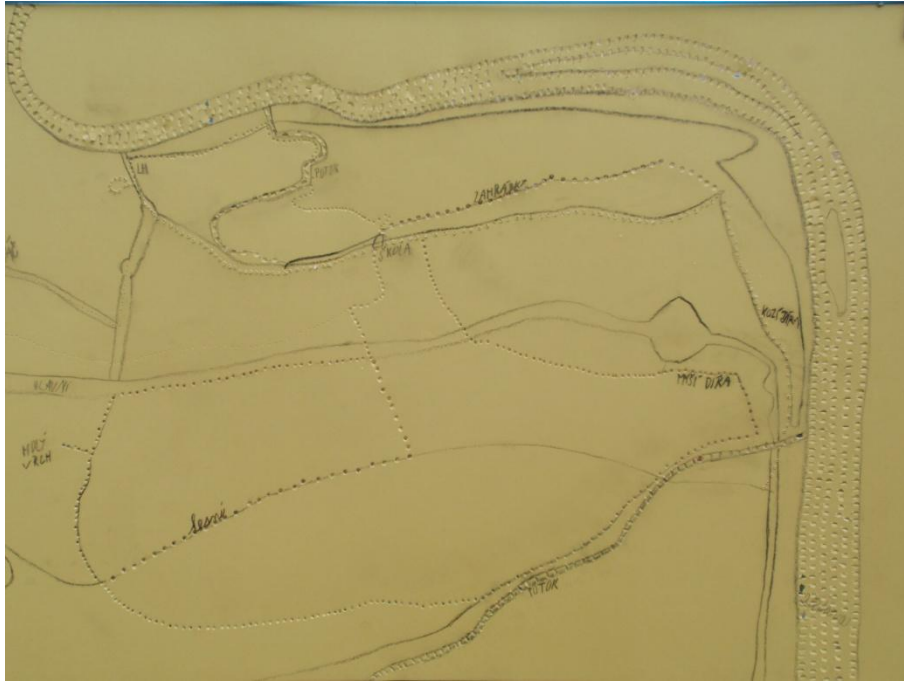
METODICKÝ POKYN K POSTAVENÍ, ORGANIZACI A ČINNOSTI ŠKOLNÍCH DRUŽIN [online]. 13. 06. 2002 [cit. 2015-20-04]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>.

## 7 Přílohy



Obr. 1. Téma 1. Cesty a cestičky křížem krájem krajinou. Opravená boží muka na polní cestě mezi Roztokami a Úholičkami, fotografie.



Obr. 2. Téma 1. Skupinová práce, kresba a perforovaný papír.



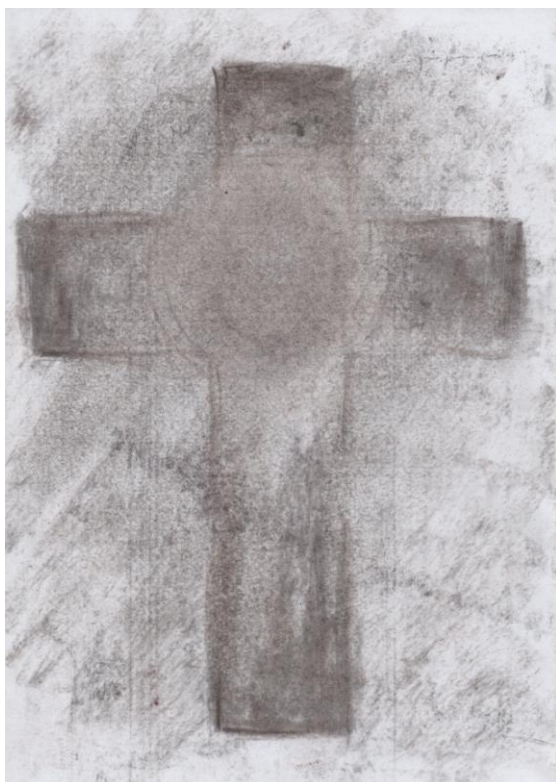
Obr. 3. Téma 1. Skupinová práce, zadní strana, perforovaný papír.



Obr. 4. Téma 1. Samostatná práce, kresba, perforovaný papír.



Obr. 5. Téma 1. Samostatná práce, zadní strana, perforovaný papír.

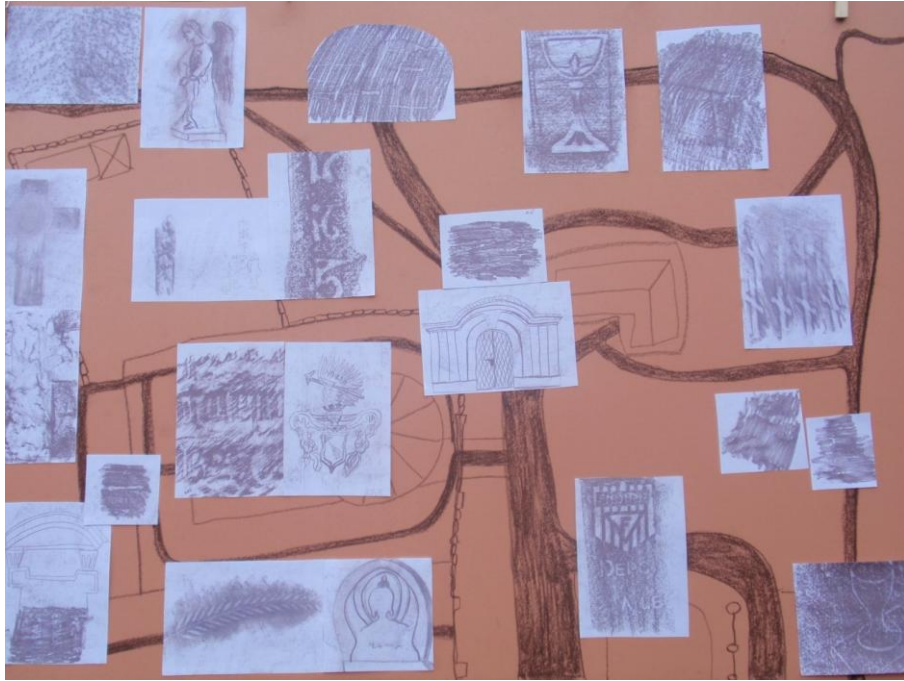


Obr. 6. Téma 2. Kříž, kresba, uhel.



Obr. 7. Téma 2. Kříž, frotáž, rudka.





Obr. 8. Téma 2. Skupinová práce, koláž.



Obr. 9. Téma 2. Samostatná práce, frotáž, pastel.

## 8 Abstrakt

RAMDANOVÁ, J. Duchovní rozměr krajiny a její historie jako prostředek výchovy dětí ve školní družině. České Budějovice 2016. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Klíčová slova: duchovní rozměr krajiny, výchova, spiritualita, krása, drobné sakrální památky, tvořivost, dítě mladšího školního věku, školní družina.

Teoretická část práce se zabývá hledáním vztahu mezi duchovním rozměrem krajiny a duchovním rozměrem dítěte, vychází z poznatků psychologie se zaměřením na dítě mladšího školního věku, zaměřuje také na komunikaci a na chování dětí ve skupinách. Dále čerpá z poznatků pedagogiky volného času týkajících se zejména prostředí školní družiny, z pohledu spirituality práce hledá přesah člověka a přesah krajiny, jejich vzájemnou vztahovost a protínání, úžeji se zaměřuje na jednotlivé aspekty hodnot ve vztahu k transcenci a na jejich promítání do krajiny kolem nás, které nám pomáhá pochopit nejen uspořádání a podoby krajiny v čase, ale i vnitřní krajiny duše. Pozornost práce se obrací ke krajině v srdci Přemyslovských Středních Čech.

Praktická část práce je tvořena dvěma činnostními náměty pro tvorbu ve školní družině, jejichž cílem je rozvíjení duchovního rozměru dítěte, jeho obohacení prostřednictvím prožitku a vlastní tvorby, rozvíjení sociálních kompetencí dětí a prevence psychosociálního selhávání prostřednictvím aktivit reflektovaných v žákovské skupině, které vychází ze společných návštěv kostelů, kapliček, křížů, smírčích a křížových kamenů, pramenů i studánek, zvonů, a z hledání hodnot ukrytých v nich i v nás samých. Praktická část práce klade důraz na tvořivost dítěte a hledá možné náměty k jejímu rozvoji při tvořivých činnostech ve školní družině.

## 9 Abstract

Spiritual dimension of a landscape and its history as means of children education in a school club.

Key words: spiritual dimension of a landscape, education, spirituality, beauty, sacral places of interest, creativity, younger school children, school club

The theoretical part of this thesis deals with the relation between the spiritual dimension of a landscape and spiritual growth of a child. It draws on psychological research of younger school children, concentrates on communication and group behavior of children. It further draws on discoveries of pedagogy of free time, especially in the environment of a school club. From the spiritual point of view, it tracks the overlap of humans and landscape; it examines their relationship and interaction, concentrates on specifics of value in connection with the transcendent and the projection of these specifics into a landscape that surrounds us. This projection helps us to understand not only the organization and appearance of this landscape in time but also the inner landscape of our soul. This thesis focuses on the landscape in the very heart of Premyslid Central Bohemia.

The practical part of this thesis consists of two concepts for creative work in a school club. These two concepts aim to help to develop children spirituality, their enrichment through experience and creativity, help to develop social competences of children and prevent psycho-social problems through various activities reflected in a group of children working together. These activities include group visits of churches, chapels, crosses, commemorative crosses and stones, quells, wells and bells and ensuing search of values in our inner selves. The practical part of this thesis stresses the importance of creativity in children, looks for possible topics of its development within the framework of activities organized by a school club.