

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

Duchovní a smyslová výchova

Kateřina Dušková

Katedra Filosofie a teologie
Vedoucí práce: PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D.
Studijní program: Sociální práce
Studijní obor: Pastorační a sociální práce

Praha 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Duchovní a smyslová výchova napsal/a samostatně a výhradně s použitím uvedených pramenů.

Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna pro účely výzkumu a soukromého studia.

V Praze dne 26.4. 2011

Kateřina Dušková

Anotace

Tématem této bakalářské práce je duchovní a smyslová výchova, jedna ze současných metod výtvarné výchovy, která má blízko k hlubinné ekologii a ke spiritualitě. Tato metoda děti učí citlivému vnímání okolního světa i sebe sama, lásce k lidem i přírodě a zodpovědnosti za sebe, za ostatní i za celý svět. Práce je rozdělena do tří částí: „Duchovní a smyslová výchova“, „Souvislosti duchovní a smyslové výchovy“ a „Duchovní a smyslová výchova v praxi.“ První část čtenáře uvádí do duchovní a smyslové výchovy a vysvětluje její základní principy. Věnuje se také stručně práci Marty Pohnerové a Jiřího Davida, kteří jsou považováni za zakladatele duchovní a smyslové výchovy. Druhá část se zabývá pozadím a souvislostmi tohoto směru a obecnějšími myšlenkami, které mu předcházely nebo s ním souvisejí. Hledám zde souvislosti s hlubinnou ekologií, transpersonální psychologií nebo s náboženstvím. Poslední část je vyústěním obou předchozích. Věnuje se praktické části duchovní a smyslové výchovy, která se týká přímo výuky výtvarné výchovy, především přípravy na výuku, průběhu výuky a hodnocení. Hledám zde také vztah duchovní a smyslové výchovy s tendencemi současného vzdělávání. Na závěr uvádím tři náměty pro práci s dětmi, které jsem vyzkoušela během kroužků výtvarné dílny na ZŠ Hostýnská.

Klíčová slova

Duchovní a smyslová výchova, hlubinná ekologie, smyslové vnímání, spiritualita.

Summary

The theme of this thesis is spiritual and sensual education, one of the current methods of art education, which is close to deep ecology and spirituality. This method teaches children a sensitive perception of the world and of themselves. It also teaches them responsibility for themselves, for others and for the whole world. The work is divided into three parts: „Spiritual and sensual education“, „The background of spiritual and sensual education“ and „Spiritual and sensual education in practice“. The first part introduces the reader into the spiritual and sensual education, and it explains its basic principles. This part is also about Marta Pohnerová's and Jiří David's work. These two pedagogues are considered to be the founders of the spiritual and sensual education. The second part is about the background and context of spiritual and sensual education. It's related to deep ecology, transpersonal psychology and religion. The last part is the result of the two previous. This part is practical and it is related directly to art teaching: preparation for teaching, evaluation, etc. This part also searches relationship between the spiritual and sensual education and contemporary tendencies in education. Finally there are three suggestions for working with children, which I have tried during art workshops in elementary school Hostýnská.

Keywords

Spiritual and sensual education, deep ecology, sensory perception, spirituality.

Poděkování

Děkuji PhDr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za vedení mé práce a za její podnětné připomínky. Děkuji také dětem, se kterými jsem realizovala náměty během výtvarných dílen za jejich nadšení a pozitivní zpětnou vazbu. Děkuji i svému příteli za jeho trpělivost a za myšlenky, které mou práci obohatily.

Obsah

Úvod	9
1. Duchovní a smyslová výchova.....	11
1. 1. Animo-centrismus	12
1. 2. Teoretici a pedagogové zabývající se duchovní a smyslovou výchovou.....	13
1. 2. 1. Marta Pohnerová	13
1. 2. 2. Jiří David	18
2. Souvislosti duchovní a smyslové výchovy	21
2. 1. Hlubinná ekologie	21
2. 1. 1. Hlubinná ekologie ve vztahu k duchovní a smyslové výchově.....	28
2. 2. Psychologické aspekty duchovní a smyslové výchovy.....	33
2. 2. 1. Transpersonální psychologie	35
2. 3. Duchovní a smyslová výchova a spiritualita	39
3. Duchovní a smyslová výchova v praxi.....	43
3. 1. Hodiny duchovní a smyslové výchovy	43
3. 1. 1. Příprava na výuku	43
3. 1. 2. Průběh hodiny	47
3. 1. 3. Duchovní a smyslová výchova ve vztahu k tendencím současného vzdělávání	49
3. 2. Náměty pro práci s dětmi	53
3.2.2. Semínka rostlin	53
3.2.1. Chameleon.....	58
3. 2. 3. Tváře větru.....	62
Závěr.....	66
Seznam literatury.....	69

Úvod

Tématem mé bakalářské práce je duchovní a smyslová výchova, jedna ze současných metod výtvarné výchovy, která má blízko ke spiritualitě a k hlubinné ekologii. Toto téma jsem si zvolila proto, že se domnívám, že lidstvo dospělo k bodu, kdy je nutný obrat ve způsobu života i ve způsobu přemýšlení. Stále narůstající ekologické problémy, chudoba, hrozby válečných konfliktů a další globální problémy ukazují k jedinému východisku: člověk by se měl naučit uvědomovat si svou zodpovědnost nejen za sebe, ale i za ostatní lidi a za celou naši planetu. Abychom ale toto mohli přijmout, musíme si nejdřív uvědomit svou jedinečnost a zároveň svou sounáležitost se světem. K tomu by měla vést právě duchovní a smyslová výchova, která děti učí citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.

Cílem mé práce je hledání souvislostí duchovní a smyslové výchovy s obory, ke kterým má blízko. Je to především hlubinná ekologie, směr, který zastává komplexní pohled na přírodu a názor, že člověk a ostatní životní formy jsou si rovné. Dále je to arteterapie, hlubinná a transpersonální psychologie, ale i filozofie, etika a náboženství. Smyslem tohoto hledání je objevení nových souvislostí, ale také zdůvodnění toho, proč se domnívám, že je tato metoda práce s dětmi tolik důležitá, jak pro ně samé, tak pro budoucnost naší planety.

Tyto souvislosti by měly také ukázat, že i když je duchovní a smyslová výchova relativně novým oborem, který ještě není úplně prozkoumaný, má kořeny ve způsobu myšlení vlastního člověku dávno před vznikem moderní společnosti. Nekladu si za cíl předložit v této práci přehled všech směrů, názorů a autorů, jejichž práce s duchovní a smyslovou výchovou souvisí, můj výběr zůstane do velké míry subjektivní, bude ovlivněn mou zkušeností i citem. Jedním z nich bude bezpochyby Arne Naess, zakladatel hlubinné ekologie, který sám často upozorňuje na to, že ke svým závěrům dospěl

především prostřednictvím intuice, vlastního rozumu a zkušeností. A stejně tak i já budu tuto práci psát nejen na základě četby odborné literatury, ale i podle vlastního citu a zkušeností získaných učením výtvarné výchovy. Na tomto principu by konec konců měla být založena i celá duchovní a smyslová výchova, ve které je důležitý právě osobní prožitek a cit.

Ve své bakalářské práci bych se také ráda věnovala praktické stránce duchovní a smyslové výchovy. Cílem mé práce bude popsat, jak touto metodou pracovat s dětmi a jak tuto práci, jako učitel výtvarné výchovy, umět vysvětlit a, v případě potřeby, i obhájit. Budu proto hledat souvislosti duchovní a smyslové výchovy se současnými tendencemi ve vzdělávání.

Celá moje práce pak vyústí v několik konkrétních námětů pro práci s dětmi jako příklad toho, jak je možné touto metodou ve výtvarné výchově pracovat. Všechny náměty vyzkouším v průběhu své práce s dětmi na základní škole.

Ve své bakalářské práci budu postupovat od obecných souvislostí, přes praktickou část, až ke konkrétním námětům pro práci s dětmi. Nejdříve čtenáře uvedu do duchovní a smyslové výchovy, stručně vysvětlím její principy a budu se zabývat pozadím tohoto směru a obecnějšími myšlenkami, které mu předcházely nebo s ním souvisejí. V další části se pak budu věnovat praktické části duchovní a smyslové výchovy, která se bude týkat přímo výuky. Na závěr předložím několik námětů pro práci s dětmi, které budou vycházet z toho, co jsem o duchovní a smyslové výchově zjistila a objevila.

1. Duchovní a smyslová výchova

Duchovní a smyslová výchova je „osobitý přístup k dětskému výtvarnému projevu, který motivačně rozpracovává smyslové zážitky dětí, staví je do intimního vztahu ke světu a dává jim hluboký morální podtext.“¹ Touto definicí chce Věra Roeselová upozornit na to, že duchovní a smyslová výchova klade důraz na smyslový zážitek, prostřednictvím kterého se děti dostávají do přímého kontaktu se světem. Pokud je například tématem výtvarné výchovy rostlina, děti jí nejprve prozkoumávají všemi smysly – prohlížejí si jí, hladí ji, čichají k ní nebo ji i ochutnávají. Své smyslové zážitky pak výtvarně ztvární. Vytvářejí si tak intimní vztah k přírodě a rozvíjejí svůj zájem o okolní svět. Celý tento proces má hluboký morální podtext – děti se učí porozumět světu i samy sobě. Utvářejí si k sobě, k druhým lidem a k přírodě hluboký vztah, který je založený na úctě, lásce a toleranci.

Zakladatelkou duchovní a smyslové výchovy a autorkou snad jediné knihy, která se jí systematicky věnuje, je Marta Pohnerová. Toto pojetí výtvarné výchovy je však blízké více českým pedagogům a teoretikům, i když každý z nich k němu přistupuje trochu jinak. Patří mezi ně například Jiří David, Hana Babyrádová nebo Jitka Géringová.

Postavení výtvarné výchovy mezi ostatními předměty bývá trochu problematické, její význam je často zlehčován a podhodnocován. Někdy je tento předmět i samotnými učiteli výtvarné výchovy vnímán jen jako odpočinkový a dětem pak slouží hlavně k odreagování. Výtvarná výchova proto čelí i úvahám, jestli by vůbec měla být samostatným předmětem². Je to dáno určitě i tím, že se stále ještě věnuje hlavně tradičním výtvarným prostředkům jako jsou malba, kresba nebo grafika a současné umění přitom

¹ Roeselová, s. 29

² Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl*, s. 1

daleko víc pracuje s novými médii. Výtvarná výchova proto nepůsobí příliš aktuálně. Měla by proto určitě odrážet tendence v současném umění, ale také by měla rozvíjet osobnost dítěte a pomáhat mu vytvářet pozitivní vztah ke světu – tato dimenze je podle mého názoru asi nejdůležitější a dělá z výtvarné výchovy předmět, který je dokonce velmi aktuální. Ve většině školních předmětů se totiž pracuje se spěchem a s důrazem na výkon. Duchovní a smyslová výchova naopak děti učí hlubokému soustředění a přemýšlení o detailech, reaguje na světové problémy současnosti a otevírá nové cesty a způsoby práce s dětmi. Proto bývá spojována s animo-centrismem, jedním z proudů současné výtvarné výchovy.

1. 1. Animo-centrismus

Po revoluci se u nás výtvarná výchova stala pluralitním oborem s mnoha rozdílnými směry. Objevilo se několik významných proudů a tendencí a jedním z nich je právě animo-centrismus. Toto pojetí výtvarné výchovy klade důraz na poznávání sebe sama, důležitá je v něm osobní zkušenost a prožitek. Podle Slavíka je osobní prožitek „tou nejskutečnější složkou výtvarného zážitku“³. Výtvarná výchova a samotná tvorba je pak pro děti především prostředkem k poznání vlastního nitra i okolního světa. Mnozí učitelé si všimli, že mezi dětmi začala narůstat určitá lhostejnost ke světu a k mezilidským vztahům, proto se současná výtvarná výchova snaží učit žáky porozumět okolnímu světu a najít k němu hlubší vztah.⁴ Skrze výtvarnou výchovu se tak žáci vyjadřují k otázkám, které se týkají smyslu života, ekologie nebo duchovní

³ Slavík, Umění zážitku, zážitek umění, s. 260

⁴ Roeselová, s. 28

stránky bytí. A proto se řadí duchovní a smyslová výchova právě do tohoto pojetí výtvarné výchovy.⁵

Animo-centrismus má blízko i k arteterapii a k hlubinné psychologii, hlavně tím že klade důraz na prožívání duchovní podstaty, objevování vlastního vnitřního světa a odhalování skrytých stránek osobnosti. Toto pojetí je blízké několika českým výtvarným pedagogům a teoretikům, i když každý z nich k němu přistupuje trochu jinak. Patří mezi ně například Marta Pohnerová, Jan Slavík, Jiří David, Hana Babyrádová nebo Jitka Géringová. Někteří vycházeli z dalších autorů, jako jsou například Arne Naess, norský filozof a zakladatel hlubinné ekologie, němečtí teoretici umění Rudolf Arnheim nebo Gustaf Britsch, který na základě dětské kresby vytvořil teorii uměleckého myšlení.

1. 2. Teoretici a pedagogové zabývající se duchovní a smyslovou výchovou

Stejně jako animo-centrismus, má i duchovní a smyslová výchova blízko k arteterapii, k transpersonální a hlubinné psychologii a ke spiritualitě. Důležité je ale hlavně její zaměření na hlubinnou ekologii. Za zakladatele duchovní a smyslové výchovy bývají považováni Marta Pohnerová a Jiří David.

1. 2. 1. Marta Pohnerová

Marta Pohnerová se věnuje výtvarné výchově už přes čtyřicet let, kromě práce s dětmi také přednášela na univerzitě v Hradci Králové a vedla semináře pro učitele výtvarné výchovy⁶. Zabývá se také arteterapií a vlastní tvorbou. Je

⁵Z historie výtvarné výchovy a její teorie /2/ [online]. 2006. [cit. 18. 2. 2011]. Dostupný z [www: <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29>](http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29).

⁶Marta Pohnerová [online]. 2006. [cit. 18. 2. 2011]. Dostupný z [www: <http://www.hka.cz/_kultura/umelci/pohnerova/soub/info.asp>](http://www.hka.cz/_kultura/umelci/pohnerova/soub/info.asp).

autorkou třídílné publikace *Duchovní a smyslová výchova* a jednou ze zakladatelek této metody.

V úvodu své knihy *Duchovní a smyslová výchova* Marta Pohnerová píše, že stojíme na rozcestí.⁷ Naše rozhodnutí, kam se vydat, ovlivní holou existenci na naší planetě i to, zda budou zachovány hodnoty vytvořené naší civilizací.

To, kam se rozhodneme směřovat, musí nutně ovlivnit i výchovu a vzdělávání. „Důležité je, aby se základním kamenem stala výchova k vnitřní svobodě, která vede k identitě osobnosti.“⁸ Jen tak se člověk naučí přijmout odpovědnost za sebe, za ostatní i za celý svět. Podobně vidí výchovu i Jana Ledvinová. Podle ní by měla „směřovat k dokonalé harmonii citění a myšlení a odpovědného chování“⁹

Duchovní a smyslová výchova dětem pomáhá učit se duchovní sounáležitosti člověka se světem pomocí vlastního prožívání. Důležité je v tomto procesu také hledání a poznávání sebe sama, které teprve může vést k úplnému pocitu ztotožnění se světem a přírodou. Opět zde uvedu pro srovnání myšlenku Jany Ledvinové: „krize životního prostředí pramení z krize v oblasti duševní a duchovní, z krize morálky, hodnot a životního stylu“¹⁰ Sebepoznání a duševní a duchovní zdraví lidí jsou tedy nutným předpokladem k pocitu sounáležitosti s přírodou. Tento pocit člověku brání ničit přírodu a životní prostředí.

Je znát, že pojetí ekologické výchovy Marty Pohnerové i Jany Ledvinové vychází ze základů hlubinné ekologie. Zvláště pokud ho srovnáme s jinými definicemi ekologické výchovy, která je například pojímána jako „poznávání, chápání, hodnocení, a respektování souvislostí v přírodě a vztahů mezi

⁷ Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova*, 1. díl, s. 1

⁸ Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova*, 1. díl, s. 1

⁹ Ledvinová, s. 7

¹⁰ Ledvinová, s. 21

člověkem a jeho životním prostředím.“¹¹ Podle této definice je ekologická výchova zaměřena na poznávání a chápání, což je jistě důležité. V souladu s hlubinnou ekologií by se však ekologická výchova musela soustředit především na cítění a prožívání. Na první pohled tu možná není vidět rozdíl mezi těmito pojetími, jsou to však dva docela odlišné pohledy na přírodu. Z pohledu hlubinného ekologa příroda není chápána jako něco vnějšího, co bychom měli zkoumat a chránit, ale je přímou součástí nás samotných. Přírodu bychom proto měli prožívat a cítit s ní. Příroda pak pro nás nebude znamenat člověka a *jeho* životní prostředí, ale celek, kterého je člověk součástí.

Marta Pohnerová ve své knize nenabízí jednoznačnou odpověď nebo návod, jak s dětmi pracovat. Ukazuje jen směr, kterým se může výtvarná výchova, a možná i celkově výchova a vzdělávání, ubírat. Pokud přijmeme tuto cestu, děti budou mít možnost učit se citlivému vnímání a prožívání okolního světa.

Pro duchovní a smyslovou výchovu má velký význam smyslové prožívání. Ve škole se trénuje spíš verbální paměť než smyslová, ale přesto jsou smyslové zážitky pro život člověka velmi důležité. Dokáží nám připomenout různé obrazy z minulosti a přenést nás do míst, na kterých jsme je vnímali. Ve výtvarné výchově se většinou využívá vizuální paměť. Podle Pohnerové¹² ale malé děti velmi často upřednostňují i jiné smysly, například hmatovou (haptickou) paměť. Pokud dítě výtvarně zpracovává nějaký zážitek, je lepší v něm vyvolat všechny smyslové vzpomínky, aby si pak samo mohlo vybrat tu nejintenzivnější.¹³ Marta Pohnerová se například ve druhém dílu *Duchovní a smyslové výchovy* věnuje námětu „tatínek a maminka“. Vzpomínka na tatínka nebo maminku však nemusí být pouze vizuální a děti mohou třeba prsty kreslit, jak maminku hladí. Vzpomínka na dotek a mazlení s rodiči pro ně může být intenzivnější než vizuální zážitky. Dítě pak může tento zážitek přenést na papír

¹¹ Ekologické hry, s. 7

¹²Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl* s. 9

¹³Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl* s. 9

klidně i tak, že zavře oči, představí si, jak hladí mamčinu tvář a vlasy a prsty namočenými v barvě přenese tuto vzpomínku do obrazu.

Smyslové prožívání je základem pro přiblížení člověka k dalším lidem i k přírodě. „jako zárodky lásky člověka k člověku vznikají právě díky smyslovým vjemům, i pevné pouto k přírodě je jimi tvořeno“¹⁴ Proto je tak důležité, aby se děti ve výtvarné výchově jen nedívaly, ale aby se i dotýkaly (stromů, květin a zvířat), aby poslouchaly (hučení vody nebo šumění lesa), aby cítily vůně a aby ochutnávaly. Jen tak si můžou vytvořit opravdu hluboký vztah k přírodě a okolnímu světu.

Marta Pohnerová dělí duchovní a smyslovou výchovu na tři hlavní části, které se liší obsahem i tím, jaké věkové kategorie jsou určeny. Jsou to:¹⁵

1. O všem živém (pro děti předškolního věku a prvního stupně)
2. Poznávání sebe sama (pro děti i dospělé)
3. Vnější a vnitřní prostor (hlavně pro dospívající a dospělé)

První část, „O všem živém“ vychází z principů hlubinné ekologie, která je založená na úplném ztotožnění člověka s přírodou, na jeho sebeuvědomění a na předpokladu, že všechny formy života jsou si rovné. Hlubinná ekologie má blízko k filozofii neohumanismu, směru, který vychází z východní filozofie a z přesvědčení, že je třeba rozvíjet i pravou mozkovou hemisféru a pracovat s intuicí a spiritualitou: „do lidské lásky a uznání svébytnosti je třeba zahrnovat nejen celé lidstvo, ale vše živé a neživé ve vesmíru.“¹⁶ Malým dětem je tento přístup blízký a je pro ně daleko přirozenější než může připadat nám.

V části „O všem živém“ se s žáky můžeme věnovat živé i neživé přírodě, Pohnerová proto doporučuje spolupráci s dalšími předměty, jako je biologie

¹⁴ Ledvinová, s. 38

¹⁵ Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl*, s. 3

¹⁶ Ledvinová, s. 21

nebo zeměpis. Náměty pro hodiny můžeme hledat v říši rostlin, zvířat, kamenů, v cyklu roku, v živlech, zkrátka ve všem, co objevíme v přírodě. „Hledáme stále biologickou i duchovní sounáležitost se vším živým.“¹⁷

Druhá a třetí část duchovní a smyslové výchovy, „Poznávání sebe sama“ a „Vnější a vnitřní prostor“, jsou založeny na principu uvolnění a koncentrace. „Pocit uvolnění je předpokladem pro svobodné myšlení, pro vlastní nápady a osobitě řešení zadaných úkolů. Uvolnění znamená naprosté uvědomění si svého fyzického i duchovního já.“¹⁸ Děti, které umí pracovat s uvolněním pracují lépe i se soustředěním. Pokud se mu tedy naučí ve výtvarné výchově, může jim to pomoc i v jiných oblastech. A proč se tomu učit právě v tomhle předmětu? Protože duchovní a smyslové uvolnění je vzájemně propojeno. K duchovnímu uvolnění se můžeme dostat například přes dotyk, pohlazení, tedy i pomocí kresby nebo malby.

Marta Pohnerová je učitelkou výtvarné výchovy, proto mě překvapilo, že se ve svých knihách věnuje poměrně stručně práci s uměleckým dílem. Tedy ne o moc víc, než ostatní pedagogové–nevýtvarníci zabývající se ekologickou výchovou. I ti často zmiňují důležitost výchovy uměním, ale nezabývají se jí většinou do hloubky. Ledvinová například píše, že pokud má být náš obraz světa úplný, nesmíme zapomínat na cit, fantazii a prožitek - formy uměleckého poznání.¹⁹ Podle Pohnerové nám umělecké dílo může být inspirací stejně jako příroda. Když se dítě naučí vnímat výtvarnou hodnotu listu rostliny, naučí se ji vidět i v uměleckém díle.²⁰ Toto pojetí výchovy uměním odpovídá duchu celé knihy *Duchovní a smyslová výchova*. Není kam spěchat. Dítě se pomalu učí citlivému vnímání a prožívání přírody, začíná si postupně uvědomovat i její výtvarnou hodnotu a teprve potom se jí učí vidět v uměleckém díle.

¹⁷Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl*, s. 14

¹⁸ Tamtéž, s. 16

¹⁹ Ledvinová, 49

²⁰ Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl*, s. 22

Z knihy *Duchovní a smyslová výchova* je cítit, že je psaná s citem. Velmi příjemně se čte a sám způsob, jakým je napsaná a doplněná ukázkami, jakoby ilustroval metodu duchovní a smyslové výchovy. Je vidět, že autorka je hlavně učitelkou výtvarné výchovy, ne teoretičkou. Kniha čtenáře vybízí k tomu samému, co ona své žáky: k soustředění, prožívání a k přemýšlení o detailu. Nepředkládá hotový systém, ani nenabízí jasné odpovědi, ale je námětem pro další hledání a uvažování.

1. 2. 2. Jiří David

Jiří David oproti Martě Pohnerové vytvořil hlavně historickou a teoretickou základnu duchovní a smyslové výchovy. Píše o ní například ve své knize *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén* nebo v článku *Ontologie výtvarné výchovy, ekologie a emocionalita*, který vyšel ve sborníku INSEA v roce 1996.

David dává duchovní a smyslovou výchovu do souvislosti s historií oboru výtvarná výchova i s celou historií umění. Ve své knize *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén* například vysvětluje, jak úzce změna pojetí výtvarné výchovy souvisí se změnou pojetí výtvarného umění a dokonce i samotného výtvarného vidění. K této změně podle něj docházelo průběžně s vývojem umění. Projevila se například v polemice romantismu s klasicismem. Dříve bylo cílem umělce „zobrazit obecný abstraktní princip velkolepou formou.“²¹ Obecným abstraktním principem má na mysli zobrazení hlavních rysů a realistické podoby objektu, nejčastěji přírody. V pozadí tohoto pojetí výtvarného umění stálo mechanické chápání přírody. Umělci se snažili zobrazit krásu přírody tak, že se snažili zachytit hlavní rysy přírodního objektu. Krása nějaké věci byla tedy, podle tohoto způsobu chápání, objektivní.

²¹ David, s. 36

Romantický názor oproti tomu vidí přírodu jako fyzický vesmír obklopený ještě jedním vesmírem: „vesmírem myšlení a cítění.“²² Toto pojetí už nevidí krásu jako objektivní. Krása totiž spočívá ve vztahu nás a objektu, na který se díváme. Tomuto pojetí se říkalo naturalistický idealismus a zabýval se jím například Jonh Ruskin, anglický umělecký kritik, vědec a spisovatel. Nešlo však o žádný nový způsob vnímání, ale spíš o návrat k přirozenému uměleckému vidění. Ruskin prohlásil, že „umění vidět přírodu má téměř takový význam jako číst egyptské hieroglyfy.“²³

Vnímáním přírody se pak hodně zabývali také impresionisté, kteří dospěli až na samou hranici realismu – chtěli zobrazovat svět co nejpřesněji, tak, jak jej vidí. Snažili se reprodukovat okamžitý obraz na sítnici, který v nich zrakový vjem vyvolá.²⁴ Tady si teprve můžeme plně uvědomit rozdíl mechanického pojetí od pojetí romantismu – Reprodukovat obraz na sítnici není možné, naše vnímání není mechanické, ale je ovlivněné city, intelektem a mnoha dalšími věcmi, tedy tím, co by patřilo do onoho romantického „vesmíru myšlení a cítění“. Do vizuálního vnímání se navíc zapojují i naše předchozí zkušenosti získané jinými smysly a ty se pak projevují ve výtvarném ztvárnění. Nejvíce pak zřejmě využíváme hmatu, skrze který si ověřujeme prostorové vztahy. „Umělec při tvorbě ve své mysli vlastně rekonstruuje trojrozměrnou formu.“²⁵ Něco podobného můžeme ve velké míře najít v pravěkém a starověkém umění, například u egyptských maleb.²⁶ Umělec tedy při tvorbě nevyužívá jen vizuálního vnímání, ale ve velké míře i zkušenosti jiných smyslů²⁷. Pohnerová stejnou tendenci objevila v dětském výtvarném projevu. Ve výtvarném projevu

²² David, s. 36

²³ David, s. 37

²⁴ Impresionismus. *Galerie umění Artchiv* [online]. 2006. [cit. 21. 4. 2011]. Dostupný z [www: < http://www.artchiv.info/GALERIE/UMELECKY_SMER/10000--Impresionismus.html >](http://www.artchiv.info/GALERIE/UMELECKY_SMER/10000--Impresionismus.html).

²⁵ David, s. 38

²⁶ Gombrich, s. 61- 63

²⁷ David, s. 38

malých dětí někdy podle ní dokonce převládá haptický smysl před vizuálním.²⁸ David tedy ve své práci dochází k podobným závěrům, jako Pohnerová, i když se k nim dobírá jinou cestou. Oběma těmto autorům je společné spirituální pojetí umění i důraz na smyslovost.

²⁸ Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl*, s. 9

2. Souvislosti duchovní a smyslové výchovy

Duchovní a smyslové výchově je blízký komplexní pohled na člověka a na svět, který je filosofické, psychologické, etické i duchovní povahy. V této kapitole se proto budu zabývat různými povahami tohoto pohledu a pokusím se je dát do souvislosti s praktickou stránkou duchovní a smyslové výchovy, která spočívá v přímé práci s dětmi. Podle filosofie výchovy v naší zkušenosti všechno souvisí se vším, „každý nový poznatek rozvlí celé pole naší zkušenosti, uloží se vněm, zapadne jako kámen do vodní hladiny.“²⁹ Podobně by poznatky této kapitoly měly doplnit čtenářův obraz duchovní a smyslové výchovy. Ta vychází především z hlubinné ekologie a sdílí s ní nejen zájem o ekologická témata, ale i mnoho etických a filosofických otázek. Má blízko také k transpersonální a hlubinné psychologii a k arteterapii. A jak už napovídá sám její název, duchovní a smyslová výchova bude souviset také se spiritualitou.

2. 1. Hlubinná ekologie

Hlubinná ekologie je jedním z nejradikálnějších směrů enviromentalismu, proudu, který reaguje na prohlubování problémů životního prostředí a na stále větší zásahy člověka do přírody. Tento proud se objevil v 70. letech minulého století v USA. Za zakladatele hlubinné ekologie bývá považován Arne Naess, jeden z nejvlivnějších norských filozofů 20. století. Je autorem názvu „hlubinná ekologie“, který staví proti tzv. „mělké ekologii“. „Mělká ekologie“ sice bojuje proti znečišťování životního prostředí, ale často je jejím hlavním cílem blahobyt a zdraví obyvatel vyspělých zemí. Oproti tomu hlubinná ekologie se dívá na člověka jako na bytost, která žije v naprosté jednotě s ostatními živými formami a není nad nimi nijak nadřazena. Cílem hlubinné

²⁹ Palouš, s. 27

ekologie je proto zdraví všech živých bytostí a harmonie života na naší planetě jako celku.

Program hlubinné ekologie podle Arneho Neasse se zakládá na těchto 8 bodech:³⁰

1. Prosperita života lidí i veškerého ostatního života na Zemi má svou hodnotu. Hodnota životních forem je nezávislá na užitečnosti z hlediska úzkých lidských zájmů.

2. Hojnost a pestrost života jsou hodnotami samy o sobě a obohacují lidský i veškerý další život na Zemi.

3. Člověk nemá právo tuto hojnost a pestrost omezovat – výjimkou je uspokojování základních potřeb.

4. Současné zasahování člověka do přírody je neúnosné, a situace se rychle zhoršuje.

5. Život a kultura lidstva nijak neutrpí podstatným snížením počtu obyvatel. Dobrý stav přírody se bez takového poklesu neobejde.

6. Podstatné zlepšení životních podmínek není možné bez proměny politiky, neboť ta ovlivňuje ekonomické, technické a ideologické struktury.

7. Ideologická proměna spočívá v uznávání především kvality života (její podstatou jsou hodnotné situace), a nikoliv životní úrovně. Je třeba si důkladně uvědomit rozdíl mezi tím, co je „velké“ a co je „ohromné“.

³⁰ Naess, s. 49-50

8. Kdo se s uvedenými body ztotožní, má povinnost se přímo či nepřímo zúčastnit pokusu o prosazení nezbytných změn.

Z těchto základních myšlenek vidíme, že hlubinná ekologie je založená na úplném ztotožnění člověka s přírodou, na jeho sebeuvědomění a na předpokladu, že všechny formy života jsou si rovné. Základními kameny hlubinné ekologie jsou biocentrický přístup a princip sebeuvědomění.

Biocentrický přístup spočívá v myšlence, že všechny organismy v přírodě mají stejnou hodnotu, která je jim vlastní sama o sobě, a která se v žádném případě neodvívá od jejich užitečnosti pro člověka. Všechny organismy mají stejné právo na život a růst, pro člověka by proto mělo být přirozené chovat k nim úctu. „Mít radost ze života zcela přirozeně předpokládá úctu k jakékoliv formě života a existence, ke všemu živému a žijícímu.“³¹

Biocentrický přístup vychází z principu sebeuvědomění. Člověk by měl sám sebe chápat jako součást přírody a zároveň přírodu vidět jako součást sebe sama. Pokud toho dosáhneme, „nebudeme již moci bezohledně ničit přírodu, protože by to znamenalo, že ničíme integrální část sama sebe.“³² K tomuto poznání a k pochopení sebe jako součásti celku světa můžeme dojít například hlubokým soustředěním a meditací. Pomocí těchto metod se člověk učí vnímat svou jedinečnost a zároveň svou sounáležitost se světem.

Lidé by tedy podle principů hlubinné ekologie měli chovat úctu k živé i neživé přírodě a žít s ní v harmonii.

Žít v souladu a harmonii s přírodou však znamená nejen brát, ale i dávat. David Abram, americký filosof a ekolog, hovoří v této souvislosti o vzájemné reciprocitě. Píše „nikdy neber ze živé země víc, než potřebuješ, a rozhodně z ní

³¹ Prokešová, s. 89

³² Naess. *Ekologie, pospolitost a životní styl*, s. 14

nikdy neber víc, než jí vracíš.³³ Aby mohl žít jeden organismus, musí umřít mnoho dalších, ale jeho existence a následně i mrtvé tělo zase na oplátku pomáhá vzniknout novému životu. O vzájemné reciprocitě věděly snad všechny původní národy. Nikdy nelovily víc, než potřebovaly k životu a když už lovily, prosily zároveň duši zvířete o odpuštění. Tato duchovní sounáležitost s loveným zvířetem a s celým světem vedla k rovnováze a harmonii v přírodě. Ve zdravém a harmonickém vztahu k přírodě lovec dokonce lovenému druhu pomáhá. Tím, že zabije méně zdravá zvířata, mají silnější jedinci větší šanci předat své geny dál a celý druh potom lépe prospívá. To si původní národy uvědomovaly a proto například když lovec chytil dvě zvířata, někdy si vybral to menší a méně silné a druhé pustil na svobodu. Věděl, že se mu takové chování vyplatí – když bude celý druh silný, bude zvířat dost i příští rok.

Tato reciprocita ovšem není možná v současném pojetí světa, kdy stavíme hranici mezi „inteligentní“ svět lidí a nemyslicí svět přírody. Tato hranice nám brání v životu v harmonii se světem.

Pro hlubinnou ekologii je důležitý obecně vztah k přírodě, ale také vztah k jednomu konkrétnímu místu a k jeho přírodnímu prostředí. K místu, kde se člověk narodí a kde žije. Organismy bývají dokonale vyladěny na místo, ve kterém žijí a toto místo je pro ně zásadní. Abram vysvětluje, jaké má místo význam pro lososi. Každý rok podniknou nesmírně náročnou cestu na místo, kde se narodili, aby se tam spářili a potom umřeli. Abram nabízí k úvaze myšlenku, jestli i pro nás lidi místo, na kterém žijeme „má nějaký význam pro to, kým nebo čím jsme?“³⁴ Podle současného pohledu je člověk utvářen především geny a prostředím. Prostředím se však většinou myslí spíš kulturní a rodinné prostředí než to životní. Do jaké míry má tedy na člověka vliv přírodní prostředí a místo, ze kterého pochází? Debra C. Carroll³⁵ říká, že když se člověk

³³ Abram, s. 17

³⁴ Abram, s. 15

³⁵ Šamanismus, s. 48

narodí na určitém místě, jeho psychika a povaha jsou utvářeny vědomím tohoto místa: „Místní vědomí se prodralo vrstvou kulturního naprogramování v hlubší psychice, stejně jako se zdejší rostliny prodírají asfaltem industriální společnosti.“³⁶ Jinými slovy, že i když má člověk genetické kořeny v jiné kultuře, často je u něj přehluší kultura místa, do kterého se narodil. I podle Abrama „divoká, udržitelná (nebo sebe-obnovující se) kultura je trvale a nerozlučně spojena s místem.“³⁷ Abram dále říká, že i přesto naše civilizace pokládá zemi jen za kulisu lidských příběhů nebo dokonce za umělou zásobárnu zdrojů. Země je však s jednotlivými organismy neoddělitelně spojena.

Enviromentalisté z velké části uznávají myšlenky Jamese Lovelocka, který před třiceti lety vypracoval teorii Gaia. Podle této teorie má planeta Země systém ekologické rovnováhy, který udržuje prostředí příznivé pro život.³⁸ Země je podle této teorie něco jako samoregulující superorganismus. Život není jen dokonale adaptován na zemi, ale zároveň sám zemi ovlivňuje tak, aby na ní měl co nejlepší podmínky. Lovelockovu teorii přejala řada hnutí, která si ji ale často vyložila tak, jak ji vědec vůbec nezamýšlel. Některá z nich došla k názoru, že veškerý život na Zemi společně tvoří jednu velkou bytost s vlastním vědomím.³⁹ S hlubinnou ekologií má tato teorie společné i to, že se striktně nedrží exaktní vědy, ale má blízko k mytologii a náboženství (i když sám Lovelock se tomuto tvrzení snažil vyhýbat). Hlubinná ekologie se staví proti striktně vědeckému pojetí světa, které je omezené a postrádá komplexnost. Jednotlivé vědecké disciplíny jsou schopny pohlížet na svět jen ze svých

³⁶ Šamanismus, s. 49

³⁷ Abram, s. 16

³⁸ McCARTHY, Michael. Environment in crisis: 'We are past the point of no return' *The independent* [online]. [cit. 14. 3. 2011]. Dostupný z www: <<http://www.independent.co.uk/environment/environment-in-crisis-we-are-past-the-point-of-no-return-523192.html>>

³⁹ James Lovelock. *Wikipedie* [online]. [cit. 14. 3. 2011]. Dostupný z www: <http://cs.wikipedia.org/wiki/James_Lovelock>

izolovaných pohledů. Hlubinná ekologie využívá komplexnější přístup ke světu, který zahrnuje náboženský, filozofický i etický pohled.

Jednostrannost a omezenost dnešního vnímání a chápání světa je ovlivněná také rozvojem informačních technologií a především tím, že máme málo kontaktu s přirozeným světem kolem nás. Tímto tématem se zabývá například americký spisovatel a filozof Jerry Mander. Ve své knize *Čtyři důvody pro zrušení televize* zmiňuje skutečnost, že většina našich znalostí je zprostředkovaná, že sami nemáme možnost se ujistit, co je pravda a co ne. Nejsme v kontaktu s tím, o čem slyšíme nebo čteme a téměř veškeré naše zkušenosti jsou pouze zprostředkované. Mander se ve zmíněné knize široce zabývá tím, jakým způsobem získávají informace o svém okolí Indiáni. Ti se opírají téměř výhradně o vlastní smyslovou zkušenost a o rozhovory, které mezi sebou vedou. Tím, že přistoupíme na to, aby naše zkušenost byla především zprostředkovaná, máme možnost se dozvědět ohromné množství informací. V této snaze dozvědět se co nejvíc ale lidé často zapomínají na to, že odpověď jim někdy může dát mnohem spíše vlastní prožitek, zdravý rozum a intuice. Bez toho hrozí, že člověk bude natolik izolován od skutečnosti, že nebude mít možnost rozeznat realitu od fantazie. Odtržení lidí od skutečnosti má i jiné dopady, které si hlubinní ekologové uvědomují. Je jednou z prvotních příčin neustálého ekonomického růstu a zvyšování spotřeby, které je velmi krátkozraké a nebezpečné. Tím, že jsou lidé do značné míry odtrženi od reality, společnost a reklama v nich snadno vytváří pocit potřeby něčeho, co by za normálních okolností jako potřebu vůbec necítili. Výsledkem je neustálé hromadění majetku, zvyšování spotřeby a s tím spojený ekonomický růst, který nebere ohled na to, že zdroje se jednou můžou vyčerpat, a že kvůli němu trpí lidé i příroda. Skutečné materiální potřeby člověka jsou přitom nepatrné v porovnání s tím, co je mu předkládáno v médiích.

Jaké východisko tedy hlubinná ekologie nabízí? Bylo by jím všeobecné omezení vlivu člověka na přírodu, ale i zásadní změna myšlení. Prosazení těchto změn je nesmírně důležité, protože současný vývoj společnosti není dlouhodobě udržitelný. Trvale udržitelná společnost by musela být taková společnost, která „usiluje o harmonii sociální, enviromentální i ekonomickou.“⁴⁰ A nebo, podle možná ještě lepší definice,⁴¹ trvale udržitelná společnost zajistí uspokojení existenčních potřeb všech obyvatel naší planety s ohledem na naše děti a příští generace. Snad bych jen dodala, v souladu s hlubinnou ekologií, že s ohledem na příští generace celého života na naší planetě, nejen toho lidského.

Abram⁴² vidí jako východisko to, že prohlásíme přírodu za živého činitele, který je stejně inteligentní a tvořivý jako my lidé. Jen tak totiž můžeme pociťovat k přírodě trvalou úctu a neničit ji. Dnešní ochránci přírody se sice snaží zamezit ničení přírody, ale vycházejí často právě z toho pohledu na svět, který staví hranici mezi člověka a přírodu. Jako příklad Abram uvádí pohoršení, které mezi ochránci přírody vyvolal návrat jednoho původního amerického kmene k tradičnímu lovu velryb. Tito ochránci navrhovali, aby velryby zůstaly ušetřeny a příslušníci kmene si místo obživy z velryb zvolili obživu z turismu – aby třeba pořádali vyhlídkové plavby na pozorování velryb. Toto pojetí zní na první pohled rozumně, ale příroda je v něm chápána jako něco vnějšího, co můžeme pozorovat a chránit, ale čeho nejsme součástí. Nebo jinak řečeno: „příroda je něco, na co se mi lidé díváme zvnějšku, nikoli něco, v čem a z čeho jsme“⁴³ Kdybychom přírodu chápali jako něco „v čem a z čeho jsme“, nebylo by vůbec třeba velryby chránit. Původní obyvatelé byli vyladění

⁴⁰ Činčera, s. 7

⁴¹ Ledvinová, s. 7

⁴² Abram, s. 28

⁴³ Abram, s. 29

na lovená zvířata takovým způsobem, že jim v jistém ohledu spíš pomáhali než škodili, jak jsem již uvedla na začátku této kapitoly.

Pro hlubinnou ekologii je tedy zásadní změna chápání člověka a jeho místa v přírodě. Této změny můžeme dosáhnout především výchovou. Tomuto tématu se budu věnovat v následující kapitole.

2. 1. 1. Hlubinná ekologie ve vztahu k duchovní a smyslové výchově

Duchovní a smyslová výchova vnáší do výchovy novou filozofii odpovědnosti, a porozumění. Výchovou bychom měli dítěti předat schopnost žít samostatně, umět být sám sebou a být zodpovědný, protože „žijeme-li samostatně, zodpovědně a smysluplně, pak také žijeme dobře.“⁴⁴ Podle Miriam Prokešové je základem učit děti svobodnému tvůrčímu myšlení a schopnosti milovat. Svobodné tvůrčí myšlení je pro výtvarnou výchovu nezbytné i podle Věry Roeselové: „svobodné myšlení přivádí dítě za rámec jeho dosavadních zkušeností.“⁴⁵ Výchova by tedy měla v dítěti pěstovat lásku a úctu k sobě - předpoklady svobodné bytosti, která dokáže projevit lásku druhým.⁴⁶ Součástí této lásky by měla být bezmezná úcta k životu.

Podle Abrama⁴⁷ se této úctě můžeme naučit tak, že budeme s přírodou hovořit – to je podle něj nejjednodušší způsob, jak obracet pozornost ke zvířatům, rostlinám, ale třeba i k vodě, jak se naučit naslouchat světu a „jak naše vědomí napojit na jiné vtělené inteligence.“⁴⁸ Abram v této souvislosti rozlišuje mluvení „ke světu“ a mluvení „o světě“. Ve školách je rozšířené především mluvení o světě. Děti se učí biologii, chemii, fyzice, matematice a dozvídají se tak spoustu informací o okolním světě. V těchto předmětech však už není místo pro promlouvání ke světu. Tohle místo by mohla zaplnit právě

⁴⁴ Prokešová, s. 86

⁴⁵ Roeselová, s. 25

⁴⁶ Prokešová, s. 88

⁴⁷ Abram, s. 23

⁴⁸ Abram, s. 23

výtvarná výchova, ve které by se děti učili ke světu promlouvat, i mu naslouchat.

V kapitolách, které se věnovaly duchovní a smyslové výchově jsem se zabývala tím, jak je ve výchově důležitý smyslový vjem. Smyslové vnímání je první krok, jak se k přírodě přiblížit a jak ji pochopit. Hezky to vystihuje například Abram, který píše, že když pozorujeme lososi, jíme je a přemítáme o jejich cestách, moc se o nich učíme.⁴⁹ Z toho je zřejmé, jak je důležité se ke světu přiblížit, aby pro nás byl hmatatelný. Nestačí o lososech přemýšlet, musíme se s nimi nejprve smyslově setkat, tím, že je pozorujeme, dotýkáme se jich, nebo je dokonce ochutnáváme, aby naše přemýšlení o nich dostalo novou kvalitu. Než Abram začal psát o lososech, měl za sebou hlubší smyslový prožitek. „Stál jsem uprostřed potoka až po kolena ponořený v lososech, avšak oni se o to vůbec nestarali, vráželi do mých lýtek a pak se hrnuli dál s jednomyslným odhodláním, s nímž jsem se nikdy předtím nesetkal.“⁵⁰ Tím odhodláním má Abram na mysli snahu dostat se na místo, kde lososi nakladou a oplodní vajíčka, než pak sami umřou. Pokud by Abram o lososech pouze četl, dozvěděl by se na první pohled to samé - lososi vynakládají velké množství energie aby se dostali na jedno konkrétní místo, kde se rozmnožují. Možná by ho to zaujalo, ale v každém případě by pak nemohl napsat: „nikdy dřív jsem se nesetkal s takovou intenzitou, s tak silným napřením mysli.“⁵¹ Ve výtvarné výchově je smyslový prožitek stejně důležitý jako při psaní knihy. Co by asi Abrama motivovalo víc k namalování lososa? Zážitek, který popisuje, anebo to, co by se o lososech naučil z knihy? S největší pravděpodobností by to byl smyslový zážitek a takový obraz by měl i mnohem větší výpovědní hodnotu. Takto by navíc měl Abram možnost si vybrat z několika smyslových zážitků různé kvality – z vizuální vzpomínky na pozorování lososů, z haptického

⁴⁹ Abram, s. 11

⁵⁰ Abram, s. 11

⁵¹ Abram, s. 11

zážitku, kdy mu lososi naráželi do lýtek a zároveň na vlastní kůži cítil studenou vodu, ve které lososi žijí, nebo třeba ze sluchového zážitku (ať už by to bylo ticho noci nebo šplouchání vody). Jak jsem již uvedla dříve, podle Marty Pohnerové⁵² je pro duchovní a smyslovou výchovu důležité v dítěti vyvolat více smyslových zážitků nebo vzpomínek najednou, aby si pak samo mohlo vybrat tu nejintenzivnější a výtvarně jí ztvárnit.

Ještě zůstanu u této Abramovi vzpomínky, abych na jejím příkladě ukázala další důležitou věc, která se týká výchovy a učení. Pokud podstoupíme zkušenost, jakou podstoupil Abram, zjistíme, že se nemusíme učit jen o lososech, ale že se můžeme učit *od* lososů a že to pro nás možná bude mít dokonce ještě větší význam. Od lososů se člověk může naučit například odhodlání, oddanosti svému poslání a výdrži. O šamanech se říká, že měli schopnost proměňovat se ve zvířata. O tom by nejspíš většina lidí polemizovala, ale jisté je, že šamani měli schopnost se od zvířat učit. Napodobováním zvířat se učili různým jejich vlastnostem. Pokud pak potřebovali využít například rychlost nějakého zvířete, stačilo se do tohoto zvířete intenzivně vcítit (mohl to provázet až pocit proměny ve zvíře) a tento intenzivní pocit dodal šamanovi sebedůvěru, díky které mohl skutečně v daném momentě zlepšit některé své fyzické schopnosti. Učení se napodobováním je tedy velmi účinné a využívá ho samozřejmě i současná pedagogika. Učení nápodobou, neboli observační učení, je založeno na pozorování modelu (druhých), kdy si člověk zafixuje spíš takové způsoby jednání, které měly pro model pozitivní důsledek, tedy ve kterých byl druhý úspěšný.⁵³ Tento typ učení však bývá zpravidla spojován s napodobováním lidí. Přesto se domnívám, že může být pro děti přínosné učit se také napodobováním zvířat, ale i rostlin a neživé přírody. Pozorování a napodobování života v přírodě navíc děti uvede

⁵² Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova, 1díl*, s. 9

⁵³ Učební typy. *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 15. 4. 2011]. Dostupný z [www: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/U/U%C4%8Debn%C3%AD_typ>](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/U/U%C4%8Debn%C3%AD_typ)

do přímého kontaktu s přirozeným světem. Nebezpečí týkající se stále silnějšího odloučení člověka od přirozené reality jsem vysvětlila již v minulé kapitole. Pro děti má toto odtržení snad ještě horší důsledky než pro dospělé. Děti se dozívají obrovské množství informací o světě, ale jen zlomek z nich si můžou vyzkoušet na vlastní kůži nebo ověřit svými smysly. V dětské mysli to může způsobit značný zmatek. Například známá reklama na čokoládu ovlivnila myšlení celé generace dětí natolik, že si podle průzkumů mnoho dětí myslí, že skutečně existují fialové krávy.⁵⁴ Mohlo by se zdát, že na vině je pouze reklama, ale stejnou měrou za to odpovídá i výchova, která děti učí nespolehat se na vlastní smysly, ale hlavně na informace, které slyší nebo čtou.

Duchovní a smyslová výchova by měla dětem přinést víc kontaktu s přírodou a s přirozeným světem okolo nás. Tak by se mohla výtvarná výchova stát velmi důležitým předmětem a ne pouze odpočinkovou hodinou, kterou učí nekvalifikovaní učitelé, jak tomu často ve školách bývá. Duchovní a smyslová výchova by tedy měla vést také k přehodnocení způsobu vnímání okolního světa. Sám Arne Naess říká, že ho k jeho závěrům nevedla ani tak logická argumentace jako spíš intuice a prožitek života stráveného v přírodě.

V tomto souhlasím také s Roeselovou: „K tomu, aby se dítě výtvarně a psychicky rozvíjelo, potřebuje být samo sebou a musí mít možnost uplatňovat své neopakovatelné vztahy ke světu. Výhodiskem je prožitek, kterým se žák obohacuje a vnímá jeho prostřednictvím intenzivněji své okolí.“⁵⁵

Jedním z ústředních pojmů artefietiky, reflektivního a tvořivého pojetí výtvarné výchovy, ke kterému má v mnoha směrech duchovní a smyslová výchova blízko, je zážitek. Zážitek je něco neopakovatelného, co můžeme prožít pouze jednou. U různých lidí se liší i zážitky ze stejné situace, přesto

⁵⁴ Historie reklamy. *Oko* [online]. [cit. 15. 4. 2011]. Dostupný z [www: <http://oko.yin.cz/11/historie-reklamy/>](http://oko.yin.cz/11/historie-reklamy/)

⁵⁵ Roeselová, s. 26

mají mnohé společné znaky, na kterých se mohou lidé dohodnout.⁵⁶ Objevovat shody a rozdíly našich zážitků se zážitky ostatních lidí vede děti k poznávání sebe sama a k uvědomění si vlastní jedinečnosti. Zároveň si dítě začíná uvědomovat i jedinečnost ostatních lidí a přes vcítění se do prožitku druhého se učí toleranci a lásce.⁵⁷

Vraťme se teď na chvíli k pozorování a napodobování zvířat, o kterém jsem se zmínila dříve. Právě tímto způsobem se může dítě vcítit do prožitku zvířete nebo rostliny a pochopit tak jejich jedinečnost. Po tomto zážitku už pro dítě přestává být příroda pouhým objektem, který má účel jen pro naplnění jeho potřeb, ale stává se něčím, co má svou jedinečnost a hodnotu samo o sobě. Tento prožitek bude mít pro dítě (ale i dospělého) daleko větší význam než ekologická výchova, jejímž předmětem by bylo jen vysvětlování důsledků, které má pro člověka ničení přírody. Podle Naesse se totiž „svět dítěte sestává z toho, co je nablízku a co je snadno pochopitelné.“⁵⁸

Arne Naess založil vlastní filosofický systém, který nazval Ekosofie T. Ono „T“ by mělo symbolizovat Naessův srub Tvergastein a hlavním důvodem, proč ho do názvu dal, je to, že odkazuje k osobnímu výkladu⁵⁹. Naess tak upozorňuje na to, že ke svým závěrům dospěl prostřednictvím vlastního citu, intuice a rozumu. Na tomto principu by měla být založena i duchovní a smyslová výchova. Důležitý je osobní prožitek, vcítění, pochopení, které zcela určitě proběhne u každého dítěte jinak. Každé dítě si pak na základě svých individuálních zážitků může vytvořit vlastní systém chápání světa. Výtvarná výchova pak dětem může pomoci uvědomit si nejen individuální rozdíly a

⁵⁶ Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním. *Artefiletika* [online]. [cit. 15. 4. 2011]. Dostupný z www: <<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>

⁵⁷ Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova, 3. díl*, s. 5

⁵⁸ Naess, s. 15

⁵⁹ Ekosofie. *Enviwiki* [online]. [cit. 5. 4. 2011]. Dostupný z www: <<http://www.enviwiki.cz/wiki/Ekosofie>>

shody ve vnímání, ale i v utváření vlastního pohledu na život a možná i k vytvoření vlastní ekosofie.

Většina prostředků vzdělávání rozvíjí především dětskou racionalitu, je proto otázka, „jak dokážeme prostřednictvím výtvarné tvorby čelit povrchnosti a obohatit duchovní sféru mladého člověka.“⁶⁰

2. 2. Psychologické aspekty duchovní a smyslové výchovy

Duchovní a smyslová výchova se dívá na svět komplexně a tento pohled zahrnuje i psychologické aspekty. Současné pojetí výtvarné výchovy má tendenci zdůrazňovat její pozitivní účinky na psychiku dítěte při cestě k jeho harmonii a zdraví. Výtvarná výchova může být psychosociální pozitivní prevencí proti pocitům nezakotvenosti, ztráty identity či citové vyprahlosti.⁶¹ Už od padesátých let minulého století můžeme najít v české výtvarné výchově silný vliv arteterapie. Arteterapie neboli terapie uměním je obor, který se zabývá léčebným potenciálem umění. K jejím cílům patří rozvoj osobnosti člověka, jeho sebepoznání (včetně poznání vlastních možností), získání zdravého sebevědomí nebo ventilace emocí. Arteterapie využívá léčebného potenciálu umění, na který upozornil už Platón ve svém spisu *Zákony*, kde doporučuje hudbu a tanec jako léky na překonání strachu. Lidé si tedy od pradávna uvědomují neobyčejnou moc umění. Ve všech lidech i dnes částečně přetrvává tzv. *magické myšlení*, které se projevuje hlavně u dětí. Patří sem například víra v to, že pokud se něco stane symbolicky, odehraje se to i ve skutečnosti. A tak lovci v pravěku kreslili zvířata zasažená šípy, aby se jim lépe podařil lov. Šamani zase léčili lidi pomocí zapichování špendlíků do

⁶⁰ Roeselová, s. 23

⁶¹ Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice - Artefiletika. *Artefiletika* [online]. [cit. 17. 4. 2011]. Dostupný z [www: < http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6 >](http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6)

panenek, které je představovaly, a pokoušeli se přivolat déšť tancem, který měl déšť symbolizovat.

I když se čtenář může domnívat, že tyto praktiky odporovaly racionálnímu myšlení dnešního člověka, princip arteterapie, tedy léčení uměním, od nich není až tak vzdálen. Arteterapie vychází totiž mimo jiné z metaforičnosti umění a z toho, že změny, které technicky provedeme na výtvarném díle se mohou promítnout i do změn v našem životě. Významnou léčebnou schopností umění, kterou arteterapie využívá, je tak například jeho schopnost sublimovat prožité trauma a negativní pocity jejich znovuprožitím v uměleckém díle. Takto může výtvarná tvorba značně ulehčovat průběh nemoci pacientům s duševními poruchami. Výtvarná tvorba může pomoci i k vybudování zdravého sebevědomí. Zážitek z úspěchu a porozumění pomáhá budovat sebevědomí u dětí i dospělých. Umění je také významným spojujícím prvkem, prvkem integrace. Může pomoci při integraci dětí s postižením mezi zdravé děti, ale i při integraci osobnosti jedince. V tom se arteterapie setkává s duchovní a smyslovou výchovou. Oba tyto směry vycházejí z toho, že výtvarná tvorba je přirozeným prostředkem jak vyjádřit pocity, svůj postoj ke světu, k druhým lidem, i k sobě samému, a jako taková může být významná pro sebepoznávání dítěte. Porozumění vlastnímu výtvarnému projevu může člověku pomoci lépe pochopit sebe sama.

Duchovní a smyslová výchova tedy klade důraz na poznávání sebe sama a na osobní zkušenost. Výtvarná výchova má v tomto blízko i k hlubinné psychologii, především tím, že výtvarná tvorba žáka je soustředěná na prožívání duchovní podstaty, na objevování vlastního vnitřního světa i na odhalování skrytých stránek osobnosti. O umění ve vztahu k psychologii se zajímal například Sigmund Freud nebo jeho žák Carl Gustav Jung. Podle Freuda je člověk do velké míry ovládán svými pudovými potřebami, jejichž přímému naplnění však brání jeho vědomí jejich společenské nepřijatelnosti.

Vzniká tak dynamické napětí, z něhož vede cesta jen přes uspokojení pudové touhy jiným způsobem, který by společensky přijatelný byl. Pokud člověk nenalezne způsob, jak tento pud přijatelně uspokojit, utíká do imaginárního světa, který ale pokládá za skutečnost – stává se psychicky nemocným. Podle Freuda stojí umělec na pomezí mezi duševní nemocí a zdravím. Utíká totiž do imaginace, ale umí se z ní vrátit zpátky do reality. Výtvarná tvorba je tedy podle Freuda hlavně prostředkem pro sublimaci sexuální energie člověka.⁶² Freudův žák Jung navázal na svého učitele teorií o kolektivním nevědomí – neosobní vrstvě lidské psychiky, která je společná všem lidem. „Kolektivní nevědomí určuje od narození chování každé osoby; obsahuje v sobě možnost zažívat specifickým způsobem zkušenosti celého lidského vývojového procesu.“⁶³ Z kolektivního nevědomí lidstva vycházejí archetypy, univerzální mytologické pra-obrazy, které se objevují v mýtech, ve snech nebo právě v umění. Jung lidskou psychiku dává do souvislosti s mytologií, uměním, náboženstvím i filozofií. K tomuto přístupu má blízko také duchovní a smyslová výchova. Nejdůležitější souvislosti jsem však objevila mezi duchovní a smyslovou výchovou a transpersonální psychologií, která vychází částečně i z Jungova učení.

2. 2. 1. Transpersonální psychologie

Transpersonální psychologie je směr, který se zabývá transcendentními a spirituálními aspekty lidského života.⁶⁴ Z pohledu transpersonální psychologie ostatní psychologické směry jako jsou behaviorismus, psychoanalýza nebo humanistická psychologie neuspěli v tom, že do svých systémů dostatečně

⁶² Kulka, s. 34

⁶³ Psychologické interpretace umění. *Témata z dějin umění a estetiky* [online]. [cit. 23. 4. 2011]. Dostupný z www: < http://www.maka.webzdarma.cz/statnice/e_e19>

⁶⁴ Introduction to transpersonal psychology. *Wikia* [online]. [cit. 18. 4. 2011]. Dostupný z www: < http://psychology.wikia.com/wiki/Introduction_to_transpersonal_psychology>

nezařadily některé elementy lidské existence, jako jsou změněné stavy vědomí, trans nebo spiritualita. Transpersonální psychologie proto usiluje o propojení poznatků moderní psychologie s duchovní tradicí východu i západu. Za zakladatele a teoretiky transpersonální psychologie bývají považováni Stanislav Grof, Abraham Maslow, Frances Vaughan, Ken Wilber, a další. Často je uváděn také Carl Gustav Jung, kterého je možno považovat za předchůdce transpersonální psychologie.⁶⁵

Transpersonální psychologie má k duchovní a smyslové výchově v mnohém blízko. Pro duchovní a smyslovou výchovu je důležité, aby výchovný proces směřoval k vnitřní svobodě a k identitě osobnosti dítěte.⁶⁶ Duchovní a smyslová výchova dětem pomáhá učit se duchovní sounáležitosti člověka se světem pomocí vlastního prožívání, soustředění a ztotožnění. Pocit ztotožnění je velmi důležitý, protože až ten vede k plnému pochopení a k pocitu sounáležitosti se světem. Pokud člověk zažije pocit ztotožnění s přírodou, začne pocívat přírodu jako integrální součást sebe sama. S tím je spojena bezmezná úcta k životu a láska ke všemu živému, které by měly být jedním z cílů duchovní a smyslové výchovy. Transpersonální psychologie se věnuje právě těmto zážitkům, které umožňují člověku zažít ztotožnění s dalšími lidmi, se zvířaty a rostlinami nebo dokonce s celým světem.

Stanislav Grof, americký psychiatr českého původu, navrhuje nový model osobnosti člověka.⁶⁷ Tradiční psychologie podle něho pracuje pouze s biograficko-vzpomínkovou rovinou lidské zkušenosti, nový model však zahrnuje ještě další dvě roviny: perinatální oblast, která se týká zážitků spojených s narozením a smrtí člověka, a transpersonální oblast, do které patří zážitky, které překračují hranice osobnosti a které vycházejí z nadvědomí.

⁶⁵ Transpersonální psychologie. *Wikipedie* [online]. [cit. 20. 4. 2011]. Dostupný z [www: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Transperson%C3%A1ln%C3%AD_psychologie>](http://cs.wikipedia.org/wiki/Transperson%C3%A1ln%C3%AD_psychologie)

⁶⁶ Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl*, s. 1

⁶⁷ Grof, s. 13

Podle Grofa jsou všechny tyto zážitky snadno přístupné většině lidí. Člověk se k nim dostane ve změněném stavu vědomí, kterého lze dosáhnout podáním psychotropních látek, ale i při prožitkové terapii zaměřené na dýchání, hudbu, tanec nebo práci s tělem. Tento nový model psychiky však není až tak novým objevem, protože podobný systém můžeme najít u většiny starověkých duchovních praktik.

Zážitky při kterých člověk zažívá ztotožnění s ostatními formami života jsou překračováním hranic vlastní osobnosti. Stanislav Grof uvádí jako možnost takové prožitkové extenze vědomí například tyto zážitky:⁶⁸ ztotožnění se zvířaty, ztotožnění s rostlinami a vegetačními procesy, jednota se životem a s veškerým tvorstvem. Tyto zážitky jsou možné díky tomu, že hranice mezi individuem a zbytkem vesmíru nejsou pevné ani absolutní.⁶⁹

Pocit ztotožnění se zvířaty vede k hlubokému pochopení různých pochodů, které se odehrávají v těle i mysli zvířat. Grof píše například o možnosti naprostého pochopení pocitů pavouka tkajícího síť nebo pudu, který vede lososa na jeho hrdinské cestě proti proudu, skrze peřeje.⁷⁰ Pocit, který měl zřejmě blízko k tomuto ztotožnění, zažil i David Abram, když stál uprostřed potoka plného lososů. Jeho zážitek jsem již popsala v kapitole věnující se hlubinné ekologii. Pocitu ztotožnění se zvířetem využívali ve velké míře lovci. Naladili se na zvíře natolik, že poznali jeho instinkty a chování a bylo pro ně pak snazší ho ulovit. Ztotožnění se se zvířetem a pochopení jeho způsobu života z nich tedy dělalo lepší lovce, zároveň je ale také učilo úctě ke zvířeti a vedlo k tomu, že nikdy nelovili víc, než potřebovali.

Podobně může člověk prožít i pocit ztotožnění s rostlinou a tento pocit může vést dokonce k porozumění vegetačním procesům. Grof ale píše, že „nejčastěji se toto hluboké porozumění týká zvláštní čistoty života rostlin, která může

⁶⁸ Grof, s. 46

⁶⁹ Grof, s. 48

⁷⁰ Grof, s. 53

poskytnout důležitý příklad pro lidský duchovní život.⁷¹ Člověk se tedy může od zvířat i od rostlin mnohému naučit.

Duchovní a smyslová výchova s pocitem ztotožnění s rostlinami a zvířaty pracuje také. Pohnerová píše, že bychom stále měli hledat biologickou i duchovní sounáležitost se vším živým.⁷² V části duchovní a smyslové výchovy „O všem živém“ však navrhuje i náměty, které se týkají neživé přírody, kamenů, živelů nebo cyklu roku. Přínosné tedy může pro člověka být i zážitek ztotožnění s neživou přírodou a dalšími přírodními procesy. I podle Stanislava Grofa⁷³ je možné zažít pocit ztotožnění s neživou hmotou a anorganickými procesy, například s vodou, ohněm, s horami, s bouří, se zemětřesením nebo s kameny. Tyto zážitky Grof spojuje s různými duchovními stavy.

Pro duchovní a smyslovou výchovu je velmi důležité hledání a poznávání sebe sama. Sebepoznání a duševní a duchovní zdraví lidí jsou předpokladem k pocitu sounáležitosti se světem. Během poznávání sebe sama se dítě učí naslouchat svému vnitřnímu hlasu, uvědomovat si a prožívat jednotlivé části svého těla a procesy, které se v jeho těle odehrávají.⁷⁴ K sebepoznání mají vést i transpersonální zážitky. Transpersonální psychologie klade důraz na psychospirituální dimenzi lidského života, na vztah člověka k duchovnu a k existenciálním otázkám.

Duchovní a smyslová výchova i transpersonální psychologie tedy vidí člověka i celý svět komplexně, obě tyto disciplíny zdůrazňují celistvý pohled na svět, který zahrnuje psychologické, duchovní, sociální, ekologické, etické a další aspekty lidské existence. Jen tak, může výchova směřovat k harmonii v myšlení, cítění a zodpovědném chování.⁷⁵

⁷¹ Grof, s. 58

⁷² Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl*, s. 14

⁷³ Grof, s. 46-61

⁷⁴ Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1. díl*, s. 5

⁷⁵ Ledvinová, s. 7

2. 3. Duchovní a smyslová výchova a spiritualita

Duchovní a smyslová výchova, jak už napovídá sám její název, a jak vyplývá i z předchozích kapitol, s duchovnem velmi souvisí. Má blízko k hlubinné ekologii, která zastává komplexní pohled na svět. Tento pohled vychází z náboženství, etiky i filozofie. Duchovní a smyslová výchova tedy hledá komplexní filozoficko – náboženský pohled na svět a odpovědi na otázky týkající se lidských hodnot. Podobnými problémy se zabývají prakticky všechny duchovní praktiky a náboženské systémy. Hlubinná ekologie má proto s nimi společných mnoho myšlenek. Kořeny těchto myšlenek můžeme vidět v šamanismu, ve kterém najdeme také prapůvod většiny současných náboženství.

Šamanismus vznikl víceméně nezávisle na všech kontinentech a mnoho náboženských systémů z něho vychází. Dnes existuje vedle jiných náboženství a vzájemně se s nimi ovlivňuje. V Asii je například šamanismus propojen s buddhismem, v Africe a v Jižní Americe zase s křesťanstvím. Protože jde především o praktickou disciplínu, je slučitelný téměř s jakoukoli další vírou. V šamanské mytologii a víře se většinou objevuje koncepce tří světů: země, nebe a podsvětí. Tyto tři světy jsou vzájemně propojeny. V jejich středu stojí zpravidla strom (ale i třeba hora nebo sloup), který tvoří ústřední osu umožňující cestování mezi těmito světy. Šaman se po ní umí pohybovat a může tak přinášet moudrost nebo rady z nebe i z podsvětí. Do duchovního světa vstupuje ve změněném stavu vědomí (transu), do kterého se dostává pomocí bubnů nebo i požitím psychotropních látek (zde si můžeme všimnout souvislosti s psychologií Stanislava Grofa: šaman ve změněném stavu vědomí navštěvuje transpersonální oblast, musí tedy překročit hranici své osobnosti).

Šaman v tradičním společenství zastával několik rolí – byl nejen léčitelem, ale často také psychoterapeutem. Léčba je totiž v šamanském pojetí celková

harmonizace člověka a šaman se zabývá nejen tělesnými symptomy, ale i psychologickou a duchovní povahou nemocí. Tady můžeme opět najít souvislost s duchovní a smyslovou výchovou. Ta totiž podobně jako šamanismus zastává komplexní pohled na svět i na člověka. A umění může napomoci, podobně jako šamanská léčba, k celkové harmonii a zdraví člověka.

Tradiční šamanistické kultury však hlavně zastávaly velmi podobný pohled na přírodu jako má dnes hlubinná ekologie a duchovní a smyslová výchova. Tyto národy žily v hlubokém souladu a harmonii s přírodou a chovaly úctu ke všem životním formám. Šamanismus, který ovlivnil také několik současných hnutí jako je například New Age, bývá spojován s panteismem. Podle tohoto filozofického postoje všechno, co na světě existuje tvoří jeden celek, který má božskou povahu. Mezi panteisty byli například řazeni Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Friedrich Nietzsche, nebo Carl Gustav Jung.⁷⁶ Panteismus je však spíš individuálním postojem, který nemusí být vázán na žádné náboženské společenství.

Protože duchovní a smyslová výchova učí děti úctě a lásce k životu, je možné ji dát do souvislosti nejen s šamanismem, ale s většinou náboženských systémů. Některé z nich mají k hlubinné ekologii blíž, některé dál. Křesťanství například v současné době nachází k ekologii svou cestu. Tato cesta však byla v křesťanské filozofii přítomná už od začátku. Její podstatou je totiž úcta k Božímu stvoření. Bůh je v přírodě přítomen a toto vědomí samo o sobě by mělo stačit, abychom k přírodě pociťovali hlubokou úctu. Křesťanství však není panteistickým náboženstvím tak jako šamanismus. Bůh je sice přítomen v přírodě, zároveň však stojí i mimo ní. Dalo by se tedy spíš říct, že příroda je přítomna v Bohu. Tento filozofický postoj se nazývá panenteismus. Bůh podle

⁷⁶ Panteismus. *Wikipedie* [online]. [cit. 20. 4. 2011]. Dostupný z [www: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Panteismus>](http://cs.wikipedia.org/wiki/Panteismus)

něho proniká všemi částmi světa.⁷⁷ Křesťanství postupně opouští od modelu, kdy příroda byla chápána hierarchicky a zvířata a rostliny byly pro člověka pouhými objekty.

Některá východní náboženství, jako buddhismus nebo taoismus, mají k přírodě velmi blízko. Taoisté například zastávali myšlenku "wu-wej", tedy doslova „nečinění“ nebo „nekonání“. Podle této myšlenky by měla jakákoli lidská činnost respektovat přírodu, která je na světě primární silou.

V buddhismu je zase důležité neubližovat žádným živým bytostem. Stejně jako lidský život by lidé měli ctít i jakoukoli jinou formu života. Toto pojetí je velmi blízké hlubinné ekologii. Zen buddhismus, odnoš mahajánového buddhismus, bývá někdy spojován s básněmi haiku.⁷⁸ Tyto básně jsou krásnou ukázkou toho, jak může člověk uměním vyjádřit svůj pocit hluboké sounáležitosti s přírodou a své porozumění světu.

Někomu by se mohl zdát biocentrický přístup hlubinné ekologie radikální, jsou však myšlenkové systémy, jejichž přístup k živé přírodě je mnohem radikálnější. Například džinismus, systém indické filosofie, který vznikl jako reakce na hinduismus, přikazuje neubližovat žádným tvorům a tento příkaz chápe v jeho největší krajnosti – džinisté například nosí závoj, aby omylem nevedchli hmyz.

Marta Pohnerová doporučuje děti seznamovat se základy nejstarších světových náboženství a hledat v nich společné i odlišné názory na život a víru. Děti se v duchovní a smyslové výchově učí základním hodnotám lidského života, zvláště pak v její části „Vnitřní a vnější prostor,“ kde se náboženství dotýká i několika námětů, které Pohnerová uvádí:⁷⁹

- kdo byl svatý, kdo je svatý, kdo bude svatý?

⁷⁷ Panenteismus. Wikipedie. [online]. [cit. 20. 4. 2011]. Dostupný z [www: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Panenteismus>](http://cs.wikipedia.org/wiki/Panenteismus)

⁷⁸ Haiku and Zen . *Haiku*. [online]. [cit. 15. 4. 2011]. Dostupný z [www: <http://www.haiku.insouthsea.co.uk/zen.htm>](http://www.haiku.insouthsea.co.uk/zen.htm)

⁷⁹ Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova, 3. díl*, s. 39

- o krásné duši
- malujeme portréty svatých.

Pohnerová také píše, že „chceme, aby si dítě jednou samo vybralo svou víru a aby bylo zároveň tolerantní k víře ostatních.“⁸⁰ Aby se dítě naučilo cítit zodpovědnost za celou planetu, musí poslouchat a respektovat hlavně své svědomí. Stejně jako většina náboženství, učí duchovní a smyslová výchova děti hlavně lásce, toleranci, pokoře a porozumění.

⁸⁰ Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova, 3. díl*, s. 39

3. Duchovní a smyslová výchova v praxi

3. 1. Hodiny duchovní a smyslové výchovy

Duchovní a smyslová výchova vyžaduje důkladnou přípravu učitele na výuku.

Důležitá je volba námětu, dobrá příprava na hodinu, ale například i to, aby učitel sám tvořil. Pokud se nevěnuje autorské tvorbě, těžko může porozumět tomu, jak žáci výtvarnou tvorbu prožívají, co se její pomocí snaží sdělit, ale ani je možná nebude umět dostatečně motivovat, pokud sám k tvoření nenachází vnitřní motivaci. Když učitel sám tvoří, je ideální, pokud tvoří podobnou metodou, jakou chce pracovat s žáky, v tomto případě metodou blízkou duchovní a smyslové výchově. Hlubšího porozumění námětu pak může dosáhnout pomocí výtvarné tvorby i on.

Ještě důležitější než námět hodiny je ale to, jak učitel s tímto námětem s žáky bude pracovat, jak budou jeho hodiny vypadat a jak je budou vnímat jeho žáci. Učitel musí být schopen děti správně motivovat, musí je umět hodnotit, aniž by navodil atmosféru stresu a strachu, a musí být samozřejmě připraven ve svých hodinách improvizovat.

3. 1. 1. Příprava na výuku

Příprava na výuku vychází z tématu, kterému se bude učitel v hodině s dětmi věnovat.. „Dynamicky pojaté téma v sobě nese různé obsahové roviny. Pro jejich vnímání, pozorování a vyjadřování je podstatná hloubka, které se dítě spolu s učitelem dobírá.“⁸¹ Důležitější než samotné téma je tedy jeho pojetí – pokud je pojaté dynamicky, může v něm učitel s dětmi objevovat a rozvíjet mnoho rovin a nacházet nové a nové souvislosti a způsoby vyjádření.

⁸¹ Roeselová, s. 26

Pro duchovní a smyslovou výchovu je možné použít téměř jakýkoli námět, který se týká života člověka a přírody, a to fyzického, psychického i duchovního. Námětů je tedy nepřeborné množství. Možná by se dokonce jakýkoli námět hodiny dal přizpůsobit tak, aby vyhovoval duchovní a smyslové výchově, ta je koneckonců především metodou, jakým způsobem s dětmi pracovat.

Knihy Marty Pohnerové o duchovní a smyslové výchově nabízejí mnoho námětů, které můžou učitelům posloužit jako inspirace a ukázka toho, jak s dětmi ve výtvarné výchově pracovat. Velké množství zajímavých námětů jsem našla hlavně ve druhém dílu *Duchovní a smyslové výchovy*. Například námět „Moje ruce, tvoje ruce“:

„Podáváme si ruce, graficky zaznamenáváme haptický i psychický zážitek.

Učíme se podávat ruce jako projev přátelství a úcty, které nabízíme. Ruce se chvějí, jsou teplé, vlhké...

Pohlazení – doteky rukou (ruce namáčíme do barvy a „vyprávíme“ příběh doteku rukou)

Proč si podáváme ruce?

Pohlazení – úder...

Ruce – v čem jsou podobné, v čem jiné? ⁸²

Není však mnoho takovýchto knih, které by se věnovaly přímo námětům pro duchovní a smyslovou výchovu. Pro učitele by ale mělo být snadné jakýkoliv jiný námět této metodě přizpůsobit. Velmi zajímavé náměty najdeme například v knihách Věry Roeselové. Učitel se může ale inspirovat dokonce i náměty, které nejsou přímo určené pro výtvarnou výchovu. Pro příklad zde uvedu možnosti, které nabízí využití námětů týkajících se ekologie. Velmi mě zaujala kniha Jana Činčery *Výchova a budoucnost*, která nabízí ohromné množství her určených pro starší žáky. Tyto hry s duchovní a smyslovou

⁸²*Duchovní a smyslová výchova, 3. díl, s. 34*

výchovou na první pohled souvisí jen okrajově, nejsou prvotně určeny ani pro výtvarnou výchovu, ale podle mého názoru jsou velmi dobrou ukázkou toho, jakým způsobem lze pracovat se staršími dětmi. Většina těchto her se věnuje globálním problémům a ekologii. Děti si v nich mají za úkol vyzkoušet různé role a objevit všechny souvislosti, které se problému týkají. Například hra „Africká vesnice“⁸³ má za cíl ukázat problémy afrických rolníků, ale také začarovaný kruh chudoby a hladu. Hra „Prales“⁸⁴ má zase žákům pomoci porozumět příčinám likvidace pralesů. Umožňuje jim vidět problém ze všech stran tím, že si vyzkouší například roli ochránce pralesa, majitele těžařské společnosti nebo původního obyvatele. Velký přínos těchto her vidím v tom, že jdou do hloubky každého problému a že pomáhají žákům pochopit všechny jeho souvislosti. S duchovní a smyslovou výchovou mají kromě toho společně také to, že umožňují vcítění se do druhého a tím děti vedou k větší toleranci a pochopení. Jako velký klad vidím to, že hry pracují se smyslovým zážitkem. To je přibližuje výtvarné výchově. Ve hře Prales jsou například žáci hned na počátku uvedeni do místnosti, kde je velké množství zapálených svíček – každá symbolizuje jeden strom. Během hry se svíčky sfoukávají, každé sfouknutí znamená pokácení stromu, jeho smrt. Hra díky tomu dostává nový rozměr. Nevím, zda to tak autor zamýšlel, ale já v ní nacházím mnoho symbolů, které by pro žáky mohly být motivací k následné výtvarné tvorbě. Svíčka jako symbol života a vzájemné propojení života jednotlivých stromů (při sfoukávání jedné ze svíček pohasínají i okolní plameny), zajímavé je také spojení symbolů dřevo – oheň. Snadnost sfouknutí svíčky může odkazovat k tomu, jak snadné je rozhodnutí majitele těžařské společnosti k pokácení stromu (bez ohledu na důsledky, které toto kácení má na životy druhých lidí a dalších živočichů). Moment, kdy žáci vejdou do místnosti a na zemi uvidí takové množství svíček

⁸³ Činčera, s. 55

⁸⁴ Činčera, s. 82

navíc vyvolává úžas. Vzdáleně to může připomínat fascinující pohled, který v člověku vyvolá první setkání s pralesem.

Tuto hru bych tedy v pozměněné podobě určitě mohla použít ve výtvarné výchově. Žáky by uvedla do problému a zároveň by jim umožnila se do něho vcítit. Výsledným výtvarným artefaktem by mohl být například plakát vybízející k záchraně pralesa nebo série obrazů na téma ničení pralesa lidskou činností. Podobným způsobem se dá hledat inspirace v mnoha námětech, které na první pohled nemají s duchovní a smyslovou výchovou tolik společného.

Když už si učitel zvolí téma, kterým se bude s žáky zabývat, měl by o něm nejprve do hloubky přemýšlet, podobně jako to bude chtít potom v hodině od svých žáků. V povědomí většiny lidí není učitelské povolání příliš časově náročné. Vždyť učitelé na základní škole stráví v přímé práci s dětmi jen něco málo přes polovinu běžné pracovní doby. Lidé si ale často neuvědomují, že čas, který učitel stráví nad kvalitní přípravou hodiny je často delší než samotná odučená hodina. Ne nadarmo se výuce říká „pedagogické dílo“. Dobře připravená a odučená hodina skutečně dílem je. Zvláště příprava na práci s duchovní a smyslovou výchovou je náročná, protože od učitele vyžaduje intenzivní soustředění a přemýšlení. Marta Pohnerová popisuje jednu ze svých příprav na hodinu takto: „Sedím na posteli, je večer. Hlavou se mi honí různé myšlenky. Listuji důvěrně známými knížkami a hledám pojítka, inspiraci. Jak se připravit na tak obtížné téma? Mám několik nápadů, ale cítím, že to stále není ono.“⁸⁵ Nároky, které na učitele klade duchovní a smyslová výchova, jsou vysoké, čas a přemýšlení vynaložené na přípravu však určitě stojí za to. V rukou přemýšlivého člověka se totiž výtvarná výchova stává nesmírně silným výchovným prostředkem.⁸⁶

⁸⁵ Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova*, 3. díl, s. 21

⁸⁶ Roeselová, s. 23

3. 1. 2. Průběh hodiny

Pro duchovní a smyslovou výchovu je nesmírně důležité, aby probíhala v atmosféře plné klidu, důvěry a vzájemného pochopení.

Základní podmínkou k tomu, aby se povedlo tuto atmosféru vytvořit, je dostatek času. Soustředěné vnímání a prožívání by chtěl učitel po žácích marně v atmosféře spěchu. Pro duchovní a smyslovou výchovu je důležité zpomalení, které vede k hlubšímu prožitku a učí intenzivnějšímu prožívání celého života⁸⁷.

Ve škole jsou děti často nuceny do lineárního způsobu myšlení a to znamená pro některé z nich problém. Pomalejší děti často získají ke škole odpor, protože dostávají špatné hodnocení, přitom jejich způsob uvažování může jít daleko více do hloubky problému. Ve výtvarné výchově se takové dítě během procesu tvorby „pohybuje v mnoha směrech a vrstvách“⁸⁸, odmítá jít přímou cestou, ale jeho cesta je mnohem bohatší a hlubší, i když se výsledku dobere o něco později. Měli bychom tedy respektovat, že „rychlost, intenzita a hloubka vnímání je čistě individuální.“⁸⁹ Děti by se měly učit v prostředí, ve kterém mají dost času svobodně a samostatně myslet, tvořit a hledat řešení bez obav z neúspěchu. Podle Miriam Prokešové, která se zabývá filosofií výchovy, „člověk musí být vychováván k vnitřnímu klidu – k pochopení vlastního smyslu života.“⁹⁰ Proto je tak důležité ve škole zpomalit a nechat dětem dostatek času k přemýšlení.

Atmosféra důvěry a pozitivní nálada je tedy základem. Jakým způsobem v ní ale s dětmi pracovat? Jak jim podat námět, jak je motivovat k přemýšlení a soustředění a vyvolat v nich zájem o téma, kterému se mají věnovat?

⁸⁷ Pohnerová. *Duchovní a smyslová výchova, 1díl*, s. 4

⁸⁸ Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova, 1díl*, s. 4

⁸⁹ Ledvinová, s. 38

⁹⁰ Prokešová, s. 86

Cesta, kterou se budeme s dětmi v hodině výtvarné výchovy ubírat by v nich měla vzbudit zvědavost a zájem, citově je zaujmout, vytvářet radostné a pozitivní prostředí a učit děti pomocí hry.⁹¹ Na začátku je nutné žáky hlavně pozitivně motivovat, vzbudit v nich zájem a touhu zabývat se tématem dál a objevovat nové souvislosti. Děti je možné motivovat třeba tak, že jim téma nabídneme nejprve hravou formou. Své hodiny výtvarné výchovy často začínám právě hrou, která se vztahuje k tématu hodiny. Tato hra by měla dětem téma přiblížit, zaujmout je a vzbudit v nich zvědavost a touhu po dalším objevování. Pro motivaci i touhu dětí se tématem do hloubky zabývat je důležité navodit ve třídě atmosféru důvěry. Učitel by měl děti dobře znát a ony by mu měly důvěřovat. K tomu je nezbytné, aby učitel velmi citlivě hodnotil výtvarnou práci každého dítěte. Hodnocení ve výtvarné výchově je celkově problematické. Pro duchovní a smyslovou výchovu je jednoznačně lepší slovní hodnocení než hodnocení známkou. Podobně jako je pro duchovní a smyslovou výchovu důležitý komplexní pohled na svět, dívá se komplexně i na každé dítě. Jeho výtvarný projev se vztahuje k mnoha věcem, mezi něž patří kromě výtvarného nadání dítěte i jeho momentální nálada a mnoho dalších faktorů. Výtvarný projev je také závislý na fyzickém vývoji dítěte, (hlavně na vývoji jeho jemné motoriky), ale úplně stejně důležitý je i jeho psychický a duchovní vývoj. Marta Pohnerová ve svých knihách předkládá ukázky prací dětí, které bývají doplněny komentářem a někdy i charakteristikou dítěte. Tato charakteristika vypadá například takto: „duchovní vývoj Pavla je zajímavý. Někdy je velmi dětský, rychle se unaví, jindy podává výtvarné výkony, podložené hlubokým obsahem daleko přesahujícím jeho věk.,, škola jeho invenci ubíjí, Pavlovy trvá velmi dlouho, než se odreaguje po výuce předmětů, které ho nebaví. V kontaktu se zvířaty se u něho projevuje rychlý nárůst tvůrčí

⁹¹ Hederer, Schmidbauer, s. 20

energie.⁹² Učitel by si měl všechny tyto souvislosti uvědomovat než přistoupí k hodnocení žáka. „Korigování prací ve výtvarné výchově je problematické, mělo by mít pouze charakter projeveného zájmu o tvorbu žáka a přispívat jen sporadicky radou týkající se řemeslné stránky.“⁹³

Důležité také je uvědomit si, co je skutečným předmětem hodnocení. Je to preciznost výtvarného podání nebo je to schopnost dítěte vyjádřit určitou myšlenku nebo zážitek a oslovit tak druhého? Souhlasím s Věrou Roeselovou v tom, že „žádná sebedovedněji podaná kresba či grafika nenahrazuje schopnost výtvarně vyjádřit sám sebe nebo navázat kontakt s druhým člověkem.“⁹⁴ Každý učitel by si měl uvědomit, že výtvarný projev není výkonem, ale že jím dítě odkrývá část svého niterného světa. „Pokud žák získá dojem, že se vyslovil srozumitelně a že ho učitel pochopil, ztratí zábrany a objeví přitažlivost výtvarné tvorby.“⁹⁵

3. 1. 3. Duchovní a smyslová výchova ve vztahu k tendencím současného vzdělávání

Zmínila jsem se již o tom, že postavení výtvarné výchovy je mezi ostatními předměty trochu problematické a proto musí být učitel připraven obhájit si svou práci a vysvětlit, jaký smysl má to, co s žáky ve výtvarné výchově dělá. Neměl by se bát hodnocení své práce a měl by ji umět dát do souvislosti se současnými i budoucími tendencemi ve vzdělávání. „Budoucí společnost potřebuje zcela jinou školu, jak po stránce obsahové a organizační, tak i strukturální.“⁹⁶ Duchovní a smyslová výchova je podle mého názoru jednou z možných cest, kterou by se tato nová škola mohla jednou ubírat. Tento směr

⁹² Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova*, 3. díl, s. 24

⁹³ Pohnerová, *Duchovní a smyslová výchova*, 1. díl, s. 13

⁹⁴ Roeselová, s. 28

⁹⁵ Roeselová, s. 28

⁹⁶ Horká, s. 29

totiž otevírá šance pro to, aby vzdělávání překročilo svůj stín - „výchova zjevuje své hlubinné založení.“⁹⁷ INSEA, Mezinárodní společnost pro vzdělávání prostřednictvím umění, formuluje význam výtvarné výchovy takto⁹⁸:

„1. Kreativní činnost je základní potřebou společnou všem lidem, a umění je jednou z nejvyšších forem vyjádření a komunikace.

2. V zdělávání prostřednictvím umění je přirozeným prostředkem výuky ve všech obdobích vývoje, uchovávajícím zásadní hodnoty a disciplíny pro intelektuální, emocionální a sociální rozvoj lidských bytostí ve společnosti.“

Učitelé výtvarné výchovy, stejně jako ostatní pedagogové, musí v současnosti umět pracovat s rámcovým vzdělávacím programem (RVP). Rámcový vzdělávací program je kurikulární dokument. Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně: státní a školní. Státními dokumenty jsou Národní program vzdělávání a tyto rámcové vzdělávací programy. Školními dokumenty jsou pak školní vzdělávací programy, které se tvoří podle rámcových vzdělávacích programů a podle nichž se pak učí na jednotlivých školách.

Podle rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (RVP ZV)⁹⁹ by se žák předmětu výtvarná výchova měl především naučit :

1. rozvíjet smyslovou citlivost

- umět rozpoznat a kombinovat prvky obrazného vyjádření, kterými je linie, tvar, světlo, kontrast, apod.,
- uspořádat objekty do celků na základě jejich kvalit,
- uvědomit si vztah zrakového vnímání k ostatním smyslovým vnímáním (vizuální vyjádření hmatových, sluchových a dalších podnětů a obráceně),

⁹⁷ Palouš, s. 108

⁹⁸ *Výtvarná výchova a mody její komunikace*, s. 10

⁹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 22. 2. 2011]. s. 100. Dostupný z [www: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf >](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

- pochopit smyslové účinky obrazných vyjádření (umělecká tvorba, fotografie, reklama, atd.)

2. uplatňovat subjektivitu

- jak vyjadřovat emoce, nálady, fantazie, představy a zkušenosti?
- druhy vizuálně obrazných vyjádření a přístupy k nim

3. ověřovat komunikační účinky

- osobní postoj (odlišnosti interpretace v rámci skupin), komunikační obsah výtvarného vyjádření a jeho proměny.

Rámcový vzdělávací program nabízí také několik průřezových témat. Průřezová témata reagují na aktuální problémy světa a procházejí napříč školními předměty. K jednomu z nich má duchovní a smyslová výchova velmi blízko. Tímto tématem je enviromentální výchova. Enviromentální výchova učí žáky odpovědnosti za své jednání. Je velice důležitou součástí výchovy, protože vede žáky k tomu, aby si uvědomili, že je nutné přejít k udržitelnému rozvoji naší společnosti. Žáci se učí vidět souvislost ekologie s dalšími obory, jako jsou ekonomie, věda, nebo politika. Enviromentální výchova se také věnuje lokálním i globálním problémům světa. Vede žáky k ochraně životního prostředí a k ekologickému životnímu stylu. Jde o průřezové téma, žáci se mu tedy mohou věnovat v různých předmětech. Získají tak komplexní pohled a mohou si postupně propojovat různorodé vědomosti z tohoto oboru.

Výtvarná výchova nabízí prostor pro zamyšlení nad problémy enviromentální výchovy nejen z racionální, ale i z emocionální stránky. Enviromentální výchova učí žáky novým vědomostem, dovednostem, návykům a postojům. Mimo jiné by měla vést děti k těmto změnám v postojích a hodnotách¹⁰⁰

¹⁰⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 22. 2. 2011]. s. 100. Dostupný z [www: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf >](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

- přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty
- vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů
- vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti
- podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí
- □ přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí
- vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí
- vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví

Enviromentální výchova je členěna do těchto tematických okruhů, které mohou posloužit jako náměty hodin výtvarné výchovy:¹⁰¹

- Ekosystémy (les, pole, vodní zdroje, moře, tropický deštný les, lidské sídlo, kulturní krajina)
- Základní podmínky života (voda, ovzduší, půda, biodiverzita, energie, přírodní zdroje)
- Lidské aktivity a problémy životního prostředí (zemědělství, doprava, průmysl, odpady, ochrana přírody a kulturních památek, změny v krajině)
- Vztah člověka k prostředí (naše obec, náš životní styl, aktuální ekologické problémy, prostředí a zdraví, nerovnoměrnost života na zemi).

¹⁰¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 22. 2. 2011]. s. 100- 101. Dostupný z www: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

3. 2. Náměty pro práci s dětmi

V této závěrečné části práce uvádím tři vlastní náměty pro práci s dětmi. Tyto náměty by měli celou práci ilustrovat a završovat, vycházejí totiž z toho, co jsem napsala v předchozích kapitolách. Při jejich tvorbě jsem vycházela z knih Marty Pohnerové, Věry Roeselové, Josefa Hederera, ale také z toho, co jsem se dozvěděla o hlubinné ekologii nebo transpersonální psychologii. Uvádím také souvislost svých námětů s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.

Všechny tyto náměty jsou určeny pro první stupeň ZŠ. U některých námětů je v závorce uvedeno, jak vzdělávací obsah rozšířit pro starší žáky (4.- 5. třída).

Náměty jsem vyzkoušela během své práce na ZŠ Hostýnská, kde vedu výtvarnou dílnu pro děti prvního stupně a přípravné třídy. Během psaní této práce jsem si uvědomila, že metodou duchovní a smyslové výchovy již částečně intuitivně pracuji, přestože jsem o ní předtím věděla jen velmi málo. Tím, jak se prohlubovaly mé znalosti, začala jsem se připravovat na hodiny důkladněji. Během práce s dětmi jsem si pak ověřila to, o čem ve své práci píšu: že čas a přemýšlení vynaložené na přípravu určitě stojí za to. Děti mé náměty bavily. Z jejich obrázků jsem viděla, že se mi podařilo motivovat je k tomu, aby se nad tématy zamyslely do hloubky a že jejich tvorba vycházela z intenzivního prožitku. Když jsem z těchto odučených hodin odcházela, cítila jsem se dobře. Doufám, že se tak cítily i děti, protože duchovní a smyslová výchova by měla děti vést k vyrovnanosti, klidu a k pocitu harmonie.

3.2.2. Semínka rostlin

Námět: růst rostliny ze semínka - kombinovaná technika

Motivace: v semínku je ukrytý zárodek rostliny. Každé semínko skrývá velké tajemství o tom, jak bude budoucí rostlinka vypadat, jak bude kvést, vonět nebo jak dlouho bude žít.

Vzdělávací obsah: Biologie a rozmnožování rostlin.

Cíle: Podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:¹⁰²

- v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti.
- na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil.

Scénář:

1. Povídání o semínkách rostlin

Učitel přinese několik semínek rostlin (čočka, fazole, rýže, jádérka z jablek, pecky, slunečnicová a tykvová semínka nebo ořechy). Vysype je před děti a vyzve je, aby pojmenovaly to, co z hromádky poznají. Pak se jich ptá, co to má všechno společného a proč je to na jedné hromádce. Když děti přijdou na to, že jsou to všechno semínka, zeptá se jich, co to vlastně semínko je.

V semínku je ukrytý zárodek rostlinky, takové embryo. Může přečkat spoustu let, než přijdou ty správné podmínky a ono vyklíčí a rostlinka vyroste. Jak je to s lidskými zárodky?

2. Kreslení semínek

Každé dítě si vybere jedno semínko a dobře si ho prohlédne. Nakreslí ho zvětšené na papír. Může nakreslit i to, jak si myslí, že vypadá zárodek rostlinky, který je uvnitř.

¹⁰² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 19. 2. 2011]. s. 70. Dostupný z www: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf >

3. Hra na rostliny

Učitel řekne dětem o pěti různých rostlinách a jejich životě. Vybírá co nejrůznější druhy, aby děti mohly porovnat jejich velikost (čočka a kaštan), délku života (jednoletky oproti tisíciletým olivám), a další.

Učitel děti rozdělí do skupinek po pěti a každému na záda nalepí papírek, na kterém je napsáno jméno jedné rostliny, o které mluvil. Děti mají za úkol ptát se své skupinky na informace o rostlince, kterou mají na zádech („Jak kvetu?“ „Jak dlouho žiji?“ „Jsem jedovatá rostlina?“). Komu se podaří uhádnout, jakou rostlinu má na zádech, může si přijít k učiteli pro odměnu (odměnou jsou různá semínka na ochutnání: slunečnice, tykvová semínka, oříšky).

4. Prohlížení videa

Učitel dětem pustí video, na kterém je zrychlený záznam toho, jak vyklíčí semínko a vyrostle z něj rostlina, například video z youtube „Time lapse radish seeds sprouting, top and roots growing“.¹⁰³

Teď si děti vezmou semínko, které si předtím vybraly, ještě jednou a zamyslí se nad tím, co by ho asi čekalo, kdyby ho zasadily, začalo by klíčit a postupně by z něho vyrostla rostlina – jak by asi byla veliká? Jsou tady semínka, ze kterých by vyrostl obrovitý strom, ale taky taková, ze kterých by byla droboučká kytička. Jak dlouho by ta rostlinka žila? Některá jenom jeden rok a jiná třeba i 200 let. Jak by kvetla a jak by její květy voněly? Kde by se jí dařilo? Na horách, u vody nebo v lese? Všechna tahle tajemství jsou zakódovaná v jednom malinkém semínku. Jaké tajemství asi skrývá to vaše semínko?

5. Malba rostliny

¹⁰³Time lapse radish seeds sprouting, top and roots growing [online]. [cit. 24. 2. 2011]. Dostupný z www: < <http://www.youtube.com/watch?v=d26AhcKeEbE> >

Každý své semínko symbolicky zasadíme. Děti prsty na velkou čtvrtku malují hlínu. Nakreslené semínko vytrhají a na čtvrtku ho nalepí (zasadí do hlíny). Můžou si k němu nalepit i skutečné semínko. K semínku pak domalují klíček, kořinky a postupně tak nechají vyrůst celou rostlinku, jako to viděly ve videu.

6. Reflexe

Sedneme si do kolečka s našimi rostlinkami. Povídáme si o nich. Dáme jim jména.

Otázky pro reflexi:

Jakou rostlinu jsi namaloval? Kde roste, jak kvete, jaké má plody? Chtěl by si být nějakou rostlinou? Jakou? Proč ano a proč ne? Jak se liší život rostliny od života člověka? Co mají lidé a rostliny naopak společného?

Podmínky a vyučovací metody:

Výuka bude probíhat ve třídě, měla by trvat dvě vyučovací hodiny. Součástí může být procházka venku a prohlížení stromů a květin, které rostou v okolí školy.

Potřeby:

čtvrtky A2, papíry, tempery, pastelky, lepidlo, nůžky, semínka různých rostlin.

Vyučovací metody:

výtvarná hra, výtvarná akce.



Semínka rostlin: Obrázky žáků ZŠ Hostýnská. Vlastní foto.

3.2.1. Chameleon

Námět: Abstraktní malba, vyjádření nálady. Kresba chameleona.

Motivace: chameleon je moc zajímavý tvor – má jazyk stejně dlouhý jako tělo, může otáčet každým okem zvlášť a mění barvu podle toho, jak se zrovna cítí. Tak šikovní jazyk ani oči jako chameleon nemáme, ale naši náladu umíme také vyjádřit barvou – pomocí malby.

Vzdělávací obsah: Biologie chameleona. Abstraktní malířství. Emocionalita a barvy.

Cíle: Podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:¹⁰⁴

- Interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svojí dosavadní zkušeností.
- Osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky.
- Porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace

Scénář:

1. O chameleonech

Učitel ukazuje dětem obrázky chameleonů. Vypráví jim o nich: jak chameleon vypadá, co jí, kde žije. Chameleon má zvláštní oči – může každým otáčet zvlášť (monokulární vidění). Učitel vyzve děti, aby si zkusily, jestli to

¹⁰⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 23. 2. 2011]. s. 70. Dostupný z www: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf >

taky dokáží. Chameleon má také zvlášť dlouhý jazyk – stejně jako tělo. Vystřeluje ho a jeho konec je lepkavý – tak se chytí kořist.

Hra: učitel dá před každé dítě čistou podložku a na ní pár rozinek. Děti mají za úkol zavřít oči, dát ruce za záda a co nejrychleji rozinky najít a sníst jazykem. Učitel to uvede takto: teď si zahrajeme na chameleony, budeme stejně jako oni chytat jazykem hmyz. Náš hmyz (rozinky) se ale nepohybuje, takže bychom to měli moc snadné. Proto při lovu zavřeme oči. Kdo bude nejrychlejší chameleon?

Chameleoni mají také jednu velmi zvláštní vlastnost – mění barvu. Mění ji podle okolního prostředí, ale i podle momentální nálady. Jsme také schopni vyjádřit náladu barvou? Ano – malbou.

Učitel si s dětmi povídá o vztahu barev a emocí v malířství. Ukazuje abstraktní malby od různých autorů a děti z nich zkouší vyčíst různé emoce a nálady.

2. Abstraktní malba

Učitel vyzve děti, aby zkusili abstraktní malbou znázornit své momentální rozpoložení, svou náladu. Pokud byste byly chameleony, jak by zrovna teď vypadala vaše kůže? Technika je libovolná (děti mohou do obrázku něco vlepat, cákat barvu, používat ruce, váleček, apod.)

3. Kresba chameleona

Po přestávce učitel dá všechny abstraktní malby na jeden stůl a vyzve děti, aby si pastelkami nakreslili chameleona v různých situacích, kdy má různou náladu a podle toho ho vybarvili - když je smutný, veselý, zamilovaný, hladový, ospalý, apod. Žáci pak mají za úkol chameleony vystříhnout a najít v abstraktních malbách (na kterékoli, vlastní, i od spolužáků) místo, kam se jejich chameleon nejvíc hodí, kde je podle nich namalována podobná nálada jako má jejich chameleon.

4. Reflexe

Učitel si sedne s dětmi do kroužku nad hotovými obrázky.

Otázky pro reflexi:

Jaký pocit nebo náladu jsi namaloval? Kolik dětí na tvůj obrázek nalepilo své chameleony? Jakou náladu měli tito chameleoni? Do jaké míry se shoduje s tou tvojí? A co tvoji chameleoni? Odhadl jsi správně náladu obrázku, na který si je nalepil? Mají zvířata stejné emoce jako lidé? V čem jsou stejné a v čem se liší? Je těžké vyjádřit svou náladu barvami?

Podmínky a vyučovací metody:

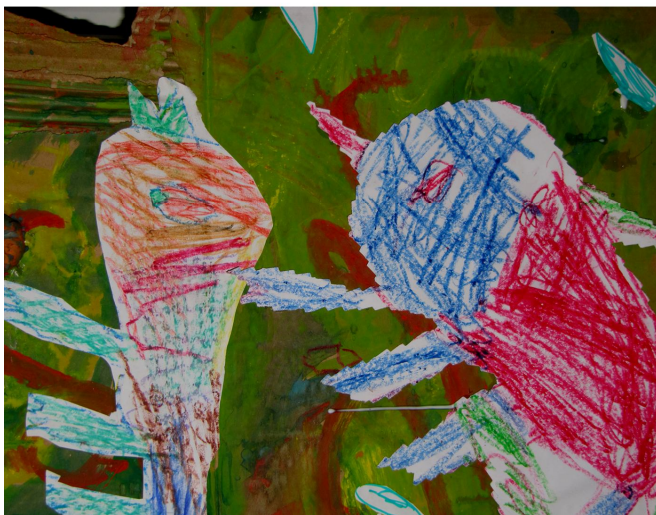
Výuka bude probíhat ve třídě, měla by trvat tři vyučovací hodiny.

Potřeby:

čtvrtky A2, papíry, tempery, pastelky, lepidlo, nůžky.

Vyučovací metody:

výtvarná hra, výtvarná akce, explorace s výtvarnými prostředky.



Chameleoni: Obrázky žáků ZŠ Hostýnská. Vlastní foto.

3. 2. 3. Tváře větru

Námět: Na voskovaný papír namalovat vítr a vyrobit z něho létajícího draka.

Motivace: Jak se asi cítí vítr, jaké má tváře? Co všechno pro nás vítr dělá? Můžeme mu za to nějak poděkovat? Co třeba tím, že mu vyrobíme létajícího draka a půjdeme si s ním hrát?

Vzdělávací obsah: (spíše pro starší žáky)

Ovzduší, klimatické změny, obnovitelné zdroje energie.

Cíle: Podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání:¹⁰⁵

- Vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky.
- V tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti.
- Nalézají vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly.

Scénář:

1. Povídání o větru

Učitel se ptá dětí, jestli mají nějaký silný zážitek z větru. Třeba vichr za bouřky na horách nebo naopak lehký letní vánek a pohoda u rybníka. Vítr má v těchto vzpomínkách různé tváře – jednou je to vánek, pak větřík, vichřice, možná i tornádo. Jak se v těchto situacích asi vítr cítí (má zlost nebo je třeba

¹⁰⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: VÚP, 2007 [cit. 21. 2. 2011]. s. 70. Dostupný z www: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf >

ospalý)? A jak se teď cítíte vy? Kdybyste byli větrem, jak byste teď foukali? Ukažte to. Děti foukají. Hádáme, jak se kdo asi cítí.

Co všechno vítr dokáže?

Děti mají za úkol vymyslet, v čem nám vítr pomáhá. Umí usušit prádlo, pohánět plachetnici nebo balon. Vítr také umí vyrábět elektřinu. Se staršími dětmi si povídáme o tom, co jsou to obnovitelné zdroje energie a jaká je jejich výhoda.

Jak bychom za to mohli větru poděkovat? Například Evenkové (původní obyvatelé Sibíře) děkují pokaždé ohni tak, že do něj hodí ten nejtučnější kousek masa, jaký mají. Jak by asi poděkovali větru? Děti vymýšlí, jak větru poděkovat. Můžeme mu třeba dát větrové bonbony, větrník anebo vyrobit létajícího draka a hrát si s ním.

2. Malba

Učitel vybízí děti, aby zavřely oči a zkusily si představit vítr. Jakou má barvu, jakou má náladu (kterou nám zrovna ukazuje tvář), je zlý nebo hodný? Silný nebo slabý?

Teď mají děti za úkol vítr namalovat na voskovaný papír. Technika je libovolná. Můžou také dolepovat látky nebo kousky krepového papíru.

3. Výroba draka

S pomocí učitele si děti z obrázku vyrobí jednoduchého létajícího draka.

4. Reflexe

Učitel si sedne s dětmi do kroužku nad hotovými výtvary a povídají si o nich.

Otázky pro reflexi:

Jak se vám vítr kreslil? Je těžší namalovat vítr než třeba strom? V čem je to jiné? Jak to, že můžeme namalovat něco, co nevidíme? Jaký je vítr na vašem obrázku – hodný nebo zlý? A jaký je vítr ve skutečnosti?

5. *Učitel jde s dětmi ven pouštět vyrobené draky.*

Podmínky a vyučovací metody:

Výuka bude probíhat ve třídě i venku, měla by trvat dvě vyučovací hodiny.

Potřeby:

voskovaný papír, tempery, pastelky, látky, lepidlo, nůžky, provázek.

Vyučovací metody:

výtvarná hra, explorace s výtvarnými prostředky.



Tváře větru: létající draci žáků ZŠ Hostýnská. Vlastní foto.

Závěr

Když jsem začínala psát svou bakalářskou práci, měla jsem o duchovní a smyslové výchově jen povrchní představy. Cítila jsem však, že to je to správné téma, kterým bych se měla zabývat. Duchovní a smyslová výchova je poměrně novým, zatím neuceleným směrem, který teprve hledá své místo ve výtvarné výchově. I to byla jedna z věcí, které mě na tomto tématu lákaly. Duchovní a smyslová výchova je totiž tématem, které nabízí velký prostor pro objevování a hledání, pro nové myšlenky. Smyslem tohoto hledání bylo objevení nových souvislostí, ale také zdůvodnění toho, proč se domnívám, že je tato metoda práce s dětmi tak důležitá. Čím víc jsem se toho o duchovní a smyslové výchově dozvídala, tím větší důležitost jí sama přikládám. Velmi mě oslovily hlavně myšlenky autorů, kteří se ve svých knihách dotýkají hlubinné ekologie. Neovlivnily jen můj přístup k výtvarné výchově, ale i můj celkový pohled na svět.

Psaní této práce mě přimělo přečíst si mnoho knížek, které se týkají duchovní a smyslové výchovy a dlouho nad nimi přemýšlet. Začala jsem pak čím dál víc tuto metodu zapojovat do své výtvarné práce s dětmi, ale i do mého vlastního výtvarného vyjádření. Zjistila jsem, že to je směr, kterým bych se chtěla ubírat.

Cílem mé práce bylo popsat, jak duchovní a smyslovou výchovou pracovat s dětmi. Tato část je pro mě velmi důležitá, protože mi pomohla zamyslet se nad tím, jakým způsobem sama s dětmi pracuji. Zároveň může ukázat čtenářům z řad učitelů jednu z cest, jak uvést myšlenky duchovní a smyslové výchovy do praxe. Objevila jsem mnoho souvislostí duchovní a smyslové výchovy se současnými tendencemi ve vzdělávání, proto by se učitelé neměli bát přehodnotit svou práci a trochu experimentovat, aby hledali vlastní cestu,

jak s dětmi pracovat a učit je úctě a lásce k životu. V hledání této cesty vidím svůj celoživotní úkol.

Když jsem začínala do své práce s dětmi postupně zahrnovat prvky, které se týkaly duchovní a smyslové výchovy, zpočátku jsem se bála, že se děti budou nudit. Neuměla jsem si představit, jestli se mi podaří motivovat šestileté děti ke skutečně hlubokému soustředění a jestli je bude bavit se jedním tématem zabývat tak dlouho a tolik do hloubky. Děti mě však velmi mile překvapily. Pokud jsem měla hodiny opravdu dobře připravené, probíhaly hladce a já i děti jsme z nich odcházeli s dobrou náladou a příjemně uvolnění.

Duchovní a smyslová výchova děti vede k hlubšímu přemýšlení nad světem. Pokud má práce přiměje čtenáře se nad svým pohledem na svět zamyslet, budu spokojená, protože i s tímto cílem jsem tuto práci psala.

Seznam literatury

a) Knižní zdroje

ABRAM, D. *Procitnutí do živé země*. 1. vyd. Nymburk: OPS, 2008. ISBN 80-7254-705-4

BABYRÁDOVÁ, H. *Výtvarná dílna*. 1. vyd. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254-705-4

ČINČERA, J., CACHA, M. *Výchova a budoucnost: Hry a techniky o životním prostředí a společnosti*. 1. vyd. Brno: Paido, 2005. ISBN: 80-7315-099-9

DAVID, J. *Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén (kapitoly z moderní historie a filosofie předmětu)*. 1. vyd. Polička: Fantisk, 1993. ISBN 80-901438-5-7

Ekologické hry. 1. vyd. Olomouc: Dům dětí a mládeže v Olomouci, 1992.

Enviromentální výchova jako průřezové téma. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2008. ISBN 978-80-7043-757-5

FÜRST, M. *Psychologie: Včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 1997. ISBN 80-7198-199-0

GOMBRICH, E. H. *Příběh umění*. 1. vyd. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-7203-143-0

GROF, S. *Dobrodružství sebeobjevování*. 1. vyd. Praha: Gemma89, 1993. ISBN 80-85206-15-3

HEDERER, J., HILDEGARD, S. *Les a praktická ekologická výchova v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Pražské ekologické centrum, 1997. ISBN 80-901377-0-9

HORKÁ, H. *Dimenze výchovy a vzdělávání ve školce 21. století*. 1. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty, 2005. ISBN 80-210-3750-4

KANDINSKIJ, V. *O duchovnosti v umění*. 1. vyd. Praha: Triáda, 1996

KULKA, Jiří. *Krása, umění a výchova*. 2. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 979-80-247-2329-7

LEDVINOVÁ, J a kol. *Výchova pro budoucnost*. 1. vyd. Kutná hora: Ministerstvo životního prostředí ČR, 1992. ISBN 80-85368-20-X

MANDER, J. *Čtyři důvody pro zrušení televize*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-063-5

NAESS, A. *Ekologie, pospolitost a životní styl: náčrt ekosofie*. 1. vyd. Tulčák: Abies, 1996. ISBN 80-88699-09-6

NAUMOVA, G. *Tajemství sibiřského lidového léčitelství*. 1. vyd. Brno: MOBA, 2000. ISBN 80-243-0460-0

NOVÁKOVÁ, D. *Ekologická výchova nejmenších a malých*. 1. vyd. Praha: Proeko, 2001. ISBN 80-903003-0-8

PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25390-3

POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova (1.díl)*. 1. vyd. Polička: Fantisk, 1992. ISBN 80-901438-2-2

POHNEROVÁ, M. *Duchovní a smyslová výchova (3. díl)*. 1. vyd. Praha: Ježek, 1997. ISBN 80-85996-05-7

PROKEŠOVÁ, M. *Filosofie výchovy*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. Katedra pedagogiky, 2004. ISBN 80-7042-693-4

ROESELOVÁ, V. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. 1. vyd. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8

Rukověť enviromentálního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-284-2

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky, 1 díl*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8

ŠICKOVÁ -FABRICI, J. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3

Šamanismus III. Sborník 9. mezinárodní konference o výzkumu šamanismu a alternativních způsobů léčení. 1. vyd. Bratislava: CAD Press, 1992. ISBN 80-85349-65-5

Výtvarná výchova a mody její komunikace: Sborník INSEA 2002. 1. vyd.
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0779-5

b) Internetové zdroje

James Lovelock. *Wikipedie* [online]. Dostupný z www:
< http://cs.wikipedia.org/wiki/James_Lovelock>

Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním.
Artefiletika [online]. Dostupný z www:
< <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>

Učební typy. Metodický portál RVP [online]. Dostupný z
www:<http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/U/U%C4%8Debn%C3%AD_typ>

Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice - Artefiletika. Artefiletika
[online]. Dostupný z www:
< <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=6>>

Ekosofie. *Enviwiki* [online]. Dostupný z www:
< <http://www.enviwiki.cz/wiki/Ekosofie>>

Historie reklamy. *Oko* [online]. Dostupný z www:
< <http://oko.yin.cz/11/historie-reklamy/>>

McCARTHY, Michael. Environment in crisis: 'We are past the point of no
return' *The independent* [online]. Dostupný z www:
< <http://www.independent.co.uk/environment/environment-in-crisis-we-are-past-the-point-of-no-return-523192.html>>

Impresionismus. *Galerie umění Artchiv* [online]. Dostupný z www:
< http://www.artchiv.info/GALERIE/UMELECKY_SMER/10000--Impresionismus.html>.

Panteismus. *Wikipedie* [online]. Dostupný z www:
< <http://cs.wikipedia.org/wiki/Panteismus>>

Panenteismus. Wikipedie. [online]. Dostupný z www:
<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Panenteismus>>

Transpersonální psychologie. *Wikipedie* [online]. Dostupný z www:
<http://cs.wikipedia.org/wiki/Transperson%C3%A1ln%C3%AD_psychologie>

Psychologické interpretace umění. *Témata z dějin umění a estetiky* [online].
Dostupný z www: < http://www.maka.webzdarma.cz/statnice/e_e19>

Introduction to transpersonal psychology. *Wikia* [online]. Dostupný z www: <
http://psychology.wikia.com/wiki/Introduction_to_transpersonal_psychology>

Z historie výtvarné výchovy a její teorie /2/ [online]. Dostupný z www:
<<http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=29>>

Marta Pohnerová [online]. Dostupný z www:
< http://www.hka.cz/_kultura/umelci/pohnerova/soub/info.asp>

Artefiletika - Reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí výchovy uměním.
Artefiletika [online]. Dostupný z www:
< <http://www.artefiletika.cz/modules/articles/article.php?id=9>>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: VÚP,
2007. Dostupný z www: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>

Šamani a "šamanismus". *Šamanská jurta* [online]. Dostupný z www:
< http://www.samanskajurta.cz/_samani_a_samanismus.php>

Šamanismus. *Wikipedie* [online]. Dostupný z www:
< <http://cs.wikipedia.org/wiki/%C5%A0amanismus>>

Time lapse radish seeds sprouting, top and roots growing [online]. Dostupný z
www: < <http://www.youtube.com/watch?v=d26AhcKeEbE>>

Taoismus, buddhismus a konfucianismus. [online]. Dostupný z www: < *Panna*.
<http://www.panna.cz/esoterika.11/taoismus-buddhismus-a-konfucianismus.82.html>>

Haiku and Zen . *Haiku*. [online]. Dostupný z www: <
<http://www.haiku.insouthsea.co.uk/zen.htm>>

Džinismus. *Wikipedie*. [online]. Dostupný z www: <
<http://cs.wikipedia.org/wiki/D%C5%BEinismus>>

