

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**Možnosti využití aspektů artefietiky u dětí
předškolního věku**

Autor: Renata Peldová

Vedoucí práce: PaedDr. Soňa Kořátková

Praha duben 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury.

Praha, 20.dubna 2007



podpis

Děkuji vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Soně Koťátkové za trpělivé a laskavé vedení, PhDr. Marianě Bažantové za trpělivou a obětavou podnětnost, PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. za odborné konzultace. Můj dík patří mé rodině za podporu, povzbuzení, zázemí a lásku.

Obsah:

Úvod.....	strana
Teoretická část.....	9
1. Některé vývojové aspekty dítěte předškolního věku.....	9
1.1. Tělesný vývoj.....	9
1.2. Vývoj poznávacích procesů.....	9
1.2.1. Chápání prostoru, času a počtu.....	12
1.2.2. Vývoj verbálních schopností.....	11
1.3. Imaginativně-emoční oblast.....	12
1.3.1. Vývoj dětského výtvarného projevu.....	13
1.4. Socializace.....	16
1.4.1. Normy chování.....	16
1.4.2. Rozvoj sociálních dovedností.....	18
1.4.3. Význam rodiny pro psychický vývoj.....	19
1.4.4. Vrstevnické vztahy a role.....	19
1.4.5. Komunikace.....	20
1.4.6. Základní psychické potřeby.....	21
2. Emoční problémy dětí.....	21
3. Artefiletika.....	23
3.1. Arteterapie.....	24
3.2. Pedagog v artefiletickém pojetí.....	26
4. Dílo a fikční svět.....	26
4.1 Pojetí uměleckého díla.....	26
4.1.1. Dílo-věc.....	27
4.1.2. Seskupování děl-věcí a jejich reprezentanti.....	27
4.1.3. Seskupení děl-věcí podle významu, kvalit a hodnoty.....	28

4.1.4. Změna hodnotového zařazení	28
4.1.5. Umělecké dílo-důsledek výrazové hry	29
4.1.6. Fikční svět	30
4.1.7. Umělecký zážitek-brána do fikčního světa	30
4.2. Hlavní vzdělávací princip	30
4.3. Umělecký koncept jako výsledek dialogu	31
4.3.1. Prekoncept a jeho výraz	31
4.3.2. Sociokognitivní konflikt	32
4.3.3. Koncept a vzdělávací motiv	32
4.4. Vstřícné pojetí	33
4.5. Vzdělávací motiv a konceptualizace námětu	34
4.6. Kruh bezpečí	35
4.7. Základní fáze artefilecického díla	35
4.8. Dimenze výrazové hry	37
5. Výtvarné symboly	38
6. Výtvarné techniky v artefiletice	38
6.1. Hodnocení dítěte	38
7. Několik zásad artefiletiky	39
Praktická část	40
8. Cíle	40
9. Metody	40
10. Příprava výzkumu	41
11. Realizace výzkumu	41
11.1 Prostředí realizace	41
11.2 Případová studie dítěte	42
11.2.1 Rodičovská anamnéza	42

11.2.2. Školní anamnéza	43
11.2.3. Artefietická kasuistika	44
Diskuse	64
Závěr	64
Seznam použité literatury.....	65
Přílohy.....	66

Úvod

„Žijeme ve století rozšiřujícího se pocitu bezsmyslnosti. V tomto našem století musí výchova směřovat k tomu, aby nejenom zprostředkovávala vědění, ale aby také zušlechťovala svědomí, tak aby člověk dostatečně jasně slyšel, tj. dokázal zaslechnout v každé jednotlivé situaci požadavek, který je v ní obsažen“.

V.E.Frankl

Při mém studiu na pedagogické fakultě jsem absolvovala čtyřletý sebezkušenostní psychoterapeutický výcvik, kde jsem se seznámila s arteterapií jako s psychoterapeutickým směrem. Z výše uvedených důvodů mě zajímala teoretická a profesní vymezení obou oborů.

Pro současnou epochu jsou typické opakující se výzvy ke změnám pojetí výchovy a vzdělávání ve společnosti. Proti tradičním koncepcím tu stojí celá řada nových výchovných směrů. Dvacáté století jim bylo otevřeno. Do popředí výchovných směrů vstupuje originalita, tvořivost jednotlivce, tím se však nastolil problém, jak se vyrovnat s jinakostí, která tvoří hranici mezi společným a jedinečným. Vystoupit z průměru znamená ptát se po sobě a objevovat sebe mezi ostatními. Současná česká výtvarná výchova patří k ^{umělecké} výchovným oborům, které procházejí dynamickým vývojem. Programové linie současné české výtvarné výchovy se dělí na pojetí **art-centrické**, **video-centrické**, **gnozeocentrické** a **animo-centrické**.

Pro jaký ze směrů se rozhodnout? Který z nich je ten nejlepší? Každému ze směrů je možné z různých důvodů něco vytýkat a v něčem ho obdivovat. Nejspolehlivější indikací pro volbu je učitelův pohled na svět.

Zaměřila jsem se na animo-centrické pojetí, které se dále dělí na dva proudy, z nichž jeden představuje skupinu pedagogů, k níž se hlásí J. Slavík, J. Bláha, a další, kteří se hlásí k expresivnímu pojetí výchovy - ARTEFILETICE.

Předškolní věk dítěte je kritickým obdobím v emocionálním vývoji člověka. V té době jsou děti přijímány do mateřských škol, kde se musí přizpůsobovat spoustě vlivů. Vydržet být sám bez známých lidí alespoň část dne, najít si cestu k učitelce i dětem, se kterými se setkává, navazovat první kontakty, vytvářet první přátelství, spolupráci, ustát první potyčky, naučit se ovládat, dodržovat normy, pravidla a pod. Toto období je náročné a dítě v něm odvádí mnoho psychické práce, je citlivé na aktuální pohodu sama sebe, na psychickou vyladěnost okolí. Každá taková významná a déletrvající odchylka od harmonických podmínek pro život předškolního dítěte, může mít za následek poruchu emocí, děti v tomto období prožívají více strachů, než děti školou povinné. Poruchy emocí jsou často v předškolním věku nediodagnostikovány, jsou tedy považovány za jakousi formu zlobení dítěte. Chci tím nastínit, že i malé děti mohou mít své starosti, které mohou být více i méně přiměřené věku.

Po teoretickém vymezení artefiletiky pro dítě předškolního věku, jsem se

Pokud se nedozvíme o podobě prekonceptu předškolního dítěte nic podstatného, artefiletický přístup může dítěti pomoci možným psychickým pnutím ulevit a rozpustit je. Artefiletika nám může pomoci dítě poznat a pochopit jeho reakce v kontextu poznaného a poznávaného, to zajišťuje, že učitelka bude dítěti více rozumět, což umožňuje zúčastněnější, hlubší přístup k dítěti. Artefiletickým přístupem u dětí lze např. zvyšovat jejich citovou samostatnost, rozvoj schopností sebeovládání, komunikace, zvyšovat příležitosti k rozvoji poznávacích činností založených na vlastní zkušenosti, poznávání sama sebe, své jedinečnosti, kterou je třeba respektovat a rozvíjet, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě, k druhým. Učí děti výtvarnému vidění a posuzování. Je možnou prevencí psychosociálního selhávání dítěte v budoucnosti. Artefiletika se tedy zajímá o stránky psychického vývoje dítěte, které se týkají vnímání a pozornosti, paměti, představivosti a fantazie, myšlení, řeči, citů, vůle, socializace a tvořivosti. Proto se domnívám, že by se artefiletický přístup mohl stát vhodnou přípravou pro předškolní děti, které se připravují ke školní docházce, vstupu do světa školáků.

Teoretická část

1 Některé vývojové aspekty dítěte předškolního věku

U některých autorů je za předškolní dítě považováno dítě od narození do věku šesti let. Vzhledem k potřebám práce předškolního zařízení, kam je dítě přijímáno ve věku kolem tří let, budu vycházet z autorů, kteří považují období dítěte předškolního věku vymezené věkem tři až šest let. Horní věková hranice šesti let je také problematická, neboť dochází k situacím, kdy děti starší šesti let zůstávají v předškolním zařízení. Děti mohou překročit tuto hranici na základě nedostatečného psychického a fyzického vývoje, který jim neumožňuje přestup do základní školy.

1.1 Tělesný vývoj

V předškolním věku se mění **tělesná konstituce** dítěte, uvádí Trpišovská, Heřmanová (1990), ztrácí charakteristickou zaoblenost a buclatost, vývoj se zaměřuje na růst do výšky. Organismus celkově sílí a dítě může proto vzdávat větší výkony. Vydatný pohyb má vliv na rozvoj svalstva a růst kostí. Osifikace kostí pokračuje.

Celé období se vyznačuje značnou dětskou pohyblivostí - **motorikou**, která je umocněna vyspíváním nervového systému, kostry, svalstva. Po třetím roce zasahuje stále více mozková kůra, tím se pohyby stále zdokonalují, jsou účelnější a závisí na vědomí. Dítě si osvojí mnohem náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnou pozornost a koordinaci rozličných drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin. Proto se v této etapě rozvíjí hlavně jemná motorika (Trpišovská, Heřmanová 1990).

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Vágnerová (2000) uvádí, že kolem 4. roku opouští dítě fázi předpojmového **myšlení** a dostává se do fáze intuitivního, názorného myšlení. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Typickými znaky jsou egocentrismus, fenomenismus, magičnost, absolutismus. Dítě již dříve pochopilo trvalost existence objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich podstatných znaků., které nezávisí na proměnách vnější podoby. Vývoj myšlení je dlouhý proces. Dítě získává

schopnost chápat vratnost určitých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Má vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů. Myšlení tohoto věku ovlivňuje skutečnost, že děti ještě nedovedou potlačit informaci, která je pro řešení úkolu nevýznamná. Tento způsob uvažování se nazývá řetězové pojetí. Příčiny a následky mohou být občas zpřeházené, jednotlivé nezávislé události mohou být kauzálně spojovány, přesto mezi nimi není vůbec žádný vztah, tento způsob uvažování se nazývá transdukce.

Výkony názorného myšlení mezi 3.-6. rokem označuje Piaget jako **předoperační stádium**. Dítě interpretuje realitu tak, jak je pro něj srozumitelná a přijatelná, může se projevit i formou nepravých lží, tzv. **konfabulací**. Typickým znakem myšlení předškolních dětí je jeho útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost, chybí mu komplexní přístup. Na konci vývojového období se začínají u dítěte objevovat i náznaky logické úvahy, i když ještě stále uvažuje spíše mechanicky, analyticko-syntetická činnost se projevuje v myšlení, ale i ve vnímání. Dodejme ještě, že v souvislosti s výtvarným projevem, mluvíme o tzv. výtvarném myšlení. Projevuje se v dovednosti mnohostranně zacházet s výtvarnými prostředky, nacházet poučení ve vlastní výtvarné zkušenosti, přemýšlet o postupech výtvarné aktivity. **Fantazie** je v tomto věku velmi živá. Je zpočátku závislá na tom, co dítě skutečně prožilo. Vyznačuje se konkrétností, citlivostí a svérázností, není zatížena kritickým myšlením, projevuje se tedy jako myšlení magické. Uplatňuje se především ve svých imaginativně-emočních funkcích, tj. v oblasti prožitkové orientace, katarze, tvůrčích nápadů. Největší uplatnění má fantazie stále v námětových hrách. Děti si však nevybavují zrakové představy na povel. Potřebují, aby se nejprve pozvolna uvedli do situačních zážitkových souvislostí, z nichž se představy mohou vynořovat. Mezi 5.-6. rokem nastává velký pokrok ve vývoji (paměti, představivosti, fantazie) duševních schopností vůbec. Velkou roli v tomto procesu hraje používání **pojmu a symbolů**. Jejich prostřednictvím se dítě stává méně závislé na vnějším podnětu a může tak rozvíjet svůj vnitřní svět. Vzájemná podpora slovního, dramatického, hudebního a výtvarného projevu na společné základně s imaginací, jsou východiska pro rozvoj bohatého duševního života. Rozvinuté fantazijní představy mohou u dětí vyvolat pocity strachu, úzkosti. Výtvarný projev je pro děti důležitým ventilem. (Slavíková, Slavík, Hazuková 2000)

„Přelétavost **pozornosti** je v raných vývojových fázích nezbytnou podmínkou častějšího a bohatšího příjmu informací. Dosud slabé nervové buňky zatím nedovolují dlouhodobější akt pozornosti“ (Čačka 1994, s. 43).

Nastává výrazný pokrok ve **vnímání**, který je umožněn ovládnutím řeči. Prostorové vidění se přibližuje vnímání dospělých, objevuje se schopnost vnímat více detailů i trojrozměrnost předmětů. Při prohlížení obrázků dítě vnímá nejprve celek, pak velké detaily, s přibývajícím věkem dokáže zaměřit pozornost i na menší detaily. Od 4. roku svede dítě přesněji rozlišovat a pojmenovávat barvy. Vědomě děti rozlišují nejdříve červenou, zelenou, žlutou a modrou. S věkem roste schopnost rozlišovat odstíny barev a barvy podvojně i potrojně. Ani 4-6tileté děti neztrácejí zálibu ve výrazné barevnosti. Ve výtvarném vnímání většinou dávají přednost zřetelně vymezeným tvarům. Tento způsob výtvarného vnímání přetrvává až do staršího školního věku. Děti vnímají barvitěji a kouzelněji. Do různých jevů často vkládají své fantazijní představy a tak je oživují, personifikují. Personifikace nachází svůj výraz i ve výtvarném projevu, v němž zvířata často nabývají lidských rysů. Mimo jiné proto, že zobrazovací schéma zvířete se vyvíjí od schématu lidské figury. Synestetické vnímání je typickou zvláštností dětského věku. Jde o vyvolání vjemu jednoho smyslu, třeba zraku, podnětem z jiné smyslové oblasti, třeba sluchové, tzv. barevné slyšení (Slavíková, Slavík, Hazuková 2000).

1.2.1 Chápání prostoru, času a počtu

Egocentrická perspektiva se charakteristicky promítá do vnímání prostoru. Dítě má tendenci přeceňovat velikost nejbližších objektů a podceňovat vzdálenější. Z toho plyne, že neumí dobře odhadovat prostorové vztahy.

Pojem času se rozvíjí pomalu. V závislosti na egocentrismu a názorovém konkrétnosti poznávacích procesů měří dítě čas prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů. Dítě je zaměřeno hlavně na přítomnost.

„Dítě má vrozenou schopnost využívat ve svém poznání kategorii počtu. Naučí se chápat počet jako jedno z klasifikačních kritérií. Číslo chápe jako vlastnost objektu či množiny objektů. Základem porozumění pořadí je pochopení pojmů méně a více“ (Vágnerová 2000, s. 111–112).

1.2.2 Vývoj verbálních schopností

Vágnerová (2000) uvádí, že řeč je chápána a používána na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Verbální kompetence se zdokonalí v obsahu i ve formě. Děti rozvíjí především komunikace s dospělými a vrstevníky. Otázky typu „proč“ obohacují znalosti a rozšiřují slovní zásobu, rozvíjí vyjadřování. Nápodobou se děti učí gramatická pravidla, vyjadřování časových vztahů jim zatím dělá potíže. Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. egocentrická řeč, bývá spojena s myšlením, která později přechází na úroveň vnitřní řeči.

1.3 Imaginativně-emotivní oblast

Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře. **Kresba** je jednou ze symbolických funkcí, je hrou, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji chápe. Ke konci předškolního věku se dětské výtvary stále více podobají skutečnosti. Kresba je zvláštním druhem činnosti. V ontogenetické psychologii znamená kresba možnost rozpoznat vývojový stupeň dítěte. Dětská kresba není jen výsledkem smyslového vnímání a techniky zobrazování, ale výrazem postoje dítěte ke světu. Dítě kreslí své představy, mají různé obsahy, jako přání, prožitky a zkušenosti se světem. Kresba je spojením vědomého s nevědomým. Dítě není vyzbrojeno verbální obratností dospělých, častokrát kresba právě pomůže porozumět vnitřním obsahům dítěte.

Hra a vyprávění jsou dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu. Hra, tvořivost a výtvarný projev spolu souvisí, dokládají, jak dítě v určitém věku chápe svět. Psychologický předpokladem tvořivosti v raném věku je zrod představivosti, schopnosti jednoduchého zobecnění, napodobování. Dítě je schopno pak vytvářet situace, které něco symbolizují, které jsou **jenom jako**.

Předškolní děti jsou stále hodně emotivní. Kromě citových procesů vázaných převážně na uspokojování základních biologických a psychických potřeb, zůstávají častým projevem **afekty**. Kolem 4.-5. roku, dochází u dětí k narůstání schopnosti více ovládat své **citové projevy**. Jejich úplné zapírání je pro život zhoubné, důležité se učit je již od raného věku kultivovat. Artefiktika k tomu může podstatnou měrou přispívat, protože učí děti své pocity **sublimovat**, tj. přetvořit je a zhodnotit do výtvarné podoby. Pohádky v tomto věku jsou prožívány velmi intenzivně, protože rozvoj emotivity je

těsně spjat s představivostí. Citový vývoj dítěte je proto třeba rozvíjet četbou, divadlem atp. Stejně jako lze hrou, obrazem, slovem či prací navodit nejrůznější emoce, je toutéž cestou možné i odreagovávat tenzi, či jiné nežádoucí prožitky. Pozornost bývá věnována i problematice strachu, předškolák se bojí víc než školou povinné dítě. Je to způsobeno jinou úrovní myšlení a fantazie. Většina strachů je získaná a nesouvisí převážně s vrozenými obrannými reakcemi člověka.

Čačka (1994) uvádí, že celkově u předškolních dětí převažují pozitivní city, které dává nepokrytě najevo. Vyhraňují se i tzv. vyšší city: city intelektuální, estetické a mravní. Rozvoj poznávacích procesů ovlivňuje **sebepojetí**. Dítě o sobě uvažuje, uvědomuje si svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních. Základ pojetí sebe sama lze najít již na konci věku batolete. V předškolním věku začínají děti chápat sebe sama jako subjekt, a tak vzniká vědomí vlastní identity. Tělové schéma, tj. obraz vlastního těla, má převážně vizuální charakter. Fenomenismus dětského úsudku se projevuje v této souvislosti preferencí nápadných či subjektivně významných znaků. Sebehodnocení je vzhledem k citové a rozumové nezralosti jednoznačně závislé na názoru jiných osob. Nezralost sebepojetí se může projevovat majetnickými sklony a sklony k vychloubání. Ztotožnění se s rodiči slouží jako obohacení dětské identity, posiluje dětské sebevědomí.

Vůli dítěte lze již v předškolním věku posilovat vedením k zachování návyků a pravidel, včetně rozvíjení schopnosti tlumit nežádoucí projevy. Volní projevy jsou svou vazbou na zkušenosti, sebevědomí, zájmy, plánovitost atp. natolik komplexní, že z nich lze posoudit úroveň celé osobnosti (Slavíková, Slavík, Hazuková 2000).

1.3.1 Vývoj dětského výtvarného projevu

Východiskem pro strukturaci dětského výtvarného projevu se pro Hazukovou (2005) stala Piagetova stádia vývoje myšlení. Jednotlivá stádia vývoje dětského výtvarného projevu se nevynořují náhlou restrukturací, nýbrž jsou plynulým vyvrcholením předchozího vývoje. Zkušenosti dále potvrzují, že skutečné počátky dětského výtvarného projevu nemohou být spatřovány pouze v aktivitách, které se uskuteční na papír. Vývoj výtvarného projevu neprobíhá rovnoměrně. Rychlejší fáze vývoje se střídají s fázemi pomalejšími a k zákonitostem patří i nerovnoměrnost tempa individuálního vývoje.

PRVNÍ STÁDIUM:

Stádium čáranic (období senzomotorické do 2 let)

Děti jsou schopné spojit části situace v strukturní celek v podobě zatím bezobsažných črtacích experimentů. Pomocí motoriky (ramene) spojí náčrtku a písátka. Zprvu patří tento pohyb svou neuromotorickou podstatou do široké oblasti pohybů „praktických“. Výsledkem je zdokonalení motoriky a schopnosti pohybové inhibice se zpětnou vazbou. Na rozdíl od pohybů ostatních, zanechává trvalou stopu v hmotném okolí, tzn. stálost experimentu , který přináší „trvalý produkt“.

Dítě se snaží poznat nový předmět tím, že ho používá snaží se jej zahrnout do schématu svého chování. Dochází k interakci asimilace a akomodace. Zvolna se probouzí představivost.

DRUHÉ STÁDIUM:

a) Od čáranic k obrazu

(období předoperačního myšlení, 2 - 4 roky)

Kolem 2.roku se probouzí asociace a vyvolávají představy věcí. Nastává spojení kresby s představou. Z toho plyne popud k pojmenování, popř.doplnění.V průběhu čáraní dochází k náhlému poznání, které je prvním stupněm k vědomému zobrazení. Toto poznání se projeví v dodatečné interpretaci vzniklého produktu – prvotního obrazu. Dítě tedy dodatečně vkládá svoji představu do čáranice, které začaly vznikat jako bezobsažné. Na základě rodících se asociací tak dítěti jeho čáranice připomene vlak,let ptáka, dům, apod. V průběhu činnosti se pojmenování vznikající formy může změnit. Rozvoj představivosti a symbolického označování.

Za skutečnou obsahovou kresbu pokládáme takovou kresbu, kde předchozí záměr dětského tvůrce a jeho interpretace výsledku jsou shodné, nemění se ani v průběhu činnosti, ani po jejím ukončení.

Toto období lze považovat za přechod ze stádia senzomotorického do stádia symbolického označení. Chápeme-li dětský výtvarný projev této fáze období předoperačního myšlení jako symbolizující, nevylučujeme z něho realitu.

b) Tvorba grafických typů

(období názorného myšlení 4 – 7 let)

V tomto období dochází k rozvoji kreslířského zobrazování. Ve vývoji motorické symboliky se setkáváme s grafickými znaky, které jsou již výrazněji orientovány k vizuální podobě zobrazovaných objektů.

Objevuje se dominantní znak, který se v představě spojuje s konkrétním předmětem a současně s řadou předmětů podobných. Postupně vzniká útvar, který se zachová v představě a který je dítě schopno vědomě nakreslit znovu.

Grafických typů, tzn.podob, které si dítě vytvořilo pro jednotlivé věci a lidi svého světa, není mnoho. Jsou pro jedince typické a poměrně stálé. Po určitý čas na nich ulpívá, nemění je. V procesu vývoje se přizpůsobuje grafický typ novým podnětům a přibírá nové poznatky.

Fáze názorného myšlení je ve výtvarném projevu již polosymbolická. Princip názorného myšlení se uplatňuje v odklonu od stereotypního symbolu a v jeho ožívání. Je doprovázeno členěním grafických útvarů, znaky se významově diferencují. Zde se můžeme setkat s odmítáním účasti na výtvarných aktivitách. Tento projev je nazýván krizí výtvarného projevu, což v této vývojové fázi nelze označit za vývojovou zákonitost. Jeho nejčastější příčinou je patrně obava z „výtvarného selhání“ Možnou příčinu lze hledat např. v některé ze specifických poruch učení, v kritice dospělých, v neúnosně vysokých nárocích na dítě apod.

TŘETÍ STADIUM:

Stádium napodobování optické podoby

V důsledku nastávajících změn struktury myšlení dětí po 7. (8.) roce, se mění i jejich výtvarný projev. Operační činnost je vázána na konkrétní obsah a názornou představu. Nástup myšlení jako operací v konkrétních činnostech se projevuje např. u figur, kde je snahou vytvořit sugestivnější situace, jejich nové konfigurace a členění , zachytit pohyb. Toto období bývá nazýváno vizuálním realismem.

Dítě však ani v tomto období nepracuje pod bezprostředním vlivem skutečnosti. Omezuje je jednak charakter dříve vytvořených a fixovaných grafických představ, stejně jako charakter či podoba již vypracovaných grafických typů, které jsou poměrně stálé.

ČTVRTÉ STÁDIUM:

Stádium krize dětského výtvarného projevu v období dospívání

Vstup dítěte do období formálních myšlenkových operací. Rozvoj abstraktního myšlení spolu s rozvojem kritičnosti charakteristické pro toto období, souvisejí se všemi změnami ve struktuře osobnosti dítěte. Nerovnoměrnost vývoje jednotlivých složek dětské osobnosti, disproporce a poruchy v interakci mezi asimilací a akomodací mají své důsledky ve všech projevech dítěte, včetně výtvarných.

Vývojová psychologové uvádějí jako příznačné jevy tohoto období i ztrátu sebedůvěry a nejistotu v životních situacích. V důsledku vývojově podmíněných změn dítě může, ale také nemusí být ochotno výtvarně pracovat. Výtvarně se projevující dítě se nejčastěji uchyluje k obkreslování, protože samo nic nevymyslí, ztratilo vnitřní i vnější jistotu. Za příčinu je považována ztráta hybné síly fantazie. Dítě ztrácí radost z tvorby, odvrací se od výtvarného projevu a propadá beznaději z vlastní neschopnosti.

1.4 Socializace

Období předškolního věku je Vágnerovou (2000) označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita. Základním úkolem je rozvíjet takovou aktivitu, která by byla účelná, a proto musí být nějakým způsobem regulována. Nové regulační kompetence nabývají tedy na významu. Mohou dětskou iniciativu usměrňovat k určitému cíli. Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojována takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit.

Učit se být mezi lidmi je pro dítě jedním z nejdůležitějších životních úkolů. V artefiliice patří hledání, prověřování, promýšlení tohoto řádu lidských vztahů k nejdůležitějším výchovným úkolům.

1.4.1 Normy chování

Vývoj morálního uvažování je závislý na celkovém vývoji dítěte a na jeho zkušenosti, je tedy závislá na názorech a chování dospělých. Heteronomní fáze morálního vývoje je fází, kdy dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí.

Vágnerová (2000) označuje tento stupeň morální vyspělosti dítěte jako fázi heteronomní a uvádí její vývojové fáze dle L.Kohlberga, který navazuje na Piagetovu teorii, dle níž:

- způsob osvojování norem, interpretace jejich významu a vliv na dětské chování závisí na úrovni poznávacích procesů,
- dítě je k dodržování norem motivováno systémem odměn a trestů, tj. pozitivním a negativním hodnocením. Za dobré je považováno to, co by autorita ocenila a špatné a nežádoucí je takové chování, za které by bylo potrestáno. V tomto postoji je zřejmý egocentrismus předškoláků. Tuto fázi nazýváme premorální.

Při dosahování dalšího vývojového stupně morálního uvažování dítěte, tvrdí Vágnerová (2000) dle Eriksona přicházejí pocity viny, které znamenají akceptaci určitých omezení jako bezvýhradně platných a dítě samo pocítuje jejich porušení jako nepříjemné. Považuje takové chování za nezbytné, i když je právě nikdo nevidí. Vnější regulace se postupně stává vnitřní regulací. Pro vývoj dítěte předškolního věku je významný potenciální konflikt mezi vlastní aktivitou a pocity viny, spojenými s důsledky této činnosti, nebo dokonce pouze s jejich představou. V tomto období mluvíme o zvýšené citlivosti svědomí předškolních dětí. Ta se projevuje tendencí hodnotit všechny vlastní činy, což lze chápat jako experimentování s přijatým normativním systémem.

Svědomí předškolního dítěte, které funguje jako autoregulační mechanismus, Vágnerová (2000) vyznačuje charakteristickými rysy, dané celkovou vývojovou úrovní dítěte.

- Pro předškolní věk je typická vazba na konkrétní situaci, na určitý čin. V této souvislosti nezáleží na pohnutce a kontextu.. Norma bývá platná v situacích, o nichž dospělí mluvili, ale za jiných okolností nemusí být respektována: dítě ještě nedovede generalizovat.
- Předškolní dítě chápe normy poněkud stereotypně a rigidně, nebere ohled na různé aspekty hodnocené situace, jeho rigidita se projevuje i potřebou neměnnosti norem.
- Předškolní dítě chápe normy egocentricky, především ve vztahu k sobě samému. Při praktické aplikaci norem se projevuje tendence předškolních dětí interpretovat je individuálně specifickým způsobem, jak jim právě vyhovuje, a podle toho se i chovat.

Normy chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému, se dítě učí především ve své rodině. Jiné prostředí nemá v této oblasti takový význam, protože nemá patřičnou emocionální váhu.

1.4.2 Rozvoj sociálních dovedností

V předškolním věku Vágnerová (2000) konstatuje, že se dítě učí žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter, tj. nejsou součástí jen některé role. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní, respektující ostatní.

1. Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Děti, které se cítí nejisté a ohrožené, snadněji reagují asociálně. Předškolní děti, které získaly základní pocit důvěry v život, nahlíží na svět jako na relativně bezpečný a věří, že je možné vlastními silami ovlivňovat dění, které v něm probíhá.
2. Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí. Decentrace dětského hodnocení ke konci předškolního věku představuje pozitivní základ pro rozvoj sociálně žádoucího chování, protože dítě lépe chápe jeho smysl.
3. Prosociální chování je ovšem také výsledkem sociálního učení nápodobou, resp. na základě identifikace, ale i pomocí vysvětlování a podmiňování, tj. trestem a odměnou.

Děti předškolního věku dovedou projevit empatii a zkouší pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. Avšak schopnost empatie i reálné pomoci je v tomto věku omezena, protože mají zúženou citlivost k některým emočním prožitkům a též proto, že se nedovedou distancovat od silných emočních prožitků.

Rozvoj prosociálního chování je spojen s kontrolou a ovládním agresivních tendencí. V chování předškolních dětí se objevují různé druhy agresivních projevů. Mladší děti reagují snadněji fyzickou agresí, u starších převažuje agrese verbální. I v případě agresivního chování hraje roli jak dispozice, tak sociální učení, tj. zkušenost. V klasických pohádkách se dítě setká se značným množstvím agresivních projevů, které jsou zde ovšem nějakým způsobem usměrněny ve prospěch dobra. V akčních filmech nic takového není.

1.4.3 Význam rodiny pro psychický vývoj

Vágnerová (2000) uvádí, že rodiče jsou pro předškolní dítě emocionálně významnou autoritou. Jsou ideálem, jemuž se chce ve všech směrech podobat a s nímž se identifikuje. V rámci identifikace dítě zcela nekriticky akceptuje veškeré postoje, hodnoty a projevy rodičů, v hotové podobě, bez další diferenciaci. Identifikace se subjektivně významnou bytostí zvyšuje pocit jistoty a bezpečí a snižuje pocit ohrožení, ať už vychází z čehokoliv. Kromě toho, identifikace s autoritou posiluje sebejistotu a zvyšuje sebeúctu. Dítě v tomto věku rodičům přisuzuje téměř všemocnost. Tato představa bývá později korigována praktickými zkušenostmi. Předškolní děti svou potřebu být jako rodiče uspokojují především ve hře, kde mohou snadno získat roli dospělého, jinak zatím nedostupnou, a procvičit si ji. Fáze předškolního věku je charakterizována také jako období anticipace rolí. Děti dozkouší různé role, které by měly v budoucnu získat, a učí se je, alespoň na symbolické úrovni, nějak zvládnout. Tímto způsobem přijímají normy a řád platný ve světě dospělých.

Vágnerová (2000) tvrdí, že rozpad rodiny je pro každé dítě velmi silným zásahem do jeho světa, a proto ovlivní jak jeho postoj k vnějšímu světu, tak k sobě samému. Každé dítě reaguje na rozvod rodičů na úrovni svých poznávacích procesů i emoční zralosti. Předškolní dítě není schopné pochopit příčinu rozvodu, protože na tento problém nahlíží egocentricky, bez ohledu na pocity a postoje rodičů, kterým nerozumí. Hledá jakékoliv srozumitelné vysvětlení. Předškolní děti často interpretují příčinu rozvodu nesprávně, v rámci svého egocentrismu. Pod tlakem rozvoje dětského svědomí se mohou považovat za viníky této situace. Pokud z rodiny odejde jeden rodič, chybí také model osobně významné mužské, event. ženské role. Chlapec, který žije pouze s matkou, si za této situace může najít náhradní objekt a identifikovat se s jiným mužem, i když pro něho nebude tak citově významný, jako byl otec. Je možné, že se bude ve větší míře identifikovat s matkou.

1.4.4 Vrstevnické vztahy a role

V předškolním věku Vágnerová (2000) uvádí fakt uvolňování vázanosti na rodině a postupně i vázanost na dospělé. Vztahy s vrstevníky se liší od vztahů s dospělými, jde tu o symetrický vztah, v němž jsou si oba partneři rovni. Vztah s vrstevníkem poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Od vrstevníka nelze očekávat ochranu a toleranci, nelze se na něj v tomto směru spoléhat. Vzniku potřeby kontaktu s vrstevníky lze rozumět jako signálu určité zralosti osobnosti dítěte.

Sourozenecké vztahy mají často ambivalentní charakter. Děti jsou spojenci i soupeři. Tento typ vztahů se rozvíjí především tehdy, jestliže se věk a vývojová úroveň dětí příliš neliší. Vzájemný vztah sourozenců je do značné míry ovlivněn postojem rodičů ke svým dětem.

Kamaráda získává předškolní dítě jiným způsobem než sourozence, má zde možnost volby. Může vybírat. Jde zde o jakýsi trend „volby dvojníka“. Významná je především shoda v oblasti vnějších vztahů a projevů, dítě má potřebu sdílení činnosti. Z hlediska předškolního dítěte je kamarád ten, „kdo chce to, co chci já“. Děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka, ještě si nezafixovaly běžné sociální předsudky. Důležitým kritériem pro výběr kamaráda je pohlaví. Velkou roli zde hraje především to, aby kamarád uspokojoval jeho potřeby.

pocit příslušnosti ke stejnému pohlaví, identifikace s chlapeckou nebo dívčí rolí,

Jedním ze základních úkolů této vývojové fáze je sebeprosazení. Ve vrstevnické skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Vlastní hodnota bývá spojována s výkonem a s jeho relativní pozicí uvnitř referenční skupiny stejně starých dětí.

Role soupeře je snazší a atraktivnější, zejména pro dominantní a dobře vybavené děti. Role spolupracovníka je obtížnější, protože vyžaduje spoluúčast zralejších mechanismů, jako je sebeovládání, vzdání se egocentrického pohledu na situaci, potlačení touhy po bezprostředním uspokojení vlastních potřeb apod. To znamená i přijetí jisté frustrace v oblasti potřeby sebepotvrzení, tj. dosažení co nejvyšší osobní prestiže, která je v tomto věku uspokojována hlavně sebeprosazováním. To všechno je pro egocentricky uvažujícího a prožívajícího předškoláka obtížné.

Předškolní děti získávají různé další role, které se učí ovládat. Nezvládnutí tohoto vývojového úkolu se projeví nepřiměřeností v chování a posléze i zmatkem v pocitech. Tento problém je typický např. pro děti se syndromem hyperaktivity, které nerozlišují různé sociální role a chovají se všude stejně, bez respektu k jakémukoliv omezení. Výsledkem takového chování je vzrůst odmítavých reakcí prakticky všech dospělých i vrstevníků.

1.4.5 Komunikace

Vágnerová (2000) tvrdí, že předškolní dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit své názory i pocity, které chce druhému sdělit. Přibližně od 4 let začínají být děti schopné diferencovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého

komunikačního partnera (jeho sociální roli, vývojovou úroveň, citový vztah atd.). Na druhé straně jsou v komunikaci zřejmé typické rysy myšlení předškolního dítěte, jako je např. egocentrismus. Typické dílčí obtíže konverzace předškolních dětí: věnovat pozornost sdělení druhé osoby, brát v úvahu její pohled na věc a její úroveň znalostí či přizpůsobit vlastní sdělení situaci. Předškolák zvládá dílčí komunikační dovednosti, ale mnohdy je nedokáže uspokojivě využít.

Komunikační projevy předškolních dětí mohou mít určité formální nedostatky. Většina dětí na počátku vývojové fáze nedovede ještě správně vyslovovat. Příčinou může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, dítě při vyslovování některých hlásek nedokáže jejich pohyby správně koordinovat. Může jít rovněž o důsledek nezralosti sluchové diferenciaci

1.4.6 Základní psychické potřeby

Podle (Hartl, P., 1994, str. 151) je „Potřeba, nutnost organismu něco získat nebo něčeho se zbavit“Klasifikaci potřeb uskutečnilo více autorů (*R. B. Cattell, A. Maslow, K. B. Madsen*).

Já jsem zvolila pro jejich charakteristiku interpretaci, kterou sestavili Z. Matějček a J. Langmeier (Havlíková a kol.,1995) Ti definovali tyto psychické potřeby:

- potřeba stimulace,
- potřeba orientace, smysluplného učení,
- potřeba citové jistoty a bezpečí,
- potřeba seberealizace,
- potřeba otevřené budoucnosti.

2 Emoční problémy dětí

Z Hartlova psychologického slovníku se dozvíme, že „emoce jsou širší pojem než cit. Jsou nejčastěji zastřešující pojem pro subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázané fyziologickými změnami, motorickými projevy (gestikulace, mimika), stavy menší a větší pohotovosti a zaměřenosti (láska, strach, nenávisť, aj.); lze u nich zjišťovat směr přibližování či vzdalování, intenzitu i čas trvání;fenomenologie rozlišuje city, afekty, nálady a vášně; též dělení na vyšší (soucit) a nižší (agresivita), na intelektuální, estetické, etické, dále na astenické a stenické aj.(Hartl, P.,Portál, 2000, s. 138).

Nepřítelem emoční vyrovnanosti dítěte je stres, jež je dynamický psychosomatický proces, jehož součástí je emoční prožívání situace, kterou adaptační mechanismus jedince nezvládá (Havlíková, M., Vencáková, E.(eds.) a kol. 2006). Stres může být různého původu. Může přicházet jako zátěž z rodiny dítěte a nebo se s ním setkává v nějaké podobě mimo ni. Velmi často k němu dochází v souvislosti kladení velkých nároků dospělých na dítě. V důsledku dlouhodobého a intenzitou nepřiměřeného stresu může docházet i k poruchám emocí. Je třeba si všimnout emocionálních poruch dítěte, často jsou učitelkami nediodagnostikovány a označeny za zlobení. Dítě se též může v závislosti na stresu uzavřít do sebe. Poruch emocí si musíme všimnout a hledat jejich příčinu. „Každý jedinec má tendenci reagovat emocionálně určitým způsobem, který je dán typem temperamentu a posilován určitými zkušenostmi“ (Vágnerová, M., 2000, s. 32). Dítě s citovými problémy se může projevat úzkostí a úzkostností, strachem, smutkem, vztekem.

Takové děti často pocítují nepříjemné pocity vůči světu a vůči sobě samému. Ve své nejistotě a nespokojenosti se cítí být ohroženy, mohou pak mít zvýšenou potřebu reagovat obrannými mechanismy. Mohou být tedy zvýšeně útočné nebo mohou mít tendenci se zátěžovými situacemi vyhýbat. Vnitřní napětí tedy redukuje spontánní projevy. Lze říci, že emoční napětí dítěte nezhoršuje intelektovou úroveň dítěte, ale může negativně ovlivnit využívání těchto schopností.

Vágnerová (2000) uvádí rozdělení typických znaků dítěte s emočními problémy: tvrdí, že nízká tolerance k zátěži a častý pocit osobní nepohody či ohrožení pak ovlivní i základní psychické potřeby dítěte.

- Potřeba citové jistoty a bezpečí bývá zvýšena: děti jsou často ve zvýšené míře závislé na svém rodinném prostředí
- Často odmítají nové podněty, které by mohly zapříčinit jejich pocit nepohody, často právě v tomto důsledku se snaží pečlivě až úzkostlivě dodržovat pravidla, protože jejich řád nezvyšuje jejich nejistotu a tím vyvolanou úzkost či emoční napětí.

Vágnerová (2000) konstatuje, že každé dítě má tendenci reagovat určitými emocemi. Záporné citové prožitky vyjadřují negativní hodnocení situace nebo pocit ohrožení, který taková situace vyvolává. Děti, které mají nějaké emoční problémy, reagují často nepřiměřeným způsobem. Proto bývají hůře hodnocené a častěji odmítané.

3 Artefiletika

V České republice se artefiletika rozvíjí od začátku 90. let 20. stol. na průniku esteticko-výchovných a expresivně-terapeutických oborů.

Ve svých počátcích artefiletika vycházela ze dvou hlavních oblastí. Z **arteterapie** a ze **spontánně-tvořivého modernistického pojetí výtvarné výchovy**.

Slavík (2001) uvádí, název artefiletika je složen ze dvou částí. První část odkazuje k umění –z latinského ars, artis = umění. Druhá část pojmenování je inspirována myšlenkou pedagoga H.Broudyho o filetickém přístupu ve výchově, ve kterém se uplatňuje výrazový projev společně s rozhovorem o zážitcích, které se k němu vztahují. Toto spojení je symbolicky vyjádřeno odkazem k helénskému učenci a básníkovi Filétovi z Kou, který žil v době Alexandra Makedonského. Odtud tedy přízvisko – filetický. Artefiletika je vedena snahou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku. Artefiletika je novým pojmem. Jeho autor, Jan Slavík (1994), ho použil pro označení specifické aktivity, která se odehrávala na pomezí psychoterapie a pedagogiky. Navazuje na dobrou tradici české výtvarné výchovy, založené především na rozvoji tvořivosti dítěte. Však koncepci tvořivosti obohacuje a novým způsobem ji rozvíjí jak ve vztahu k dětské osobnosti, tak i ve vztahu k výtvarné kultuře. Hlásí se k tzv. osobnostně orientované výchově, která se snaží respektovat přirozené potřeby dítěte a vytvářet co nejlepší podmínky pro jeho individuální rozvoj.

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů (dramatických, hudebních, tanečních). Vizuální kulturou zde rozumíme výtvarné umění, vizuální stránky médií a estetické stránky hmotné kultury a přírody.

Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody.

V **teoretických východiscích** se artefiletika koncentruje zejména na otázky rozvíjení i propojování intelektuálního a emocionálního potenciálu dítěte. Podkladem k tomu je spojení výtvarné tvorby s její reflexí a to prostřednictvím dialogu. Uvedený přístup vychází z přesvědčení, že rozdílnost mezi osobními zkušenostmi různých lidí je klíčovým východiskem pro pedagogické působení ve výchově uměním. Artefiletika se ve svých pedagogických postupech opírá o známou skutečnost, že výtvarný projev

poskytuje dětem příležitost k vyjádření jejich individuálních zkušeností, přání, emocí..., které můžeme zpracovat, aby byl pro dítě přínosem.

V praxi se artefiletika používá s úspěchem od předškolního věku až po dospělé.

Slavík v publikaci „Proudy ve výtvarné výchově“ (Roeselová 2000) uvádí, že artefiletika je alternativním proudem ve výtvarné výchově, který se dotýká metod, technik a některých cílů arteterapie. Takovéto pojetí již není v původním smyslu výtvarnou výchovou, není ani arteterapií, neobrací se k člověku za prahem nemoci, nemá léčebné ambice. Tak se zrodila artefiletika jako zvláštní pojetí výtvarné nebo v širším smyslu expresivní výchovy. Artefiletika se opírá zejména o poznatky fenomenologické filozofie, tvarové estetiky, tvarové psychologie a sémiotiky. Učební látka odráží pedagogické a psychologické priority a využívá výrazu, komunikace a výtvarné formy.

3.1 Arteterapie

Arteterapie je psychoterapeutická disciplína, která cíleně a systematicky využívá umělecké aktivity, především výtvarné projevy, k léčbě psychických a sociálních problémů.

Stiburek (2000) konstatuje, že k definování oborů arteterapie a artefiletiky lze přistoupit se snahou vytvořit jasné rozhraní a vymezení prostoru jejich činnosti nejlépe tak, že potvrdíme (posílíme) jejich vazby na léčbu v případě arteterapie, na pedagogiku v případě artefiletiky. „Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám (v užším pojetí formám výtvarného umění, v širším i jiných uměleckých oborů). Pracuje zejména s tvorbou a reflexí zaměřenou na proces či produkt. Prvořadým cílem zde není tvorba uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracováním osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění obtíží nemocného člověka.“

Společné a rozdílné pro arteterapii a artefiletiku

V oblasti cílů jsou zaměřeny na **sebe-poznávání** a na rozvíjení **sociálních kompetencí** dítěte prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků. Artefiletika směřuje k rozvoji sociální a emoční inteligence, k rozvíjení tzv. adaptivního rozhodování (rozhodování ve víceznačných situacích založených na prioritách) a k etické kultivaci dítěte.

V oblasti metod se zaměřují na poznávání prostřednictvím umělecké výrazové hry spojené s tzv. reflektivním dialogem. (Uměleckou výrazovou hrou je myšlena především výtvarná tvorba nebo dramatizace anebo animace uměleckého díla, ale též jen samotné vnímání, je-li soustředěno na estetický zážitek. Reflektivní dialog je rozhovor o tom, co se dá interpretovat ze zážitků z výrazové hry).

Stiburek (2000) uvádí, že artefiletika se od arteterapie odlišuje tím, že není v prvé řadě soustředěna na léčbu psychiky dítěte, soustředí se:

- na jeho vzdělávání,
- na jeho výrazovou kultivaci,
- na rozvoj jeho umělecké tvořivosti,
- na možnou pozitivní prevenci (tj. prevenci vzniku nebo rozvoje psychických a sociálních problémů).

Z odlišnosti od psychoterapie vyplývá, že artefiletika na rozdíl od arteterapie sice používá některé psychoterapeutické pojmy (např. nevědomí, přenos, archetyp), ale jenom v omezené a nezbytně nutné míře; naopak více se orientuje k pojmosloví z oblasti pedagogiky, estetiky, teorie umění a příp. tzv. post-analytické filozofie. S modernistickým (spontánně-tvořivým) pojetím výtvarné, resp. estetické výchovy má artefiletika společný zájem o rozvoj dětské tvořivosti.

Naopak, Slavík, Wawrosz (2004) tvrdí, že od modernistického pojetí estetické výchovy se artefiletika odlišuje dvěma podstatnými rysy.

V oblasti metod je kladen důraz na **reflektivitu, konstrukci poznání v dialogu** a na **vzdělávací rozměr** výchovy uměním. Artefiletika pokládá vlastní uměleckou tvorbu žáků za první poznávací krok, na nějž má navazovat krok druhý a to reflexi a dialog mezi dětmi, v němž se rodí tzv. **vzdělávací motivy** jako motivační zdroj nového poznání.

V oblasti cílů je důrazem na poznávání umělecké kultury a vizuální kultury "všedního dne". Poznávání se děje na podkladě reflexe vlastního uměleckého zážitku v dialogu mezi dětmi a učitelem. Uvedeným přístupem se artefiletika hlásí k pedagogickému konstruktivismu a k didaktickým směrům zaměřujícím výuku na rozvíjení kritického myšlení nebo tzv. myšlení vyššího řádu jejichž cílem je učit se rozumět svým vlastním duševním procesům v širších sociálních a kulturních kontextech. Tento přístup se v zahraniční umělecké pedagogice souhrnně označuje jako

rekonstruktivní, tj. takový přístup, v němž poznatky dětí vyplývají z reflektivního dialogu, nikoliv z izolovaného výkladu učitele.

3.2 Pedagog v artefiletickém pojetí

„Jelikož je artefiletika jedno z pojetí výtvarné výchovy, proto východiskem přípravy učitele artefiletiky je pedagogické vzdělání pro odpovídající stupeň školy zaměřené na výtvarnou výchovu. Na ně by měla navazovat další průprava soustředěná na speciální nároky artefiletiky pro daný věk dětí. Je třeba zdůraznit, že pro dobrou pedagogickou práci v artefiletice je žádoucí, aby učitel kromě odborných znalostí prokázal i potřebné osobní kvality, proto by bylo správné, kdyby prošel speciálním zážitkovým výcvikem.“

(Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000, s. 10-11)

4 Dílo a fikční svět

Jak vyplývá z předcházejících odstavců, artefiletika učí nejenom umělecky vnímat a tvořit, ale také s porozuměním mluvit o svých zážitcích z uměleckých aktivit. Chceme-li o něčem mluvit, musíme to umět zachytit v paměti, pojmenovat a posléze o tom i přemýšlet. Ve výchově uměním se tento požadavek vztahuje v první řadě k tomu, co stojí v centru její pozornosti: k uměleckému dílu.

4.1 Pojetí uměleckého díla

Slavík (2001) uvádí, že artefiletika chápe umělecké dílo velmi široce, tím má namysli jak díla „velkého“ umění vystavená v galeriích, ale i tu nejprostší dětskou kresbičku nebo třeba jen velmi nenápadnou všední věc či prchavé gesto, pokud vstoupí do ohniska uměleckého zájmu kteréhokoliv člověka. Toto široké a zároveň celospolečensky aktivní pojetí umění je považováno pro výchovu za nezbytné. Je oprávněno vývojem kultury zejména ve 20. století, která umělecky legitimovala neprofesionální tvorbu (art-brut J. Dubuffeta), zcela obyčejné věci (ready-mades M. Duchampa), spontánní gesta (gestická malba J. Pollocka), všední události (akce A. Kaprowa) atp.

Pronesený zvuk není slovem mimo kontext jazyka, ani vytvořená linie není kresbou mimo rámec výtvarné kultury. Z toho plyne, že kresbu (nebo jiné výtvarné

projevy) dítěte, a to ani v prvních stádiích jejího ontogenetického vývoje, nelze vykládat jinak, než z kulturních kontextů výtvarného vyjadřování. A to především vzhledem k těm výtvarným projevům, které ve společenské konkurenci uhájily svou pozici referenčních vzorů pro rozpoznávání a výklad kvalit, jež mají být pro ten či onen výtvarný projev příznačné.

Pro lektora nebo učitele-výtvarníka je nezbytné, aby dokázal didakticky poučeně propojovat oba zmiňované póly: laický a expertní. To, že učitel didakticky rozumí souvislosti mezi dětským projevem a projevy expertů (umělců nebo teoretiků umění) k témuž typu výtvarného problému, lze chápat jako jeden z důležitých rysů.

4.1.1 Dílo -věc

Výchova zachází s uměleckými díly tak, že je klade do středu své pozornosti jako nástroj i jako cíl pro poznávání a poučení. Předpokladem toho je, aby si žáci umělecké dílo mohli pamatovat, aby si je mohli představit a také reálně vytvořit v důsledku vlastního autorského úsilí. Nic z toho by nedokázali, kdyby umělecké dílo nenabývalo věcné, smyslově dostupné, podoby. Proto věcná podoba díla stojí na samém počátku artefietického zájmu; jak v praxi, tak v teorii.

Nárok na věcnost platí i v tzv. konceptuálním výtvarném umění, kde dílo existuje pouze ve formě slovního zadání, předpisu, jak si dílo myslet nebo si je představit. Tento předpis musí totiž být napsán nebo aspoň vysloven, aby mohl být dostupný pro své adresáty. I on má tedy věcnou podobu. Také akční tvorba (performance, happening atd.) má svou věcnou stránku, tj. zjev a pohyby člověka nebo rekvizit, které vstupují do akce.

Věcnou (fyzickou) existenci díla vystihujeme zvláštním pojmenováním: **dílo-věc** (toto pojmenování se týká nejenom statického díla, ale i smyslově pozorovatelné fyzické stránky díla, které je v pohybu, např. akční tvorby, tance, hudebního zvuku).

4.1.2 Seskupování děl-věcí a jejich reprezentanti

Pro vzdělávání a výchovu je důležité, že díla-věci lze **seskupovat** podle některých společných rysů (takovému seskupení obecně říkáme třída, kategorie nebo typ). Každé seskupení můžeme pojmenovat, např. impresionistická díla, díla od Pabla Picassa, díla s osmiúhelníkovou kompozicí, díla odmítaná většinou uměleckých kritiků v polovině 19. století, díla kladně hodnocená naší žakovskou skupinou apod.

Vhodně utvořené seskupení děl-věcí se obvykle dá *názorně představit* příkladem jednoho nebo několika děl, které jsou pro něj typické. Dílu-věci, které slouží jako vhodný příklad své třídy, říkáme **reprezentant** (reprezentantem impresionistických děl je např. cyklus obrazů Rouenské katedrály od C. Moneta).

Podle jednotlivých seskupení (tříd), jejich reprezentantů a jejich jmen si pamatujeme, „co je umění“, můžeme o umění mluvit a můžeme se na ně ptát. To znamená, že se můžeme domlouvat, jak na určitá díla-věci pohlížíme a podle jakých kritérií je seskupujeme. To je základem řeči o uměleckém díle. Ale současně je to nezbytná podmínka umělecké tvorby, uměleckého nebo estetického hodnocení, a tedy i celé výchovy uměním a vzdělávání o umění.

4.1.3 Seskupení děl-věcí podle významu, kvalit a hodnoty

Díla-věci můžeme seskupovat (klasifikovat, třídít) podle různých kritérií vzájemné podobnosti jejich vzhledu, případně podle některých okolností jejich vzniku (např. autorství, námět díla nebo historická doba jeho vytvoření). Tak sdružujeme např. díla shodného stylu, slohu, žánru, tematického zaměření, technického provedení. To je seskupování založené na **kvalitách** (smyslová podoba) a **významech** (sdělitelné poznatky) díla-věci. Uvnitř významového seskupení můžeme díla-věci dále uspořádat podle toho, jak je přijímáme a oceňujeme, jaký k nim zaujímáme postoj. To je seskupování založené na **hodnotách** díla-věci.

4.1.4 Změna hodnotového zařazení

Hodnotu zde chápeme jako **vlastnost**, která je věcně zpřítomněná výtvarným výrazem (tj. tím, co je tvořeno nebo vnímáno) a je osobně i sociálně podmíněná zaujetím postoje spojeným s realizací výběru na škále přijatelnosti - lepší vs. horší ^e.

Např. barevnost je hodnota, která se projevuje v různých konkrétních podobách výtvarného výrazu (závěsný obraz, design automobilové karoserie, barvy přírodnin - kamenů, listů, květů) vůči kterým lidé v dané chvíli zaujímají více či méně kladný, resp. záporný postoj. Na tomto základě pak upřednostňují ty barevné věci, které se jim jeví jako příjemné a přitažlivé, ostatní odmítají nebo je opomíjejí.

Hodnotám uměleckého díla artefiletika věnuje soustředěnou pozornost. Porozumět hodnotám umění a jejich osobním nebo kulturním souvislostem patří k jejím nejdůležitějším cílům.

Artefiletika zkoumá hodnoty uměleckých děl jednak na podkladě pozorného srovnávání různých podob díla v průběhu jeho tvorby nebo jeho přetváření či uměleckého parafrázování. Dá se totiž předpokládat, že pokud se nějak mění vzhled výtvarného díla-věci, mění se zážitek z něj a v důsledku toho se mění i hodnocení. Jinými slovy, pokud do díla nějak tvořivě zasahujeme, pak tyto zásahy mohou způsobit buď zlepšení, nebo zhoršení díla, tj. změnu v jeho hodnotovém zařazení.

Následkem Zásahy do díla-věci mohou mít zlepšující nebo zhoršující následky, vznikají díla-věci různé tvůrčí variace. Pokud jsou zásahy jen tak malé, že dochází pouze k drobným změnám vzhledu díla (např. dílčí proměna barevnosti, malý zásah do tvaru), mluvíme o alteracích.

Druhou možností jak zkoumat hodnoty díla zpravidla náročnější na informace než první způsob, je ohled ke změnám a souvislostem jeho sociálního a kulturního kontextu. I když se dílo samo nemění, může se někdy i do velké míry měnit jeho hodnota v závislosti na kontextu, ve kterém dílo je posuzováno.

4.1.5 Umělecké dílo – důsledek výrazové hry

„Artefiletika klade důraz na aktivní vztah dítěte ke světu. Z toho plyne, že dílo-věc, má-li být dílem umění, nachází pro dítě svůj smysl až teprve ve chvílích, kdy se pro něj stává předmětem umělecké výrazové hry. Výrazová hra dělá z lidí tvůrce nebo spolutvůrce uměleckého díla.“

(Slavík 2001) uvádí, že významy, kvality nebo hodnoty jsou v průběhu zacházení s dílem (tvůrčím-autorským nebo receptivním-diváckým) přítomny v **uměleckém zážitku**, ale přímo v jeho průběhu se projevují jen v podobě víceméně neurčitých dojmů, pocitů, prchavých představ nebo myšlenek. Teprve v **reflexi** si lze významy, kvality nebo hodnoty zřetelněji uvědomit a posléze o nich přemýšlet, mluvit a domlouvat se. **Do-rozumění** se o díle a **rozumění** dílu spolu velmi těsně souvisí a jedno bez druhého není možné. Z toho důvodu artefiletika klade tak velký důraz na reflektivní dialog, protože bez něj je **poznávání** umělecké tvorby anebo **poznávání prostřednictvím** umělecké tvorby vždy neúplné, ba nemožné.

4.1.6 Fikční svět

Fikční svět je kulturní a duševní konstrukce, která poskytuje zážitkový a výkladový rámec výrazové hry. Jinými slovy, bez předpokladu fikčního světa (ať již vědomého nebo nevědomělého) bychom výrazovou hru nemohli rozpoznávat a zažívat jako zvláštní zážitkové a poznávací pole.

Každé dílo si prostřednictvím svých vnímatelů ve výrazové hře přivolává svůj zvláštní fikční svět, jenž je rekonstruován z díla-věci v průběhu výrazové hry. Jeho výjimečnost je zčásti předurčena původní fyzickou podobou nebo tvůrčím stylem díla-věci, zčásti je dána osobními zvláštnostmi dítěte a způsobem výrazové hry.

Fikční svět je závislý na výrazové hře - jejím prostřednictvím je dítě do tohoto světa "přenášeno", takže po svém návratu z něj může o svých zážitcích vypovídat (nejnápadnější to bývá při sledování filmového představení, při hraní některých počítačových her apod.). Proto ^{140 2} "dítě, které se s dostatečným zaujetím neúčastnilo výrazové hry, není dost dobře přístupný fikční svět díla, ani jeho hodnoty.

4.1.7 Umělecký zážitek—brána do fikčního světa

Do fikčního světa mohou děti vstoupit pouze prostřednictvím zážitků z výrazové hry. Žádný zážitek se úplně neopakuje ani u jednoho člověka. A též zážitky různých lidí nejsou stejné, i když pocházejí ze společně prožité situace. Přesto se lidé o svých zážitcích dokážou domluvit a na mnoha poznátcích se více i méně shodnou. Platí to i pro zážitky z umělecké výrazové hry a pro poznatky o fikčním světě.

Fikční svět uměleckého díla se dá společně poznávat prostřednictvím reflektivních rozhovorů o zážitcích z výrazové hry. V nich se lidé navzájem ujišťují, co z jejich zážitků doopravdy stojí za řeč a může být zdrojem poučení.

4.2 Hlavní vzdělávací princip

Zážitek z výrazové hry artefiktika chápe jako „cestu tam“ do fikčního světa. To je **první stupeň poznání**. Do fikčního světa každé dítě vstupuje s tzv. předporozuměním, které získal v „obyčejném“ světě svých průměrných možností. V nitru fikčního světa se mu jeho možnosti obvykle vyjeví v jiném světle a z jiných úhlů pohledu. Tím však není poznávání uzavřeno. Nelze totiž navždy zůstat ve světě fikce, protože v jeho úplném zajištění by člověk upadl do halucinací nebo bludů. Po čase je tedy

třeba se vrátit. To je „cesta zpátky“, která nabízí možnost reflektovat a vykládat (interpretovat) zážitky z fikčního světa-**druhý stupeň poznání**..„Cesta tam a zpátky“ mezi fikcí a realitou je metafora, které odpovídá odbornému pojmu **hermeneutický kruh**. Je to cyklický pohyb interpretace, která postupuje od před-porozumění k hlubšímu porozumění, jež se stane předporozuměním pro další porozumění atd.

„Hermeneutický kruh je ústředním vzdělávacím principem artefietiky, protože artefietické poznávání je založené na interpretaci zážitků z výrazové hry, které tvoří podnět pro vznik **vzdělávacího motivu** , a tedy i dalšího prohloubeného poznávání“.
(Slavík 2001, s. 195–199).

4.3 Umělecký koncept jako výsledek dialogu

Díla, která děti v artefietice vytvářejí, jsou výrazem jejich individuálních zkušeností a znalostí. Proto jsou vždycky osobitá a jedinečná, stejně jako chování dětí uvnitř výrazové hry a jejich další odezvy na ni, včetně slovních výpovědí. Tento předpoklad je shodný s přístupem pedagogického konstruktivismu a pro jeho výklad artefietika používá konstruktivistické pojmy prekoncept, sociokognitivní konflikt a koncept.

Koncept je něco, co nikomu z nás není přímo přístupné, protože člověk dokáže vidět svět přes film svých prekonceptů. To znamená, že nikdo z nás nemůže doopravdy vědět, co je např. květina, láska apod. Můžeme se však vědět víc, když v komunikaci budeme navzájem porovnávat své prekoncepty a snažit se zahlédnout jejich společné významové jádro – koncept (Slavíková, Slavík, Hazuková 2000).

4.3.1 Prekoncept a jeho výraz

Každý pojímá obsahy lidského bytí svou jedinečností, označují se termínem **prekoncept**. Každá bytost uchovává své charakteristické pojetí důležitých obsahů (prekonceptů) života, např. lásky. Obecně je prekoncept určitá vlastní představa toho, o čem se lze domlouvat nebo co lze vyjádřit i jinak než řečí, třeba kresbou, pohybem, modelováním apod. Dítě se poznatkově opírá o soustavu svých prekonceptů, z nichž čerpá porozumění pro všechno, s čím se v životě setkává. Obsah těchto prekonceptů se dá interpretovat z jeho různých výrazových projevů, slovních i mimoslovních.

Z pohledu jedince je **výraz** jakýkoliv nenáhodný jev podložený rozhodnutím člověka vyjádřit se nebo cosi duševně uchopit, tj. vybrat určitou podobu výrazu z více různých možností.

4.3.2 Sociokognitivní konflikt

V průběhu dialogu děti navzájem porovnávají své prekoncepty. Přitom se postupně ukáže to, v čem se jejich prekoncepty navzájem odlišují. Tyto odlišnosti zpravidla vyvolávají diskusi nebo polemiku.

V teoriích pedagogického konstruktivismu bývá takové střetnutí nazýváno **sociokognitivní konflikt**, neboli racionální spor mezi různými poznávacími hledisky.

Tento přístup se opírá o myšlenku, že jakékoliv vzdělávání a v širším smyslu i poznání je sociálním procesem, který se nemůže uskutečňovat jinak, než prostřednictvím komunikace mezi lidmi. Připomíná se tak dávná představa řeckých filozofů, že pravda se uskutečňuje v dialogu.

V sociokognitivním konfliktu nemá jít o „souboj prekonceptů“, souboj není záminkou k boji, ale k vzájemnému obohacování. Důvod je jednoduchý a vyplývá z jedinečného charakteru a lidského smyslu umění, v němž nikdy nejde o jedinou pravdu, ale právě o dialog rozdílných interpretací.

Slavík (1997) tvrdí, že cílem artefietiky je pedagogicky co nejlépe zpracovat sociokognitivní konflikt a využít jej:

- **k odhalení dosud skrytých rozdílů nebo shod mezi dětmi,**
- **k respektování jedinečnosti a vzájemné odlišnosti,**
- **k poznávání interpretační rozmanitosti,**
- **ke vzájemnému intelektuálnímu, citovému i motivačnímu podněcování a k inspiraci.**

4.3.3 Koncept a vzdělávací motiv

V reflektivním dialogu se ukazují nejenom rozdíly, ale i to, v čem se žáci vzájemně shodují. Takto nalezené rozdíly a shody jsou důležitým podnětem zájmu o další poznávání. To znamená, že jsou východiskem pro vznik vzdělávacích motivů.

Vzdělávací motiv vzniká tehdy, když si děti za pomoci učitele uvědomí souvislost mezi jejich osobní zkušeností a širšími kulturními poznatky. To je pak vede k zájmu o další poznávání a poučení.

Jestliže děti projdou určitým **kulturním úsilím** směřujícím k hlubšímu poznávání, můžeme říci, že došly poznání, které je relativně hluboké nebo důležité. Toto poznání poukazuje k jakémusi společnému interpretačnímu i prožitkovému jádru, v němž se potkávají různé prekoncepty.

Poznávacímu jádru, které je podstatou a esencí, kolem něhož se prekoncepty sdružují, říkáme koncept. Ty koncepty, které se mezi lidmi chápou a vyjadřují prostředky umění, pokládáme za koncepty umělecké.

Koncept je identifikačním a výkladovým polem určitého výrazu (výrazového konstrukt) a s ním souvisejících zážitků, na jejichž základě se při dialogu můžeme navzájem setkávat a rozumět si. Toto společné pole intuitivně předpokládáme při každém pokusu s někým se dorozumět nebo si navzájem něco vysvětlit. Kdyby toho nebylo, nikdo by se s nikým nedomluvil a nerozuměl by ani všem ostatním – ne-slovním – typům výrazových projevů, např. pantomimickým, výtvarným, hudebním atd.

Koncepty jsou lidem mentálně přístupné a sdělitelné na základě výrazů, resp. **výrazových konstruktů**, kolem nichž se soustřeďuje a rozvíjí **diskurz**. Těmito konstrukty nejsou pouze slova nebo věty přirozeného jazyka, ale řadíme k nim i všechny ostatní typy kulturních výrazových projevů člověka.

4.4 Vstřícné pojetí

V artefiletice, stejně jako v jiných oborech výchovy uměním, se učitelé mnoha různými způsoby snaží vtáhnout děti do umělecké výrazové hry a vyvolat u nich odpovídající zážitky. Zážitky se však nedají ovlivnit přímo, ale pouze tak, že určitým způsobem uspořádáme vnější prostředí se záměrem cíleně zapůsobit na děti. Tato aktivita ve výchově uměním může mít rozmanité podoby: počínaje prostým sdělením nějakého pokynu („soustředěně se dívejte“) až k velmi složitým činnostem, které mají děti motivovat a navést žádoucím směrem (např. výtvarná činnost podpořená hudbou, zvláštním osvětlením, navozením tajemné atmosféry). Všechny podoby výše zmíněných činností v artefiletice shrnujeme pod jeden společný pojem: **aranžování umělecké situace**. Ústředním bodem této pedagogické aktivity bývá námět.

Podoba fikčního světa, kterou je žák schopný nahlédnout, závisí na osobitosti jeho prekonceptů. Proto není u žádných dvou dětí úplně shodná. Vzhledem k tomu učitel nikdy nemůže přesně a jednoznačně odhadnout, jaké zážitky budou děti mít a jaké poznatky si z nich odnesou. Z toho důvodu se reálné cíle výuky v artefiletice zpravidla

vynořují až v jejím průběhu nebo i na samý její závěr, ačkoliv učitel je alespoň do určité míry předpokládá a formuluje předem. Uvedený pedagogický přístup, který se odvíjí od námětu a v němž se cíle mohou ukazovat až v průběhu řešení učební úlohy, nazývá Slavík (1999) **vstřícným pojetím výuky**. Vstřícné pojetí je typické nejenom pro artefietiku, ale i pro jiné obory výchovy uměním. Je založené na plánování výuky podle námětů. Nesměřuje k detailnímu stanovení cílů, ale zabývá se spíše obecnými, komplexními cíli. U žáků rozvíjí především tvořivost a emoční inteligenci, tj. zejména sociální, etické a estetické dispozice.

Slavíková, Slavík, Hazuková (2000) charakterizují vstřícné pojetí výuky otázkami:

- **Jaký námět je vhodný pro dnešní výuku?**
- **Jakými činnostmi budeme s dětmi námět realizovat?**
- **Jak budou děti motivováni pro práci na námětu?**
- **Jakým způsobem hodnotit tvůrčí výsledky dětí, aby hodnocení odpovídalo charakteru tvůrčí činnosti?**
- **Jakým způsobem poukázat na cíle, které se v průběhu práce vynoří?**

V reflektivních přístupech je těchto pět otázek doplněno ještě další otázkou, výjimečně důležitou:

- **Jaké poznatky (pojmy) děti získávají na základě reflektivního dialogu?**

Vstřícné pojetí výuky často staví učitele před neočekávané situace a prověřuje jeho dovednost pedagogicky účelně improvizovat. Kromě toho od něj vyžaduje potřebnou citlivost i pro detaily v chování žáků nebo v jejich dílech, schopnost vcítění a pochopení pro osobní postoje dětí. Tím víc je zapotřebí, aby si vyučující dokázal vybudovat dostatečnou autoritu a zvládal laskavé, ale pevné řízení průběhu výuky.

4.5 Vzdělávací motiv a konceptualizace námětu

Samotný zážitek z výrazové hry ani prožitek z něj v žádném případě nedostačuje k naplnění artefietických cílů. Ty přece vyplývají z nároků hermeneutického kruhu: výrazovou hru je nutné jenom zažít, ale také ji vyložit (interpretovat) a zasadit do širších kulturních souvislostí.

Jak jsme uvedli, souvislost mezi osobními zážitky a kulturní poznatky, která se dětem za pomoci učitele odhaluje při reflexi jejich vlastní tvorby, nazýváme souhrnným pojmenováním: vzdělávací motiv. Je to vzdělávací podnět (výzva) k dialogu a k dalšímu poznávání i sebe-poznávání.

Konceptualizace námětu je vzdělávací a výchovný proces, v němž žáci do hloubky poznávají koncepty ukryté v námětu. Nástrojem konceptualizace je pedagogicky účinné spojení výrazové hry s reflektivním dialogem.

4.6 Kruh bezpečí

Výrazová hra v artefiletice probíhá individuálně nebo ve skupinách v různých organizačních formách, podle potřeb vyžadovaných tvorbou. V tom se artefiletika neliší od modernisticky pojaté výtvarné výchovy. Příznačná pro artefiletiku – stejně jako pro arteterapii nebo tvořivou dramaturgii aj. – je však forma, ve které probíhá reflektivní dialog. Děti spolu s učitelem při něm sedí v kruhu, kterému se v inspiraci z psychoterapie říká „kruh bezpečí“.

Kruh bezpečí se má vyznačovat bezpečným sociálním klimatem, aby v něm tvořivost a upřímnost výpovědi nebyla utlumena úzkostí. Typickým rysem kruhu bezpečí je to, že má vyvolávat zvýšenou pozornost ke všem výrazovým projevům (nejenom k nápadným výtvarným projevům, ale např. též k drobným detailům oblečení, k jemným změnám ve výrazu obličejů, v pohybech rukou nebo těla atp.). To má být obecným východiskem pro citlivé odhalování symboličnosti v lidském výrazovém chování.

4.7 Základní fáze artefiletického díla

procesu ?

1. fáze: rozechřívací aktivita – ledolamky

Ledolamky slouží k psychickému uvolnění a naladění pro budoucí výrazové aktivity. Jsou jakousi přechodovou zónou mezi běžným denním provozem a prostředím artefiletického díla. Zvláštním rysem ledolamek je to, že vedoucí hry se zpravidla sám účastní buď celého průběhu hry, nebo její části, jako řadový člen skupiny. To pomáhá ke vzájemnému vyladění vedoucího a ostatních účastníků artefiletického díla.

2. fáze: výrazová hra

Výrazová hra společně s reflektivním dialogem tvoří obvykle hlavní část artefiletického díla. Její formy a metody víceméně odpovídají aktivitám v modernisticky pojaté výtvarné výchově, jsou však aranžovány tak, aby svým charakterem podněcovaly k následné reflexi a k dialogu. Typickým rysem artefiletické výrazové hry je její zaměřenost na soustředěné vnímání. Jednou z forem výrazové hry v artefiletice je tzv. aktivní imaginace, používaná též v arteterapii, avšak s jiným smyslem.

3. fáze: reflexe

Reflexe může probíhat jako tzv. expresivní interpretace nebo jako reflektivní dialog. Expresivní interpretace je umělecká parafráze výrazové hry, která ji předcházela. Dítě např. dramatizuje své výtvarné dílo, nebo je přehrává jako partituru za pomoci Orffových nástrojů atp. Reflektivní dialog probíhá za pomoci slov a je reakcí na výtvarnou tvorbu. Hlavním východiskem artefiletiky je osobní zkušenost dítěte a reflektivní dialog.

Cílem reflektivního dialogu je

- poskytnout aktérům příležitost k výpovědi o pocitech a dojmech, které provázely výrazovou hru,
- nacházet co nejvýstižnější slova) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou,
- ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních jejích účastníků,
- uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi
- na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy,
- řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry,
- zkoušet a promýšlet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pocíťovány jako velmi důležité pro poznávání, anebo málo uspokojivé nebo málo završené.

4. fáze: uzavírací aktivita

Uzavírací aktivity mají podobnou „přechodovou“ funkci jako ledolamky, ale v opačném směru. Mají účastníky zklidnit a připravit je k přechodu do dění mimo artefietické dílo.

4.8 Dimenze výrazové hry

Situace, které společně utvářejí podobu artefietického díla, mají mít především umělecký a pedagogický charakter. To znamená, že u nich výjimečně záleží na tom, jaká je povaha vztahu mezi člověkem-dítětem a uměleckým výrazem-učivem. Tento vztah se dá nahlížet ve třech umělecky, pedagogicky a psychologicky důležitých okruzích, které nazýváme krátce: **výraz, komunikace, forma**.

Všechny uvedené dimenze jsou z hlediska výchovné hodnoty rovnocenné, ale každá vyžaduje poněkud jiný způsob pedagogické práce. V artefietice je pokládáme za důležité zejména pro uvažování nad tím, jak vhodně uplatňovat konkrétní náměty a jak vést výrazovou hru.

V rámci té dimenze, kterou zde označujeme jako **výraz**, se dítě soustředí především na zjevné vyjádření svých pocitů, dojmů, nálad, postojů nebo myšlenek. Věnuje tedy pozornost zejména procesu tvorby a svému vlastnímu prožívání ze hry s výrazem. Oproti tomu jeho zájem o výsledek tvorby a právě tak o adresáty tvorby je oslaben.

V rámci dimenze, kterou nazýváme **kommunikace**, dítěti jde především o mezilidské sdílení jeho zážitků nebo zkušeností. To znamená, že věnuje pozornost především sdělnosti, příp. srozumitelnosti svého výrazového projevu. Jeho zájem o proces a výsledek tvorby je podřízen cíli být ve svém výrazu co nejvíc působivý a být co nejlépe pochopen druhými lidmi.

V rámci dimenze, které říkáme **forma**, je dítě zaměřeno na výsledek tvorby ve snaze dobrat se jeho dokonalosti. Jde mu tedy o nalezení takové variace nebo alterace díla, která je nejlepší ze všech možných. Tomuto cíli je podřízen veškerý jeho zájem o tvorbu. Ohled k adresátům bývá naopak snížený, protože autor při hledání dokonalosti se mnohdy neohlíží na potřeby a požadavky publika. Jako by chtěl dospět k výsledku především prostřednictvím hluboké vnitřní kontemplace, nikoliv hledáním inspirace mezi lidmi.

zdroj?

předst. dítě?

5 Výtvarné symboly jako výtvarné prostředky

Za určitých okolností se výtvarné formy mohou stát **symbolem**, který vyjadřuje nějaký životní obsah dítěte. Symboličnost výtvarné formy se objevuje v tom, že nám něco připomíná, k něčemu odkazuje. S tím pravidelně souvisí i vyvolání emocí-účin symbolu.

Čím více výtvarná forma připomíná něco všeobecně známého, tím jednoznačněji se děti shodnou na společném symbolickém významu. Čím je naopak podoba výtvarné formy vzdálena obvyklé zkušenosti, tím každý ze zúčastněných má větší příležitost k tomu, aby do situace projikoval, vložil své originální představy, pocity, fantazie apod.

Symbol přivedeme k řeči prostřednictvím mnohostranné projekce, kterou děti různě vyjadřují: slovem, tancem apod. Přitom si děti všimají, k jakým shodám a rozdílům při vyjadřování došli. Je třeba výtvarný symbol co nejvíce oživit a tím bude překládán do různých způsobů výrazového chování, tj. do jiného výtvarného projevu, do gesta, tanečního nebo hudebního vyjádření apod. To je jeden z nejlepších způsobů, jak **harmonizovat** vědomé jednání s nevědomými citovými hlubinami osobnosti a tím předcházet psychickému napětí a strádání.

6 Výtvarné techniky v artefiletice

Na způsoby výtvarného vyjádření a techniky nebo materiály výtvarné tvorby artefiletika pohlíží jako na prostředky, nikoliv na cíl své snahy. Vedle klasických prostředků kresby, malby a plastiky se uplatňuje akční tvorba, která dovoluje rozehrát různé polohy expresivního vyjadřování. Mnohdy žák opouští hranice výtvarné tvorby, zejména v přesahu k tvořivé dramatice nebo k netradičním hudebním projevům apod. Samozřejmou součástí artefiletiky je zájem o bezděčné výrazové projevy, jakými je třeba gestikulace a mimika. V centru pozornosti jsou také další osobní výrazové projevy.

6.1 Hodnocení dítěte

Pro učitele v artefiletice je důležité vědět, že za určitou podobu hodnocení je možné pokládat i takové vyjádření k výkonu dítěte, které zdánlivě neobsahuje žádné prvky hodnotících výroků. Nenajdeme v něm tedy např. slova typu „dobře“, „špatně“. Takovému vyjádření se v expresivních oborech říká **nehodnotící zpětná vazba**, tj. **komentář** nedoprovázený přímým hodnocením.

Uvedené postupy jsou velmi potřebné zejména v **mladším školním věku** nebo u **předškoláků**, kteří klasifikující hodnocení obvykle dost silně prožívají a nemají ještě dostatečnou schopnost zaujmout vůči němu potřebný odstup a nadhled, který dovoluje racionální posouzení vlastního výkonu v kontextu dané situace. Tuto dovednost se musí teprve postupně a pomalu učit. Popisné vyjadřování jim k tomu pomáhá.

Nehodnotící zpětná vazba je přínosná také pro průběh těch **tvůrčích činností**, které mají být co nejvíce **autentické, spontánní a originální**. Při nich je mnohem důležitější nebát se experimentovat a hledat různé varianty řešení, než dělat si starosti s tím, jak dopadne výsledek.

7 Několik zásad artefietiky

Na základě praktických zkušeností byla v artefietice zformulována řada zásad nebo principů, které jsou užitečné při přípravě, vedení nebo posuzování artefietických činností, pro ilustraci vybírám několik z nich.

- **Důraz na autentičnost:**
- Rozptýlit obavy ze spontaneity, např. použít nejjednodušší, lehce ovladatelné vyjadřovací prostředky ("muchlání" papíru, asambláže, akční tvorba, gestická malba, malba prsty) a vytvořit vstřícnou a chápavou atmosféru.
- **Důraz na individualitu výrazového projevu:**
- Oslabit úzkost z odlišování se, např. oceněním originality a podporováním radosti ze vzájemného poznávání - „je dobré být sám sebou, protože moje odlišnost je pro ostatní přínosem“.
- **Důraz na vzájemné obohacování:**
- Poukazovat na to, že každý objevený rozdíl mezi lidmi je zároveň příležitostí ke vzájemnému obohacování, k inspiraci – „je dobré všimnout si rozdílů mezi námi, protože mne obohacují“.
- **Posílená citlivost pro objevování rozdílností, ale i vzájemných souvislostí:** Podporovat schopnost vizuálního rozlišování, nejenom v tradičních výtvarných technikách (kresba, malba), ale např. při srovnávání jemných odlišností individuálního výrazu u různých jedinců - způsobu chůze, držení hlavy a ramen, navyklé mimiky apod. Cvičit empatii, klást důraz na pečlivé pozorování detailů výrazového chování.

- **Zobecnování individuální zkušenosti – postup od individuální zkušenosti k poznávání kultury:**
- Objevovat souvislosti mezi vlastním tvůrčím projevem a uměleckými projevy z kulturní historie a současnosti.
- **Důraz na prožitek:**
- Posílit atmosféru tajemství a vnitřního účastenství, např. zdůrazněním osobních kontextů („co mě vede právě k tomuto výrazovému projevu“) nebo použitím navozujících efektů - hudba, neobvyklé osvětlení, neobvyklost zážitkové situace.
- **Soustředění na souvislosti různých forem výrazu:**

Naučit aktivnímu objevování vztahů mezi různými druhy výrazového chování, např. odhalováním souvislostí mezi výtvarným projevem jedince a jeho chováním nebo oblékáním. Snažit se „překládat“ jeden druh výrazu do jiného výrazového druhu, např. vyjádřit malbu pohybem.

Praktická část

8 Cíle

Cílem diplomové práce je:

- a) Teoretické vymezení artefietiky pro dítě v předškolním věku.
- b) Aplikace artefietického modelu u předškolního dítěte.
- c) Přiblížení se k prekonceptu dítěte metodou kvalitativního výzkumu.

9 Metody

Na vzorku N 1 provádím podrobné pozorování metodou popisu indukce a dedukce.

Metodu pozorování a metodu konkrétního případu kombinuji s metodou fenomenologickou, která svým zkoumáním umožňuje studium individuální zkušenosti dítěte nezávisle na předem vypracovaných teoriích prostřednictvím introspekce. Dovoluje popsat typické a charakteristické jednotlivosti v psychice dítěte (popisující subjektivní stav nebo zážitek).

10 Příprava výzkumu

Jelikož jsem na mateřské dovolené, domluvila jsem se na spolupráci s ředitelkou a učitelkami z mateřské školy v Čáslavi, které mi vycházely při výzkumu maximálně vstříc. Poskytly mi dostupná anamnestická a diagnostická data, kooperativně spolupracovaly mezi mnou a matkou a naopak. Vedle artefietického modelu jsem pro výzkum vypracovala dotazník pro matku, vedla rozhovor s matkou i oběma učitelkami, zpracovávala zjištěná data v data anamnestická. Dál jsem připravila modře batikovanou textilií, vybrala sedm objektů, výtvarné materiály velikosti A3, A4, výtvarné nástroje, tři barevné reprodukce malířů. Děvče jsem si vybrala v závislosti na možnostech mateřské školy, tedy v čase, kdy předškoláci v mateřské škole využívají privilegia a vstávají, mají-li potřebu a chuť. Matka byla srozuměna s výzkumem případové studie a vyjádřila souhlas pro anonymní zpracovávání dat, které budou později použity do diplomové práce. Do artefietického modelu zpracován rozvoj některých oblastí, které shledala pedagogicko-psychologická poradna jako nevyzrálé, sledování dítěte.

11 Realizace výzkumu

Po teoretické přípravě v oblasti výtvarné výchovy a artefietiky jsem si připravila model artefietického pojetí pro předškolní dítě, které jsem pojala jako kvalitativní výzkum. Nabízím nevyzkoušený artefietický model-koncept pro předškolní věk, ve kterém je hlavním konceptem JINAKOST. Vždyť jinakost, odlišnost nás potkává na každém kroku a my se jí učíme odmala vnímat. Veškeré rozhovory s děvčetem jsem nahrávala na diktafon. V průběhu realizace artefietického modelu jsem si dělala i písemné poznámky a tvořila fotodokumentaci.

11.1 Prostředí realizace

Artefietický model probíhal v Mateřské škole v Čáslavi ve třídě děvčete, kterou již dva roky navštěvovalo a tedy dobře znalo. V čase, kdy děti chodí po obědě spát, jsem ozvláštnila modře batikovanou kruhovou textilií jeden ze stolů, u kterých děti přes den jí. Třída je na spaní rozdělena zatahovacími dveřmi. Abychom nebyly rušeny a my nerušily jiné, vybrala jsem si stůl, který je nejdál od zašupovacích dveří. Třída působí

útulně a prostorně, přesto jsem se snažila kolem stolu s batikou vytvořit co nejvíce místa, aby nás limitovaný prostor případně neomezoval. Posunutím dvou stolů stranou jsem tento problém vyřešila. U stolu zůstaly dvě židle. Pod batiku jsem schovala sedm objektů, u kterých jsem chtěla zachovat kategorii přírodnin a věcí, které dovede vyrobit lidská ruka a které se od sebe nápadně liší tvarem, materiálem, užitnou hodnotou a pod. Nic jiného jsem ve třídě neměnila v naději, že instalace objektu bude patřičně výrazná a děvče si ji všimne. V průběhu aplikace artefietického pojetí jsme nebyly rušeny nikým ani ničím a čas nám uběhl až překvapivě rychle.

11.2 Případová studie dítěte

Kapitolu případové studie dítěte jsem rozdělila na kapitolu rodičovská anamnéza, jejíž data jsem získala dotazníkem a rozhovorem s matkou, která mi dala svolení k anonymnímu zpracování dat o její rodině a děvčeti. Dál na kapitolu školní anamnéza, jejíž data jsem získala po rozhovoru obou učitelek, které vedou třídu děvčete po celé dva roky a po prostudování veškeré osobní dokumentace děvčete, kterou mi učitelky dané třídy umožnily zpracovat. Textový zápis případové studie je popisem celé situace, která se odehrávala při aplikaci artefietického modelu.

11.2.1 Rodičovská anamnéza

Matka své tři děti po rozvodu vychovávala sama, s otcem se nestýkají. Nyní dva roky žijí ve společné domácnosti s druhem, v současné době již s manželem, který jeví o rodinný život zájem, má stále zaměstnání, v domácnosti matce hodně pomáhá. Např. vaří, žehlí, pere, má stále zaměstnání – průvodčí, matka uklízí v jiném městě. Manžel se občas napije alkoholu a to bývá hlučný agresivní, tvrdí matka. Poprvé se do školy děvče netěšilo. Teď už je to lepší. Děvče se zajímalo o důvody odkladu, o kterém se dozvěděla po dohodě s paní učitelkou od matky. Zpočátku se děvčeti stýskalo po kamarádech, v současné době si již nestýská. Její zdravotní stav se v poslední době nezhoršil a nenastaly ani výchovné potíže. Děvče má dva vyučené bratry, kteří mají 18 a 22 let. V současné době starší syn již s matkou ve společné domácnosti nežije. Vztahy sourozenců matka označila jako velmi dobré. S mladším sourozencem tráví denně odpoledne a večer. Bratr často nejmladší sestru hlídá, přibližně dvě hodiny denně. Nejvíce času tráví s matkou. Zájmy dítěte jsou počítač, kreslení, pexeso a mažoretky.

Matka tvrdí, že je děvče doma živé a že vyžaduje hodně pozornosti, hodně mluví. Svůj volný čas tráví hrou – hraní si na princezny s kamarádkami, sledováním televize a procházkami. S mladším sourozencem tráví denně odpoledne a večer.

11.2.2 Školní anamnéza

Děvčeti je 6 let, je pravák, v srpnu 2007 jí bude 7 let. Do současné mateřské školy, kam děvče dochází druhým rokem jako „přeškolák“, začala chodit v září 2005 a to po přestěhování a roční docházce v mateřské škole jiného města. Třída je věkově smíšená. Domácí prostředí je sociálně nepodnětné a problematické. Děvče navštěvuje předškolní zařízení od svých tří let. Pro matku je dnes mateřská škola autorita, kterou téměř bezmezně respektuje. Zprvu matce dělalo problémy dodržovat doporučení a domluvená pravidla ohledně jednotnosti a vhodnosti výchovných přístupů. Matka s dětmi žije dva roky ve společné domácnosti s druhem, v malém bytě. Po rozhovoru s matkou bylo zjištěno, že manželství s otcem „děvčete“ bylo pro dítě velmi traumatické, prý byl otec násilnické povahy. Také manžel (donedávna druh) je velmi přísný, často křičí, ale o dítě má zájem. V současné době je děvče převážně vyrovnané, občas nerozhodné a někdy si nevěří. Úroveň komunikace s dětmi a s dospělými se zlepšila, snaží se domluvit a spolupracovat, často žaluje. Hraje si s dětmi stejného věku, o dění kolem sebe má zájem, přispívá do diskuse, ale při řízeném rozhovoru se často nesoustředí na otázku a unikají jí souvislosti. Velmi aktivní v oblastech, které ovládá (převaha mechanické paměti), pokud nezná řešení, stává se pasivní, logické učení mírně zaostává. Občas působí nejistě ze strachu, že by odpověď na otázku mohla být špatná. Má snahu o dodržování pravidel společného soužití. Na základě vyšetření PPP v předešlém školním roce byl určen odklad školní docházky z důvodu školní nezralosti v oblasti grafomotorické, zrakového a sluchového vnímání, nedocvičená hlásky „ř“. Z tohoto důvodu byl pro děvče vypracován individuální plán, který byl prokonzultován s matkou, která dobře spolupracuje. Mateřskou školou bylo děvče ještě na přelomu současného školního roku označeno jako ne zcela zralé v oblasti sociálních dovedností, tělesné aktivity a v oblasti kognitivní, což se do začátku školního roku může ještě významně změnit. Roli „předškoláka“ v letošním roce přijímá odlišně než loňského roku, v současnosti často rozkazuje, řídí, trestá. Děvče je schopno spolupracovat s děvčaty i chlapci, v komunikaci však převažují spory. Celková úroveň psychomotorického vývoje je hodnocena spíše jako podprůměrná, občas průměrná.

Dosažená úroveň kresebného projevu a jemné motoriky je na nízké úrovni. Slovní zásoba je přiměřená věku, verbálně však nepohotová, komunikuje jen tehdy, je-li si jistá. Mateřská škola hodnotí chování děvčete jako vzorné a přirozené. Děvče umí organizovat, ale jen tehdy, je-li si jista tématem, rozumí-li mu. Je ctižádostivá, její sociální vyspělost je hodnocena spíš jako podprůměrná. Děvče je středem pozornosti rodiny, svou hlučností na sebe upozorňuje, ovládá matku, ve které výchovný přístup k dítěti se jeví být jednotný. Matka nedokáže dávat děvčeti jednoznačné hranice, ty však dovede velmi jasně, přísně až striktně dávat současný manžel matky. Děvče v jeho doprovodu se téměř neprojevuje.

11.2.3 Artefietická kasuistika

S děvčetem a otčímem se setkáváme v mateřské škole téměř denně, byla jsem pro ně tedy rodič dítěte, se kterým chodí děvče do mateřské školy. Paní učitelka mě děvčeti představila a já jsem jí vysvětlila, co by nás mohlo spolu čekat. Děvče souhlasilo. Pro začátek jsem zvolila seznamovací a uvolňovací strategii: tzv. ledolamku. Situace ve třídě mateřské školy, kam děvče denně docházelo, byla ozvláštněna modře batikovanou látkou-symbolom vodní hladiny, která ležela na jednom ze stolů ve třídě. Pod ubrusem byly schované předměty. Pojala jsem zahajovací činnost velmi volně, abych umožnila děvčeti se v situaci projevit a zorientovat, rozehřát. Představila jsem se a navrhla děvčeti, že mi může říkat jménem. S úsměvem souhlasila. Zpočátku na mě působila, jako děvče pod tlakem, možná zdrženlivě. Barevné batiky na stole si všimla okamžitě, čekala, co jí k tomu řeknu. Koukala vyzývavě směrem k batice. Během chvíle se sama posadila a začala mluvit. Batikovaná látka slouží jako symbol vodní hladiny, čímž bych ráda navodila možnost imaginace u děvčete.

VSTUPNÍ ROZHOVOR:

D: Taky se s mamkou připravujeme do školy

U: Už se těšíš do školy?

D: Jo.

U: A dřív ses těšila stejně jako teď?

D: Hm, těšila. (Matka s učitelkou tvrdí opak.)

U: Jak si s maminkou hádáte ?

D: Máme látku a dáváme tam věci.

D: Jo. Hm, úplně stejně.

U: V čem je to stejné?

D: No, věci vyndáváme a hádáme je.

U: Je tu pro tebe něco nového? (Jsme ve třídě, kterou dítě dobře zná.)

D: Jo, tohle. (Ukáže na stůl s modře batikovanou látkou, kterou jsem se snažila ozvláštnit situaci.)

D: Taky si doma povídáme s mamkou. (Reaguje na sdělení paní učitelky, proč jsem za děvčetem přišla.)

U: Co by ti ta nová věc mohla připomínat ?

D: Připadá mě to jako velkej rybník, takovej se mi líbí, mohly by tam bejt rybky...Taky si doma povídáme s mamkou. (Domnívá se, že ji budu testovat?)

U: Mohlo by tam ještě něco být?

D: Nějaký hračky, nejakej panáček.

U: Co nejradši děláš u rybníka, u vody ?

D: Koupu se, cachtám.

U: Co bychom u rybníka mohly teď dělat spolu ?

D: Opalovat se, procházet.

D: Hm a jíst zmrzlinu.

U: Dalo by se něco dělat ve vodě?

D: Nevím. Neumím plavat.

U: Myslíš tím, že by se v rybníce dalo plavat?

U: Už ses to učila?

D: Ještě ne, ale bráchové už umí. Taky mě to naučí, ale ještě to neumím. Je jim šest a půl, nebo šest ? Ten druhý je ještě starší, on je kuchař. (Nelze si nevšimnout nezralé představy děvčete o čísle.)

U: Co kdybychom si to plavání teď tady zkusily nanečisto, třeba to v létě pak půjde lépe?

D: Hm, tak jo.

ARTEFILETICKÉ POSTŘEHY:

Samotnému úvodu do ledolamky již předcházela rozhovor, který děvče samo začalo. Instalace symbolu vodní hladiny děvče upoutala, ozvlášťovala situaci. Pomocí dětské fantazie se mohla okamžitě stát rybníkem, mořem, jezerem a nebo jakýmkoli jiným objektem. Děvče na mě působilo, jako někdo, kdo ví, co se od něj očekává. Jako někdo, kdo chce uspět. Myslela si, že ji jdu testovat? Proč?

LEDOLAMKA:

Přilíš se nerozmyslí a plave stylem „prsa“ kolem stolku s modrou batikou, ale až po mně. Rozpaky brzy smýváme společnou rozplavbou. Plaveme spolu, děvče mě následuje, ještě mě zvědavě pozoruje, ale rozplavba nám jistě oběma moc svědčila a ke konci si mě přestala tolik hlídat a všímat, asi jsem už bezpečnější, též odstup mezi námi není tak významný. Imaginárně jsem se sušila ručníkem, děvče mělo též svůj, pak si vzala župan a sedla si zvědavě ke stolku. Hledanými **objekty** jsou: dřevěný vagónek, dřevěné puzzle, umělá krabička od bonbónů, kámen, mušle, dětské chrastítko, papírový střed toaletního papíru.

ARTEFILETICKÉ POSTŘEHY

Při práci na mě působila, jako děvče pod tlakem, možná zdrženlivě. Barevné batiky na stole si všimla okamžitě, čekala, co jí k tomu řeknu. Během chvíle se sama posadila a začala mluvit. Nevěděla, že pod (hladinou) batikovanou látkou něco je, připomnělo jí to hru, kterou často hraje s maminkou doma, aby se připravily řádně na školu.

1. VÝRAZOVÁ HRA:

Když se pozorně zadíváme, můžeme ve vodě zahlédnout odraz slunečních paprsků, ve které můžeme vidět různá vodní zvířata nebo rozličné vodní rostliny. Též písek nebo kamínky rozličných tvarů či břichatě buclaté zavalité kameny nesmí chybět, a všechny hrají těmi nejrůznějšími barvami. Teď vyměníme oči za ruce a ty nám právě teď nahradí oči a pomůžou ti poznávat, co se v rybníčku schovává.

Děvče souhlasí. Předmětů je celkem sedm. Se zavřenýma očima vytahuje předmět po předmětu. Poslepu o něm hovoří. Další pravidla nebyla dána, děvče si je plynule dotvořilo samo a pak je postupně každou situaci dodržovalo i v případě nejistoty, zda uhádla vylovený předmět. Po vyjádřeném hodnocení poslepu, tedy pro kontrolu oči otevře. Na každé nové hledání oči opět zavírá. Vylovené předměty volně skládá na hladinu rybníka. Nevadí, že by mohly propadnout, stále má realitu pod kontrolu, alespoň částečně. Sama si určila pravidla, která dodržuje. Zavřené oči na hledání a pak je otevřít pro kontrolu, na nové hledání je opět zavřít. Tato výrazová hra má pomoci děvčeti pomocí výměny smyslových orgánů zapojit do procesu poznávání fantazii. Děvče poslepu zkoumá první nahmataný objekt.

D: To je takový tvrdý a těžký a studený, jako káminek.

Káminek bezpečně poznala pohmatu. Kámen loví z vody a zrakem kontroluje, zda hmatem uhádla vylovený objekt. Toto je pravidlo, které si dotvořila sama a které celou dobu lovení dodržovala.

D: Je to **káminek**.

U: Čekala jsi ,že bude tak vypadat?

D: Jo. (Napadlo mě, zda dítě ukryté objekty nemohlo snad přece jen zahlédnout? Ne, nemohlo tomu tak být.)

D: Čekala jsem, že bude takovejhle. (Je si nejistá ve své výpovědi?)

U: Přesně tak?

D: Jo.

U: Kam bys ho tady mohla dát?

D: Sem. (Na hladinu. Zavřela oči a loví další objekty.)

D: Hm, nevím, nějaká kostka. (Dřevěné **puzzle** je nějaká kostka, poznala hmatem, že objekt je dřevěný, nazvala ho tady kostkou, také jsou součástí stavebnice-systému, poznala zde, že jde o puzzli, ale nenašla k ní název?)

D: Je to **puzzle**. (Řekla, při zrakové kontrole, jakoby s úlevou.)

D: To je nějaká látka. (**Chrastítko**.)

D: Když se to kolečko dá nahoru, tak ty ostatní za ním můžou.

D: To je, nevím. (střed **role** toaletního papíru). Od záchodu. (a stydlivě se usmívá).

U: Myslí, že je to zbytek role od toaletního záchodu ?

D: Jo.

U: Čekala jsi něco takového?

D: Jo.

U: Přesně takového?

D: Jo.

Začínám přemýšlet, proč si protiřečí? Děvče netuší rozpor, mezi jejími reakcemi a rozhovorem. Chce mě přesvědčit, že něco umí. Je překvapena charakterem objektu, který vylovila z rybníka, přesto tvrdí opak. Tvrdí, že je všechno přesně tak, jak si údajně myslela, že to bude. Můžu působit jako ty neznámé osoby, co rozhodují po rozhovoru s dítětem o tom, zda půjde do školy, zda uspěla či nikoli. Rozhodně mě chce o něčem přesvědčit.

D: To je špičatý. Takovej domeček (naznačuje prsty plasticitu objektu, nemůže najít výraz, ale chápu, že myslí **mušli**). Pak se podívá a pomocí vizuálního kontaktu si vzpomíná na příhodu s tatínkem a maminkou u moře, kdy pod vlivem vzpomínky se slovo mušle samo vybavilo.

D: S tatínkem jsme taky byli u moře a tam jsme sbírali mušle a velký a v nich bylo slyšet moře. No.

Vzpomínka ji potěšila, chlubila se.

U: Byla jsi s rodiči u moře a sbírali jste tam mušle ?

D: V takovém domečku jsme slyšeli moře.

U: Jezdíš s tatínkem a maminkou k moři? *(cena slova foto oběhla?)*

D: Už ne (zavrtí odmítavě hlavou, zavírá oči a pokračuje v „lovu“).

Nechci se dál ptát, odmítavé gesto v odpovědi bylo dost výmluvné, zavírá oči a jde lovit. Působí na mne, jako někdo, kdo rád dodržuje pravidla, jako poctivec.

D: Hele, kolečko. Bonbony tady byly a už tady nic není.(dodává zklamaně) A tady je dírka (ukazuje na uzavřené okénko)

D: **krabičky** od bonbónů-Antiperlí.

D: Takový teplý (dřevěný vagón).

D: **Vagónek**. Má to kolečka.

D: Jako domeček, taky jsme byli v takovém u moře, s mým tatínkem a maminkou. (Opět mluví o rodičích.)

U: Kdy jsi viděla tatínka naposledy?

D: To já už nevím, ale on zas přijede, přiveze mi panenku.

D: Stýská se mi taky po babičce a dědečkovi.

U: A dědu s babičkou vídáš?

D: Někdy ve městě se vidíme, vidím spíš babičku, děda má práci.

Hezky mluví o matce i otci, se kterým již delší dobu nežije a nestýká se s ním, zřejmě ani s jeho rodiči Za celý čas neřekne zhola nic o současném otčímovi. Jakoby nebyl.

ARTEFILETICKÉ POSTŘEHY: Se vzpomínkou na dovolenou u moře s rodiči se jí vybavil název objektu-mušle. U puzzle hmatem zjistila, že jde o dřevěný objekt, nazvala ji tedy kostičkou, které jsou dřevěné a částí celku. Vagónek byl teplý-myslela dřevěný.

2. VÝRAZOVÁ HRA: Děvče bude hledat vztahy mezi vylovenými objekty. Ptám se děvčete, zda by mohlo vylovené předměty nějakým způsobem uspořádat, seřadit. Neuvádím, jaké množství vztahů mezi objekty má najít a jak je má hledat. Skládala je „na hladinu rybníka“. (Nenamočí se ?) Vymyslela celkem tři možnosti, jak nalezené předměty systémově roztrždit.

PRVNÍ SITUACE



Obr.č.1

U: Podle čeho jsi je rozdělila?

D: To jsou dva vojáci, nemaj dirku a proto jsou nahoře, ostatní jsou taky vojáci.

Pět takhle za sebou, tady dole.

U: Proč jsi je právě tak seřadila ?

D: Že stojej jako vojáci.

U: Mě se zdá, že stojí v řadě vedle sebe.

D: A vojáci nemaj dirku. Jen ta od bonbónků, ta jo.

U: Může tam být?

D: Jo, může.

U: Proč mezi nimi může být?

D: Nemůže být tady (ukáže-mezi dvěma vpředu).

D: Že taky dva vojáci maj společný to, že kamínek je takovej jako ta mušlička, má něco ulomenýho a jako ten kamínek.

U: Co mají podle tebe společného ti ostatní?

D: Tady ta holčička má jednu dirku (ukazuje na kroužky)

U: A ostatní?

D: Tady ten má díрку, je z papíru.

U: Myslíš papírovou roli od toaletního papíru?

D: Jo a taky tyhle bombónky maj dirku.

U: Ještě tam něco patří?

D: Děti maj dirky jak okýnka (vagónek).

ARTEFILETICKÉ POSTŘEHY: Zdá se , že ti dva, přírodní objekty, jsou nejdůležitější, ostatní jsou v zákrytu pod nimi. Zřejmě obě řady jsou vojáci. Ti vpředu jsou důležitější než ti ostatní. Okamžitě oddělila přírodou vytvořené objekty od objektů vytvořených lidskou rukou, které bychom mohli nazvat objekty s dírkou. Stále mám pocit, že si děvče myslí, že ji testuji. Systém našla v hledání direk na objektech. Zdá se být nejistá, ale komunikuje ochotně. Občas čeká moji reakci na své odpovědi. Je třeba brát v úvahu, že jsem pro ni neznámý člověk. Snad se to zlepší. Uplatňování divergentního způsobu myšlení(po celé tři etapy).

DRUHÁ SITUACE

U: Mohly by ty věci být rozložené ještě jinak?

Děvče neodpovídá a snaží se najít další systém, jak věci před sebou roztřídit. Drží v ruce kamínek a po něm si bere do ruky mušli. Položí kámen na nové místo, mušle je na stejném místě.



Obr.č. 2

D: Ten kamínek a mušlička jsou takový moc studený a starý jsou.

U: Co je na nich staré?

D: Jsou takový odřený a vrásky mají.

Střídavě si bere opět kámen a mušli a jakoby hmatem se znovu přesvědčuje o svém tvrzení.

U: Mají ještě něco?

U: A ti další?

D: Takový rozbitý. Takový studený a zničený.

U: Jsou moc studený, zničený a rozbitý?

D: Tady je to pokažený, nebo co. Plyšáček je (holčička) moc plyšákový, Kdyby to miminko tak udělalo, tak to spadne skopečka.

U: Myslíš, že by to miminku mohlo nějak ublížit?

D: Jo a to se nesmí.

U: Ubližovat miminkům se nesmí?

D: Hm.

U: A ostatní objekty jsou u sebe z jakého důvodu ?

D: Tady ta puzzlička je moc velká, udělali dřevo a na to dali tohle, pak na to nálepku, pak do krabice a pak skládat. Papír se musí koupit i taky bonbónky. Takový jsou moc dobrý, bonbónky. Já je znám.

ARTEFILETICKÉ POSTŘEHY: Bez zaváhání děvče roztrídilo objekty na dvě části. První část se zřejmě skládá z objektů, kterým něco chybí, jsou neúplné a proto bychom je mohli vyhodit do koše. Další část je částí, která je zubem času poznamenaná, viditelně používaná a určená k opravě, či k dalšímu využití. Tyto věci nejsou tedy určeny do odpadu.

TŘETÍ SITUACE

U: Daly by se ještě nějakým dalším způsobem věci třídít?

D: Hm. (Děvče váhá, dělí objekty na přírodniny, opravitelnou hračku vagón, plasty a papír společně, panáčka. Posune pouze s vagónem a panáčkem.)

D: Tady je panáček...(Zde váhá, neví, kam ho zařadit.)

D: Kdyby byl špinavej, tak si s ním miminka nemůžou hrát.

D: Vagónek může tatka opravit, s ním si můžem hrát. (zvedla ho, postavila na kola.)

D: Mušlička a kamínek tam zůstanou.

U: Kde myslíš, že zůstanou?

D: Tady , na vodě.

U: Myslíš tím rybník?

D: Jo, patří tam.

U: Myslíš, že patří do rybníka?

D: No, oni tam si tak žijou. Tak.

U: A ti další?

D: Ty maj dirku a tak musej do koše.

U: Myslíš tím, že jsou ty věci k vyhození?

Čtvrtá skupina se skládá z odpadků, kterým něco chybí: ruličce papír, krabičce bonbónky, dílku puzzle ty ostatní.



Obr.č.3

D: Mohly by to dát do odpadkový...

U: Myslíš, že bychom tu roli mohli vyhodit do odpadkového koše?

U: Už jsi to někdy dělala?

D: Jo, mamka roztřídí vojáky.(Proč vojáky?Vojáky byla označena první dvojice přírodnin, nyní je jasné, že vojáky se stali i ostatní.)

U: A jak?

D: Na papír...(Hledá další varianty, ale nemůže si vzpomenout.)

U: Myslíš, že bychom měli třídít papíry a dávat je do koše na papíry?

D: Jo, mamka dává, dává je do koše a pak je vyhodí do koše, přinese pytlík do koše, aby se nepřilepily bonbónky.

U: Dá se třídít i jiný odpad?

D: Jo.

U: Třídíte doma odpad?

D: No a taky kelímky a malý kelímky.

D:Šlo by ještě vymyslet, jak věci rozdělit?

U:Nevim. Už asi ne.(Děvče se ptá s otázkou v očích, je si nejistá, jestli to bylo dobře, že nenašla další systémové dělení.)

ARTEFILETICKÉ POSTŘEHY: Jako další variantu třídění objektů a hledání systému, děvče přirozenou cestou objevilo možnost třídít odpadky, které člověk najde na dně rybníka. Vždyť spousta vylovených věcí nemá co být v rybníce. Což je jeden z nezáměrných vzdělávacích cílů, který se v průběhu samovolně vynořil.

Kulturní poznatky a souvislosti: Zde jde o vzdělávací aspekt, kdy se rozvíjí ekologické myšlení, myšlení v materiálu, třídění odpadu.

3. VÝRAZOVÁ HRA

MOTIVAČNÍ POHÁDKA: úprava dle autora

Bylo překrásné léto a kachně se v hnízdě právě vyklubala první káčátka. Jen to poslední, veliké vajíčko, si dávalo načas. Nakonec i to poslední puklo a z něj se vyvalilo mládě, celé velikánské a ošklivé. Příštího dne vyvedla kachna mlád'ata k vodě, všechna mlád'ata krásně plavala, i to ošklivé, veliké. Káčátka poprvé s matkou kachnou vstoupila slavnostně na kachní dvorek a všem se káčátka velmi líbila, jen po tom velikém se jedna kachna ohnala. Maminka se rozzlobila: „Proč štípeš moje káčátko?“. „Je moc velké a jiné, tak jsem ho štípla“, odpověděla kachna. „Není jako my, ale má dobré srdce a krásně umí plavat, možná že i lépe, než kdejaká kachna.“ Maminka uhladila káčátku rozčepýřené místo na krku a šli dál. Na dvorku ošklivé káčátko kdekdo štípal, škubal a všelijak jinak zlobil. Zle se mu vedlo a tak se rozhodlo, že ze dvora uteče. Došlo až k velikému močálu, kde utrápené a unavené spalo celou noc. Druhého dne byl velký hon a lovci stříleli. Pif - paf! Pif – paf. Bahnem se řítily lovečtí psi a hledali sestřelené husy. Najednou jeden z nich zůstane stát před samotným káčátkem. Káčátko strachy snad ani nedýchá, ale pes se obrací a běží jinam. „Zaplat' Pánbůh, jsem tak ošklivé, že mě ani pes nechce“. K večeru káčátko našlo chaloupku kde bydlela stařena s kocourem a slepicí, ale ani zde káčátko nenašlo porozumění. Zima byla letos tuhá, velice tuhá, a na rybníce se každým dnem otvor v ledu zmenšoval a zmenšoval. Káčátko nakonec únavou zesláblo, zůstalo nehybně ležet a zamrzlo v ledu. Časně zrána šel kolem sedlák a promrzlé káčátko přinesl domů. Tam přišlo k sobě, jenže ani tady nebylo pro káčátko dost místa. Káčátko uletělo pryč a letělo a letělo, až se ocitlo v zahradě rozkvetlých stromů. Kvetly jabloně, voněla louka. Náhle se proti káčátku vynořily z houští tři krásné bílé labutě a jeho se zmocnil divný smutek. „Poletím k nim,

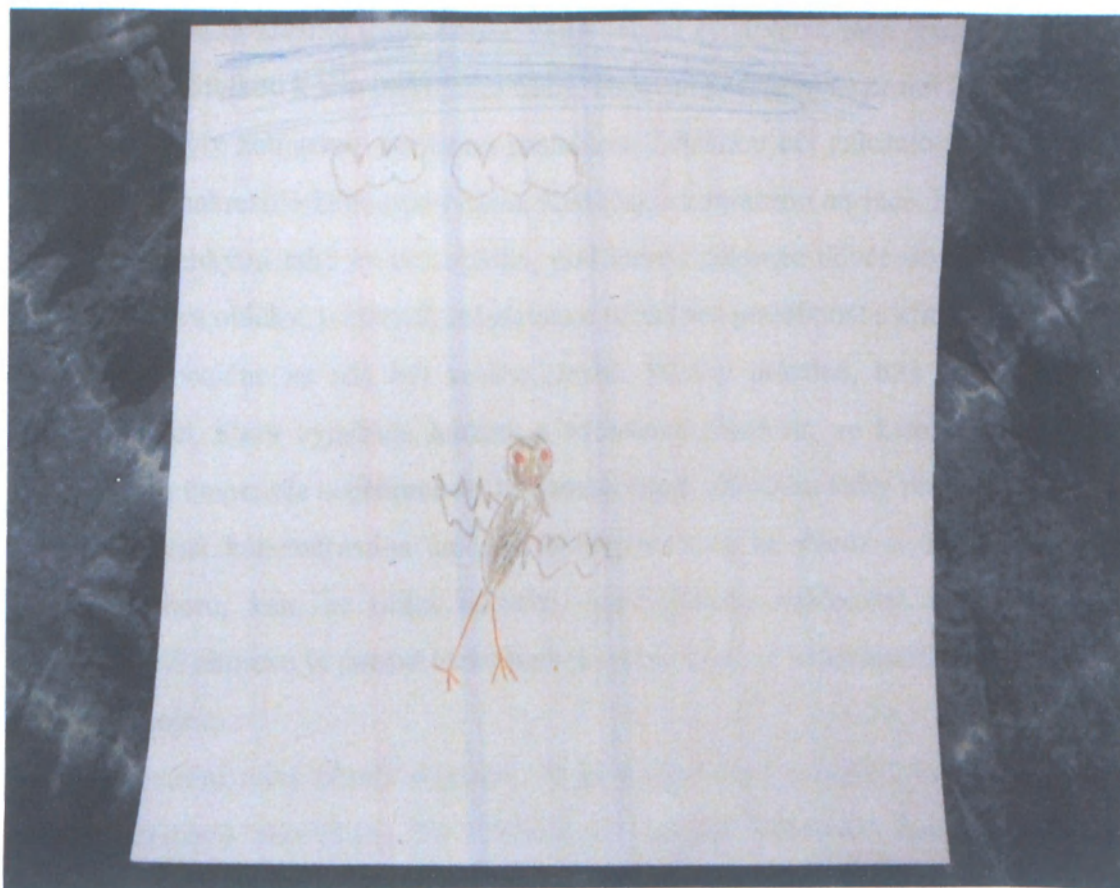
k těm královským ptákům, uklovou mě za mou troufalost, že já šereda se odvažuji k nim přiblížit“. „Tak at‘.“ „Lépe, když mě usmrtí oni, než aby mě štípaly kachny a kvokaly slepice“. Letělo nad vodou a studem hlavu sklonilo. Co to v té čiré vodě vidí? Uvidělo pod sebou vlastní obraz, není již špinavě šedý pták, ošklivý a všem nemilý, je labutí! Teď slyšela mladá labuť od ostatních, jak je krásná, malinko se zastyděla, ale nebyla pyšná, protože měla dobré srdce.

D: Maminka mi taky čte hodně pohádky. Já mám nejradši O Šípkové Růžence a O Sněhurce. (Děvče samo začne mluvit, působí usměvavě a méně ostražitým dojmem. Obě pohádkové princezny udělají jedinou osudovou chybu, kterou téměř životem zaplatí, ale krásný princ je vysvobodí a ony jsou ještě krásnější než dřív.)

*ke čtení
faleš
vůle je tace*

D: O káčátku znám taky, ale doma mi to maminka četla jinak. (Převyprávěná verze pohádky?)

Po motivaci jsem děvče poprosila, aby nakreslila libovolnými výtvarnými prostředky (pastelky, křídly, voskovky) káčátko podle své představy. Pro větší soustředěnost jsem děvče vyzvala k mlčení. Děvče ochotně a uvolněně kreslilo svou představu na papír. Během výrazové hry si děvče jemně pobrukovalo. Občas se na mne podívala a já jsem ji zúčastněně pousmáním povzbudila.



Obr. č.4

ROZBOR KRESBY:

Dle učitelky děvče nerado kreslí, je pravák a v srpnu mu bude sedm let. Po motivační pohádce byly dítěti nabídnuty čtvrtky velikosti A3, A4. Po krátkém rozmýšlení si děvče vybralo velikost A4, kterou si před sebe položilo na šířku a poprosilo mě o nůžky. Těmi pak upravilo čtvrtku na tvar připomínající čtverec. Ke kresbě si vybralo voskovky a pastelky, které společně s ostatními výtvarnými prostředky umístěny na stole a byly stejně dostupné. Děvčeti jsem zadala výtvarný úkol, a to ztvárnit ošklivé káčátko pomocí předložených výtvarných prostředků. Výrazová hra byla navozena motivační pohádkou, která měla navodit zážitky pomocí imaginace. Při výrazové hře jsem děvče pozorovala, bylo uvolněné a tiše soustředěné, občas si pobrukovalo. Děvče je vtaženo do výrazové hry a dochází k identifikaci s vlastní představou ošklivého káčátka. Tato představa je subjektivně zkrešlena pod vlivem empatie a zkušeností dítěte. V hlavním konceptu jinakosti dochází v jeho rámci k rozvoji výrazové hry, k transformaci výrazu.

Jako první si vybralo šedou voskovku, kterou nakreslilo hlavu káčátka přibližně do středu čtvrtky a vybarvilo ji. K hlavě připojilo oválný trup, který vybarvilo stejně

jako hlavu. Pak dokreslilo trupu křídla, která nejsou vybarvena, mají jenom šedý obrys. Oranžovou pastelkou k tělu přikreslilo nohy. Barevná nadsázka se projevila u kresby očí a úst, které byly zobrazeny červenou pastelkou. Zvláště u očí záleželo na jejich tvaru. Nos (zobák) nakreslilo žlutou pastelkou. Káčátko je zobrazeno en-face. Ke konci kresby přibyla pár lehkými tahy modrá obloha, pod kterou nakonec děvče domalovalo šedou voskovkou dva oblaky, u kterých shledáváme nápadnou podobnost s křídly káčátka.

Kompozičně se zdá být kresba strohá, jakoby prázdna, bílá plocha zde má zřejmě funkci, která vyjadřuje lehkost a vzdušnost prostoru, ve kterém káčátko letí. Tento dojem umocňuje nepřítomnost horizontu země. Zúžením šířky pracovní plochy je naše pozornost koncentrována směrem opačným, a to ke středu a dál ve vertikále, směrem nahoru, kam se ubírá káčátko, které jakoby nakloněné naznačuje trasu uhlopříčně. Z obrázku je patrná jednoduchost tahů, která je charakteristická pro dětský výtvarný projev.

Oranžové nohy působí dojmem, že jsou odpoutané od země, krk chybí, což je zřejmě vývojová zákonitost. Na křídlech je nápadné zobrazení funkčnosti – letu, naznačení pohybu, situace, což je projevem intelektuálního realismu. Hlava zvířete v důsledku antropomorfismu působí jako obličej, což je důsledkem dětské fantazie, která pomáhá harmonizovat citovou a rozumovou rovnováhu dítěte. Tělo káčátka je schematicky zobrazeno jako lidská postava, což je opět vývojová záležitost. Povrch těla je poset drobnými tahy (voskové) šedé barvy připomínající (funkční detail) šedé promaštěné peří.

Děvče se nachází v druhé fázi názorného myšlení, ve které se projevuje krize výtvarného projevu - dle referencí učitelek. Krize dětského výtvarného projevu v tomto období není vývojovou zákonitostí, nejčastěji bývá příčinou obava z výtvarného selhání, většinou je jí sociální příčina. Tato obava se při výrazové hře neprojevila. Zde bychom mohli mluvit i o tom, co tu není, je to často znázorňovaný symbol slunce, který se často objevuje při ztvárnění přírody. Při hodnocení jsem použila popisného vyjádření, které probíhalo v reflektivním dialogu. Káčátko je zde symbolem procesu proměny, transformací výtvarné výrazové hry.

REFLEKTIVNÍ DIALOG

D: Už jsem hotová. (Děvče samo kontroluje vcítění v procesu výtvarné tvorby.)

U: Už jsi nakreslila všechno, co jsi chtěla?

D: přikývla

U: Jak se ti kreslilo?

ZPĚTINA
VÁŽBA 21

D: Dobře

U: Jak se cítíš?

D: Dobře. (Usmála se.)

U: Když jsme teď chvíli mlčely, chtěla bys mi vyprávět o tom, co jsi nakreslila?

D: Kreslila jsem káčátko a mráčky (Důležitá dvojice?) *?? pro tato úvaha?*

U: Jak se cítí tvoje káčátko?

D: Dobře, letí si.

U: Letí si, hm a kam si letí?

D: No, nevím. Někam.

U: Je důležité, kam letí? (Myslím, že zde jsem se děvčete měla zeptat jinak, naznačila jsem jí, že je občas důležité někam směřovat. Zdá se být obtížné udržet vcítění pro usnadnění Je těžké držet) ?

D: Letí k mamince a s ní si povídá. (Matka tvrdí, že je děvče upovídané, učitelka tvrdí, že si děvče s matkou dělá co chce.) *PROČ TATO INTERPRETACE ?*

D: Hm, jo! (vesele)

U: O čem si s maminkou povídá?

D: O čem chce. (Dělá si s matkou co chce?) *??*

U: Jak hodně si s maminkou povídá?

D: Trochu. (Chtěla by víc? Je to málo? Chce ji jen pro sebe?) *??*

U: Kde teď je?

D: Teď je ...

U: Mě to připadá, jako by si jen tak poletovalo vzduchem, ale může to být i jinak.

D: Poletuje a lítá si, jak chce. (Míří někam?)

U: Jaké má pocity?

D: Je mu hezky, jako z pohádky. (Takto se s otčímem zřejmě necítí, cítí se tak *????* s maminkou?) *Myslím, že s maminkou s nymedí dítě!*

U: Co umí tvoje káčátko?

D: Umí plavat, mluvit.

U: Co neumí ?

D. Neumí číst a počítat.

U: Má kamarády ?

D: Jo.

U: Půjde tvoje káčátko do školy?

D: Ne, káčátka do školy nemůžou.

U: Proč tam nemůžou?

D: Protože káčátka nemaj řeč. (Nemají to, čím se dorozumí ostatní. Neumí číst, počítat, mluvit-závěr předškoláka s odkladem školní docházky.)

U: Proč nemají řeč?

D: Ještě je malý. (Až bude dospělý, tak bude umět řeč? Pohled dětské logiky, kdy dospělí se zdají být dokonalí a všemocní a nedosažitelní. Možná zde mluvíme o představě děvčete o školákovi, kterým se usiluje stát.)

U: A kdy to bude umět?

D: Hm. (Přemýšlí a neodpoví.)

U: Mně připadá, že to káčátko na obrázku má bílá křídla.

D: Má, je takový, (hledá slova) změněný. Takovýmálo malý.

U: Myslíš, že káčátko už není malé?

D: No a ne velký. (Gestem pravé ruky „půloblouk nad hlavu, naznačila ohromnou postavu dospělého, hned mě napadl děvčete otčím, je zavalitý, vysoký a silný postavu, jeho výraz působí nesmlouvavě, jeho projevy k děvčeti vyznívají jako výstižné, krátké povely. V jeho přítomnosti je děvče jak vyměněné, ztichne a působí, jako když „spolkně pravítko.“)

U: Myslíš, že káčátko není dítě ani dospělý?

D: Jo, hm, taková výměna to bude. (Se zájmem dodá.)

U: Co to má na sobě?

D: Takový peří.

U: Jaké takové to peří je?

D: No, myslím, že je jakošpinavý? (Děvče hledalo odpověď.)

U: Myslíš špinavý, jako když si umažeš tričko?

D: Ne, jako barvu takovou.

U: Jak se jmenuje taková barva?

D: Hm.....šedá? (Váhala, než to řekla, nechtělo se jí to říct, byla si velmi nejistá.)

U: Jakou barvu má dospělá labuť?

D: Bílou a na hlavičce taky a na zadečku taky a křídylka taky, tělo. (Zdá se být jasné, že na kresbě káčátka jde zřejmě o téma PROMĚNY, PŘEMĚNY, kdy na kresbě uhlídáme šedobílou labuť, která se těší, že se stane dospělou.)

U: Je celá bílá?

D: Hm, to je.

U: Na mě působí to tvé káčátko jako káčátko, ze kterého by se mohla stát labuť.

D: To jo, to bude. (Řekne spokojeně a tetelí se na židličce.)

U: Jak se bude cítit?

D: Bude šťastná. Spokojená. (Rozhazuje mírně rukama.)

U: (Jak se cítí teď? Děvče působí vyrovnaně.)

POSTŘEHY Z ARTEFILETICKÉ PRAXE:

Děvče je klidné a spokojené, jak říká. Soustředilo se již dostatečnou chvíli a já bych ráda, kdyby si zkusila svůj pocit vyrovnaného káčátka prožít ještě více do hloubky. Požádala jsem děvče, zda by dovedla pocit, který právě káčátko prožívá, nějak ukázat? Záměrně jsem nespecifikovala výrazovou formu pokračující výrazové hry.

Transformace výrazu: děvče zatančilo. Pták se vzeplal vysoko k výšinám a po chvíli jakoby spirálovitým klouzáním po vzdušném polštáři usedal zlehka a s elegancí sobě vlastní na hladinu jezera takovým způsobem, jak by tak usedal každý den. Jako by to byl opak situace, jak na mě děvče působí, když je s otčímem.

Motivační příběh ošklivého káčátka nabízí svůj příběh JINAKOSTI, nejde zde však o jakési podsunutí tématu, k jakémukoli tématu, konceptu, se váží osobité, vnitřní prekoncepty dítěte, které jsou závislé na jejich vnímání a zkušenosti. Káčátko je zde tzv. projekcí, symbolem sama sebe, promítání vnitřních psychických obsahů do vnějších výrazových forem. V našem případě kresby došlo k sublimaci citů, kdy svůj pocit přetvořila a zhodnotila v transformaci výrazu, to nevědomé se spojilo s vědomím.

4. VÝRAZOVÁ HRA (viz. Příloha, obr. č. 6, 7, 8)

Přecházím ke stolu, na který pokládám reprodukce dosud dobře uschované. Děvče mě následuje.

Tři reprodukce výtvarných děl známých umělců Pissarra, Gogha, Rippl-Ronaie s motivem vodní hladiny jsem nabídla k prohlédnutí děvčeti.

U: „Zde jsou reprodukce tří malířů, kteří žili převážnou část života ve stejném období, v 19. století. Na reprodukcích obrazů jsou vyobrazena různá místa, kde by se našemu káčátku možná líbilo. Našla bys místo, kde by káčátko mohlo být?“ (Při prohlížení tří reprodukcí obrazů děvče v první chvíli upoutá expresivní výraz barevné

reprodukce V. van Gogha, u které se na okamžik pohledem zastaví, záhy plynule prochází zrakem ostatní díla a její prst spočine na obraze J.Rippla-Rónaie.

D: Jo, tady.

Rippl-Rónaiova reprodukce má barvy téměř nemíchané, plochy od sebe jasně ohraničené hnědou obrysovou linií. Tím se vytvářejí jakési barevné ostrůvky na ploše. Následně prstem si zvolila v pravém dolním rohu tmavě zelený ostrůvek, tam leží její hnízdo. (viz.Příloha)

D: Jo, tady.

U: To je to místo, tam kam ukazuje tvůj prst?

D: Hm.

U: Jak je velké to místo? Kde leží přesně? (Všimla jsem si strohosti v odpovědích, zdá se, že děvče udělalo velký kus práce.)

D: Tady.(Opět ukazuje prstem stejné místo. Je to místo v těsné blízkosti pravého dolního rohu, ohraničený, tmavě zelený ostrůvek, který by mohl být keřem blízko vody, potoka.)

U: Už jsi někdy viděla takové obrázky?

D: Ne.

D: Myslím, že u babičky takový byly.(Mluvit o babičce, nemluvit, je to děvčete citlivé téma, stýská s jí po ní. Rozhoduji se držet záměru rozvoje vnímání uměleckých děl.)

U: Tyto obrazy visí na výstavě v galériích, my zde máme jen takové fotky těch obrazů, říká se jim reprodukce. Už jsi někdy byla v galérii,

U: Mají ty obrazy něco společné?

D: Čárky a vodu maj společnou, tady a tady a tady tak dokola.(Ukazuje postupně na vodní hladiny daných reprodukcí.)

U: Jakou mají barvu, ty vody?

D: Trošku tečkovanou, hezky barevnou, takový hezký jsou.

U: Jakou má třeba barvu voda na obrázku, který jsi zvolila?

D: Takovou modrou ji má.

ARTEFILETICKÉ POSTŘEHY:

Myslím, že děvče se snaží výstižně popisovat a myslím, že se jí to daří.

Kulturní poznatky a souvislosti: Van Gogh a Pissarro jsou taková ošklivá káčátka své doby, mají jeden společný rys, kterým je hrdinství a dnes již téměř těžko uvěřitelný zápas o holou existenci, o možnost malovat, o možnost žít z výsledků své práce, o možnost žít podle svých potřeb. Nenechali si vzít svobodu na svůj názor. Ve své době chudí umělci, kteří musí žít svou pravdu a nabízet svá mistrovská díla za směšný peníz. Naproti těmto velikánům je ze stejného období postaven József Rippl-Rónai, malíř maďarské národnosti, vždy úspěšný a společností opěvovaný umělec. Jde tu o vzdělávací aspekt: Pochopení uměleckých hodnot prostřednictvím zážitku.

UZAVÍRACÍ AKTIVITA

5. VÝRAZOVÁ HRA

Od reprodukcí přecházíme ke stolu s vylovenými objekty a symbolem vodní hladiny. Děvče si sedá na židli, na místo, kde seděla na začátku.

U: Jakou mohou mít vlastně podobu, ječ vypadají? Taková ptačí hnízda mohou být různá. Mohou mít různé tvary, barvy, mohou být z různých materiálů. Mohou být na stromech, na komínech, na skále, ale i v poli na zemi. (Všímám si únavy děvčete, je klidná, ale hůř se soustředí, již nevyhledává tolik oční kontakt.)

D: Třeba velká, malá.....

U: Jak by mohlo asi vypadat? Mohla bys na rozloučenou káčátku jedno takové hnízdo postavit?

D: Hm. (Děvče hned reaguje, hnízdo bylo postaveno bez velkého rozmýšlení.)

z čeho?



Obr. č.5

U: Jak se ti hnízdo stavělo?

D: Hezky.

ARTEFILETICKÉ POSTŘEHY:

Položíme-li si dětskou kresbu vedle umělcovy reprodukce, na první pohled vystupuje do popředí jejich rozdílnost v charakteru obou vyjádření. Kresba působí velmi vzdušně, volně, (snivě?), étericky. Na reprodukci vnímáme jasně ohraničené části, jakoby vztah mezi nimi byl možný pouze přes vazbu na hnědou konturu objektů. Výsledek této výrazové hry překvapilo moji představu (prekoncept) symbolického vyjádření hnízda. Působilo na můj vkus až příliš vzdušně, jakoby dělání si co chci. Měla jsem dojem, že se hnízdo musí každou chvíli definitivně rozpadnout na kusy.

Kulturní poznatky a souvislosti:

Hodnoty domova. Tvorba životního prostředí.

Diskuse

Prekoncept je individuálně osobitá a sdělitelná jednotka duševní reality, kterou lze vyjadřovat různými druhy výrazu a pojmenovat ji nebo ji vysvětlovat. Již v samotném konceptu JINAKOSTI je obsažen sociokognitivní konflikt. V rámci konceptů se rozvíjí výrazové hry, po kterých následuje reflexe. Ve všech výrazových hrách dochází k transformaci výrazu.

Stěžejním námětem byl v artefiletickém pojetí výtvarné výchovy koncept JINAKOSTI. Pomocí transformací výrazu jsem stopovala prekoncept JINAKOSTI dítěte. Ve třetí výrazové hře je jeho prekoncept jinakosti nejvíce hmatatelný. V její první fázi se transformace výrazu odehrává v kresbě, ve které nacházíme téma **proměny**. Ve druhé fázi třetí výrazové hry se obsah dokončí, respektive dokončí se proces proměny. K prekonceptu JINAKOSTI děvčete nám směřují pojmy, jako **bojovnost, nezdolnost, uskutečňování snů, síla, touha, dodržování pravidel**. Tyto vystopované jevy jsou všechno vlastnosti, které děvčeti do prekonceptu specificky patří. Předpokládám, že prekonceptem jinakosti děvčete je téma proměny.

Závěr

V úvodní části jsem popsala a vymezila teoretický základ artefiletiky. Pro aplikaci modelu artefiletického pojetí, jsem vytvořila nový koncept pro předškolní dítě. Pro jeho praktickou neověřenost jsem zvolila metodu případové studie. Jelikož jde o nový koncept, který není v praxi ověřen, proto jsem pomocí jeho aplikace jsem se přiblížila a odvodila prekoncept předškolního dítěte. Ze všech pojetí, která česká výtvarná výchova nabízí, mě oslovilo právě pojetí artefiletické, jehož pojetí mě přivedlo ke zjištění, že tato alternativa výtvarné výchovy klade velký nárok na teoretickou přípravu učitele, ale i na jeho sociální citění a další vzdělávání v oboru.

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které vychází z vizuální kultury nebo jiných expresivních kulturních projevů, jejímž cílem je obohacování kulturního kapitálu dítěte, rozvoj jeho sociálních kompetencí a prevence psycho-sociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit, reflektovaných v dětské skupině. Mám pocit, že děvče i já jsme se dozvěděly o sobě a o světě zas o kousek víc.

„Moudrý je teprve ten, kdo zná sám sebe.“

(příslloví)

Seznam použité literatury

Andersen, H.,CH.: Flétnové hodiny. MF, Praha 1969.

Babyrádová, H.: Symbol v dětském výtvarném projevu. MU Brno, 1999.

Bettelheim, B.: Za tajemstvím pohádek. NLN, Praha 2000.

Čačka, O.: Psychologie dítěte. Sursum, Tišnov 1994.

Goleman, D.: Emoční inteligence. Columbus, Praha 1997.

Hartl, P., Hartlová, H.: Psychologický slovník. Portál, Praha 2000.

Havlíková, M., Vencálková, E.(eds.) a kol.: Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole. Portál, Praha 2006.

Hazuková, H., Šamšula, P.: Didaktika výtvarné výchovy I. PedF UK, Praha 2005.

Langerová, M.: Klíče k obrazu. Albatros, Praha 1983.

Matějček, Z., Dytrych, Z.: Děti, rodina a stres. Galén, Praha 1994.

Průcha, J. Walterová, E.: Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál, Praha 2003.

Roeselová, V.: Proudý ve výtvarné výchově. SARAH, Praha 2000.

Slavík, J.: Umění zážitku, zážitek umění (1.díl). PedF UK, Praha 2001.

Slavík, J.: Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika. Karolinum UK, Praha 1997.

Slavík, J., Wawrosz, P.: Umění jako zážitek, zážitek jako umění. (2.díl). PedF UK, Praha 2004).

Slavíková, V., Slavík, J., Hazuková, H.: Artefiletické čarování pro školáky a předškoláky. PedF UK, Praha 2000.

Smetanová, V.: Doma ani sou (dopisy synu Lucienovi). Obelisk. Praha 1970.

Švingalová, D.: Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol. TU, Liberec 2003.

Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte předškolního věku. TU, Liberec 2000.

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie. Portál, Praha 2000.

Yves, B.: Souborné teorie vzdělávání. Portál, Praha 1998.

Žáčková, H., Jucovičová, D.: Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole. PaedDr. Drahomíra Jucovičová, Praha 2005.

sborník: **Současná arteterapie v České republice a v zahraničí**. PedF UK, Praha 2000.

časopisy:

týdeník: **Největší malíři, život, inspirace a dílo, V. von GOGH**, 1/2000, Eglemoss International, Praha 2000.

týdeník: **Největší malíři, život, inspirace a dílo, József RIPPL-RÓNAI**, 30/2000.
Eagle Moss International, Praha 2000

Přílohy

PRŮBĚH FÁZÍ ARTEFILETICKÉHO MODELU:

ÚVODNÍ ROZHOVOR: spontánní, nenavozený

LEDOLAMKA: Rozplavba v rybníce.

1. VÝRAZOVÁ HRA

Koncept: TAJEMSTVÍ

Námět: Co skrývá rybník?

Výtvarný úkol: Hmatem poznávej a popisuj vylovené objekty.

Reflexe

2. VÝRAZOVÁ HRA (obr.č.1, 2, 3)

Koncept: JINAKOST(neživé objekty)

Námět: Společné a rozdílné.

Výtvarné úkoly: Porovnávej a hledej shodu a rozdílnost objektů, hledej systémy a další jejich možná dělení (divergentní myšlení).

Reflexe

Kulturní poznatky a souvislosti: (vzdělávací aspekt):Ekologické myšlení, materiál, třídění odpadu.

STĚŽEJNÍ NÁMĚT

3. VÝRAZOVÁ HRA (obr.č.4)

Koncept: JINAKOST(sociální)

Námět: Ošklivé káčátko

Výtvarný úkol: Vyjádři káčátko kresbou.(téma procesu proměny)

Reflexe

3b) POKRAČOVÁNÍ VÝRAZOVÉ HRY

Výtvarný úkol: Vyjádřit káčátko pohybem.(dokončený proces proměny)

Reflexe

4. VÝRAZOVÁ HRA (viz. Příloha, obr.č.6, 7, 8)

Koncept: JINAKOST (umělecká díla)

Námět: Voda

Výtvarné úkoly: Pozorovat reprodukce obrazů. Všímej si barev a jejich rozdílů např.při ztvárnění vodních hladin. Vyber místo pro hnízdo káčátka.

Reflexe

Kulturní poznatky a souvislosti: (vzdělávací aspekt)Pochopení uměleckých hodnot prostřednictvím zážitku.

UZAVÍRACÍ AKTIVITA (obr.č.5)

5. VÝRAZOVÁ HRA:

Koncept: DOMOVA

Námět: Hnízdo

Výtvarný úkol: Postavit pro káčátko hnízdo z vylovených věcí. (Prostorové ztvárnění hnízda.)

Kulturní poznatky a souvislosti: Hodnoty domova. Tvorba životního prostředí.

VÝTVARNÉ CÍLE: Zdokonalovat a rozvíjet kreslířské schopnosti a psychomotorické dovednosti při tématické tvorbě. Rozvoj výtvarné fantazie a tvořivosti při prostorovém vyjádření z pevného materiálu. Posilujeme schopnost soustředění se na výtvarnou akci, prohlubovat proces soustředění. Zprostředkovat výtvarný zážitek sledováním reprodukcí obrazů.

EKOSOCIÁLNÍ CÍLE: Rozvíjí komunikativní a rozumové schopnosti. Rozvoj soustředění, zklidnění a imaginace. Učí se rozpoznávat svou vlastní osobitost na základě svého osobitého výtvarného projevu. Možnost pocítit sounáležitost s přírodou, učí se poznávat nesoulad kolem sebe a hledá cestu nápravy.

CÍLE INDIVIDUÁLNÍHO VÝVOJE:

Rozvoj jemné motoriky, vyjadřování, rozvoj smyslového vnímání (hmatu).



Obr. č.6

Camille Pissaro, **Pohled na usedlost z Osny** (detail), 1883; 46x54

C. PISSARRO (1830-1903) patřil do skupiny malířů, kteří poprvé roku 1874 jako nezávislí vystavovali v ateliéru Nadara v Paříži a kde získali zprvu hanlivý název IMPRESIONISTÉ: první dojem. Pissarro byl krajinář, který vždy důsledně dodržoval

impresionistické zásady tvorby. Malováním se živil a tak celý svůj život zápasil o holou existenci.



Obr. č.7

József. Rippl-Rónai, **Gétský zámek v Somogyi**, 1912;72x100

RIPPL-RÓNAI (1861-1927) je jednou z neoriginálnějších osobností mezi rakousko-uherskými umělci-novátory přelomu století. Ve svých jemných pracích spojil různorodé vlivy moderního francouzského umění. Jeho životní dílo se dělí na navzájem velice odlišné styly. Za jeho největší zásluhu můžeme považovat citlivou vitalitu, lásku a životní nadšení, s nimiž tak přirozeně vmísil francouzské vlivy do svého maďarského prostředí. Hluboká lidskost a pochopení v jeho dílech v Maďarsku nepochybně až dosud přispívá k jeho výjimečné oblibě.



Obr. č.8

Vincent van Gogh, **Zvedací most u Arles**, 1888;54x65cm

VAN GOGH (1853-1890) byl impresionista? Rozčarován, hleděl na impresionismus s odstupem. Byl to blázen? Bylo jeho umění důsledkem a projevem šílenství? Pobyt mezi horníky a rolníky , v Belgii a Nizozemí, mu otevřel oči, když uviděl bídu a zoufalství chudých lidí. Jeho objevem se stalo malování. Hovoří o strachu ze smrti a šílenství, od prvních skic horníků, plných smutku, až po poslední vize nekonečných polí. Holandský malíř Van Gogh je a zůstane jedním z největších malířů 19. století.

Neobyčejná setkávání obyčejných věcí

Ukázka ze seminární práce H.Lukešové.

Záznam rozhovoru a komentářů dětí

Děti sedí volně na koberci, před sebou mají stůlek, kde leží rajče a naběračka.

Vychovatelka: Co se stane, když se v kouzelném světě potká rajče s naběračkou?

Ted: Doopravdy je to rajče kouzelný? Já bych ho sněd'.

Honza: Ty si hroznej, tohle rajče se nesmí sníst.

Ondra: Třeba je to kamarád té sběračky.

Vych.: Jak to může vypadat, když se potkají? Kdo to zkusí předvést?

1.Kuba přišel ke stolku, zvedl naběračku a rajče do ní položil. Řekl: Tam se to rajčátko schová, naběračka ho bude chránit, oni se kamarádí.

Tomáš: Oni si spolu budou hrát, ...povídat.

Vych.: Co si povídají?

Katka: Dobrý den paní, já jsem nové rajče.

Ted: To je ale uhozený.

Ivetka: Tak si budou dávat hádanky.

Kuba zakýval naběračkou ze strany na stranu.

Honza: Jé, to je houpačka, taky se hrozně rád houpu.

Nikolka: Nebo by to mohla být kolíbka. Rajčátko je malý miminko a naběračka ho kolíbá, aby usnulo. Zakolíbej ho.

Anička: Já bych chtěla být to rajčátko.

Pavlík: To je jako to od velkých hodin, ale muselo by to být víc placatý. Můj děda má na chalupě starý hodiny, natahuje je a oni bijou.

Vych.: Myslíš kyvadlo?

Pavlík: No, kyvadlo.

Katka: Mohly by spolu cestovat třeba časem jako v jednom filmu.

Kuba: Nebo je to lodička a poplavou na ostrov.

Ted: To ne, naběračka by se přeci potopila, je moc těžká.

Kuba: Tak je to ponorka, ta se přeci může potopit.

Vych.: Kdo zkusí nějakou jinou polohu? Děkuji, Kubíku, můžeš si jít sednout.

2.Ondra rajče nechal v naběračce, kterou podložil uprostřed kostkou. Řekl: Taky by to moh' být katapult.

Anička: Nebude se to rajčátko bát?

Ted: Ted' je to náboj do katapultu. Dělová koule a pěkně těžká. Ta ti rozboří i hradby na hradě jako nic.

Anička: Ted' už nechci být rajče.

Ted: A proč? Aspoň se naučíš létat.

Anička: Vždyť se to rajče rozplácne.

Ondra: Tak budeš padat do peřiny nebo do vody.

Ted: Do vody ne, když poletíš z velký výšky a prudce, tak se stejně o hladinu zabiješ....Nebo si aspoň pořádně rozbiješ hlavu.

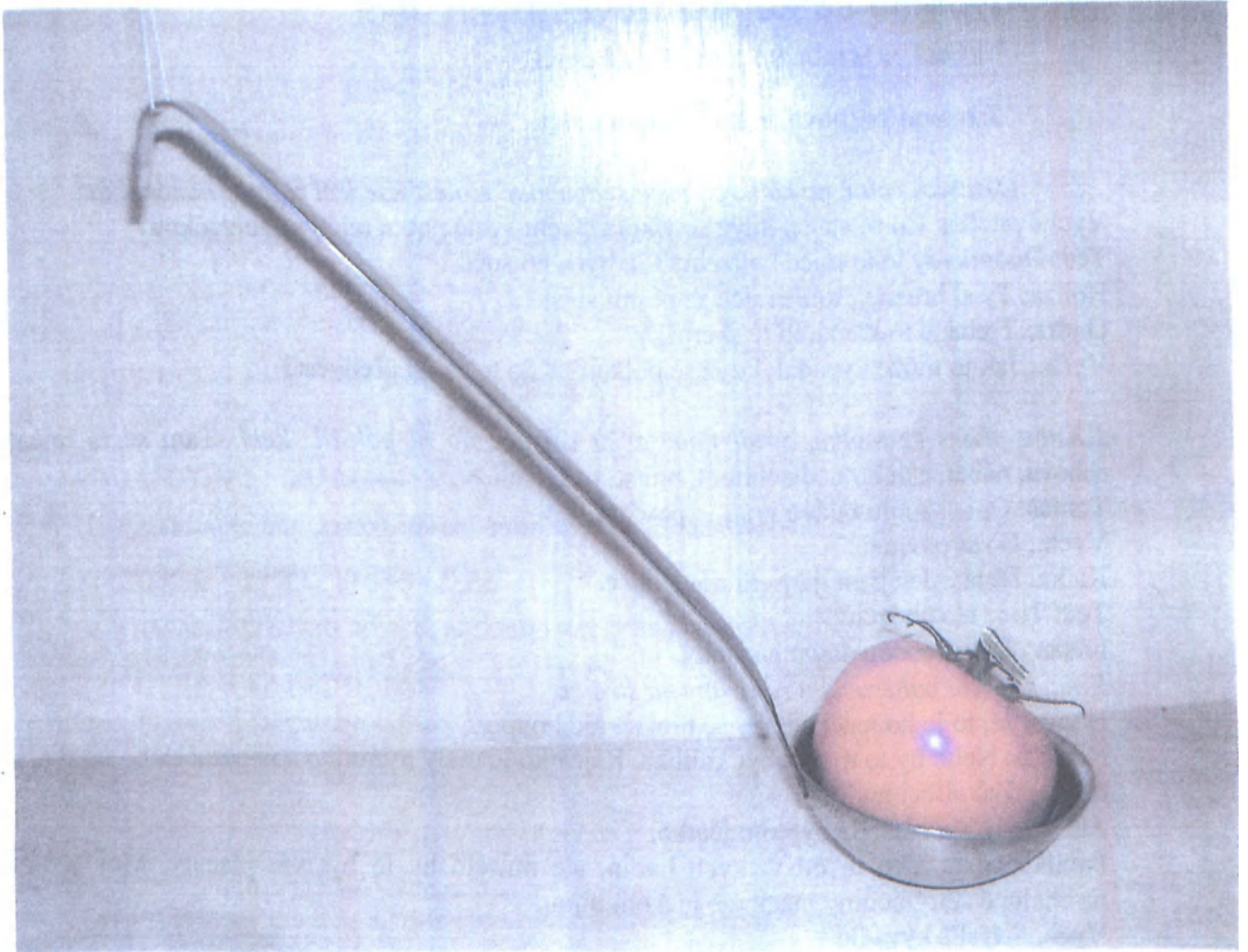
Honza: Nene, ponoříš se a pak vyplaveš, když umíš plavat.

Ted: Ale to ti stejně nepomůže. Když letíš velkou rychlostí, ...no, prostě se rozplácneš.

Ondra: Ty možná spadneš až ke dnu, táta možná taky, protože jste těžký, ale my vyplavem, bylo by po nás, víš?

Ted: Vy mě asi neposloucháte. Já jsem řekl z velký rychlosti a z výšky.

Vych.: Kdo by dokázal vymyslet ještě další polohu?



Ondrova verze: **katapult.**

