

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ATELIÉR ARTETERAPIE

Využití artefiletiky na Střední škole zahradnické

Bakalářská práce

České Budějovice 2013

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc.

Vypracovala:

Ludmila Rohlenová DiS.

Čestné prohlášení:

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

V Moravské Třebové 21. 2. 2013

Ludmila Rohlenová DiS.

.....

Čestné prohlášení:

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

V Moravské Třebové 21. 2. 2013

Ludmila Rohlenová DiS.

.....

Poděkování:

Chtěla bych poděkovat za pomoc a odborné vedení doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc. jako vedoucímu této bakalářské práce. Dále chci poděkovat řediteli Střední školy zahradnické v Litomyšli Ing. Ivo Jiránkovi za umožnění využití artefiletiky při práci s mladými lidmi. Poděkování patří i všem pedagogickým pracovníkům, se kterými jsem spolupracovala. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat celé své rodině za trpělivost a podporu nejen při psaní této práce, ale i v průběhu celého studia arteterapie.

OBSAH:

1 Úvod

1.1 Motivace bakalářské práce.....	9
1.2 Cíle a úkoly bakalářské práce.....	11
1.3 Metodologie výzkumu.....	12

2 Teoretická část

2.1 Mezi artefiletikou a arteterapií.....	14
2.2 Artefiletika	14
2.2.1 Koncept – východisko artefiletiky.....	16
2.2.1.1 Prekoncept.....	17
2.2.1.2 Konceptualizace námětu	18
2.2.2 Fáze artefiletické výuky.....	18
2.2.2.1 Rozehřívací aktivita – ledolamky, motivace - 1. fáze.....	18
2.2.2.2 Výrazová hra – 2. fáze.....	19
2.2.2.3 Reflexe, „kruh bezpečí“ – 3. fáze.....	19
2.2.2.4 Uzavírací aktivita – 4. fáze.....	20

3 Praktická část

3.1 Charakteristika zkoumaných skupin.....	21
3.1.1 Třída odborného učiliště.....	21

3.1.2 Třída střední odborné školy.....	22
3.2 Vytvoření metodické řady.....	22
3.3 Když se řekne VODA.....	24
3.3.1 Vodní symbolika.....	25
3.3.2 Význam vody pro existenci života.....	26
3.3.3 Voda ve výtvarném umění.....	27
3.3.3.1 Zobrazení vody.....	27
3.3.3.2 Voda jako brána do „jiného světa“.....	30
3.3.3.3 Voda, jako symbol čistoty.....	33
3.3.3.3.1 Očista, křest.....	33
3.3.3.3.2 Velké koupání.....	34
3.3.3.3.3 Transformace.....	34
3.3.3.4 Voda zdroj života.....	35
3.3.3.4.1 Zrození Venuše.....	36
3.3.3.4.2 Fontány.....	36
3.3.3.5 Smrt jako začátek nové cesty?.....	37
3.3.3.6 Cesta života.....	38
3.3.3.7 Volání smrti.....	39
3.3.3.7.1 Moc svádění.....	40
3.3.3.7.2 Hlubiny smrti.....	41
3.3.3.7.3 Mořské příšery.....	41
3.3.3.7.4 Povodně.....	42

3.3.3.8 Pud smrti, vyvolaný vábením vody.....	42
3.4 Propojení s předměty.....	44
3.5 Využití artefiletiky u třídy odborného učiliště.....	45
3.5.1 Podmořský svět.....	45
3.5.2 Ozvláštnění sněhem, Vodní hrátky	51
3.5.3 Ovládání vody, Ovládnuti vodou.....	57
3.5.4 Vodní ozvěny.....	61
3.5.5 Barvy ve vodě i na vodě.....	67
3.5.6 Na koupališti.....	71
3.6 Využití artefiletiky s třídou střední odborné školy.....	76
3.6.1 Ovládání vody, Ovládnuti vodou.....	76
3.6.2 Jezerní královna.....	82
3.6.3 Voda jako „multimédium“	86
3.6.4 Vzpomínky na vodu.....	90
3.6.5 Vodní hladina, vodní hlubina.....	94
3.6.6 Zážitek z prázdnin.....	98
3.7 Využití poznatků arteterapie při artefiletické práci.....	101
3.8 Zhodnocení výzkumných šetření a jejich využití v praxi.....	104
4 Závěr.....	107
5 Seznam použité literatury.....	109
6 Resumé.....	112

7 Seznam příloh.....	113
7. 1 Konceptová analýza.....	113
8 Přílohy.....	113

1 Úvod

1.1 Motivace bakalářské práce

Žijeme v době, která na nás klade neustále větší nároky. Lidé žijí hektičtěji a člověk se musí umět přizpůsobovat, být plastický. Vytváříme si určité normy, jakým by člověk měl být, jak by se měl chovat a jak by měl žít. Ne každý jedinec však tyto normy dokáže akceptovat, respektovat nebo naplňovat, i když by třeba chtěl. Ve sborovně jsem často mezi kolegy slychávala, jak si stěžují na dnešní studenty. Nejenom, že se neumí či nechtějí učit, ale že se neumí vyjadřovat, nemají dostatečnou slovní zásobu, neumí naslouchat druhým lidem, neumí prosadit svůj názor (pokud vůbec nějaký mají), aj.

Mladé lidi, stojící na okraji dospělosti, je třeba odvádět od lhostejnosti k otázkám vlastního života. Estetická zkušenost (a lze konstatovat, že jakákoliv pozitivní zkušenost) má na osobnost komplexní dopad, neboť prožitek v sobě nese integrační potenciál. Zasahuje nejenom kognitivní stránky osobnosti, ale i stránky emoční (tj. rozum a cit), ale co více, spojuje souběžně oba způsoby vnímání světa. Prožívat znamená vystavovat se životním vlivům, hodnotit je a aktivně na ně reagovat. Výtvarné tvoření bylo člověku vždy blízké. Skrze něj se člověk uvolňuje, vypráví o dojmech, jimiž je přeplněn a vyjadřuje svůj vztah k okolnímu prostředí. Výtvarné tvoření je přirozené již od útlého věku. Výtvarná tvorba „obohacuje tvořivost, podporuje sebeuzdravující procesy a může pomoci porozumět tomu, že je v našich silách změnit sebe sama, naše vztahy a prostředí, ve kterém žijeme“. (Campellová, 1998)

Jako učitelka výtvarné výchovy a dějin umění na Střední zahradnické škole v Litomyšli jsem měla možnost tvořivě pracovat s mladými lidmi a snažit se tak co nejvíce obohatit jejich vlastní život. Při své práci jsem se vždy snažila nacházet zajímavá témata, při nichž jsem respektovala

osobitost, originalitu a osamostatnění žákovského pohledu na svět. Daný problém však tkvěl v tom, že žáci nedokázali vidět ve výtvarné tvorbě nic jiného než nezávaznou hru, které však příliš nerozuměli. Proto bylo třeba vnést do výtvarné výchovy nový rozměr.

Jako studentka arteterapie v Českých Budějovicích jsem uvažovala, jak tuto techniku zapojit do své pedagogické praxe a jak výuku obohatit. Jelikož se ale v arteterapii jedná především o práci v systému lékařství či psychologie, která se soustřeďuje na léčbu psychiky žáka, myslím si, že přebírání arteterapeutických metod a technik není pro školu vhodné. Bylo nutné hlouběji porozumět tomu, které stránky arteterapie jsou pro výtvarnou výchovu přínosné a které naopak hrozí střetem kompetencí mezi psychoterapií (do níž arteterapie patří) a výchovou. Vhodným řešením mého problému bylo tedy využití artefiletiky, která využívá prostředků arteterapie, ale přesto je specifickým pojetím výchovy uměním, ve kterém převažuje zájem o výtvarný projev a je praktikován v pedagogicko-výchovných zařízeních.

Artefiletika se od arteterapie liší především tím, že se nesoustřeďuje na léčbu psychiky žáka, ale na jeho vzdělávání, na jeho výrazovou kultivaci, na rozvoj jeho umělecké tvořivosti, případně na tzv. pozitivní prevenci (tj. prevenci vzniku nebo rozvoje psychických a sociálních problémů). Jde především o rozvoj sebepoznání nebo sebepojetí. Cílem artefiletiky je pomoci dítěti pochopit své vlastní psychické procesy, své možnosti a zpracovat své zkušenosti.

Nicméně artefiletika se dotýká i velmi jemných struktur lidské psychiky a může nastat situace, kdy se u dítěte vyplaví aktuálně nezvědomělý problém, na nějž začne neadekvátně reagovat (emocionální reakce či reakce v chování). V této chvíli se pak můžeme ocitnout až na samé, velmi tenké,

hranici s arteterapií. Musím tedy na tomto místě podotknout, že jsem při své práci několikrát uživala i poznatků získaných při studii arteterapie.

1.2 Cíle a úkoly bakalářské práce

První část mé bakalářské práce je zaměřena na objasnění teoretických poznatků artefiletiky, které jsou následně využity v druhé, a to hlavní, praktické části.

Při své artefiletické praxi jsem vytvořila metodickou řadu na jednotné téma VODY. Práce tedy rovněž nenechává bez povšimnutí ani objasnění tohoto konceptu. V artefiletice, stejně jako v jiných oborech výchovy uměním, se učitelé mnoha různými způsoby snaží vtáhnout žáky do umělecké výrazové hry a vyvolat u nich odpovídající zážitky.

Artefiletika se snaží, aby se studenti ve svém tvůrčím zážitku dotkli obsahového jádra konceptu např. vody nebo jeho prostřednictvím sami objevili nějaký jiný koncept, např. koncept moci. (Slavík in Roeselová, 2000)

Jelikož má artefiletická práce probíhala ve dvou velmi rozdílných třídách, skupinách studentů střední školy s maturitou a studentů učiliště, velmi brzy jsem si uvědomila, že jak výběr témat, tak předpokládaných konceptů bude muset odrážet vnitřní rozpoložení daných skupin.

Hlavní cíle však zůstaly stejné. V těchto osobnostně rozmanitých skupinách jsem se v rámci artefiletického působení soustředila na využívání pozitivních vývojových tendencí a posilování zdravých stránek osobnosti. Usilovala jsem o pochopení prepubescentních a pubescentních projevů a s nimi spojených problémů. Dále jsem se zaměřila na naplnění osobnostních a sociálních kompetencí jedince, včetně

předcházení negativním důsledkům spojeným s prožitkem školního neúspěchu a prevence vytvoření negativního vztahu ke škole. Podporovala jsem především schopnost komunikace a kooperace, empatii a toleranci vůči odlišnosti - a ochotu pomáhat druhým. Podněcovala jsem pozitivní atmosféru a schopnost náhledu na sebe a okolní svět, stejně jako schopnost zpracovat neúspěch (tj. posílení frustrační tolerance a vůle).

1.3 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření bylo specificky zacíleno na experimentální navození změny sebepojetí, sebehodnocení a sociálních kompetencí (sociální interakce a skupinové dynamiky) v rámci realizované artefileticky pojaté výtvarné výchovy. Následně na deskripci rozdílů mezi studenty maturitního oboru a učiliště bude sledována diskrepance v ochotě poznávat sebe sama i své spolužáky. A zároveň diskrepance v oblasti sociálních kompetencí (sociální interakce, skupinová dynamika, empatie, ochota pomáhat, tolerance jinakosti).

Podstatné pro výzkum jsou též rozdíly a shody mezi běžnou vyučovací hodinou a artefiletikou.

Záměrem je porovnání artefiletického působení na jednotlivé skupiny.

Do výzkumu byly zahrnuty **dvě skupiny** respondentů:

- 1) studenti střední odborné školy
- 2) studenti učiliště

Při realizaci výzkumu byly použity následující **výzkumné techniky**:

- 1) analýza spontánních produktů
- 2) zúčastněné (participantní) pozorování

3) nedirektivní rozhovor

Výzkumná tvrzení stanovená v rámci výzkumného šetření:

- 1) vlivem artefiletického působení se prohlubuje schopnost a ochota poznávání sebe sama i svých spolužáků
- 2) artefiletickou podporou se zdravé sebehodnocení stává stabilnější
- 3) v průběhu artefiletického působení jsou podporovány pozitivní vývojové tendence (pochopení a akceptace pubescentních změn)
- 4) artefiletické působení pozitivně ovlivňuje skupinovou dynamiku třídy (zjm. atmosféra tolerance jinakosti, sociální interakce ve třídě, kooperace, ochota pomáhat druhým)

2 Teoretická část

2.1 Mezi artefiletikou a arteterapií

Arteterapie: zaměření na klientovo individuální téma, třeba i nevyslovenou zakázku, jí podřizujeme veškerou práci (Stiburek in Slavík, 2000).

Artefiletika: zaměření na poznávání individuálního vztahu subjektu k obecným tématům zakotveným v konceptech.

2.2 Artefiletika

Tento poměrně mladý termín zavedl v roce 1994 doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. Artefiletika je pojem odvozený z latinského „ars, artis“, což znamená umění a řeckého slovního kořene „fil“, který vyjadřuje příznivý vztah nebo postoj. Takzvané filetické pojetí výchovy je založeno na respektování osobních zkušeností a potřeb žáků, vede je k intelektuálnímu a morálnímu rozvoji pomocí reflektivní komunikace založené na reflexi vlastních zkušeností (Slavík, 2001, www.artefiletika.cz).

Artefiletiku lze chápat jako specificky pojatou výtvarnou výchovu, která prostřednictvím expresivních a zážitkových metod a technik **spojuje kreativní, tvorbu s poznáváním druhých, sebepoznáváním a poznáváním sociokulturních souvislostí**. Je tedy spojením expresivní tvorby s její poznávací reflexí. Prostřednictvím reflektivního dialogu se děti (žáci, klienti) učí společně uvažovat nad tím, v jakých osobních a kulturních souvislostech se nachází jejich vlastní práce a učí se hledat způsoby, jak se o daném tématu dozvědět co nejvíce informací (Slavík 2006).

Stiburek (in Slavík, 2000) definuje artefiletiku jako pedagogickou (či umělecko-pedagogickou) disciplínu, využívající obdobných postupů jako arteterapie v oblasti výchovy rozvoje pozitivních rysů osobnosti a prevence psychických a sociálních patologií. Podporuje spontánní expresivitu, zaměřuje se na prožitkovou stránku tvorby. Rozvíjí citlivost a vnímavost vůči estetickým kvalitám života, tvořivost a citlivost vůči světu a vztahům. Využívá kultivující potenciál osobní a skupinové reflexe.

Hlavním rysem artefiletiky však zůstává spojení výrazového projevu s jeho reflexí. Zahrnuje tím jak zpětný pohled jedince na svou vlastní činnost a prožívání, tak na možnost porovnání svého zážitku s ostatními lidmi, kteří podobnou situaci zažili. Výtvarná činnost je neverbální, ale artefiletika se nevyhýbá ani slovům, která v dialogu mohou podpořit vyjádření vlastních zkušeností, pocitů, přání, která přináší reflektivní poznání a další úvahy (Slavík, 2001).

Hlavní cíle artefiletiky jsou: učit se **symbolicky vyjadřovat**, poznávat a zároveň citlivě **vnímat sebe i svět prostřednictvím uměleckých zážitků** vycházejících z vlastního tvořivého projevu.

Východiskem pro teorii a praxi artefiletiky je výtvarný zážitek nebo obecněji estetický nebo umělecký zážitek. Ve výtvarném zážitku se žák intimně setkává s výtvarnou symbolickou formou a dobírá se obsahů. Přitom nevědomky nebo vědomě hledá otázky na odpovědi: Jak to na mne působí? Co to je? K čemu to patří? Jaký to má smysl? Co to pro mne znamená?... (Slavík in Roeselová, 2000)

2.2.1 Koncept – východisko artefiletiky

Cesta k odpovědím na tyto a jim podobné otázky je pro každého člověka jedinečná a neopakovatelná. Jednu a tutéž věc každý z nás vidíme poněkud jinak. Ze společně prožívaných situací si každý odnáší jedinečné osobní vzpomínky. O svých zážitcích se však dokážeme společně domluvit. To znamená, že přece jen jsou mnohé jejich stránky srovnatelné, obecněji platné. Takovým věčným obsahům nebo velkým tématům říkáme v artefiletice „koncepty“. (Slavík in Roeselová, 2000)

Koncepty ve svém životě potkává každý. Lidé je mají neustále na paměti a ukládají je do kulturní pokladnice ve formě mýtů, příběhů, obrazů, teorií a jiných uměleckých, náboženských nebo vědeckých projevů. Všichni víme, co je LÁSKA nebo naopak NENÁVIST a bez velkých potíží rozumíme i vzdáleným kulturním projevům, které je vyjadřují. Totéž platí pro jiné koncepty. (Slavík, Warosz, 2004)

Slovo „koncept“ je metaforou nebo symbolem pro nejzávažnější obsahy lidského života, v podobném smyslu jako Jungův „archetyp“. Všichni víme, že v umění se od počátku opakují koncepty jako „věčná témata“. Žádný koncept se za dlouhá tisíciletí obsahově nevyčerpal ani neopotřeboval. To je důkazem, že lidé neustále hledají formy, jimiž mohou koncepty opětovaně vyjadřovat a vyrovnávat se s nimi. (www.artefiletika.cz)

Základní myšlenkou artefiletiky je věčné opakování konceptů vyjadřovaných vždy novou expresivní formou (stylem). Takové pojetí vyžaduje, aby učitel dokázal pro své žáky objevovat různé **tvůřivé a prožitkové** přístupy ke konceptu, ke kterému právě **zaměřili** pozornost. To znamená, že své **žáky vede k reflexi a porovnávání** rozmanitých variant tvůrčích řešení patřících ke stejnému obsahu. (Slavík in Roeselová, 2000)

Učitel může výběrem určitého námětu navodit vhodnou situaci pro vytvoření příslušného konceptu, ale nemůže vědět, zda a jakým způsobem se podaří záměr do důsledků naplnit. Záleží na tom, která z mnohých konceptových stránek námětu bude situací ve skupině vyzdvížena do centra pozornosti. (Slavík, Warosz, 2004)

2.2.1.1 Prekoncept

Každá epocha, každá kultura, každá lidská skupina, ale i každý jedinec se s koncepty vyrovnávají po svém. Obsahu konceptu ukrytému v paměti každého z nás říkáme prekoncept nebo také spontánní koncept. Prekoncept není jenom znalost či představa o určité věci. Jsou to také jedinečné duševní a tělesné zkušenosti a prožitky, které se k němu vztahují. (Slavík in Roeselová, 2000)

Prekoncept každého člověka je zanořený v jeho vnitřním světě, je jenom jeho. To znamená, že svými prekoncepty se od sebe lišíme – každý má poněkud jinou představu o tom, co je dobro, zlo, láska, mateřství... Podobně se liší pojetí téhož konceptu v různých epochách nebo mezi různými národy. V konceptech se všichni potkáváme a navzájem si rozumíme právě proto, že máme vlastní intimní pre-koncepce světa, které se ke konceptům vztahují. Jinými slovy, chápu bolest nebo radost druhého člověka právě proto, že i já jsem v minulosti trpěl nebo se radoval. (Slavík in Roeselová, 2000)

2.2.1.2 Konceptualizace námětu

Jedná se o vzdělávací a současně výchovný proces, v němž dochází k hlubokému poznávání konceptů ukrytých v námětu. Děje se

prostřednictvím spojení výrazové hry a reflektivního dialogu. Slavík a Warosz (2004, s.173) uvádějí následující definici: „**Konceptualizace námětu je proces, v němž žáci na základě své vlastní výrazové aktivity, její reflexe a interpretace, tj. za vynaložení přiměřené dávky kulturního úsilí podněceného učební úlohou, si uvědomují své vlastní prekoncepty a na jejich základě prostřednictvím reflektivního dialogu poznávají společné zážitkové a interpretační pole námětu - jeho koncept/koncepty.**“

2.2.2 Fáze artefiletické výuky

Ve své typické podobě má artefiletická výuka 4 fáze (www.artefiletika.cz, vlastní zkušenosti):

2.2.2.1 Rozehřívací aktivita – ledolamky, motivace - 1. fáze

Na úvod hodiny se zařazuje rozehřívací aktivita tzv. ledolamka. Slouží k uvolnění zúčastněných a naladění se na další průběh výuky. Mělo by dojít k přeladění z vnějšího světa na vnitřní svět jedince. Někdy slouží ke zpomalení tempa, jindy může jít o aktivizaci dle aktuálního stavu a potřeb účastníků.

Obvykle jsem se na začátku ptala studentů, jak se mají, jestli došlo k nějakým změnám, či jestli mají něco ke mně. (Čehož studenti nejdnou využili.)

Pro dobré naladění atmosféry na následující část jsem pak používala dobře promyšlenou motivaci.

2.2.2.2 Výrazová hra – 2. fáze

Je vnímána jako hlavní výtvarná činnost, která se zaměřuje na aktuálně nosné téma, provokuje skupinu k sebereflexi i reflexi. Může nabývat mnoha výtvarných podob (metody a techniky výtvarné práce jsou různorodé stejně jako užití pomůcky). Díla, která žáci v artefiletice vytvářejí, jsou výrazem jejich individuálních zkušeností a znalostí. Proto jsou vždycky osobitá a jedinečná, stejně jako chování žáků uvnitř výrazové hry a jejich další odezvy na ni, včetně slovních výpovědí.

2.2.2.3 Reflexe, „kruh bezpečí“ – 3. fáze

Výrazovou hru je nutné nejenom zažít, ale také ji vyložit (interpretovat) a zasadit do širších kulturních souvislostí.

Reflektivní dialog je záležitostí celé skupiny. Skupina při něm zpravidla sedí v kruhu (jak je to známé i z arteterapie), kterému říkáme „kruh bezpečí“, abychom zdůraznili potřebu bezpečného sociálního klimatu uvnitř skupiny.

Reflexe ve 3. fázi artefiletického díla může probíhat jako tzv. expresivní interpretace nebo jako reflektivní dialog. Expresivní interpretace je umělecká parafráze výrazové hry, která jí předcházela. Žák např. dramatizuje své výtvarné dílo, nebo je přehrává jako partituru za pomoci Orffových nástrojů atp.

Reflektivní dialog probíhá za pomoci slov. Cílem reflektivního dialogu je:

- 1) poskytnout aktérům příležitost k výpovědi o svých pocitech a zážitcích z výrazové hry (podělení se o radost z vydařeného díla apod.)
- 2) rozšiřovat emoční rejstřík nejen prostřednictvím zážitku, ale i prostřednictvím hledání adekvátního pojmenování pocitů a porovnáním s pocity ostatních
- 3) poskytovat sociokulturní souvislosti mezi projevy subjektivní výtvarné výrazové hry a jinými uměleckými projevy
- 4) učit se řešit problémové situace na úrovni intraindividuální i interindividuální roviny
- 5) učit se komunikovat – kultivovaně projevovat emoce, názor, poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu (nekritizovat, učit se hledat pozitivní a inspirativní aspekty na druhých lidech a jejich tvorbě)

2.2.2.4 Uzavírací aktivita – 4. fáze

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. Každý by si měl urovnat myšlenky a sám v sobě zhodnotit, co za poslední chvíle prožil, jak ho to obohatilo atd. Pro tuto chvíli jsem též využívala návrhů na jiné využití zvolené techniky.

3 Praktická část

3.1 Charakteristika zkoumaných skupin

Výzkumné šetření bylo realizováno v prostředí Střední zahradnické školy v Litomyšli a to jednak ve třídě střední odborné školy, tak ve třídě odborného učiliště, v níž jsem byla třídní učitelkou.

3.1.1 Třída odborného učiliště

Artefietiku jsem tu aplikovala nepravidelně do vyučovací jednotky Kreslení a modelování, tj. do dvou vyučovacích hodin týdně, po dobu dvou školních let - březen 2011 až leden 2012 (druhý a třetí ročník). Tato nepravidelnost vznikla z důvodu plnění učebního plánu. Jelikož jsem též tvořila artefietickou řadu na jednotné téma VODY, usoudila jsem, že po uskutečnění studentského Majálesu, na jehož přípravě jsme pracovali bezmála měsíc, bude vhodná pauza. Vše bylo posléze zpečetěno mým odchodem na mateřskou dovolenou, kdy jsem se musela podřídit požadavkům své zástupkyně.

Tuto třídu navštěvovalo zpočátku 12 dívek ve věku 15, 16 let. V průběhu studia tři z nich odešly na jinou školu a ve třetím ročníku se k nim připojili dva studenti (dívka a chlapec – oba o dva roky starší). Studenti měli často klasifikované specifické vývojové poruchy učení, četné poruchy pozornosti, impulzivitu a snížené sociální kompetence. Jako třídní učitelka jsem zaznamenala přítomnost poruch chování, objevujících se v podobě signálů šikany, experimentace s návykovými látkami (nikotin, alkohol), projevů agresivity (především slovní), záškoláctví, lhaní a drobné krádeže. Kolegové si často stěžovali na nízkou pracovní morálku a absentující náhled na své chování.

Skupinovou dynamiku narušují projevy vývojového období pubescence, jednotlivci vykazují zvýšenou emoční labilitu, zvýšenou

potřebu akceptace a sounáležitosti s vrstevnickou skupinou (se studenty maturitních oborů), nezdravé sebehodnocení a zmatené vnímání vlastní identity.

3.1.2 Třída střední odborné školy

V této třídě jsem artefiletické působení prováděla opět nepravidelně - jako u třídy odborného učiliště - a to z obdobných důvodů. Vše bylo ještě obtížnější, jelikož vyučovací jednotka Kresby a malby byla dvě hodiny, a to jednou za čtrnáct dní a předmět byl nepovinný. Tak se mi stalo, že na počátku března 2011 jsem měla ve třídě téměř 25 studentů (ve věku 15, 16 let) a po mém nástupu na mateřskou dovolenou jich zůstalo pouhých sedm (leden 2012). Navíc se během mého artefiletického působení počty žáků velmi měnily. Jednou přišli i studenti, kteří výuku běžně nenavštěvují, a tak nás bylo i dvanáct, podruhé onemocněla jedna dívka a druhá byla na školní praxi, proto se jejich kamarádky rozhodly, že na hodinu samy nepůjdou a zbyly pak jen čtyři. Nevědět, kolik studentů vám do hodiny přijde, opravdu stěžuje její přípravu i průběh.

Co se týče chování studentů maturitního oboru, mohla bych zde uvést - v poněkud tolerovanější míře - obdobné obtíže zmiňované u třídy odborného učiliště.

3.2 Vytvoření metodické řady

Jako učitelka na Střední škole zahradnické v Litomyšli jsem nemohla v praxi využít čistě typickou „rožnovskou arteterapii“. Jelikož ale velice ráda pracuji s mladými lidmi a vytvářím různé výtvarné projekty, nad volbou své bakalářské práce jsem nemusela dlouho přemýšlet.

Využila jsem tedy jednu z možných metod dosahování cílů ve výtvarné práci - artefiletiku, založenou na výtvarném zážitku a reflexi, která díky svým metodám úspěšně rozvíjí osobnostní a sociální kompetence studentů.

Prostřednictvím reflektivního dialogu se studenti učí společně uvažovat nad tím, v **jakých osobních a kulturních souvislostech se nachází jejich vlastní práce.** (Slavík, 2006)

Takové pojetí vyžaduje, aby učitel dokázal pro své žáky objevovat různé **tvůřivé a prožitkové** přístupy ke konceptu, ke kterému právě **zaměřili** pozornost. To znamená, že své **žáky vede k reflexi a porovnávání** rozmanitých variant tvůrčích řešení patřících ke stejnému obsahu. (Slavík in Roeselová, 2000)

Díky tomuto způsobu vedení, jsem umožnila studentům větší náhled na jejich práci. Podle jejich vlastních slov: *„Konečně jsme pochopili i hlubší důvody předmětu výtvarné výchovy. Není to jen o tom naučit se lépe zvládat kresbu, seznamovat se s novými technikami či materiály, ale pochopili jsme, jak na své vlastní tvorbě můžeme více přemýšlet i o svém životě.“*

Ve své pedagogické praxi jsem vytvořila metodickou řadu na téma VODA. **Artefiletika se snaží, aby se studenti ve svém tvůrčím zážitku dotkli obsahového jádra konceptu např. vody nebo jeho prostřednictvím sami objevili nějaký jiný koncept, např. koncept moci.** (Slavík in Roeselová, 2000)

Jelikož má artefiletická práce probíhala ve dvou velmi rozdílných třídách, skupinách – jednak to byli studenti střední odborné školy, jednak studenti odborného učiliště - uvědomila jsem si velmi brzy, že jak výběr předpokládaných konceptů, tak přístup ke studentům, bude muset odrážet vnitřní rozpoložení daných skupin.

Studenti střední odborné školy – okolo 25 studentů – nemají vytvořený dobrý kolektiv, navzájem mezi sebou prožívají nedůvěru,

ostych, soutěživost apod. (problém velkých skupin). V tomto případě jsem svou praxi založila především na rozvoji výtvarných technik a vzhledu do kulturních souvislostí, které jsem podpořila ještě hodinami Dějin umění a Estetiky a kompozice. Ke konci se studenti stávali otevřenějšími a my se mohli ponořit i do jejich osobních prožitků.

Třída odborného učiliště - Jako jednu vůbec z prvních prací hodin Kreslení jsem s touto třídou téměř dva měsíce pracovala na alegorickém voze. Nestydím se na tomto místě prohlásit, že tato aktivita spojila kolektiv ve třídě, dovolila mi více děvčata poznat a získat jejich důvěru pro další mou výtvarnou práci i práci třídní učitelky.

Dívky si velmi rády hrají a svou činnost prožívají většinou naplno. Nestydí se mezi sebou navzájem hovořit o čemkoli a to mi dovoľovalo vybírat témata zaměřená více na jejich emocionální prožitek.

3.3 Když se řekne VODA

Voda není jenom H₂O, voda je také podobenství jiných procesů, inspirací a přístupů ke světu. S vodou máme dennodenně zkušenosti tak pestré a proměnlivé, že vzniká spíše problém, jak je uspořádat.

Kromě výtvarného zpracování jsem podpořila uvědomění si konceptu vody výukou v hodinách **Estetiky a kompozice** a v hodinách **Dějin umění**. Studenti mohli na tento koncept nahlížet ještě z historického, uměleckého či symbolického hlediska.

Učitel artefietiky by měl žákům ukázat, že jejich životní příběhy mají své analogie s životem zachyceným a koncentrovaným v uměleckých dílech. Jinými slovy, poukázat na to, že lidské osudy jsou si v mnohém podobné bez ohledu na epochu, ve které se odehrávají. (Slavík in Roeselová, 2000)

3.3.1 Vodní symbolika

S přítomností živlu vody, s jeho působením bezprostředně souvisí vznik i všechny proměny života zde na Zemi. Teprve prostřednictvím vody se na ní vytváří společenství všech živých, dýchajících bytostí - rostlin, stromů a živočichů.

Voda je **silná metafora**, která na sebe bere nejrůznější podoby. Za námětem „VODA“ lze předpokládat ukrytou **polaritu konceptů** živá – mrtvá voda. Tato moc vody je krásně vyjádřena v pohádkách – Zlatovláska, Tři zlaté vlasy děda Vševěda,...

Voda na sebe bere nejrůznější podoby. Jeví se jako **pramen** (symbol čistoty a obnovy duchovních sil člověka, života, znovuzrození), **studánka a studna** (tělesné a duchovní osvěžení a očištění), **potok, řeka** (symbol nebeské milosti, očištění od nečistoty a hříchů), **jezero, moře a oceán** (nevyčerpatelná životní síla; vše pohlcující propast), **děšť** (symbol úrodnosti a oplodnění), **mraky** (symbol životních změn a pomíjivosti), **mlha, kapka/krupěj, vlna a vlnobití** (symboly nebezpečných lidských vášní),...(Hlavatý in *Živel Voda*, 2005)

Působí svým **přebytkem** (potopa, povodeň), **nedostatkem** (sucho, žízeň) či **specifickým účinkem** (lázeň, zavlažování).

3.3.2 Význam vody pro existenci života

Význam vody pro existenci života si lidé odpradáвна bytostně uvědomovali. Proto již od pravěku prokazovali lidé vodě zvláštní úctu. Mezi agrárními kulty, které jsou výrazem úcty k přírodním silám nezbytným pro vegetativní proces, zaujímá **kult vody** přední místo.

Starověké civilizace Mezopotámie a Egypta, které by nejspíš bez každoročních vodních záplav vůbec nevznikly, pěstovaly kult vodních veletoků, doslova povýšených na božstva. Staří Řekové a Římané uctívali celou řadu vodních božstev, stavěli jim oltáře a posvátné háje. Za sídla těchto božstev pokládali studánky, jezera, vodní toky a přinášeli k nim **oběti**. Zpravidla házeli do vody mince a květiny, což lidé u vodních zdrojů na hojně navštěvovaných místech činí – snad pro štěstí – **dosud**. (Petráňová in *Živel Voda*, 2005)

Naši slovanští předkové rovněž uctívali prameny, řeky, jezera a studánky a někteří vodní duchové, jimž přinášeli oběti na usmířenou, do dnešních dnů dožívají v **pohádkách**: vodníci, rusalky, bludičky.

Aby se člověk cítil bezpečněji, aby od sebe odvrátil zlo a přivolal na svou rodinu a hospodářství prospěch, užíval osvědčených prostředků přejatých tradicí od předků: **věštb, magických rituálů, zaklínání, varovných znamení apod.** Znalosti těchto způsobů přecházely z generace na generaci, i když se z nich postupně magický obsah zcela vytratil a zůstala jen forma v podobě **obyčeje, zvyku, pověry, úsloví, různé formy umění, písňe nebo společenské hry**. (Petráňová in *Živel Voda*, 2005)

3.3.3 Voda ve výtvarném umění

Mou snahou je poskytnout v tomto textu přehled o některých možnostech a způsobech, jakými se voda uplatňuje ve výtvarném umění. Se studenty se pak snažíme zamýšlet nad důvody odlišností mezi formami téhož konceptu v různých epochách, v kulturách či uměleckých směrech. Důležité je také uvědomit si vztahy mezi obsahy svého vnitřního světa a tvorbou, kterou jednotlivci upřednostňují.

3.3.3.1 Zobrazení vody

Vodní živel vstupuje do světa výtvarného umění mnoha různými způsoby. Nejstarší zobrazení vody můžeme nalézt v podobě symbolu či stylizované zkratky. Ve starověkém Egyptě byla voda v hieroglyfu jako znaku obrázkového písma znázorněna klikatou vodorovnou čarou,

s malými ostrými hřebeny, zřejmě představujícími vlnky na vodní hladině.



Když egyptští umělci chtěli zobrazit objem vodního útvaru, jako je například jezero nebo oceán, umístili tuto klikatou čáru svisle a tento vzor několikrát znásobili.



Dobytek přebroďující
řeku, Hrob Ti, Sakkára,
c. 2450 př. n. l.



Voda mohla být zaznamenána také jako horizontální vlnovka, jak to dokazuje nález alabastrové vázy na Uruk ve starověké Mezopotámii. Vlnovka v nejspodnější části zřejmě označuje řeku, podél jejíchž břehů rostou rákosy a rostliny.

Váza Uruk, od Uruk, Irák, c.. 3500-3000 př. nl

Tyto způsoby zaznamenání vody můžeme i dnes sledovat v kresbě našich dětí.

Postupně během renesance a později je voda zobrazena více realisticky. Mnoho umělců malovalo vodu v pohybu. Jak tomu je například u holandského krajináře **Ludolfa Backhuysena**. Jeho obrazy bývají velmi dramatické - jako v obrovské bouřkové scéně *Lodě v tísní na skalnatém pobřeží*. (<http://witcombe.sbc.edu/water/artwaterpurification.html>)

Takovými scénami byli okouzleni i romantičtí umělci 19. století. Obraz anglického malíře **Josepha Williama Turnera** ukazuje loď uvězněnou ve sněhové bouři.



Ludolf Backhuysen
Lodě v tísní na skalnatém pobřeží, 1667



Joseph William Turner Mallard
Parník ve sněžné bouři, 1842



Caspar David Friedrich, *Mnich u moře*, 1810

Kromě bouřlivých oceánů si malíři oblíbili také výhled na klidné hladiny.

Moře a oceán představují kosmologické fenomény par excellence. Psychologicky a duchovně mohou pro nás znamenat nekonečné a všemocné bytí ve smyslu oné původní božské jednoty, z níž se jako vlny neustále rodí jednotlivé projevy pozemského života. S evokací podobných prožitků přírody se můžeme setkat například v obrazech vůdčího malíře německého romantismu **Caspára Davida Friedricha**. Jeho obraz *Mnich u moře* je v tomto smyslu příkladem dokonalé syntézy fyzické formy se spirituálním obsahem. Horizontálně pojatá, téměř abstraktně působící kompozice obrazu dává mohutně zaznít třem živlům – zemi, vodě (moři) a nebi (vzduchu), respektive nepohlcujícímu prostoru. Světlý pruh zvlněného pobřeží s drobnou postavou mnicha (poutníka) je konfrontován s černým pásem zvlněného moře, které představuje zónu přechodu do nezměrného, hrozivého a nekonečného prostoru oblačného nebe. Jde o spirituální dialektiku mezi individuální konečnou lidskou bytostí a mocností přírody, jež jí otevírá cestu do propastné šíře a hlubiny bytí. Mostem k němu je moře, které může být vnímáno jako zóna přechodu do jiné, zásvětní roviny bytí. (Zemánek, *Živel Voda*, 2005)

Se ztvárněním obdobného námětu jako u C. D. Friedricha se setkáváme o více než dvě stě let později v obraze holandského abstrakcionisty **Pieta Mondraina** v *Kompozici č. 10 (Molo a oceán)*, v níž jde o podobnou



dialektiku konečného (mola) a nekonečného (oceánu), kdy konečné (molo) se stává součástí struktury nekonečného (oceánu) jako výrazu jednoty kosmu. (Zemánek, *Živel Voda*, 2005)

Piet Mondrian, *Kompozice č. 10 (Molo a oceán)*, 1915

3.3.3.2 Voda jako brána do „jiného světa“

Z psychologického a spirituálního hlediska je voda rovněž nositelkou dimenze hloubky, tajemství, a v této souvislosti bývá často vnímána jako místo přechodu do jiného světa. Takovým mysteriózním místem je v poezii básníků, v obrazech malířů i v kosmologii šamanů často jezero.

Můžeme to sledovat v obrazech a grafikách českých symbolistů **Jana Preislera** (obrazy z cyklu *Černé jezero*, 1904), **Antonína Hudečka** (*Večerní ticho*, 1900), **Otakara Lebedy** (*Horské jezero*, 1896), **Františka Kupky** (*Meditace*, 1899) nebo máchovsky laděných grafikách a grafických cyklech **Františka Koblihy** (*Modlitba*, 1909; *Pozdě k ránu*, 1909). (Zemánek, *Živel Voda*, 2005)



Jan Preisler, *Černé jezero*, 1904

Symbolizace tajemného a jinosevského bývá spojena s jevem zrcadlení a mihotání vodní hladiny. S častým motivem vodní hladiny se setkáváme u francouzského impresionisty **Claude Moneta** v sérii jeho pozdních děl s náměty ze zahrady s Giverny. V Monetově obraze *Vodní Lilie – večerní efekt* se vzájemně prostupuje zrcadlo vodní hladiny, na něm plovoucí vodní květiny a v něm se odrážející koruny stromů a nebe rudnoucí červánky. Červenooranžový odlesk nebe vytváří tajemný střed obrazu, jenž otevírá dimenzi hloubky. (Zemánek, *Živel Voda*, 2005)

Claude Monet, *Vodní Lilie – večerní efekt*, 1907



Na analogickém imaginativním principu zrcadlení založil své akční video *G-Sol* i současník **Miloš Šejn**. Snímáním vodní hladiny za chůze evokuje představu noření se či pronikání do hloubky. Sám motiv hladiny jako zrcadla, tj. hranice, zde mizí a s tím i distance mezi subjektem a objektem. Voda je vnímána jako jakési psychedelické či šamanské médium („brána“) přechodu ve smyslu rozšiřování či rozpouštění vlastního já v širším celku bytí.

Šejn navozuje tyto představy a pocity i ve svých soukromých body-artových rituálech, v nichž své tělo doslova prolnul s vodním živlem a proměnil ho v zrcadlenou iluminaci. (Zemánek, *Živel Voda*, 2005)

Miloš Šejn, *G – Sol*, 1993





Piero della Francesca, *Křest Krista*, 1450

3.3.3.3 Voda, jako symbol čistoty

Mnoho symbolických vlastností vody je zastoupeno v mytologii, náboženství a folklóru. Jednou ze speciálních vlastností vody je, že je to jedno z nejlepších známých rozpouštědel. Každodenně, mnoho lidí a zvířat používá vodu k odstranění nečistoty a špíny ze svých těl.

3.3.3.3.1 Očista, křest

Voda může přinést duchovní transformaci prostřednictvím rituálu očisty křtem. Voda hraje významnou roli při obřadu křtu: je zde tím prostředkem, kterým je člověk zasvěcován do nového náboženského života. Způsob křtu nebyl vždy stejný: původně se křtilo pomocí proudící vody – křtěný vešel do vody až po ramena. Na konci středověku se podoba změnila – hlava křtěného byla pokropena symbolicky vodou z misky nebo z lastury.

Mnoho křesťanů věří, že křest pochází od křtu Ježíše Krista v řece Jordán Janem Křtitelem. Scéna byla zastoupena mnohokrát v umění. (<http://witcombe.sbc.edu/water/artwaterpurification.html>)



Mytí ve vodě, může také symbolicky odstranit duchovní špínu a vinu.

Mattia Preti, *Pilát si myje ruce*, 1663

3.3.3.3.2 Velké koupání

Fenoménu očisty je též zvláštní pozornost věnovaná koupajícím se ženám. (**Edgar Degas, Paul Cézanne, Auguste Renoir, a další**) Umělce fascinovalo lidské tělo odedávna. Obnažené ženské tělo před koupelí můžeme vysledovat již u **Praxitele Afrodita Knidská**.



Praxiteles(kopie), *Afrodita Knidská*, 4. století př. nl.

3.3.3.3.3 Transformace

Voda sama o sobě může obsahovat moc, aby provedla změny, ale často slouží jako prostředek pro bohy, bohyně nebo kněze.

Příkladem vody, která slouží k transformaci, je řecký mytologický příběh o *Aktaiónovi a Artemis*. Aktaión byl proslulým



Luigi Vanvitelli , *Artemis a Aktaión*, 1752-1774

lovcem. Jednou však nechtěně vstoupil do jeskyně a spatřil bohyni lovu Artemis nahou. Nymfy z její družiny spustily povyk a chtěly svou paní zakrýt před nepovolanými zraky. Uražená bohyně ho pomocí vody za tento čin proměnila v jelena, aby se svým zážitkem nemohl nikde chlubit. To byl ale jen počátek Aktaiónova neštěstí. Během krátké doby jelena vyslídili psi

a svého ubohého pána, kterého samozřejmě nemohli poznat, uštvali a roztrhali. (Merttlík, 1989)

Dalším typickým příkladem takovéto transformace je *Danae a zlatý déšť* od **Tiziana**. Královská dcera Danaé byla tak krásná, že přitáhla pozornost nejvyššího boha Dia a ten si přál mít s ní syna. Její otec však pro to neměl pochopení, hlavně proto, že věštba pravila, že zahyne rukou syna své dcery. Proto ji uvěznil hluboko pod zemí, aby ji ukryl před všemi muži. Ovšem Zeus to překonal ve své všemohoucnosti tak, že se k ní přiblížil v podobě zlatého deště, pronikl zdmi jejího vězení a po patřičné době se stal otcem syna Persea. (www.wikipedia.cz)



Tizian, *Danae a zlatý déšť*, 1553

3.3.3.4 Voda zdroj života

Voda je jak zdrojem života, často v podobě životodárného pramene či studánky, v podobě čisté, pramenité, živé vody, ale také smrtícím nástrojem v podobě potopy, která zabíjí svým proudem, či vírů, mokřin a bažin, zabíjejících pohlcením oběti do svých útrob. (Kalnická, 2002)

Život, jak dokazují mnozí přírodovědci, vznikl ve vodě a ženské tělo, ještě stále vytváří pro zrod nového člověka ve svém těle cosi jako vodní nádrž. (Kalnická, 2002)



Germaine Richier, *Voda*, 1953

První vodou, se kterou se v životě setkáváme, je plodová voda. Plod se v děloze vyvíjí v embryonální poloze. Stejná poloha nám někdy i v pozdějším věku poskytuje pocit bezpečí při usínání. (Neubauer, Škrdlant, 2005) Kalnická ve své knize *Archetyp vody a ženy* pomocí několika uměleckých děl dokazuje různé souvislosti mezi ženou, vodou a zdrojem života. Socha *Vody* od **Germaina Richiera** znázorňující ženu jako džbán, ve kterém vzniká nový život. Žena má v sobě nádrž na vodu – dělohu s plodovou vodou.

3.3.3.4.1 Zrození Venuše

Námět pro tento příběh je mnohem starší než olympští bohové. Jedná se o legendu *Zrození Venuše*, která praví, že titán Cronus uřízl svému otci Uranovi genitálie a vrhl je do moře. Poté se kolem celého Kypru vytvořila pěna, ze které povstala jako zralá mladá žena Venuše a kterou lidé též připodobňují k Afrodité, bohyni lásky.



Sandro Botticelli, *Zrození Venuše*, 1480

3.3.3.4.2 Fontány

Mnohé kultury věří, že život vznikl z vody. Z toho se objevila myšlenka "živé vody". Forma nesmrtelnosti je šance, aby se člověk stal



opět mladý. Obraz **Lucase Cranacha** ukazuje staré ženy, které vstupují do "*Fontány mládí*" a na druhé straně se opět objevují jako mladé dívky. (<http://witcombe.sbc.edu/water/artwaterpurification.html>)

Lucas Cranach starší , *Fontána mládí*, 1546

Fontány a kašny bývají velkou chloubou a turistickou atrakcí některých měst. Často jsou i neodmyslitelnou součástí zahradní architektury.

3.3.3.5 Smrt jako začátek nové cesty?

Kašny a řeky mají společnou obecnou symboliku vody jako zdroje života. Jak ale víme z řecké mytologie, řeka sloužila i pro klasickou víru převozu duše mrtvých. *Charon* převážel přes řeku, (která se u řeckých autorů nazývá Acherón nebo Léthé = zapomnění, u latinských autorů Styx) a to pouze do podsvětí, nikoli zpět na svět. Převézt však mohl jen duše řádně pohřbených mrtvých, kdežto duše nepohřbených bloudily navěky na březích řeky. Za převezení vyžadoval jako odměnu peníz. Proto Řekové dávali svým mrtvým pod jazyk obolus, aby mu jejich duše měly čím zaplatit. (Merttlík, 1989)

Joachim Patinir,
Charon , 1515-1524



Charon jako "pekelný převozník" se také objevuje ve fresce **Michelangelo** *Posledního soudu* v Sixtinské kapli.



Michelangelo, *Charon* (detail z *Posledního soudu*, Sixtinská kaple), 1536-1541

3.3.3.6 Cesta života

Tok řeky od pramene k moři může také znamenat tok života od narození až do smrti. Plynutí proudu je symbolem klikatého průběhu lidského života, který ve svém cyklu zobrazil americký umělec **Thomas Cole** v sérii čtyř obrazů.

(<http://witcombe.sbc.edu/water/artwaterpurification.html>)



Cesta života: dětství, 1842



Cesta života: Mládí, 1842



Cesta života: Mužnost, 1842



Cesta života: stáří, 1842

3.3.3.7 Volání smrti

Jedním z příkladů, kdy je žena - voda původcem smrti, jsou Sirény. V řecké mytologii zobrazované jako napůl ženy a napůl ptáci. Později podle severské mytologie jako mořské panny. Sirény obývaly místa kolem mořského pobřeží, kde jejich vábivý zpěv přitahoval lodi do míst, kde se roztrhly o dno, a námořníci zemřeli. (Kalnická, 2002)

Odolat písni Sirén se na své cestě snažil i Odysseus, který se nechal uvázat na stožár své lodi.

John William Waterhouse, *Odysseus a Sirény*, 1891





3.3.3.7.1 Moc svádění

Kalnická ve své knize *Archetyp vody a ženy* vysvětluje, proč mořské panny bývají často znázorňovány jako němé. Je to proto, že „slova jsou jedním z těch druhů znaků, jejichž význam je možno blíže určit a tím snížit jejich schopnost svádět“. (Kalnická, 2002, s. 83).

John William Waterhouse, *Mořská panna*, 1901

Postavy, které reprezentují ženskou moc svádění a vábí neopatrné muže za účelem smrti, mohou tedy vypadat jako sirény, mořské panny, nymfy nebo vodní víly.

Obraz **René Magritta** *Kolektivní vynález* bychom mohli považovat za opak svůdné mořské panny. Mořská panna na předchozím obraze nás svádí zakrytou (netransparentní) částí svého těla.



René Magritta, *Kolektivní vynález*, 1934

Magritte však „mořskou pannu“ znázornil opačně – jako bytost s horní polovinou těla rybí a dolní ženskou. Dolní část těla je odhalená, transparentní, již nemá žádné tajemství; nemůže ani svádět svýma namalovanými očima a tváří. Celý výjev působí dokonce tak, jako by byla mořská bytost z vody vyvržena na břeh mrtvá. (Kalnická, 2002)



3.3.3.7.2 Hlubiny smrti

Skylia (latinsky *Scylla*) je v řeckých bájích mořská obluda se šesti hlavami a dvanácti nohama. Je pravděpodobně dcerou mořského boha Forkýna a bohyně mořských vln Krataie. V bájích je nebezpečná plavcům, kteří se přiblíží Sicílii a její nástrahy vždy násobí druhá příšera na protějším břehu, Charybdis.(www.wikipedie.cz)

Johann Heinrich Füssli, *Odysseus mezi Skyllou a Charybdou*, 1794-1796

3.3.3.7.3 Mořské příšery

Dalším námětem, majícím četné tradice na celém světě, jsou příběhy o mořských příšerách. Někdy je třeba přinést oběť v podobě mladé panny. Hádes vyhrožoval, že Kraken zaútočí na jejich území. Podle věštby bylo nutné obětovat Krakenovi královu dceru Andromedu, a proto ji nechali přivázat na pobřeží. Perseus ji našel, porazil obludu s pomocí Medusiny hlavy a Andromedu dostal za ženu.



Joachim Wtewael, *Perseus a Andromeda*, 1611

3.3.3.7.4 Povodně

Mnoho obrazů také obsahuje příběhy o ničivých povodních. Epos o Gilgamešovi hovoří o apokalyptické povodni, z níž byl téměř jistě odvozen starozákonní příběh o Noemovi.

Michelangelo, *Povodeň* (detail na stropě Sixtinské kaple), 1508-1512



3.3.3.8 Pud smrti, vyvolaný vábením vody

Obraz **Jakuba Schikanedera Drowned Utonulá**:Kalnická v souvislosti s interpretací obrazu hovoří o „pudu smrti, vyvolaném vábením vody“. Utonulá mladá žena (pravděpodobně spáchala sebevraždu), je zobrazena ležící na břehu, kam ji vyvrhlo moře. Žena leží polovinou těla na písku a polovinou ve vodě. Výjev působí dojmem, jako by žena byla součástí tohoto prostředí, kdy tělo leží v místě, kde se setkávají dva živly, země a



Jakub Schikaneder Drowned, *Utonulá*, 1890-95

voda. To může vyvolávat dojem, že dívka se už v pozemském životě pohybovala někde mezi životem a smrtí.

Znázorněný výjev působí dojmem, že sebevraždou se vyřešily dívčiny problémy, a že po smrti našla klid (pro tuto interpretaci hovoří i kámen ležící v moři – symbolizuje zbavení se tíživého břemene). (Kalnická, 2002)

Podobný námět můžeme spatřit i v obraze *Ofélie* od Johna Everetta Millaise.



John Everett Millais, *Ofélie*, 1851 – 1852

3.4 Propojení s předměty

Též jsem zpracování konceptu vody propojila s kolegy jiných vyučovacích předmětů. Např.:

V hodinách **Českého jazyka a literatury** hovořili studenti o ztvárnění námětu vody v literatuře a dramatu.

V **Občanské nauce** se zaměřili na významy nejrůznějších obyčejů, zvyků, pověr, úsloví, písní, pranostik a přísloví spojených s touto tématikou.

V hodině **Biologie a ekologie** hovořili všeobecně o významu vody.

V předmětu **Sadovnické tvorby** o využití vody při tvorbě krajinného rázu apod.

O významu vody pro zahradnictví se v neposlední řadě setkali i v jednotlivých odborných předmětech jako jsou **Základy zahradnické výroby, Ochrana rostlin, Zelinářství, Ovocnictví, Květinářství, Floristika, ...**

3.5 Využití artefietiky u třídy odborného učiliště

3.5.1 „Podmořský svět“ - Alegorický vůz

Koncepty: ČAS (historie, mytologie), IDOL (výběr postav), PROMĚNA (sebe sama), EKOLOGIE (využití odpadového materiálu)

Záměr: Ponoření se do minulosti a mytologie, na vlastním zážitku pocítit jejich řád a smysl a poznat tak lépe i sám sebe. Vztah mezi předpokládaným charakterem postavy a tím, co do ní vkládáme, je také důležitý. Prosazení svého názoru, ale respektování i názorů jiných. Rozvoj fantazie, kreativity, spolupráce ve skupině,... Práce s tradičním i netradičním materiálem, využití odpadového materiálu. Prezentace na veřejnosti a pocity s ní spojené.

Doba práce: jeden měsíc: 4x dvě hodiny KrM – ve školní výuce

4x dvě hodiny výtvarného kroužku – na domově mládeže

1x celé dopoledne před plánovanou akcí

Pomůcky: mořské panny a Skyllly – bublinková folie, nůžky, izolepa, barevné spreje (kostýmy), provázky, mušličky (náhrdelníky, náušnice), bublifuky (pro zlepšení atmosféry)

Poseidon – vlna (paruka), provázky, mušličky (náhrdelník), barevný sprej, polystyrén, dřevěná tyč (trojzubec), kousek látky na bederní roušku

piráti – kostýmy si děvčata podle svých možností připravila doma

alegorický vůz – traktor s valníkem, dvě židle, barevné látky, předem připravené a ozdobené rekvizity technikou kašírování – ryby, kameny

antický chrámek – papírové trubice, tavné pistole s náplní, lepidla, štětce, velké archy papíru, barvy, předem připravená dřevěná konstrukce, aku-vrtačka, šrouby, nádrže s kamením, vytisknuté logo školy

Průběh:

Jelikož nebyla tato činnost otázkou jedné vyučovací jednotky, nebudu ji zde rozdělovat do čtyř typických fází artefietiky.

Jako každý rok, tak i letos se konal v Litomyšli studentský Majáles. Kromě účasti v různých soutěžích a vystoupení se mohou studenti kreativně projevit i při výrobě masek na majálesový průvod. A jak jsme byli v posledních letech zvyklí, tak i letos si naše škola připravila svůj vlastní alegorický vůz. Pro tento rok jsem si zvolila třídu odborného učiliště, jelikož jsem jejich třídní učitelkou.



Obrázek č. 1

Záznam z pozorování

Samotnou motivací pro děvčata byla ukázka fotografií alegorického vozu z minulého roku na téma Egypt. Fotografiemi byly dívky natolik uneseny, že nebylo nutno jakéhokoli přemlouvání.

Jelikož svou bakalářskou práci zpracovávám na téma vody, můj cíl byl jasný. Zbývalo jen namotivovat dívky, aby se samy podílely na tom, jak bude vůz a kostýmy vypadat. Nechávám studentky pátrat ve svých dětských vzpomínkách, kdy nás ještě unášely kouzelné příběhy pohádek. O vodnicích a vodních vílách toho bylo natočeno hodně, ale děvčata se jednohlasně shodla na ústřední postavě mořské panny. Ve třídě je však jedenáct dívek, tak jsme se snažily „choreografii“ rozvinout. Navrhovala jsem obrátit se na antickou mytologii a k doplnění postav využít některé z bohů. Z tohoto nápadu zůstal v alegorickém voze zakomponovaný antický chrámek, vládce všech moří Poseidon a k postavám mořských panen přibily dvě Skyllly. Děvčata přišla s nápadem utonulých pirátů, s čímž nešlo nesouhlasit.

Obsazení postav si dívky určily samy - i mne „zasadily“ do role piráta. Dohodly jsme se, že kostýmy pirátů si každá připraví dle svých možností doma. (Nakonec jsem byla velice mile překvapena nad jejich kreativitou a nadšením a samy mi sdělovaly, že do toho zapojovaly celou rodinu.) Jelikož jsme jako Poseidona potřebovaly obsadit vypracované mužské tělo, přislíbil nám svou účast pan učitel tělocviku. Jeho podmínkou bylo, že mu dívky zhotoví kostým. Jediná dívka z celé třídy se nechtěla účastnit vystupování na veřejnosti, proto se tohoto úkolu ráda zhostila.

Začaly jsme výrobou kostýmů třech mořských panen a dvou Skyll. Jelikož mám neomezený přístup k bublinkové fólii jako odpadovému materiálu, nebylo lepší volby. Poradila jsem děvčatům, jak nejlépe a

nejjednodušeji ocase mořských panen a chapadla Skylt zhotovit. Poté již pracovaly samostatně. Myslím, že si při tom užily mnoho legrace. Tyto již hotové obleky byly ještě téhož dne na domově mládeže nastříkány barevnými spreji. Pracovaly na nich už jen dívky, které jsou zde ubytovány. (Byla to příjemná aktivita, protože zde mne dívky už tolik neberou jako učitelku a příjemně jsme si při tom popovídaly „o životě“.)

Jedna studentka též nabídla své nasbírané trofeje (mušličky a škeble), ze svých pobytů s rodiči u moře k výrobě doplňků, náhrdelníků a náušnic. Zavzpomínala na své cesty v zahraničí a dívky se k ní připojovaly, ač některé jen ve svých snech.

Když byly kostýmy hotovy, následovala druhá fáze naší dlouhé cesty - a to výroba kulis. Z pletiva zhotovily dívky několik konstrukcí napodobujících velké balvany, ty jsme nakaširovaly, obarvily a po dohodě s vyučujícím je dívky na hodině Vazačství dozdobily vhodnými přírodninami.

Na „antickém chrámku“ jsme s dívkami pracovaly převážně na domově mládeže, kde jsme se měly možnost opět o něco více poznat. S výrobou jeho konstrukce mi pomohl především můj manžel.

Jako kulisy jsme také využily již hotových kaširovaných ryb, které jsem dříve vyráběla se studentkami na domově mládeže.

Dne 4. května nastal den „D“. Se svou třídou jsem měla ještě celé dopoledne na instalaci alegorického vozu. Jelikož nám počasí nepřálo, byl valník přistaven do obrovské garáže nacházející se na pozemku školy.

Nejprve byl „smontován“ antický chrámek. (Když mne děvčata viděla s aku-vrtačkou, některá prohlásila, že bych lehce zastala funkci jejich otců.) Zbývalo jen dekoracemi dozdobit vůz a bylo hotovo. Ono se to lehce

napiše, ale tato činnost obnášela ne jeden malý problém, takže nám to zabralo několik hodin.

Po obědě jsme se opět sešly a začaly se oblékat do našich kostýmů. Děvčata si dala velmi záležet na svých účesech a líčení.

Poté jsme byly připraveny k odjezdu. Samotný průvod se konal na druhé straně města, proto jsme samozřejmě nemohly sedět od začátku na valníku. První se vydal pan řidič traktoru a my v několika autech za ním. Hned za naším „chrámkem“ jsem jela já se čtyřmi děvčaty. A co se nestalo! Pan řidič traktoru vybral prudce zatáčku a naše kulisy se sesunuly jako domeček karet. Pod nářky děvčat jsem v autě málem přišla o sluch a sama musím přiznat, že mne také polila horkost. Vše se naštěstí dalo brzy do pořádku, hlavně díky našemu pohotovému panu tělocvikáři - a my se mohly poddat průvodovému šílenství.

Obrázek č. 2



Všechny jsme mávaly divákům a děvčata skandovala: „Zahradnická, zahradnická, my jsme nejlepší, my to vyhrajem!“ A měly pravdu,

po vyhlášení výsledků nejlepších masek skončil náš alegorický vůz na prvním místě. Děvčata se od uvaděčů vrátila s rozzářenýma očima: „Paní učitelko, my jsme vyhrály lístky na dnešní volbu Missáka!“ (Byl to krásný pocit.)

Druhý den jsme dostaly od pana ředitele volno z výuky na odinstalování vozu. Děvčata mi sdělovala své zážitky z předchozího dne, jak z našeho „Podmořského světa“, co cítily, když viděly padat kulisy, tak i to, co prožily tentýž večer díky své zasloužené výhře.

Nestydím se na tomto místě prohlásit, že tato aktivita spojila kolektiv ve třídě, dovolila mi děvčata více poznat a získat jejich důvěru pro další mou práci i práci třídní učitelky.

3.5.2 Ozvláštňení sněhem – Land art

Koncepty: VODA (sníh), SYMBOL (PIKTOGRAM), OZVLÁŠTNĚNÍ (přeměna, proměna)

Záměr: Prohloubit dojem z denního předmětu na základě jeho ozvláštňení. Žáci rozvíjejí fantazii a výtvarnou představivost při vytváření netradičních prvků na předmětech okolního prostředí při tvorbě s netradičním výtvarným materiálem. Hledají ve svém díle v porovnání s jinými podobné a odlišné prvky; vyjadřují postoj k práci své i ostatních. Uvědomují si, že svět je plný symbolů, které můžeme objevit a lépe tak pochopit sami sebe.

Doba práce: jedna vyučovací hodina

Pomůcky: příroda, těžký mokrý sníh, stromy, zeď apod., teplé oblečení, rukavice

Průběh:

1. fáze: rozehrívací aktivita (motivace)

Soutěž ve střelbě sněhovou koulí na cíl (takový, aby na něm zůstala sněhová koule nalepená, např. strom, zeď). Pozorujte, jak sníh zůstává přilepený na povrchu. Vypadá to, jako kdybychom jím chtěli zeď (strom) zdobit, ozvláštňit.

2. fáze: výrazová hra

Nejprve studentům vysvětlím pojem Land art a uvedu několik příkladů (i které mohli při různých akcích pozorovat v okolí naší školy).

Land art je umělecký směr 60. let, který vznikl v USA. V užším smyslu slova nepatří k zahradnímu umění, ale v současné krajinné architektuře se dodnes používají prvky land artu. Hlavně tam, kde se



používají skulptury a objekty z organických a anorganických materiálů. Umělci tohoto směru se obrátili proti komerčnímu umění a měli záporný postoj k výrobě umění, které je v galeriích a muzeích. Namísto toho tvořili umělecká díla na přírodních místech, která jsou těžko dostupná a nepřetvořená zásahem člověka.

Obrázek č. 3

Vyberte kolem sebe nějaký objekt (např. strom, zeď, zábradlí), který podle své představy ozvláštníte sněhem. Jaké jiné způsoby než házení z dálky ještě vymyslíte?

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Proč jste ozvlášťovali právě tento předmět? Proč jste jej ozvláštnili právě takovýmto způsobem? Co tím chcete vyjádřit? V čem je předmět najednou jiný? Mohl by teď, když je ozvláštněný, sloužit i k něčemu jinému, než je jeho původní funkce? Podívejte se na díla ostatních, najdete v nich podobné prvky s některými svými? Co se vám líbí na vašem díle? Jaký by se pro něj hodil název? Co vám připomínají díla ostatních? Co byste na nich pochválili?

4. fáze: uzavírací aktivita

Nakonec hovoříme i o dalších způsobech využití Landartu : jak by se dala „ozvláštnit krajina“ jiným způsobem než sněhem a jak by tuto techniku mohli studenti využít v návaznosti na svůj obor.

Záznam z pozorování

Tato činnost vznikla z mé strany velice spontánně. Jelikož došlo ke špatné domluvě s mým kolegou, museli jsme se studenty prostory ateliéru opustit.

Využila jsem tedy zbytky sněhu, které nám dnešní počasí nabízelo. To se dívkám zprvu moc nelíbilo, že „je zima, a že nemají rukavice,...“ Při reflexi mi však řekly: „že je to začalo nakonec bavit, že již dlouho se sněhem nic nedělaly, nestavěly třeba sněhuláka.“

Jelikož jsem je nechtěla dlouho trápit, rozdělila jsem je do dvou skupin. Naprosto mě překvapilo, že obě tyto skupiny, nezávisle na sobě, si pro své „ozvláštnění krajiny sněhem“ vybraly symbol srdce. (Hledání životního partnera je pro tyto dívky aktuální a proto snad i tento symbol.) Při reflexi jsem se na to blíže ptala a skupiny se na symbolu srdce opravdu nedomluvily, jen je pro ně velmi atraktivní, blízký a jednoduchý na ztvárnění.

Navázala jsem tedy rozhovor na zobrazování symbolů a piktogramů – zda vědí, co to je, jestli nějaké znají a kde by se s nimi mohly setkat.

Ještě jednou jsme se vrátily k Land artu a tentokrát jsme hovořily o tom, jakými jinými způsoby než sněhem by se dala krajina ozvláštnit.

Zde bych chtěla zaznamenat jednu krásnou zkušenost dívky, která si vzpomněla na své dětství, kdy s kamarády v nedalekém lesíku stavěli z prken a větví tajný úkryt, a kde strávili nejedno letní odpoledne.

Vodní hrátky – soutěž

Koncepty: VODA, PŘÍSLOVÍ (rčení, pranostiky), SOUTĚŽIVOST

Záměr: Rozhýbat mozek, osvěžit základní znalosti o vodě, rozšířit slovní zásobu. Soutěživost, ale i schopnost přijmout porážku. Jaké to v nás vyvolává pocity, které ovlivňují naše prožívání a náladu.

Doba práce: jedna vyučovací hodina

Pomůcky: tužky, papíry

Průběh:

1. fáze: rozehrávací aktivita (motivace)

Jelikož jsou studentky z této třídy velmi hravé a soutěživé, byla motivace pro tuto činnost jejich vlastním přáním.

2. fáze: výrazová hra

Soutěžní úkoly:

- 1) Jaké pranostiky, přísloví a rčení spojené s vodou znáte?
- 2) K základu slova VOD připojte co nejvíce přípon a předpon a skládejte slova nová.
- 3) Jaký je chemický vzoreček vody?
- 4) Jaké skupenství vody znáte?
- 5) Ke každému skupenství vody uveďte co nejvíce příkladů.

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Reflexe v tomto případě probíhala v průběhu zápolení mezi jednotlivými soutěžními úkoly.

4. fáze: uzavírací aktivita

Vyhlášení výsledků.

Záznam z pozorování

Po návratu do školy jsem v druhé části hodiny chtěla, aby studenti pomocí kresby zaznamenávali různá skupenství vody. Ještě než jsem ale úkol vyslovila, přišla děvčata s přáním zahrát si nějakou hru. Souhlasila jsem, ale mou podmínkou bylo, že se to bude „točit“ kolem vody.

Nebylo lehké z plenéru vymýšlet soutěžní úkoly, proto s nimi nejsem dodatečně vůbec spokojená. Ale i přes mou improvizaci se dívky do plnění jednotlivých úkolů opravdu „zapálily“.

Prvním soutěžním úkolem bylo vzpomenout si na co nejvíce pranostik, přísloví a rčení spojených s vodou. Bylo vidět, jak děvčata přemýšlejí a vždy, když si některá vzpomněla, celá skupinka se zaradovala. Úkol jsme bodově vyhodnotily, jednotlivá přísloví rozebraly a uvedly několik příkladů z běžného života.

Jako druhý úkol jsem zadala základ slova VOD a pomocí přípon a předpon měla děvčata skládat slova nová. Při zadání si některá ihned vzpomněla, že tuto hru hrávaly často a rády na základní škole v hodině českého jazyka.

Studentky vymyslely spoustu slov, na které bych si sama ani nevzpomněla. Tímto úkolem se dostala do vedení druhá skupina a na tvářích a projevech děvčat z první skupiny bylo vidět, že jim to není lhostejné.

Třetím úkolem jsme zavzpomínaly na hodinu chemie a vzoreček H₂O.

Fyzika, zdá se, nebyla silným favoritem pro uchování znalostí některých děvčat. O tom mě přesvědčil nejen čtvrtý, ale i pátý úkol :

„Jaké skupenství vody znáte?“ a „Uveďte příklady jednotlivých skupenství?“

Posledními otázkami převzala vedení opět první skupina, která se ze své výhry velice radovala.

Nakonec jsem všem pogratovala, popřála, ať si užijí krásný pocit z vítězství a jen tak z recese řekla: „A vítězné družstvo se může napít VODY z kohoutku!“, což děvčata rozesmálo. (Jelikož to byla aktivita neplánovaná, neměla jsem připravenou žádnou odměnu.)

3.5.3 „Ovládání vody, Ovládnuti vodou“

Koncepty: SÍLA (využití x zneužití), MOC – BEZMOC (ovládání), VÝCHOVA (rodiče, učitelé,...)

Záměr: Uvědomit si bezděčné strategie, které lidé používají při ovlivňování druhých, prosazování vlastních názorů, apod.

První cvičení: vytvoření jednoduchého artefaktu na základě rozfoukávání tuže (snaha ovládnout kapalinu), výběr barev, zlepšení dechu, rozvoj komunikace, reflexe, individualizace, volná asociace

Druhé cvičení: záznam kresby pod taktovkou vnímané hudby (být ovládnuti), stínování, šrafování,..., komunikace, reflexe, individualizace, volná asociace

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: první cvičení: čtvrtky, barevné tuže, slámky (brčka)

druhé cvičení: čtvrtky, tužky, notebook, reproduktory, skladba Bedřicha Smetany – Vltava

Průběh:

1. fáze: rozehrívací aktivita (motivace)

„Ovládání vody“ – rozfoukávání tuže



Na čistý formát papíru se rozlije tekutá barva (vhodné jsou barevné tuše) a studenti mají za úkol pomocí slámky tuto barvu rozfoukávat do stran.

Obrázek č. 4

2. fáze: výrazová hra

„Ovládnuti vodou“ - malba

Po ukončení prvního cvičení vysvětlují studentům svůj záměr, že si měli vyzkoušet ovládnout kapalinu svým dechem.

Pro druhé cvičení jsem vybrala skladbu Bedřicha Smetany Vltava. Nyní bude úkol zcela opačný. Pokuste se nechat „ovládnout“ tóny slyšené hudby a pod jejich taktovkou vše zaznamenat kresbou. Když bude hudba gradovat, měly by se zrychlovat i vaše tahy. Když budete mít pocit, že se klidný tok „Vltavy“ stáčí do víru, namalujte ho. Při práci využívejte stínování, šrafování,.... Nechte se zcela pohltit hudbou.



Obrázek č. 5



Obrázek č. 6

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

„Ovládání vody“

Jaké jste měli při práci pocity?

O co tam vlastně šlo, co jste dělali – rozfoukávání, ovládání vody, směřování někam,...?

Jak vám šlo ovládat vodu? (Stejně si dělala, co chtěla – vadilo vám to? Proč to lidem vadí?)

Snaží se lidé ovládat vodu?

Jak? Rozvod do domácností, hráze, umělé rybníky, přehrady,....

Je to v pořádku?

Stejně si voda dělá, co chce – vrací se do původních koryt, povodně.

Znáte i jiné příklady ovládání? Snaha směřovat nějakým směrem – učitelé, vychovatelé,...

Jak vám je, je vám to příjemné X nepříjemné?

Je to v pořádku, proč?

A co rodiče, sourozenci – ovládají vás? (Zákazy, příkazy, směřují vás někam?)

Jak vám je?

Snažili jste se vy sami někdy někoho ovládat? Třeba i nevědomky „vnucovat“ kamarádce názor na toho chlapce?

Je rozdíl, když se snaží někdo ovládat mě X já někoho jiného?

ASOCIACE – vidíte v obrázcích něco konkrétního?

„Ovládnutí vodou“

Jak se vám malovalo při hudbě, bylo vám to příjemné či ne?

Máte při tvorbě raději ticho, a v životě?

Chodíte k vodě rádi relaxovat?

Posloucháte rádi zvuky vody?

Cítíte jste, představovali si tok vody, nebo vnímali pouze hudbu? (Cítíte jste, jak teče klidný potůček, pak se vlévá do rozbouřeného koryta řeky, naráží o kameny,...)

Které obrázky se vám líbí?

Které obrázky na vás působí klidně a které chaoticky? (A co jejich autor – je spíš klidný,..?)

4. fáze: uzavírací aktivita

Dalo vám dnešní malování, povídání něco? Jaké jste z toho měli pocity?

Nakonec ještě studentům vysvětluji, jak by mohli s obrázky rozfoukávané tuše pracovat dál. Dali by se doplnit kresbou, malbou,...

Záznam z pozorování

Záznam z pozorování nebude u této činnosti uvádět, jelikož je v příloze č. 1 doslovně přepsán celý průběh cvičení s jeho zadáním i reflexí.

Na prvním cvičení Ovládnutí vody, jsem se pokusila o podrobnou konceptovou analýzu. U druhého cvičení jde jen o přesný přepis dle zvukového záznamu.

3.5.4 „Vodní ozvěny“ – hra na Orffovy hudební nástroje, akční malba

Koncepty: VODA (a její smysly – zvuk, zrak, hmat,..), HRANICE (mého prostoru), HARMONIE (společný styl), MOC

Záměr: Uvědomit si smyslové vnímání vody vlastního vnitřního světa a vnitřního světa ostatních. Hledat podobnosti i rozdíly. Rozvoj hudebního cítění, vhodný výběr nástroje ke vzpomínce, individualizace. Spojení sluchové vzpomínky s akční malbou. Spolupráce, respektování či zasahování do prostoru druhých. Uvědomit si vztahy mezi citovým prostorem, jenž vzniká v našem světě, a mezi citovými prostory ostatních.

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: Orffovy hudební nástroje, chrastítka, bubínky, diktafon, přehrávač, velký balící papír, tempery (remakoly), štětce, špachtle, hřebeny, různý materiál na otiskování, voda

Průběh:

1. fáze: rozechřívací aktivita (motivace) - hra na Orffovy hudební nástroje

Když jsem ráno vstávala, slyšela jsem zpovzdálí tenounké „bum, bum,...“ (v ruce držím bubínek a paličkou do něj lehce opakovaně tluču). Co to mohlo být?

Dnes jsem s sebou přinesla několik Orffových hudebních nástrojů, chrastítek a bubínků. Vyzývám studenty, aby si též vybavili nějakou vzpomínku zvuku vody a vyzkoušeli si, který z nástrojů bude nejvhodnější.



Poté žádám každého zvlášť, aby nástrojem sdělil svou zkušenost ostatním. Ptám se žáka, o jaký „vodní zvuk“ šlo a nechám asociovat i ostatní.

Na konci zkusíme spojit všechny své „vodní zvuky“ dohromady.

Obrázek č. 7

2. fáze: výrazová hra – akční malba

Nyní zkusíme zvukům, kterým jsme při spojení s vodou přisoudili nějaký hudební nástroj, dát ještě barvu. Jakou barvu by mělo mrholení a jakou hustý déšť? Jaká barva se ti vybaví, vzpomeneš-li si na bouřku, hodíš-li do vody kámen či sáhneš na studený led?

Vysvětluji studentům, že pro tento „barevný záznam vody“ mohou využít i různé techniky nanášení. Voda padá, kape, teče,...

Jaké to je, spojí-li se voda s hlínou a já se ji dotýkám prsty? Jakou stopu zanechá auto, které projede? (otiskování různých předmětů) Lehký deštík se promění v hrozivou bouři? (míchání barev)

Před sebou máte velký balicí papír. Úkolem je, aby každý člen, rozmaloval nefigurativní barevnou kompozici ve směru od sebe do středu balicího papíru tak, aby si zachoval vlastní styl své tvorby – daný jeho individuální zkušeností – ale aby zároveň bral v úvahu ostatní. Uprostřed balicího papíru by měla skupina nalézt nějaký společný styl, přijatelný pro všechny. Najděte společnou harmonii.



3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Obrázek č. 8

Ptám se studentů na zážitky spojené s hudebními nástroji. Zda jim dělalo problém vybavit si nějaký „vodní zvuk“. Vybrali jste si nástroj, který skutečně odpovídal vaší vzpomínce, či jste sáhli po jakémkoli a pak hledali vzpomínku?

Prožívali jste při slyšených zvucích nějaké zvláštní pocity? (Šel vám mráz po zádech či vás polévalo příjemné horko?)

Bylo těžké prisoudit vodě nějakou barvu? Povídáme si přímo nad vzniklou prací – studenti popisují, co a jak chtěli ve své barevné kompozici vyjádřit.

Používali jste při práci i ruce. Jaké bylo se zašpinit? Vadí vám, když se zašpíníte v běžném životě (v nevhodné situaci)? Nechávám studenty vyjádřit jejich vzpomínky.

Úkolem vaší práce bylo najít konečný společný styl. Zdařilo se? Jaký je? Líbí se vám? Jak jste se na něm domluvili? Kdo byl jeho hlavním aktérem? Je hlavním aktérem i při řešení problému ve třídě?

Jak se vám dnešní činnost líbila?

Chce nám někdo ještě něco sdělit?

4. fáze: uzavírací aktivita

Na závěr hodiny chci po studentech, aby si každý vybral detail, který se mu z práce líbí nejvíce - nemusí být jen váš, ale i z tvorby někoho jiného. Tento obrázek si pak doma schovejte nebo vystavte. Po letech ho možná objevíte a snad i vzpomenete na dnešní den.

Záznam z pozorování

Hodinu jsem začala vlastní ranní vzpomínkou na zvuk padající kapky na parapet okenního rámu. Svou vzpomínku jsem však neinterpretovala a nechala studenty přemýšlet, o jaký „vodní zvuk“, který jsem připodobnila tichým boucháním do bubínku, mohlo jít. Hned mi poskytli několik odpovědí, v nichž se nacházela i ta má. Jiným připomněl zvuk kapajícího kohoutku. Jedna studentka se v tu chvíli rozpovídala o jejich rozbitém vodovodním potrubí v domácnosti.

Když jsem poté vytáhla z tašky zbytek hudebních Orffových nástrojů, vzpomnělo si několik dívek na svá žákovská léta na základní škole a na hodinu hudební výchovy. Jedna z dívek ale reagovala posmutněle: „Nám je nechtěli půjčovat, prý abychom je nezničili.“ (Takový přístup pedagoga zamrzí. Nabídla jsem jí tedy, že nyní si může vyzkoušet všechny.)

Když předvedla svůj zvuk na dřívka první studentka, zeptala jsem se jí, o jakou vzpomínku šlo. Odpověděla mi, že neví. Proto jsem ji vybídla zvuk

zopakovat a ptala se ostatních, jestli jim to něco připomíná. Odpovídali: zvuk deště nebo krup, který padá na vodní hladinu, parapet či střechu auta.

Další studentka si vybrala triangel a opět k tomuto zvuku nepřiadila svou zkušenost, vzpomínku.

Brzy jsem pochopila, že si studenti vybrali nějaký hudební nástroj, buď z nutnosti uspokojit mé přání, nebo že jim byl sympatický. Proto jsem od svého původního cíle ustoupila a nyní jsme společně zkoušeli, jaké zvuky vydávají jednotlivé nástroje a co by jim to mohlo připomínat. Vždy jsem nechala nejprve vyjádřit studenty a poté jsem přidala i své vlastní nápady.

Celkem mě zamrzelo, že bylo pro studenty obtížné přiřadit skutečnému zvuku jeho „abstraktní“ podobu pomocí Orffových nástrojů. Jelikož jsem je chtěla ale přesvědčit o tom, že to lidé dokážou, odvolala jsem se na hudební skladatele, kteří se nechali vodou inspirovat.

Děvčata si hned vzpomněla na činnost, kterou jsme spolu dříve dělaly, a já jim k tomu pouštěla Vltavu od Bedřicha Smetany. V této části by bylo dobré mít připraveno několik příkladů zvukových záznamů. (Smetana, Debussy, Čajkovský, Dvořák,...) S tím jsem bohužel nepočítala.

Hlavní částí hodiny byla společná malba na velký balicí papír. Student Jirka mi znechuceně sdělil, že se této činnosti nechce účastnit. Nabídla jsem mu tedy, aby se tiše v rohu místnosti připravoval například na další výuku. Asi po deseti minutách za mnou přišel, jestli bych mu nemohla dát vlastní papír, že bude tvořit tento úkol sám. (Jirka se do této třídy připojil po přerušení studia před dvěma měsíci a samy dívky mi říkají, že s nimi moc nekomunikuje. I když jsem ho učila již dříve, většinu činností sabotoval, dělal s nechtí či do hodiny vůbec nepřišel. Na svou obhajobu zde musím poznamenat, že tento přístup praktikuje ve veškeré výuce.) Jeho

přáním však bylo, abych se k jeho práci na konci hodiny (reflexe) nevyjadřovala. Respektovala jsem to.

Mé pozorování společné práce bylo opravdu příjemné. Dívky míchaly barvy prsty, otiskovaly předměty a bylo vidět, že je činnost skutečně baví.

Zaměřila jsem se hlavně na pozorování plnění zadaného úkolu - najít uprostřed papíru společný styl. V jednu chvíli jsem měla pocit, že se ke středu sbíhá spousta prstíků, které po sobě zanechávají barevnou stopu a opravdu jsou naladěny na stejné vlně. Vtom do toho zasáhla jedna studentka slovy: „Musíme ten střed vyřešit!“ a hned se všechny prstíky stáhly. Byla škoda, že jsem při tvorbě nezakázala mluvit, protože od této chvíle mi připadlo, že to bylo takové nucené dokončení středu (úkolu). I většina dívek mi při reflexi sdělila, že si myslí, že společný styl nenašly. Poté jsem se ptala i oné dívky, jak to má se „skákáním“ do řeči. Řekla mi, že to nedělá. Odpověděla jsem jen: „Dobře“. (Mým úkolem zde není analyzovat, mé zkušenosti jsou však jiné.)

Při dokončování práce jsem také zpozorovala jednu pěknou reakci dívky. „Jé, já tam nemám vůbec zelenou!“ (Považuje ji za svou nejoblíbenější barvu.). Šla tedy, namočila prst do barvy a do středu své práce udělala zelenou tečku.

Hodinu jsem zakončila tak, že si dívky vybraly nějaký detail, který se jim líbí nejvíce (i z tvorby někoho jiného) a nechaly si ho na památku. Zajímavé bylo, že si ze sedmi dívek většina vybrala část své práce, jen tři k ní vystřihly navíc práci svého kolegy a pouhé dvě dívky tvorbu úplně někoho jiného. Moc se mi však líbilo, až mne to dojalo, že dívky vystřihly i jeden kus pro mne a s věnováním „na památku“ ho všechny podepsaly.

3.5.5 „Barvy ve vodě i na vodě“ - Zapouštění barvy do vody, mramorování

Koncepty: BARVA, HARMONIE, KONTRAST

Záměr: Žáci rozvíjejí barevnou citlivost a fantazii při experimentu s mícháním barev. Pokusem zjišťují některé zákonitosti o míchání barev. Seznámení s netradiční technikou a možností jejího využití.

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: barevné tuže, štětce, průsvitné kelímky či zavařovací sklenice, hadr, mramorovací barvy či olejové barvy a ředidlo (terpentýn), voda, lavor, míchátko, papíry

Průběh:

1. fáze: rozehrívací aktivita (motivace) Barvy ve vodě - zapouštění barvy do vody

Kouzelně barevná voda. Ukazují studentům, co udělá kapka barvy ve vodě. Štětcem namočeným v barevné tuši se dotknu hladiny vody. Žáci sledují, co se s barvou děje. Vždy se vytvoří originální a neopakovatelné „kouzelné“ tvary.

Vyzývám studenty, aby si sami vyzkoušeli, jaké efekty se zrodí v jejich sklenici. Opatrně zapouštějte vybrané barvy do vody. Sledujte prolínání různých barev a tvary, které stékající barva vytváří. Jaký je rozdíl,

když vodu s barvou zamícháte a když necháte barvu volně stékat?



Obrázek č. 9

Vyměňte si vodu a vyzkoušejte jiné barvy, jejich kombinaci. Co se děje s barvami, když se vzájemně smíchají? Zůstávají stále stejné? Namíchejte nějakou zajímavou barvu. Víte, že existují tři barvy, ze kterých lze namíchat skoro všechny barvy? (Vysvětlujeme si teorii míchání barev - základní a podvojně.)

Instalace obarvené vody. Vytvořte společně kompozici z barevných sklenic, na vybraném místě sklenice nainstalujte. Žáci po jednom přidávají sklenice na vybrané místo podle toho, kde chtějí, aby jejich sklenice mezi ostatními stála. Sklenice mohou také nainstalovat podle jimi předem zvolených kritérií (např. dle podobnosti, sytosti, světlosti).

2. fáze: výrazová hra **Barvy na vodě** – mramorování

Nejprve studentům techniku mramorování vysvětlím a ukážu. (Do nádoby nalijeme vodu a na hladinu nakapeme několik barevných kapek mramorovací barvy – dají se použít i barvy olejové. Barvy opatrně zamícháme špejlí nebo kouskem hřebene, aby se vytvořily spirály a vlnovky. Papír položíme na hladinu tak, aby se nepotopil, necháme chvíli plavat a pak pomocí dvou špejlí či dřívěk opatrně vytáhneme, necháme uschnout.)

Obrázek č. 10



Poté nechávám studenty samotné experimentovat. Na hladině vznikají neuvěřitelné barevné kombinace, tvary, spirály a vlnovky, které studenti otiskují na papíry.

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Proč jsi postavil svoji sklenici právě na toto místo? Sledujte všechny barevné sklenice. Která barva se ti nejvíce líbí? Která tě naopak nejvíce odpuzuje? Proč? Je některá ze sklenic stejná jako tvoje? Kterou z barev jsi nikdy dříve neviděl? Hádej, jak mohla vzniknout. Jak vznikla tvoje barva? Co by mohlo mít takovou barvu, jaká je ve tvé sklenici? Může mít také voda různé barvy? Na čem záleží?

4. fáze: uzavírací aktivita

Využití techniky mramorování – obal knihy, záložky, stínítka na lampu, květináče, velikonoční vajíčka, aj.,

Záznam z pozorování

Když se poprvé kapka barevné tuše spustila do vody a tím vytvořila zajímavé tvary, u jedné studentky to ihned vyvolalo vzpomínky na vánoční zvyk - lití olova do vody. Ostatní se k ní připojili a začali vzpomínat nejen na další zvyky, ale především na atmosféru, která u nich v tomto období panuje. Nechala jsem, aby se dívky v tuto chvíli mohly svěřit, protože mi to zvláště u některých přišlo důležité.

Při další práci mě dosti udivilo, že převážné části studentek chybí základní znalosti o míchání barev. Své nevědomosti hájily slovy: „My jsme to na základce neprobírali,...“ Nějaký čas jsme tedy strávili u teorie, kterou nakonec použily i při instalaci obarvené vody. (Viz. Obrázek č. 9) Bylo zajímavé pozorovat, jak s tímto nápadem přišla jedna dívka, která pak

zbylou práci „dirigovala“. (Jinak se totiž tato dívka v kolektivu třídy moc nevyjadřuje a určitě nevystupuje nikdy jako vůdčí typ. Ptala jsem se jí potom při zpětné reflexi, jak jí v tu chvíli bylo. Odpověděla, že dobře. Navrhla jsem jí proto, aby častěji dávala svoje nápady – názory najevo. Nebála se neúspěchu.)

Nejvíce však byla děvčata unesena z techniky mramorování. Vzniklo tak množství barevných papírů, které dívky podle jejich slov, použijí na obaly sešitů, knížek,.... Samy se v průběhu této práce ptaly, zda by nešla barva nanést na jiný materiál než na papír. Uvedly jsme si několik příkladů a asi za čtrnáct dní mě překvapila jedna dívka, která přinesla do školy několik vlastnoručně obarvených květináčů. Taková zpětná vazba dovede každého pedagoga opravdu potěšit.

3.5.6 „Na koupališti“ - dramatická hra

Koncepty: ROLE (výběr), MUŽ – ŽENA (postavení v životě), PROBLÉM (jiné návrhy řešení)

Záměr: Pokusit se prožít zvolenou roli a tak lépe poznávat i sám sebe. Nacházet jiné možnosti řešení. Objevit náhledy na pocíťované životní problémy, umožnit spolužákům, aby pochopili, že problém není problém sám, ale to, jak ho vnímáme a jaký postoj k němu zaujmeme. Vymýšlení příběhů, dramatizace některého příběhu, podpoření tvořivosti, komunikace, improvizace, autenticity a partnerství, řešení modelových situací.

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: papíry na poznámky a případné rekvizity, videokamera (či dobrý mobilní telefon s videokamerou), televizor nebo notebook, na kterém se záznam přehraje, popř. kostýmy a rekvizity (zadá-li se téma předem na promyšlení)

Průběh:

1. fáze: rozechřívací aktivita (motivace)

Je horký letní den a vy jste se svými kamarády na koupališti. Na takovém koupališti se může odehrát mnoho věcí: Co by se stalo (kdybych neměla na koupališti plavky, když neumím plavat a spadnu do vody, když nemám ručník...)?

Nechávám studenty, aby sami vymysleli, co dalšího se může na koupališti stát: Někdo se začne topit, nemám peníze, ztratí se dítě, někdo se zraní,.....

Vaším úkolem bude si takovou scénku vymyslet, secvičit a nahrát.

Ještě se studentů zeptám, jestli je někdo, kdo by se dramatizace nechtěl zúčastnit. Odpoví mi dvě studentky, kterým nabídnu roli kameramanů. Nakonec se jedna ze zmiňovaných zhostí též jedné z rolí.

2. fáze: výrazová hra

Vymyšlení, nacvičení a záznam scénky.

VIDEOZÁZNAM - „Na koupališti“

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Učitel musí umět velice dobře improvizovat, protože nikdy neví, jakou scénku se rozhodnou studenti ztvárnit. Nemůže mít tedy dopředu připravené otázky.

4. fáze: uzavírací aktivita Tento zážitek může fungovat jako model při řešení reálných životních situací.

Vysvětluji dívkám, že by tento postup mohly využívat i v řešení konkrétních situací. Vždy je lepší pohlížet na problém z několika různých úhlů, popřípadě se poradit s kamarádem, rodiči,...Či si takovou scénku nechat od někoho zahrát, získáme tím větší nadhled na danou situaci.

Dívky s tímto tvrzením jednohlasně souhlasí.

Upozornění: Zážitky z hraní rolí mohou být velmi zátěžové, zejména tam, kde je podobnost s reálnou životní situací aktéra. Proto je nutné definovat hraní role a herce po ukončení akce role zbavit.

Rovněž je třeba poskytnout dostatečný prostor pro ventilaci zážitků.

Záznam z pozorování

Děvčata dostala ode mne papíry na případné poznámky či rekvizity. První co udělala, aniž by věděla, jaký příběh budou dramatizovat, bylo zapsání fiktivních jmen. (Lucie, Aneta, Albert,.....V návrzích jsem zaslechla i jméno Michael Jackson)

Dvě dívky byly obsazeny do mužských rolí a hned se začalo pracovat na jejich zevnějšku. (Jedné byl vyroben knírek s bradkou z papíru a na hlavu omotán šátek, druhá dívka si namalovala tužkou na oči na obličej „fousky“ a na hlavu nasadila kapuci.)

V tuto chvíli jsem měla pocit, že začínají pracovat na pointě příběhu. Dívky zahlédly v našem ateliéru bar pult a jednoznačně se shodly, že se scénka musí odehrávat kolem něho. Ihned začaly vytvářet ceník pamlsků a shánět po kapsách drobné mince.

Dva „mladíci“ si přisedli k pultu a začali se domlouvat, co budou pít a o čem budou hovořit.

Zbylá skupinka dívek si ze svých svršků udělala na zemi fiktivní ručníky, na které si lehly, vytáhly svá cigárka a též se domlouvaly na tématu svého rozhovoru.

Najednou se všichni zvedli: „A jedem naostro!“

Do poslední chvíle jsem tedy sama netušila, co je záměrem dramatizace.

Při natáčení jsem několikrát vybídla kameramanku, ať změní úhel záběru.

Když se při hraní scénky odebrala skupina aktérů od baru zpět na své „ručníky“, zeptala jsem se barmanky, jestli jí vše zaplatili? Odpověděla, že

ne a na tento popud jsem ji vybědla, ať za nimi vyběhne, čímž scénka končí.

Po shlédnutí scénky, jsem se zeptala studentek, o co vlastně v tomto příběhu šlo? (Ač měly zpočátku velice zajímavé návrhy, jako: ztratilo se dítě, někdo se topí,...Vybraly si téma sobě nejbližší. Studentky jsou na rozhraní šestnácti a sedmnácti let a hledání životního partnera je pro ně tou nejaktuálnější situací. To, že v příběhu byla ukryta pointa toho, že dívky nemají peníze, se úplně vytratilo.) Tyto své pocity jsem dívkám sdělila a za výběr scénky je pochválila.

Poté následovalo několik mnou zadaných otázek, aby studentky mohly reflektovat a komentovat své prožitky v daných rolích.

- 1) Vrátime se k vaší zápletce, kdybyste neměly peníze a měly žízeň? Navrhněte, jak by se dala tato situace řešit? (Zavolala bych mámě, půjčila bych si od známých, nezaplatila bych barmance.)
- 2) Nácvik modelové situace, kdybych nezaplatila barmance (Dívka v roli barmanky to vzdá a zaplatí ze svého.)
- 3) Návrhy jiných řešení (Vypůjčím si od známých, nechám barmance do zástavy občanský průkaz, barmanka zavolá policii,...)
- 4) Ve scénce vystupovala velice asertivní děvčata, jste takové?
- 5) Jakým jiným způsobem byste navázaly kontakt s chlapci?
- 6) Jak jste se cítily v rolích „svůdníků“?
- 7) Chtěly byste být muži?
- 8) Myslíte si, že to mají muži jednodušší?
- 9) Proč? (Strhla se velice živá debata o porodech, kterou jsem nakonec z časových důvodů ukončila, abychom hodinu uzavřely.)

Zajisté zde zůstalo mnoho otázek nezodpovězených, jako je např.: Jak jsi se cítila v roli kameramana?

Cítíš se jistěji v roli pozorovatele než v roli aktéra?

Jakým způsobem jste obsazovaly mužské role? Atd.

Studentky byly pro své role velmi zapálené, samy navrhovaly natočení ještě dalších dramatizací. Při reflexi dívky sdělovaly ostatním bez jakéhokoli studu také své pocity a zážitky z rolí.

Zkušenost s dramatizací v této třídě hodnotím jako velmi přínosnou.

3.6 Využití artefaktiky u třídy střední odborné školy

3.6.1 „Ovládání vody, Ovládnuti vodou“ - rozfoukávání tuže, malba

Koncepty: SÍLA (využití x zneužití), MOC – BEZMOC (ovládání), VÝCHOVA (rodiče, učitelé,...)

Záměr: Uvědomit si bezděčné strategie, které lidé používají při ovlivňování druhých, prosazování vlastních názorů, apod.

První cvičení: vytvoření jednoduchého artefaktu na základě rozfoukávání tuže (snaha ovládnout kapalinu), výběr barev, zlepšení dechu, rozvoj komunikace, reflexe, individualizace, volná asociace

Druhé cvičení: malba temperovými barvami pod taktovkou vnímané hudby (být ovládnuti), míchání barev, komunikace, reflexe, individualizace, volná asociace

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: první cvičení: čtvrtky, barevné tuže, slámky (brčka)

druhé cvičení: čtvrtky, temperové barvy, kelímky na vodu, štětce, notebook, reproduktory, skladba Bedřicha Smetany – Vltava

Průběh:

1. fáze: rozeřivací aktivita (motivace)

„Ovládání vody“ – rozfoukávání tuže



Na čistý formát papíru se rozlije tekutá barva (vhodné jsou barevné tuše) a studenti mají za úkol pomocí slámky tuto barvu rozfoukávat do stran.

Obrázek č. 11

2. fáze: výrazová hra

„Ovládnutí vodou“ - malba

Po ukončení prvního cvičení vysvětlují studentům svůj záměr, že si měli vyzkoušet svým dechem ovládnout kapalinu.

Pro druhé cvičení jsem vybrala skladbu od Bedřicha Smetany Vltava. Nyní bude úkol zcela opačný. Pokuste se nechat „ovládnout“ tóny slyšené hudby a pod jejich taktovkou vše zaznamenat malbou. Když bude hudba gradovat, měli by se zrychlovat i vaše tahy štětcem. Když budete mít pocit, že se klidný tok „Vltavy“ stáčí do víru, namalujte ho. Při práci využijte své znalosti míchání barev. Nepoužívejte jen ztmavování či zesvětlování modré, ale pod tóny slyšené hudby si představte i její jiné barevné variace. Nechte se zcela pohltit hudbou.



Obrázek č. 12



Obrázek č. 13

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

„Ovládání vody“

Jaké jste měli při práci pocity?

O co tam vlastně šlo, co jste dělali – rozfoukávání, ovládání vody, směřování někam,...

Jak vám šlo ovládat vodu? (Stejně si dělala, co chtěla – vadilo vám to? Proč to lidem vadí?)

Snaží se lidé ovládat vodu?

Jak? Rozvod do domácností, hráze, umělé rybníky, přehrady,....

Je to v pořádku?

Stejně si voda dělá, co chce – vrací se do původních koryt, povodně,....

Znáte i jiné příklady ovládání? Snaha směřovat nějakým směrem – učitelé, vychovatelé,....

Jak vám je, je vám to příjemné X nepříjemné?

Je to v pořádku, proč?

A co rodiče, sourozenci – ovládají vás? (Zákazy, příkazy, směřují vás někam?)

Jak vám je?

Snažili jste se vy sami někdy někoho ovládat? Třeba i nevědomky „vnucovat“ kamarádce názor na toho chlapce.

Je rozdíl, když se snaží někdo ovládat mě X nebo já někoho jiného?

ASOCIACE – vidíte v obrázcích něco konkrétního?

„Ovládnuti vodou“

Jak se vám malovalo při hudbě, bylo vám to příjemné či ne?

Máte při tvorbě raději ticho, a jak v životě?

Chodíte k vodě rádi relaxovat?

Posloucháte rádi zvuky vody?

Cítíte, představovali si tok vody nebo vnímali pouze hudbu? (Cítíte, jak teče klidný potůček, pak se vlévá do rozbouřeného koryta řeky, naráží o kameny,...)

Které obrázky se vám líbí?

Které obrázky na vás působí klidně a které chaoticky? (A co jejich autor – je spíš klidný,..?)

4. fáze: uzavírací aktivita

Dalo vám dnešní malování, povídání něco? Jaké jste z toho měli pocity?

Nakonec ještě studentům vysvětluji, jak by mohli s obrázky rozfoukávané tuše pracovat dál. Dali by se doplnit kresbou, malbou,...

Záznam z pozorování

Tuto činnost jsem již jednou zpracovávala se třídou odborného učiliště, na které jsem aplikovala při svém rozboru konceptovou analýzu.

Rozehřívací část byla pro obě skupiny stejná, a ani při práci, ani při reflexi se nic výrazně rozdílného, co by stálo za zaznamenání, nestalo.

Druhou část „ovládnuti vodou“ měli však studenti vyjádřit malbou.

Sice jsem se snažila při zadání práce studentům zdůraznit, že vodu mohou vyjádřit i jinými barvami než ztmavováním či zesvětlováním

modré, ovšem mé rady při práci nikdo neaplikoval. Mým hlavním cílem bylo, aby studenti rozvíjeli své zkušenosti v míchání barev a namíchali různorodou škálu odstínů modré. Jelikož jsem však po spuštění skladby nechtěla vůbec do práce zasahovat a nějakým způsobem ji ovlivňovat, nechala jsem je pracovat v tomto stylu.

I má představa o „tvarovém“ zaznamenání slyšené Vltavy byla jiná. Myslela jsem si, že se dívky více ponoří do poslechu hudby a ve chvíli, kdy bude hudba gradovat, bude gradovat i jejich malba. Mé představě se nejvíce přiblížil obrázek č. 12. Ostatní práce se podobaly víceméně obrázku č. 13. Nechci tím však tvrdit, že byla práce studentů chybná. Ctím osobnost a originalitu při výtvarné tvorbě, proto jsem studentům do práce nezasahovala.

Pozorovala jsem dívky při práci a téměř u žádné jsem nezaznamenala ani zrychlení, ani zpomalení tahu štětce, ani nic jiného, co by naznačovalo propojení s poslouchanou skladbou. Při reflexi jsme o tom hovořili a dívky mi vysvětlily, že spíše znázorňovaly pocity slyšené hudby.

Jedna dívka se svěřila, že měla podobný zážitek, který jsme dnes zpracovávali na hudbu, ze základní školy. *„Tenkrát byl takový projekt na téma vody. Zpracovávali jsme ji ve všech předmětech: v chemii, fyzice, v češtině jsme psali slohovou práci o zážitcích na vodě a nakonec jsme jeli na rafty.“*

Po skončení hodiny za mnou přišla jedna dívka, zda bych jí nemohla poradit. „Jak jsme mluvili o tom ovládnání lidí, že má pocit, že to zažívá doma.“ Musí hlídat a starat se o své mladší sourozence, a že jí to není příjemné. Poradila jsem jí, ať si o těchto pocitech zkusí promluvit s rodiči. V tu chvíli přišla do našeho rozhovoru kolegyně, proto jsme hovor ukončily. Musím ale přiznat, že to bylo pro mne trochu „vysvobození“.

Myslím, že nemám oprávnění dělat jakékoli závěry a abych řekla pravdu, sama nevím, jak bych se s touto situací vypořádala. (Odmítnout rodičům pomoc mi činí velké problémy.)

3.6.2 Jezerní královna – květinová show



Obrázek č. 14

Koncepty: DOBRO-ZLO, LÁSKA, PŘÁTELSTVÍ, ŽIVOT-SMRT, IDOL (výběr postav), PROMĚNA (sebe sama)

Záměr: Ponořit se do kouzel pohádek a na vlastním zážitku pocítit jejich řád, smysl a poznat tak lépe i sám sebe. Vztah mezi předpokládaným charakterem postavy a tím, co do ní vkládáme, je také důležitý. Prosadit svůj názor, ale respektovat i názory jiných. Rozvoj fantazie, kreativity, spolupráce ve skupině,... Prezentace na veřejnosti a pocity s ní spojené.

Průběh:

Tak jako každý rok, tak i letos se začátkem školního roku v Klášterních zahradách uskutečnila již tradiční květinová přehlídka prací žáků Střední školy zahradnické v Litomyšli.

První část přehlídky byla věnována květinovým modelům, které vyráběli žáci druhých ročníků střední odborné školy. Květinové modely byly zhotoveny na jednotné téma v hodinách školní praxe, vazačství a kreslení. Jako inspirace se mým kolegům velmi líbil náš alegorický vůz, který jsem vyrobila se svojí třídou na majálesový průvod. Studenti však nechtěli využívat již jednou prezentované, rozhodli se tedy zvolit téma nové. U vodní tematiky se však zůstalo. Po dlouhých debatách byla domluvena inspirace pohádkou Jezerní královna.

Stručný děj pohádky:

Hluboko pod hladinou jezera krutě vládne bohatá Jezerní královna. Aby rozšířila svoji moc, rozhodne se získat za manžela prince Viktora, dědice velké říše. Proto unese do jezera princeznu z okolních království, aby princova volba musela padnout na ni. Nejstatečnější z unesených princezen - Odetta - unikne z jezerního vězení v podobě labutě, kterou však princův sluha zbrkle postřelí. Princ zraněnou Odettu ošetřuje, zamiluje se do ní, ale dívka brzy záhadně zmizí. Viktor se proti otcovu zákazu vydá dívku hledat.

V převleku za sluhu pronikne do nepřístupného jezerního zámku a za pomoci dětí, které musí pro královnu lovit perly a zejména s podporou mazané Vodnice, nad Istivou Jezerní královnou zvítězí.

Pohádky jako koncepty mají velký vzdělávací význam. Pomocí vlastních prekonceptů umožňují pochopit například pojmy jako je dobro/zlo, láska, přátelství, život/smrt atp.

Jelikož byla tato činnost záležitostí dvou náročných týdnů několika skupin studentů a pedagogů, nebudu ji popisovat klasicky do čtyř fází artefietického díla. Na vymýšlení modelů se podíleli sami studenti a tak šlo jejich zhotovování z jednoho předmětu do druhého.

Záznam z pozorování

Vím, že tato činnost zanechala hluboké zážitky nejenom na studentech, ale i na většině mých kolegů. Dlouho si o Jezerní královně povídali i návštěvníci této akce.

Studenti o průběhu příprav vášnivě debatovali ve vyučovacích hodinách, na domově mládeže, ale i ve svých rodinách. (Možná i z tohoto důvodu se na akci objevilo nezvykle mnoho rodičů.)

Zážitků si každý odnášel nesmírně mnoho, proto se jen krátce u některých z nich zastavím.

Studentka, která představovala roli Jezerní královny, je na pohled velice příjemná a neustále usměvavá. (Viz obrázek č. 15)



Obrázek č. 15

Problém tkvěl v tom, že měla vystupovat jako zahořklá, nepříjemná a krutá panovnice. Sama dívka vyprávěla, jak neúspěšně trénovala před zrcadlem, spolužáky i rodiči. Při konečném vystoupení se ale natolik vžila do role, že všechno dobře dopadlo.

Jiná studentka, která má, i podle svých slov, v sobě ukrytu jistou falickost, měla představovat leknín, který lehce tančí na vodní hladině. Vžití do této role muselo být pro dívku opravdu silným zážitkem, který měl i léčebný potenciál. Po této akci jsem si všimla, že dívka začíná o sebe více dbát. Líčí se a nenosí už tak často kalhoty.



Obrázek č. 16

Neodpustím si zaznamenat i reakci jedné studentky při výrobě paryby. „*Jestli mě budeš štvát, tak tě sežeru!*“ Volala na jinou dívku, která ji popichovala. Na tomto příkladu můžeme vidět doslovné uvědomění si konceptů dobra a zla či odměny a trestu. (Viz obrázek č. 16)

Takto bych mohla dále pokračovat. V příloze proto přikládám videozáznam z této akce a přeji vám, za sebe, své studenty i kolegy, spousty osobních příjemných zážitků.

3.6.3 Voda jako „multimedium“ – fotografický záznam, koláž

Koncepty: SYMBOL (fotografie – vnímání vlastních prekonceptů vody), PROMĚNA (koláž)

Záměr: Pokusit se nejprve verbálně (asociacemi) formulovat své představy o vodě a poté je vyjádřit ve své tvorbě fotografií. Uvědomit si vztahy mezi obsahy svého vnitřního světa a svou tvorbou. Odhalit svá skrytá přání, lépe poznat sám sebe. Seznámení s novou technikou koláže, využití vlastních fotografií, plakátů a časopisů do nových neobvyklých situací, příběhů, souvislostí.

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: fotoaparát, tiskárna, časopisy, plakáty, nůžky, lepidla

Průběh:

1. fáze: rozechřivací aktivita (motivace)

Jako počáteční aktivitu jsem již na konci předchozí hodiny požádala studentky, aby si samostatně vyfotografovaly v domácnosti či ve svém okolí různé předměty či celé scénérie spojené s vodou. Projděte se a vyfotografujte vše, co má nějakou souvislost s vodou. Někomu se bude líbit rozbouřený potok za vaším domem, jinému nedopitý čaj od snídaně.

Vybrané fotografie studentů jsem ještě předem vytiskla.

2. fáze: výrazová hra

Na začátku hodiny jsem studenty seznámila s technikou koláže. Jako pomůcku jsem si přinesla knihu *Humor a koláže* od Miroslava Horníčka.

Využijte svých vlastních fotografií, časopisů a plakátů a sestavte je do nových neobvyklých situací, příběhů a souvislostí. Práce můžete dokreslit, domalovat. Fotografie využijte buď jako podklad a doplňte různými výstřižky nebo využijte z fotografií jen potřebné artefakty. Při práci se nebojte použít humor a recesi.



Obrázek č. 17



Obrázek č. 18

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Jak jste se cítili jako fotografky? Bylo těžké nacházet ve svém okolí „vodní předměty“? Bavilo vás to?

Proč sis vybrala ke své koláži zrovna tuto fotografii?

Připomíná ti to něco, máš s tím nějakou zkušenost?

Do jakých nových situací jsi použila foto vody? Popiš svůj obrázek?

Jaký by tento obrázek dostal název?

Chtěla bys ses ocitnout v tomto obrázku?

Kde, na jaké místo by ses dala? Proč?

Líbí se vám vaše obrázky a obrázky vašich kolegů?

4. fáze: uzavírací aktivita

Jak se dají jinak využít koláže – ilustrace, plakáty, pozvánky, PF,...

Záznam z pozorování

Při fotografování byli studenti opravdu velice plodní a některé z fotografií by se daly použít jako hotové umělecké dílo. Jelikož vzniklo velké množství fotek, které bychom při další práci nedokázali ani využít, požádala jsem je, aby se společně domluvili jen na jejich výběru. Ten jsem pak nechala vytisknout.

Technika koláže děvčata evidentně zaujala, při práci se společně bavily sestavováním nových vtipných situací.

Při reflexi jsem byla mile překvapena, že některá děvčata vkládala do svých obrázků i velice hluboké myšlenky. Tak tomu bylo např. u obrázku č. 18. Dívka popsala svou práci takto: *„Na koláži z vodovodního kohoutku místo proudu vody tečou písmenka. Říká se totiž, že slova plynou jako voda. Těchto slov by se napila ráda dívka, ale hlídá je malý zelený mužíček, jako hlídá vodník svůj rybník.“*. Dívka by se na tomto obrázku chtěla ocitnout v roli vodníka a jeho novým názvem by bylo „Plynutí slov“.

Když se jiná studentka pokusila popsat svůj obrázek, rozpomínala se na časy strávené ve skautském oddíle. Na koláži č. 17 můžeme pozorovat velkou sklenici, kterou se snaží mladík naplnit. Tato sklenice může asociovat žízeň. Na tento popud jsem se dívky zeptala, jestli měla někdy opravdu tak velkou žízeň, že by vypila sklenici vody, která je větší než ona sama. Na to mi odpověděla, že často, „když hrajeme reverzskou“. Jelikož

jsem nevěděla, o co se jedná, nechala jsem si to vysvětlit. „*Jedná se o reverzskou hru, kterou hrají na skautském táboře všichni starší patnácti let. Dostaneme sadu obálek s úkoly, musíme si sbalit věci na tři dny a vyšlou nás do terénu tyto úkoly plnit. A často se stává, že celý den ani nejíme, ani nepijeme. Musíme se dostat k nějakému místu, kde si teprve můžeme doplnit své zásoby.*“ Obrázek by potom nesl název „Žízeň“.

Zeptala jsem se jí ještě: „Proč se na obrázku nachází části křížovek?“ - odpověděla mi „že má křížovky velmi ráda a že v jedné tajence se nachází Sibiřský veletok a v druhé Louže“.

Celkově byli studenti se svými pracemi i s obrázky svých kolegů spokojeni.

3.6.4 „Vzpomínky na vodu“ - myšlenková mapa, tisk z koláže

Koncepty: VODA (myšlenková mapa), STRUKTURA (využití různých druhů materiálu), OČEKÁVÁNÍ (tajemství – konečný tisk)

Záměr: Zamýšlet se nad souvislostmi zkušeností a vzpomínek. Umožnit ostatním náhled na vlastní prekoncepty a lépe tak pochopit sám sebe. Rozvoj myšlení, individualizace. Získávání nových zkušeností s netradiční technikou tisku z koláže a grafickým lisem.

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: sklenice s vodou, tužky, papíry, nejrůznější materiál pro tisk – různé druhy papíru, látek, provázků,....., tiskařská barva, váleček, podložka, grafický lis

Průběh:

1. fáze: rozehrivací aktivita (motivace)

Chvíli se dívej na sklenici s vodou. Přemýšlej o tom, co ve sklenici je. Je v ní voda. Jaká je? Potřebuješ k něčemu vodu? Kde se s vodou můžeš setkat? Co s ní můžeš dělat? Co jsi s ní prožil, kde,...

Myšlenková mapa na téma „voda“

Studenti napíší alespoň 20 slov, která se jim vybaví v souvislosti s vodou.

2. fáze: výrazová hra

Tisk z koláže

Nejprve se snažím oživit znalosti studentů. Ptám se na pojem grafika a s jakými grafickými technikami se již setkali.

Ze své myšlenkové mapy si každý student vybere jakékoli slůvko, které je jeho zkušenosti, zážitku či momentálnímu nápadu nejsympatičtější – ať už popisující vlastnosti vody, formu vody, kde se s vodou setkal,...

Pro představu a seznámení s novou technikou ukazují studentům vlastní zhotovenou matici tisku z koláže. Na ukázce není zobrazeno žádné konkrétní téma, jen náhodně nalepeny různé druhy papírů, látek, provázků,...

Ještě vysvětlím postup práce a nabídnu různé materiály k tvorbě.



Obrázek č. 19



Obrázek č. 20

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Při společné reflexi žáci přečtou své asociace a v rozhovoru je rozvedou. Vyjadřují, co všechno může voda dělat, jaká může být, jaké má formy, co pro ně voda znamená, kde a v jaké formě se s vodou setkávají apod. Dále rozebíráme, jaké důvody měli studenti pro svůj výběr k námětu

pro tisk z koláže. (Bylo to z důvodu, že jsi měl pocit, že se nejvíce hodí pro tuto techniku nebo tě ovlivnil tvůj vlastní zážitek? Byla to příjemná zkušenost, či naopak hrozivá, že se ti vryla do paměti? Chceš se o svůj zážitek podělit s ostatními?...)

Také hovoříme o samotné práci – o výběru materiálu. Jak se studentům pracovalo? Zda jim vadilo, že nevědí, jaký bude konečný výsledek, či naopak v tomto spatřovali kouzlo práce? Jestli měli strach z konečného výsledku?...

4. fáze: uzavírací aktivita

Až do posledního okamžiku tisku je studentům ukryt konečný výsledek, proto je tato technika pro studenty velice atraktivní.

Seznámení se s pracemi svých spolužáků, jak k těmto zkušenostem přistupují ostatní a jakým způsobem, výběrem námětu či materiálu toto téma zpracují, bylo pro ostatní zajisté obohacujícím zážitkem či inspirací pro další práci.

Záznam z pozorování

Jelikož je tato technika časově náročná, nezbylo nám na konci hodiny již příliš času. Z tohoto důvodu jsem se při reflexi podrobněji nevracela k myšlenkovým mapám, která děvčata zhotovila. V tuto chvíli jsem si vědoma, že to byla škoda, protože studentky popisovaly velmi zajímavé asociační pochody.

Vyberu jen několik příkladů, o kterých jsme mluvili v návaznosti vzniklých grafických prací z tisku z koláže.

Jedna dívka si ze své myšlenkové mapy pro práci vybrala slůvko kuchyň. „*Stále se motám v kuchyni, jak na internátě, tak doma. U nás je kuchyň tím místem, kde se schází celá rodina.*“

Jiná nad svým obrázkem vzpomíná na házení „žabek do vody“. Pro obrázek si vybrala spíše nepovedený pokus o tuto činnost, kdy kámen těžce spadne do vody. Obrázek by se podle dívky jmenoval „Žbluňk“. (Obrázek č. 19)

Ještě jedna dívka se chce s námi podělit o svou vzpomínku. „*Na obrázku jsou znázorněny dva víry*“. Ptám se jí, odkud pochází tato její zkušenost, jelikož je pro mne tento jev v běžném životě velmi neobvyklý. Dívka mi sděluje, že každé prázdniny jezdívá s rodiči na Šumavu, kde je tento jev na vodní hladině možné pozorovat.

Činnost se studentům velice líbila, protože se s ní většina setkala poprvé v životě a v tom, že až do poslední chvíle nevěděli, jak dopadne výsledek jejich práce, spatřovali kouzlo dnešní hodiny.

3.6.5 „Vodní hladina, vodní hlubina“ – hra s materiálem

Koncepty: SPOLUPRÁCE, KRÁSA, ZNEČIŠTĚNÍ (EKOLOGIE), LHOSTEJNOST

Záměr: Žáci rozvíjejí citlivost pro výtvarné vnímání přírodních i uměle vytvořených jevů. Snaží se najít společnou řeč pro tvorbu (práce ve dvojicích). Uvědomit si bezděčné strategie, které lidé používají při spolupráci, při prosazování vlastních pohledů na svět, při hledání vzájemného souladu a podobně. Výtvarnou činností vyjadřují náladu a uvědomují si vztahy mezi obsahy svého vnitřního světa a mezi způsobem utváření výtvarné nebo jiné formy.

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: voda, nádoby (průhledné, např. zavařovací sklenice, mísy,...), peříčka, papírky, skořápky ořechů, kamínky, lehké a drobné věci, přírodniny, květiny, textilie,...

Průběh: Studentům je předem oznámeno, aby si nejrůznější materiál předem sesbírali a připravili.

1. fáze: rozehrívací aktivita (motivace)

Představ si, že jdeš kolem rybníka, vyskakují z něj rybky, plavou na něm divoké kachny a také padá listí. Co se stane s lístkem, který dopadne na hladinu? Jdeš dál, bereš do ruky kamínek a házíš jej do vody. Kde je kamínek? Co se s ním stalo? Jak to, že nezůstává na hladině jako lístek?

Hladina vody není vždy prázdná, může buď rozkvést, něco na ni napadá, nebo ji člověk znečistí.

Ukazuji žákům obrázek s hladinou vody plnou listů, leknínů i odpadků pro kontrast krásy a nečistoty.

2. fáze: výrazová hra

Chvilí experimentujte, pokládejte na hladinu ve své nádobě různé předměty, pozorujte, které na ní zůstanou, které naopak klesnou. Po vyzkoušení vytvořte svoje dílo. Nechte hladinu neobyčejně rozkvést. Rozmyslete si, jaké předměty zvolíte, aby pro vás vaše



Obrázek č. 21

„rozkvetlá hladina“ byla krásná nebo zajímavá. Nepoužívejte všechny materiály, které máte. Vyberte jich jen několik. Využijte i těch, které klesnou.

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Vymysli název pro svoji „rozkvetlou hladinu“. Jaká je v ní nálada?

Pozoruj „rozkvetlé hladiny“ ostatních. Prohlédni si je nejprve bez přečtení názvu. Jak na tebe působí díla jiných? V čem se liší od tvého? Jak na tebe působí „různě ozdobené“ hladiny? Máš jinou náladu, když se díváš na špinavou nebo na rozkvetlou hladinu vody? Jak by se ti v nich žilo?

4. fáze: uzavírací aktivita

Na závěr hovoříme o tom, které hladiny (rozkvetlou či špinavou) studenti ve svém okolí potkávají? Zda-li se jim to líbí? A proč jsou lidé v dnešní době ke svému okolí tak lhostejní?

Záznam z pozorování

Pro tvorbu jsme používali především aranžovacích mís, které jsme si zapůjčili u kolegů vazačů. Na práci studentů bylo znát, že mají s tímto oborem jisté zkušenosti, jelikož byli s prací během několika málo minut hotovi.

Při sledování spolupráce ve dvojicích jsem mohla až neuvěřitelně pozorovat ty nejzákladnější typy chování. Dívky první skupinky se krásně navzájem domlouvaly, ukazovaly si předem, co na jaké místo položí. Jejich práci můžeme sledovat na obrázku č. 21.

Druhou dvojici bylo až groteskním zážitkem sledovat. Ve chvíli, kdy jedna dívka položila něco na hladinu, ta druhá jí to okamžitě vytáhla. Dlouhou dobu se nebyly schopny domluvit, až nakonec jedna rezignovala.

V poslední skupince pracovala pouze jedna dívka. Tato dívka na mne působila dojmem špatné nálady, což se odrazilo i v její tvorbě. Viz obrázek č. 22 s názvem „ODPAĎÁK“.

Ostatní skupiny svým hladinám jméno nedaly. Při reflexi jsme o jejich pokažené náladě hovořili, ale nechtěli to řešit před svými spolužáky. Nabídla jsem jim proto, aby si to šli vyříkat ven na chodbu. Asi po deseti minutách se dívky vrátily se slovy, že je „vše v pořádku.“ Já ten pocit z jejich následného chování nenabyla, ale nadále jsme se tím nezaobírali.

S ostatními dívkami jsme mezitím mluvily o nejvhodnějších strategiích spolupráce.

Prvním úkolem studentů bylo předem si připravit pomůcky, které na hodinu přinesou. To splnili jen z poloviny a to odpadkovým materiálem na tvorbu znečištěné hladiny. S takovouto možností musí učitel vždy počítat. Proto jsem měla i já předem připravené květiny, lístky, kamínky,...



Obrázek č. 22

S takovouto lhostejností studentů při vlastní přípravě na výuku se ale setkáváme ve školství čím dál častěji. Při reflexi jsme tedy na tento problém narazili. Po klasické obhajobě studentů: „*My jsme zapomněli, na intru nám kytky nekvetou a museli bychom je kupovat,....*“ jsem převedla řeč na znečištění vody (a celkově veškeré krajiny). Studentky žhavě popisovaly, co všechno již viděly v přírodě vyhozené. (ledničky, pračky,...)

Mluvily jsme tedy o tom, co k tomu lidi vede. Také jsem se ptala, jestli s tím souhlasí a jestli samy někdy něco jen tak vyhodily na zem. Nejdříve téměř všechny odpověděly, že ne. Ale když jsem jim řekla, ať si opravdu sáhnou na srdce a sama se svěříla se svým vlastním příkladem, změnily své výpovědi. Jelikož nám na konci hodiny zbylo poměrně dost času, domluvily jsme se, že alespoň sesbíráme odpadky v okolí naší školy.

3.6.6 Zážitek z prázdnin - enkaustika

Koncepty: VZPOMÍNKA, ZKUŠENOST, STRACH

Záměr: Náš život je plný zážitků, na které můžeme zavzpomínat a lépe tak pochopit sami sebe. Uvědomit si vztahy mezi obsahy svého vnitřního světa a svou tvorbou. Seznámení s netradiční technikou a možností jejího využití.

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: voskovky s příměsí včelího vosku, staré nenapařovací žehličky, papíry, noviny, papírové ubrousky, svíčky, zápalky

Průběh:

1. fáze: rozehrívací aktivita (motivace)

Jako motivaci pro tuto činnost jsem si doma připravila a donesla již zhotovený obrázek technikou enkaustiky. Tuto techniku si vyžádaly samy studentky.

Nejprve si osvěžujeme znalosti získané z hodin dějin umění. Výtvarná technika enkaustiky má hodně starý původ. Enkaustiku znaly již kultury Řecka a Egypta několik tisíc let před naším letopočtem. Tato původně antická malířská technika užívala k nanášení barev horký vosk. Slovo enkaustika pochází z řečtiny, enkaustika=vypálení, tedy samotný proces, při kterém technika vzniká. Ve starověku se enkaustikou malovalo na dřevo, kámen, nebo zdivo.

Moderní enkaustika je velmi oblíbeným malířským postupem. Popularitu si enkaustika získala zejména jednoduchostí tvorby a možností vytvořit originální obrazy intuitivně, bez nutnosti předchozích výtvarných zkušeností.

Jako téma pro tuto techniku jsem navrhla zážitek z prázdnin spojený s vodou. Pro zbavení ostychu, vypravuji svou, nepříliš dobrou, první zkušenost s plaváním v moři.

2. fáze: výrazová hra

Při této inovované metodě je vosk nanášen enkaustickou žehličkou na papír, ale pro naše potřeby stačí i stará nenapařovací žehlička.



Obrázek č. 23

Novým způsobem můžeme malovat enkaustické obrazy a vytvářet i kouzelné abstrakce, které zvládne i začátečník. Je to hravé, jednoduché tvoření, ke kterému nejsou nutné umělecké znalosti ani dovednosti.

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Nejprve mluvíme o samotných obrázcích. Jaký je to zážitek? Co jsem chtěla na obrázku zaznamenat? Dala mi tato zkušenost něco do života? (Být opatrnější,...)

Měli jste strach, že se spálíte? Zažili jste nějaký karambol s rozžhavenou žehličkou? Jaké je to spálit se obrazně?

4. fáze: uzavírací aktivita

Jako vždy mluvíme o dalším využití této techniky. (Studenti jsou již na tuto fázi natolik zvyklí, že sami přicházejí s nápady.)



Obrázek č. 24

Záznam z pozorování

Při práci jsem nejednou u některých dívek pozorovala, jaký mají respekt z rozpálené žehličky. Při reflexi jsem se dozvěděla, že

mají nepěkné zážitky z dětství (popáleniny). Svůj strach (podle jejich vlastních slov) však pro atraktivnost této techniky překonaly.

V „kruhu bezpečí“ se dívky moc pěkně rozpovídaly o zážitcích spojených s vodou. Mně se líbil například od dívky, která vyprávěla o svém potápění v Egyptě. (Viz obrázek č. 23) Její povídání o krásách podmořského světa mě natolik nadchlo, že by bylo mým velkým přáním to alespoň jednou v životě zažít na vlastní kůži.

Těž zajímavá byla zkušenost dívky z kymácející se lodě na Divoké Orlici. (Viz obrázek č. 24). Zvláštní bylo, že si studentka z tohoto odnesla kladnou zkušenost a od té doby miluje adrenalinové zážitky.

Na tento popud jsme s dívkami ještě nějakou chvíli hovořily o pudu sebezáchovy a nebezpečích, která na nás v životě čekají.

3.7 Využití poznatků arteterapie při artefiletické práci

Obvykle se svými studenty zpracovávám témata, jako je krajina, perspektiva, zátiší, lidské tělo, aj., kde jim mohu být více nápomocna při zobrazování reality.

Naopak při tvorbě artefiletické řady na téma VODA jsem ctěla jejich osobnost, originalitu a do jejich práce zobrazovaného zážitku vůbec nezasahovala.

Léčebný potenciál je však v samotném procesu vytváření. Například tím, že se člověk dostává do situace, se kterou si neumí poradit pomocí svých vžitých stereotypů, snaží se objevit v sobě pro něho do této doby nové schopnosti, aby tuto situaci zvládl. Díky takovéto zkušenosti si rozšiřujeme okruh vlastních způsobů řešení problémů. Léčebný potenciál může mít také náhled studenta na vlastní problémy při rozhovoru nad průběhem a výsledkem jeho práce. Zde může jedinec odhalit například některé příčiny chování svého i druhých. Zkušenost, kterou žák získá při práci s ostatními členy skupiny, může být taktéž léčebná.

Poznatků získaných při studii arteterapie v Českých Budějovicích jsem při své artefiletické práci využívala nejrozličnějšími způsoby. V následující části se pokusím připomenout alespoň některé z nich.

Při reflexi cvičení Ovládání vody (rozfoukávání tuže) jsme se studenty hovořili o volbě barev a jak by tento výběr mohl souviset s jejich aktuální náladou. Například student Jirka pracoval pouze s černou tuší, která by mohla značit negaci, vzdor a protest. To nám při reflexi potvrdil nejen svým chováním, ale i sabotováním druhého cvičení.

Na obrázcích, které studenti měli tvořit pod taktovkou vnímané hudby (Ovládnutí vodou), se též více projevil jejich způsob vystupování než záznam skladby.

Na tomto cvičení měly dívky také možnost uvědomit si bezděčné strategie, které lidé používají při ovlivňování druhých, prosazování vlastních názorů, apod. Především dívka Romana získala při reflexi náhled na své chování.

... „Romča: *NE, když máma něco chce, tak dělám opak, to je lepší!*

Uč.: *A je to dobře, že děláš opak?*

Romča: *JÓ, ona po mně potom nic nechce!*

...

Romča: *Ale tak já bych to taky udělala svým dětem. Tak já taky kdybych byla mámou, kdyby to byla ta situace, co je u nás, tak bych udělala to samé, jak dělá máma. Protože kdybych já byla mámou, tak bych nechtěla, aby děcko, si tam takhle trajdalo, a když venku zůstává (úplně se do řeči zapálila a najednou se odmlčela).....Né , ale fakt“*

Tyto náhledy jsem se dívkám snažila ukazovat nejrozličnějšími způsoby.

Při tvorbě alegorického vozu, si dívky samy volily role, do kterých se obsadí. Vztah mezi předpokládaným charakterem postavy a námi je velmi důležitý. Jak uvádí Kalnická, není náhodou, že typickou postavou, která reprezentuje ženskou moc svádění, je mořská panna – s horní částí těla ženy a spodní částí těla ryby. Můžeme v ní spatřit neoddělitelné spojení ženského a vodního živlu, ale také netransparentní znak, který svádí tím, že skrývá to, co je cílem svádění. (Kalnická, 2002)

Při dramatické hře „Na koupališti“, kterou si studentky samy zrežírovaly a sehrály, mohly pochopit, proč je jejím hlavním tématem scénky opět svádění. Studentky jsou na rozhraní šestnácti a sedmnácti let a hledání životního partnera je pro ně, zdá se, to nejaktuálnější.

Díky řešení modelových situací jsme se snažily objevit náhledy na pocíťované životní problémy. Ty umožnili studentům pochopit, že problém není problém sám, ale to, jak ho vnímáme a jaký postoj k němu zaujmeme.

I samotné prožití role mělo u jedné studentky léčebný potenciál. Jak jsem již psala, na Květinové show měla představovat leknín, který lehce tančí na vodní hladině. Studentka měla v sobě ukrytu jistou falickost, ale po této akci jsem si všimla, že začíná o sebe více dbát. Líčí se a nenosí už tak často kalhoty.

Takovýmto výčtem příkladů bych mohla pokračovat dále. Jelikož se artefletika dotýká velmi jemných struktur lidské psychiky, můžeme se tedy několikrát ocitnout až na samé, velmi tenké, hranici s arteterapií.

3.8 Zhodnocení výzkumných šetření a jejich využití v praxi

Během své realizace artefiletické praxe jsem průběžně prováděla **analýzu spontánních produktů** (výtvarná díla, záznamy reflektivních dialogů) a **zúčastněné (participantní) pozorování** na dvou skupinách respondentů.

V závěrečné fázi výzkumu jsem se ještě samotných studentů dotazovala na rozdíly mezi běžnou vyučovací hodinou a artefiletikou. Zejména ve skupině studentů střední odborné školy jsem na otázku: „**Jak se vám líbí zařazení artefiletiky do hodin?**“ setkala s odpovědí: Citace jedné ze studentek: „*Tento způsob výuky byl sice dost zajímavý, ale my chodíme na výtvarku hlavně z toho důvodu, abyste nás připravila na přijmačky na vejšku, a toto hraní je pak pro nás zbytečné. Teda ne zbytečné, ale je na to málo času.... To by bylo fajn, kdybyste třeba zase chodila na intr. Tam by to bylo fajn to zařadit. Protože to jinak bylo zajímavý, že....)* – dívka se odmlčela a ostatní s ní jen souhlasili. S tímto tvrzením do jisté míry souhlasím, jelikož jsou osnovy pro tento obor sestaveny s ohledem na talentové přijímací zkoušky na vysokou školu, a předmět je nepovinný, účast dívek tu souvisí především s výše zmiňovaným.

Po chvíli se ještě jedna studentka ozvala s tvrzením: „*Bylo to ale dobrý v tom, že jsme se mohly setkat s technikami, které bysme jinak ve výtvarce nedělaly.*“ S čímž opětovně mohu jen souhlasit. Činnosti tudíž musí zaujmout, aby se mohly stát vhodnou příležitostí a variantou pro výuku se studenty střední odborné školy. Vhodné je vyváženě aplikovat aktivity hravé a experimentální vůči aktivitám praktickým (vytvoření praktického artefaktu, dle potřeb nácvik výtvarných dovedností apod.), tím se zachová rovnováha smysluplné zábavy a smysluplného učení.

Nicméně shledávám, že se díky artefietickému působení, které bylo realizováno v prostředí Střední školy zahradnické v Litomyšli - a to jednak ve třídě střední odborné školy a jednak ve třídě odborného učiliště, potvrdila výzkumná tvrzení:

- 1) vlivem artefietického působení se prohlubuje schopnost a ochota poznávání sebe sama i svých spolužáků**
- 2) artefietickou podporou se zdravé sebehodnocení stává stabilnější**
- 3) v průběhu artefietického působení jsou podporovány pozitivní vývojové tendence (pochopení a akceptace pubescentních změn)**
- 4) artefietické působení pozitivně ovlivňuje skupinovou dynamiku třídy (zjm. atmosféra tolerance jinakosti, sociální interakce ve třídě, kooperace, ochota pomáhat druhým)**

Zejména se to projevilo v oblasti podpory zdravého **sebevědomí a sebehodnocení** (což je nezbytné pro tzv. „ukotvení v realitě“, tj. reálné očekávání, hodnocení a tomu odpovídající chování). Tuto změnu jsem mohla pozorovat u některých studentek v obou skupinkách. Zpočátku docházky na výuku byly nevýrazné, samy se neprojevovaly ani neprosazovaly svůj názor, což se po nějaké době více či méně změnilo. Osobnostní růst je dále nepopíratelně znatelný v oblasti kultivace emocionality (pojmenování a identifikace vlastních emocí). Neméně významnou složkou osobnostního vývoje je mravní růst (empatie a tolerance, anticipace svého chování, zodpovědnost za své chování a činy.) A v neposlední řadě i prezentaci díla na veřejnosti vnímám jako důležitý moment pro podporu sebevědomí.

Prohloubil se **vztah mezi vrstevníky**. Významným aspektem artefietických činností je kooperativnost, která klade důraz na pocity

sounáležitosti a hlubší interpersonální poznání, jež podporují rozvoj empatie a tolerance a vzájemné úcty. Otevřená diskuse a reflektivní dialog jsou stejně důležité jako samotný proces tvorby. Dialog je především uměním naslouchat. Měla jsem pocit, že děvčata, která spolu zpočátku moc nekomunikovala, se na základě některého zážitku více poznala a začala spolu vycházet.

Artefiletika též poskytuje prostor pro **odreagování impulzivního chování**, aby nedocházelo k městnání energie a agresivních tendencí a jejich vulkanizaci ve stresových situacích. To, že se studentům během procesu nejednou zlepšila nálada, několikrát sami potvrdili.

Třída odborného učiliště prokázala větší ochotu pro poznávání sebe sama i svých spolužáků. Tato skupina má rozvinutou funkční a propojenější sociální síť uvnitř třídy, která zasahuje ke všem žákům ve třídě, tj. nikdo se neocitá mimo její dosah. Tyto pocity sounáležitosti vedou k tomu, že studenti si jsou ochotni vzájemně více pomáhat bez ohledu na to, zda jde o blízkého kamaráda či spolužáka. Myslím, že zásadním problémem bylo, že se artefiletického působení účastnila jen malá část třídy střední odborné školy.

Zařazení artefiletiky v konečném důsledku sami studenti hodnotili velmi pozitivně a rádi by v ní pokračovali. Jako přímý pozorovatel aktivity musím říci, že výsledný efekt artefiletické podpory byl dobrý, atmosféra mezi studenty byla přátelská, sám průběh i reflexe měla z mého pohledu kladný dopad.

4 Závěr

Bakalářská práce se zabývá artefiletikou, která představuje jednu z možných metod dosahování cílů ve výtvarné práci na Střední škole zahradnické v Litomyšli. V první části práce jsem se zaměřila na teoretické poznatky artefiletiky, která díky svým metodám úspěšně rozvíjí osobnostní a sociální kompetence studentů, což bylo díky výzkumnému šetření této práce potvrzeno.

V druhé části práce jsem pak vytvořila metodickou řadu na jednotné téma VODY. Práce tedy rovněž nezanechává bez povšimnutí ani objasnění tohoto konceptu. Kromě výtvarného zpracování jsem podpořila uvědomění si konceptu vody i propojením s výukou v jiných vyučovacích předmětech.

Jelikož má artefiletická praxe probíhala ve dvou rozdílných třídách, skupinách – jednak se studenty střední odborné školy, jednak se studenty odborného učiliště - uvědomila jsem si velmi brzy, že bude muset má tvorba metodické řady odrážet vnitřní rozpoložení daných skupin.

Se studenty střední odborné školy jsem svou praxi založila především na rozvoji výtvarných technik a vzhledu do kulturních souvislostí, které jsem podpořila ještě hodinami Dějin umění a Estetiky a kompozice. Ke konci se studenti stávali otevřenějšími a my se mohli ponořit i do jejich osobních prožitků.

Se studenty odborného učiliště jsem se pak zaměřila více na hravé a prožitkové ztvárnění tématu.

Artefiletika má podstatu ve výtvarných činnostech, které při samotném procesu tvorby zanechávají v člověku silný prožitek. Jedná se o sebepoznávání, poznávání společenských souvislostí, navazování vztahu, komunikace a interakce.

Podporuje jedince v aktivitě a možnosti zažít pocit úspěchu. Jedinci dává nejen možnost prožívání sama sebe, ale i možnost být součástí systému, společenství.

Předložený soubor technik může být metodickým manuálem pro širokou škálu pomáhajících profesí (ve výuce, při trávení volného času atd.), může dát strukturu pro práci jiným, může mít informační, inspirační charakter, dává ucelený řád, ale stejně největší díl záleží na každém, kdo ji použije. Tato metodická řada je závislá na přímé práci jednotlivých pedagogů. Tudíž nezaručuje aplikací jistý kladný výsledek.

5 Seznam použité literatury

BACHELARD, G. *Voda a sny*, Esej o obraznosti hmoty, Praha: Mladá fronta, 1997, ISBN 80-204-0638-7

BECKETTOVÁ, W. *Toulky světem malířství*, Praha: Fortuna Print, 1998, ISBN 80-86144-10-0

BĚHOUNKOVÁ, L. *Artefiletická facilitace a intervence rizikových žáků na 2. stupni základní školy*, Rigorózní práce MU: Brno, 2007

CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi (Skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé)*, Praha: Portál, 1998, ISBN 80-7178-204-1

HORNÍČEK, M. *Humor a koláže*, Žďár nad Sázavou: IMPRESO PLUS, 1995, ISBN 80 85 835-16-9

LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3

KALNICKÁ, Z. *Archetyp vody a ženy*, Brno, Emitos, 2007, ISBN 80-903715-5-2

MACEK, P. *Adolescence*, Praha: Portál, 2003, ISBN:80-7178-747-7

MERTLÍK, R. *Starověké báje a pověsti*, Praha: Svoboda, 1989, 25-003-89

NEUBAUER, Z. ŠKRDLANT, T. *Skrytá pravda země*, Praha: Mladá fronta, 2005, ISBN 80-204-1181-X

ROESELOVÁ, V. *Techniky ve výtvarné výchově*, Praha: Sarah, 2000, ISBN 80-902267-1-X

RUBINOVÁ, J. A. *Přístupy v arteterapii. Teorie a technika*. Praha : Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5

SLAVÍK J. *Artefiletika*, in Roeselová V., *Proudy ve výtvarné výchově*, Praha: Sarah, 2000, ISBN 80-902267-3-6

SLAVÍK J. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 1997, ISBN 80-7184-437-3

SLAVÍK, J. (ed.) *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-004-8

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění, 1. díl*, Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 80-7290-066-8

SLAVÍK J. WAWROSZ P., *Umění zážitku, zážitek umění II.díl : teorie a praxe artefiletiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, ISBN 80-7290-130-3

SLAVÍK, J. *Výtvarný výraz – nástroj arteterapie. Arteterapie. Časopis České arteterapeutické asociace*, 2006, č. 12, s. 7 – 19

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0

Slovník cizích slov, kolektiv autorů, Praha: Encyklopedický dům, 1998
ISBN 80-90-1647-8-1

Universální lexikon umění, Praha: Knižní klub, 1996, ISBN 80-7176-393-4

Živel Voda. kolektiv autorů, Praha: Agentura Koniklec, 2005, ISBN 80-902606-6-7

Internetové zdroje

www.artefiletika.cz

www.wikipedie.cz

<http://witcombe.sbc.edu/water/art.html>

6 Resumé

Bakalářská práce se zabývá artefiletikou, která představuje jednu z možných metod dosahování cílů ve výtvarné práci na Střední škole zahradnické v Litomyšli. První část práce je zaměřena na teoretické poznatky artefiletiky, jako pedagogického pojetí výchovy založené na výtvarném zážitku a reflexi, která díky svým metodám úspěšně rozvíjí osobnostní a sociální kompetence studentů. Druhá část práce je zaměřena na akční výzkum - záznam a výklad metodické řady na jednotné téma VODY. Práce tedy rovněž nezanechává bez povšimnutí ani objasnění tohoto konceptu.

The aim of the thesis is to deal with the „arteplethics“ which is one of the possible methods how to reach certain goals during art lessons at the Secondary school of Horticulture in Litomyšl. The first part of the thesis is focused on the theoretical findings of the „arteplethics“ as a pedagogical conception of education based on an art experience and reflection that thanks to its methods is able to successfully develop both competences - personality traits and sociable traits .The second part of the thesis is focused on the real research – the significance and presentation of the methodical row expressing one theme WATER. The last but not least aim of the thesis is to explain the method.

7 Seznam příloh

7.1 Konceptová analýza

8 Přílohy

„Ovládání vody, Ovládnuti vodou“ – konceptová analýza

Koncepty: SÍLA (využití x zneužití), MOC – BEZMOC (ovládání), VÝCHOVA (rodiče, učitelé,...),...

Záměr: Uvědomit si bezděčné strategie, které lidé používají při ovlivňování druhých, prosazování vlastních názorů, apod.

První cvičení: vytvoření jednoduchého artefaktu na základě rozfoukávání tuže (snaha ovládnout kapalinu), výběr barev, zlepšení dechu, rozvoj komunikace, reflexe, individualizace, volná asociace

Druhé cvičení: malba temperovými barvami pod taktovkou vnímané hudby (být ovládnuti), míchání barev, komunikace, reflexe, individualizace, volná asociace

Doba práce: dvě vyučovací hodiny

Pomůcky: první cvičení: čtvrtky, barevné tuše, slámky (brčka), diktafon

Druhé cvičení: čtvrtky, tužky, diktafon, notebook, reproduktory, skladba Bedřicha Smetany - Vltava

Použité zkratky: Uč – učitelka

Ž – žák

ŽI – žáci

KrM – kresba a malba

3OUB – třetí ročník učiliště

Průběh: Jedná se o přepis a pokus o jeho konceptovou analýzu zvukového záznamu z hodiny KrM třídy 3OUB

První cvičení: **Ovládání vody**

1. fáze: rozechřivací aktivita (motivace)

Uč: Budeme dneska dělat, jak jsem říkala, dvě cvičení nebo dvě práce, bude to jenom na malé čtvrtky, takže se nemusíte bát, že to nestihnete.

Uč: Vždycky vám vysvětlím, oč jde u každého zvlášť.

V této analyzované jednotce, se hned v první větě dozvídáme, že půjde o dvě cvičení nebo práce (zde se snažím opravit slůvko, že nepůjdeme nikam cvičit, ale budeme pracovat, tedy vytvářet rukama), „bude to jenom na malé čtvrtky“, takže se nemusíte bát, že to nestihnete (reaguji na vykulené oči studentů a volbou malého formátu jim dávám najevo, že mají dostatek času). Něco nestihnout, mít málo času, může být pro někoho velmi skličující zážitek.

Vždycky vám vysvětlím CO? a JAK? se bude dít v hodině.

Uč: První bude úplně jednoduchý, i když to druhý bude taky jednoduchý. Dostanete malou čtvrtku, jak si ji zvolíte je na vás, protože, co budeme dělat: Dostanete malou čtvrtku, pak tady jsou barevné tuše, takže dostanete na výběr barevné tuše, jaké si vyberete, je na vás, záleží na vás, jaké máte rádi barvy.

Ž: Černou

Uč: Jakou?

Ž: Černou

Uč: Někdo si vybere černou – pouze, někdo si vybere černou, modrou, červenou třeba. Jo, je to na vás. Můžete si vybrat jednu barvu, můžete si vybrat tři barvy, kolik chcete. Jo

To podstatné je stále skryto. Opět zdůrazňuji, že mají studenti dostatek času, jednak tím, že to bude úplně jednoduché a znovu malým formátem. (Zdá se, že je pro mě sdělení dostatku času velmi důležité, s čímž nemohu nesouhlasit.)

„Dostanete malou čtvrtku, jak si ji zvolíte je na vás, protože, co budeme dělat“. Něco dostat, darovat – je tu zdůrazněno, že si žáci své pomůcky nenosí, ale jsou jim poskytnuty školou.

Studenti poprvé slyší, že se mohou svobodně rozhodnout – avšak co se týče malé čtvrtky, ještě neví jak. (Je tu velice patrná má „roztěkanost“, přecházení z jednoho na druhý. Tento fakt nejasného zadání pokynu se objeví nejednou v tomto rozboru. Možným důvodem může být i nervozita, jelikož se vracím do „procesu výuky“ téměř po roce mateřské dovolené.)

Dále opět zdůrazňuji, že studenti něco dostanou, tentokrát se jedná o barevné tuže. (To, že si žáci nenosí své pomůcky, a jsou jim poskytnuty školou, má pro mne taky důležitý význam. Na jednu stranu se nemusím obracet na to, že některý žák něco zapomene či nedonese, na druhou stranu je tu omezená finanční kapacita a s tím i spojený následný výběr témat a hlavně technik.)

„jaké si vyberete, je na vás, záleží na vás, jaké máte rádi barvy“ Patrný zájem o individualitu žáka, který je ovšem vyvrácený slovy: „ jaké máte rádi barvy“. Studenti mohli samozřejmě použít i barvy jim nepříjemné – to jim ovšem v zadání nebylo nabídnuto.

V této fázi „startuje“ žakovská tvorba. Žák si vybírá barvu černou. V jeho výběru ho utvrzují a navrhuji další příklady, jak do barvy, tak i do počtu.

Černá barva ze symbolického hlediska je barvou smrti, koncový bod tmavosti představuje konečné rozhodnutí, agresivní vzdor, popření pestrého života, nicotu, absolutní odříkání, je výrazem pro bojovné „ne“.

Uč: Co s těmi tušemi budete dělat? Dostanete k tomu ještě brčka a úplně to nejjednodušší....

Ži: Rozfoukávat!

Uč: Rozfoukávat, výborně! Znáte to asi všichni, ne?

Ži: Jo, ano,....

Jsem si dobře vědoma cíle výuky. Je to má první formulace – „Co s těmi tušemi budete dělat? Dostanete k tomu ještě brčka a úplně to nejjednodušší....“

Nechávám studenty, aby si odpověděli sami. Pochválím je, a ujistím se, zda všichni vědí, co mají dělat. I ta nejprimitivnější pochvala může dopomoci ke kladné motivaci žáků k práci.

Uč: Tak, já zatím ještě nebudu říkat o co tam tak půjde, protože si o tom popovídáme, až po konci té práce.

Ve slovech se skrývá „tajemství“, které bude rozklováno na konci činnosti. Nechávám studenty ještě v napětí, že je něco, možná zajímavého, čeká. „Tajemství“ pomáhá k soustředění pozornosti na nastávající činnosti. Napjaté očekávání je přitom učiteli pomocníkem (v kultuře srov. pomalé rozvírání opony v divadle, úvodní titulky v kině, postupná a pozvolná expozice příběhu v románu apod.).

Uč: Jak jsem říkala, tu čtvrtku si můžete vybrat z jakékoli strany. Tady (ukazuji na matnou stranu), se vám bude logicky, ta tuš víc

vpíjet. Tady na té mastnější, bude míň, bude se líp asi..... Asi, možná i líp rozfoukávat. Je to na vás. Jo

Studenti se konečně dozvídají, jak mohou nakládat se svojí čtvrtkou, že se mohou svobodně rozhodnout. Na druhé straně přesto zdůrazňují, která strana bude „logicky“ pro práci vhodnější.

Logika má více významů – v češtině se běžně používá ve smyslu myšlenková cesta, která vede k daným závěrům. Logika je také formální věda, zkoumající právě onen způsob vyvozování závěrů. Logika není empirickou vědou o myšlení; studuje objektivní podmínky správnosti, jinak řečeno je to disciplína studující relaci „vyplývání“.
(www.wikipedia.cz)

Uč: Takže úkol zní: Vybrat si tuže jaké chcete, čtvrtku, vybrat si stranu jakou chcete, brčko, samozřejmě vybrat si barvu, jakou chcete a úkol je vytvořit nějaký obrázek.

Opakuji žákům úkol (úkol je práce zadaná studentům, učitelem; opakování, matka moudrosti), pomůcky, které budou potřebovat při jeho plnění, pro jejich volbu zdůrazňuji svobodnou vůli studentů (Zde se pokouším o vtip – „samozřejmě vybrat si barvu, jakou chcete“.) Vtip, anekdota, popřípadě fór, je krátké vyprávění, jehož účelem je pobavit příjemce (posluchače či čtenáře). Obvykle je založen na dvojznačnosti, absurditě nebo paradoxu, je stručný a směřuje k výrazné a úderné pointě.
(www.wikipedia.cz)

„úkol je vytvořit nějaký obrázek“ (obraz, artefakt) obraz je obecně jakékoli grafické vyjádření zpravidla ve dvou rozměrech. Artefakt (z lat. *arte factus*, uměle udělaný) je termín, který poprvé použil Sir Julian Huxley a označuje libovolný objekt nebo proces, který vznikl lidskou aktivitou, na rozdíl od předmětů přírodních. (www.wikipedia.cz)

2. fáze: výrazová hra

Ž: To, tam mám, tu tuž vylít?

Uč: To záleží na vás.

Ž: Máme vytvářet něco konkrétního?

Uč : To, záleží na vás, jak vám to také půjde.

V této části jednotky zpracovávali žáci podnětovou formu – rozfoukávání tuže. Většina výroků se vztahovala k postupu tvorby. Žák se při uplatňování učiva snaží doplnit jádro učební úlohy v dotazu, zda má vytvářet něco konkrétního? (odpovídám, že vše záleží na jejich svobodné vůli – zájem o individualitu žáka)

Ž: Jé, já tam mám strom!

Ž: To nejde!

Ž: To je sranda!

Ž: Ono si to dělá, co chce!

Objevují se první volné asociace. Slovo asociace (z lat. *ad-*, k, a *socius*, společník) má více významů: v běžném životě, v sociologii a v právu. (www.wikipedia.cz)

Asociace v psychologii – spojení představ tím, že jeden duševní obsah vybaví jiný v podobě představy nebo myšlenky proto, že dřívější zkušenosti se vyskytly spolu. Odtud také asociativní paměť, v níž se obsahy vybavují na základě podobnosti. (Slovník cizích slov)

Studenti též komentují své zážitky a zkušenosti z práce.

Ž: Já už to asi mám!

Ž: Já taky

Uč: Nechte v klidu dokončit práci i ostatní!

Uč: Hotovo? Vezměte si své práce a svou židličku a uděláme si tu takový kruh. Práce dejte doprostřed.

Žáci avizují, že jsou se svou prací hotovi. Vybízím je, aby se ztišili, abych zamezila kolizím v závěru dokončování prací ostatních.

Nakonec se přesvědčím, jestli mají všichni opravdu hotovo a vybídnu je k druhé fázi cvičení.

„Kruh bezpečí“ - Artefiletika rozeznává dvě hlavní praktické formy činnosti: výrazovou hru a reflektivní dialog. Výrazová hra, tj. výtvarná tvorba nebo výtvarné vnímání, probíhá individuálně nebo v celé skupině i v dílčích skupinkách. Oproti tomu reflektivní dialog je vždy záležitostí celé skupiny. Skupina při něm zpravidla sedí v kruhu (jak je to známé i z arteterapie), kterému říkáme “kruh bezpečí”, abychom zdůraznili potřebu bezpečného sociálního klimatu uvnitř skupiny. (www. artefiletika.cz.)

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Ž: Já tam vidím něco, já já tam vidím normálně chlapa,....

Nechávám studenty, aby si v klidu prohlídli obrázky svých kolegů.

Žáci sdělují své volné asociace, vyslechnu si je, ale zatím je opominu a dále s nimi nepracuji. (Nyní si uvědomuji, že jsem udělala velkou chybu, když jsem nenavázala na jejich spontánní aktivitu. Riskovala jsem tím, že se mnou nebudou nadále spolupracovat.)

Uč: Tak vidíme tady různé obrázky. Já se vás zeptám na úplně jednoduchou otázku, tak doufám, že mě na ni odpovíte: Dělali jste ted'ka, něco s tou tuší. O co tam vlastně šlo při té práci, co jste dělali?

Ž: Šlo o to, aby se to rozfoukalo

Uč: Jo, takže, dostali jste tuš, papír...

Ž: Brčko

Uč: Brčko, a snažili jste se to...

ŽI: Rozfoukat, něco vytvořit

Cíl mého budoucího snažení je mi zcela jasný. Opakováním zadání se snažím dovést studenty k tomu, aby sami přišli na téma našeho nastávajícího rozhovoru. Nevědomky ho tu praktikuji sama. Někoho ovládnout, nasměrovat někam...

Uč: Rozfoukat, něco vytvořit? Takže, když jste tu tuš rozfoukávali, tak jste se ji snažili nějakým způsobem ovládnout nebo...

ŽI: Jo, ano, ne, já vlastně nevím...

Uč: Jo, ne. Kdo jo?

Ž: Já, aby to šlo do stran

Uč: Takže jste se snažili, aby směřovala nějak? Šlo to?

ŽI: Ne, jo, trošku....

Dostáváme se k hlavnímu tématu našeho rozhovoru. Vybízím studenty, aby mi sami sdělovali své pocity z tvorby.

Uč: Někomu ne, někomu jo, někomu trošku. Tak, kdybychom mluvili, dejme tomu o tom ovládnání, nejenom té tuše, ale přejdeme k vodě jako kapalině: Snaží se lidé ovládat nějak vodu?

ŽI: Jo

Uč: Jak?

Ž: Spíš využívat

Uč: Využívat, dobře. Jak využívat?

Ž: Mlýnský kola a tak

Uč: Určitě mlýnský kola a ty byly na co?

Ž: Na to aby mohli mlít mouku

Člověk se od počátku snažil ovládnout vodu. Hlavním cílem bylo a dodnes je: aby voda protékla krajinou po stanovených trasách, nepřekvapovala nás žádnými změnami, tekla pokud možno rovně a spořádaně a neobtěžovala nás svou živostí a nevypočitatelností. Člověk tak vlastně kolonizoval území, na které si voda vždycky činila nárok. Její životní prostor. Pokusil se zahnat ji do rezervací, podobně jako původní obyvatelé dobytých kontinentů. (Neubauer, Škrdlant, 2005)

Snažím se co nejvíce zapojit studenty. Za správnou odpověď žáka pochválím a další položenou otázkou se snažím o jeho rozvoj myšlení, zkušeností,...

Uč: Něco jiného, nějaký jiný příklad? Vždyť těch příkladů je

Ž: Kohoutek vodovodní

Uč: Výborný, takže rozvod do domácností, at' už pítí...

Ž: Záchod, sprcha

Vybízím studenty k dalším příkladům.

Nejstarší zprávy o stavbách sloužících k přepravě vody pocházejí z období vlády egyptského faraóna Ramssese II., asi 1300 př. n. l. Ve starověké Číně se pro výrobu vodovodů používaly kmeny bambusu; ve starověkém Římě se stavěly pro rozvod vody četné akvadukty.

Zbytky jednoho z nejstarších vodovodů v českých zemích byly objeveny koncem roku 2005 v Plzni. Tento vodovod byl dřevěný a pochází z doby okolo roku 1300. (Jásek in Živel Voda, 2005)

Uč: Ještě nějakým způsobem se člověk snaží ovládat tu vodu?

Ž: Na přehradách a tak

Uč: Ano, staví přehrady, rybníky, proč?

Ž: Aby tam tu vodu udržel

Uč: Aby ji udržel? A proč?

Ž: Aby jí dál využil

Uč: K čemu?

Ž: Třeba vodní elektrárny

Uč: Ano výborný, nebo k rekreaci, že jo?

Něco přehradit, přepažit nějaký prostor. Necháme-li stranou někdy i potvrzená podezření, že hlavní motivací výstavby obřích vodních děl je zájem velkých betonářských a stavebních koncernů na vlastním “trvalém ekonomickém růstu”, tedy stále nové výrobě a výstavbě, pak jsou hlavní důvody stavby přehrad: výroba elektřiny, rekreační funkce a teprve potom ochrana území před povodněmi. (Neubauer, Škrdlant, 2005)

Rekreace označuje čas nebo aktivitu, kterou lidé věnují aktivnímu nebo pasivnímu odpočinku, při němž regenerují svoje tělo nebo mysl. Rekreace je někdy považována také za synonymum pro oddech nebo osvěžení. Velmi podobný význam má také slovo relaxace. Pojem rekreace také vymezuje prostor, umožňující realizaci zálib a zájmů, kultivaci vlastních tvořivých sil, schopností atd. (www.wikipedia.cz)

Ž: Lído, řekni taky něco?

Uč: Co jsi říkal?

Ž: Ať Lída taky něco řekne!

Uč: Jó Lído, taky nám řekni něco! Je to dobrý, když člověk ovládá tu vodu?

Lída: Jak k čemu.

Uč: Jak k čemu? Takže k čemu jo a k čemu ne?

Lída: K pití je to dobrý, že jo

Uč: Určitě. A k čemu ne?

ŽI: Zápavy, tsunami,... (žáci se překřikují)

Uč: Jasný, tak zkuste mi to říct někdo jednou větou

Ž: Když člověk ovládá vodu, je to dobře a není to dobře

Spolužák vyzívá kolegyni, aby se také zapojila do rozhovoru. Na jeho popud položím žačce cílenou otázku. (Nevím, zda bylo, na tomto místě, dobré studentku nedobrovolně do hovoru zapojit? Mohla se ještě více zatvrdit. Nenechala jsem ji, se svobodně rozhodnout. „Ovládla jsem ji?“)

Společně jsme se studenty došli k závěrům, že je na jedné straně dobré, když člověk ovládá vodu (vlastní přežití či potřeby), ale nejsou všechny nehody a hrozby vedlejšími produkty našeho způsobu nakládání s živly?

Vzpomeňme na katastrofální povodně, které v posledních letech ve světě i u nás stále častěji připomínají nerovnováhu, kterou člověk vnesl do krajiny.

Záplava, povodeň je přírodní katastrofa, způsobená rozlitím nadměrného množství vody v krajině mimo koryta řek. Jejimi následky mohou být různě velké škody na majetku, ekologické škody či oběti na lidských životech. (www.wikipedia.cz)

Tento seznam obsahuje chronologicky seřazené významnější historicky doložené povodně, které zasáhly území Čech, Moravy nebo Slezska. (www.wikipedia.cz):

- 1272 - Praha - Juditin most - jehož mecenáškou byla *Judita Durynská (1135-po1174)*, *choť krále Vladislava II. (cca 1110-1174)* - poškodila velká voda.
- 1342 - Praha - Juditin most nápor ledu definitivně zničil.
- 1432 - Praha - Karlův most velká voda zbořila pět pilířů. Oprava trvala 71 let.
- 1768 - Písek - při povodni se zřítily levobřežní brána Kamenného mostu. Pravobřežní brána byla stržena z důvodu komunikační v roce 1825.
- 1774 - Labe
- Povodeň v Čechách 1784 - 28. února průtok Vltavy v Praze 4500 m³/s
- 1799 - Labe
- 1815 - Labe
- 1824 - Vltava
- 1830 - Vltava
- Povodeň v Česku 1845 - březen, odhadovaný průtok Vltavy v Praze 4500 m³/s
- Povodeň v Česku 1862 - březen, Labe
- Povodeň v Česku 1876 - jaro, Labe

- Povodeň na Vltavě 1890 - září, Vltava, byl pobořen Karlův most, průtok Vltavy v Praze 4000 m³/s
- Povodeň na Vltavě 1893 - Vltava
- Povodeň na Vltavě 1954 - Vltava
- Povodeň na Moravě 1970 - jižní Morava, 35 mrtvých
- Povodeň v Česku 1985 - Čechy a Morava
- Povodeň na Moravě a Odře 1997 - Morava, Slezsko (50 mrtvých)
- Povodeň ve Východních Čechách 1998 - 23. července Královéhradecký kraj (6 obětí)
- Povodeň v Česku 2002 - srpen, Vltava a Labe, největší změřené povodně v Čechách - průtok Vltavy v Praze 5300 m³/s (17 mrtvých)
- Povodeň v Česku 2006 - různé řeky (7 obětí)
- Povodeň v Česku 2009 - červen a červenec, především Moravskoslezský, Olomoucký, Zlínský a Jihočeský kraj (13 mrtvých)
- Povodně ve střední Evropě v květnu 2010 - květen , především Moravskoslezský, Olomoucký (Troubky), Zlínský a Jihočeský kraj (1 mrtvý)
- Povodně ve střední Evropě v srpnu 2010 - hlavně Liberecký kraj (5 mrtvých)

Tsunami - znamenajícího *vlna v přístavu*, je série po sobě jdoucích vln způsobených náhlým přemístěním velkého množství vody na velkých vodních plochách, hlavně v oceánech. Převážnou většinu tsunami vyvolávají tektonické pohyby litosférických desek na dně oceánů, kdy dochází k seismické činnosti, tedy k zemětřesení. Vlny tsunami představují globální hazard mající na svědomí mnoho katastrof v dějinách Země.

Katastrofální tsunami v dějinách:

18. století

Tisíce Portugalců, kteří přežili velké lisabonské zemětřesení v roce 1755, zemřely krátce poté, když dorazila vlna tsunami. Když voda ustoupila, v přístavu zbyly jen vraky lodí.

19. století

V roce 1883 explodoval sopečný ostrov Krakatoa v Indonésii. Série velkých tsunami o výšce přes 40 m (u pobřeží) se šířila celým světem, zemřelo nejméně 36 tisíc lidí.

15. června 1896 zasáhla japonský ostrov Honšú obrovská tsunami. Rybáři, kteří byli pouhých 30 km od pobřeží, ji vůbec nezaznamenali, ale na ostrově zabila 28 000 lidí a zničila 275 km pobřeží.

20. století

V roce 1908 zasáhlo Itálii v oblasti Messinského průlivu zemětřesení o síle 7,5 stupně Richterovy škály. Desetimetrová vlna zaplavila pobřežní sídla včetně Messiny a zanechala za sebou přes 200 000 mrtvých.

Silné zemětřesení o síle 9,6 stupně Richterovy škály v Chile 22. května 1960 vyvolalo tsunami, která způsobila rozsáhlé škody na Havaji a zasáhla i 16 800 km vzdálené Japonsko, kde zabila stovky lidí.

Devastující tsunami, která byla důsledkem zemětřesení 12. července 1993 o síle 7,8 zabila na malém japonském ostrově Okuširi poblíž ostrova Hokkaidó 202 lidí a stovky dalších zranila.

17. července 1998 zabila 12 m vysoká tsunami min. 2200 lidí na severním pobřeží Papui Nové Guinei. Tsunami následovalo po zemětřesení o síle 7 Richterovy stupnice a následném podmořském sesuvu.

21. století

Další náhlá tsunami zasáhla pobřeží jihovýchodní Asie (Indie, Šrí Lanka, Maledivy, Bangladéš, Myanmar, Thajsko, Malajsie a Indonésie) ráno 26. prosince 2004. Později zasáhla i další ostrovy v Indickém oceánu (Madagaskar, Seychely, Réunion a Mauricius) a také východní pobřeží Afriky (Somálsko, Tanzanie a Keňa). Vlna o velikosti až 15 metrů zabila asi 230 tisíc a postihla miliony lidí a způsobila rozsáhlé škody na tisících km pobřeží. Pocházela z podmořského zemětřesení o síle 9,2 stupňů Richterovy stupnice u severního cípu ostrova Sumatra.

30. září 2009 byla tsunami vyvolána zemětřesením o síle 8,3 stupně Richterovy škály u souostroví Samoa v Tichém oceánu. Je pravděpodobné, že většina lidí byla vlnou spláchnuta do moře. Konečný počet obětí je okolo 150. Byly stovky zraněných, ale většina z 220 000 ohrožených stihla utéct na bezpečné vyvýšeniny.

11. března 2011 došlo k jednomu z nejsilnějších zemětřesení u východního pobřeží japonského ostrova Honšú. Otřesy o síle 9,0 stupně Richterovy škály a následná až 38 m vysoká vlna tsunami usmrtila nejméně 28 tisíc lidí. Vlny poškodily i několik jaderných elektráren, zdaleka nejvíce Fukušimu I. Vlna místy zasáhla až 10 km do vnitrozemí a způsobila rozsáhlé škody na infrastruktuře, stavbách a průmyslu. Neméně závažné jsou ekologické škody, jelikož došlo vlivem poškození mnoha průmyslových podniků k úniku nebezpečných látek do ovzduší i půdy. Nejzávažnější je poškození jaderné elektrárny Fukušima I, kde došlo vlivem selhání chladicího systému k závažné havárii reaktoru, která je klasifikována stupněm 7, tzn. stejně jako havárie jaderné elektrárny v Černobyli. Okolí elektrárny je v okruhu 30 km evakuováno a bude trvale uzavřeno na mnoho let. Škody přesáhly 309 miliard dolarů a proto se jedná o nejdražší katastrofu dějin. (www.wikipedia.cz)

Uč: No a vy jste si tady taky vyzkoušeli, že jde a nejde, že jo? Někomu to šlo líp, někomu to šlo míň, ale shodli jsme se na tom, že ta voda si dělá stejně, co chce, stejně je to jaksi v přírodě. Že člověk se snaží odvádět někam tu vodu, aby na tom místě dejme tomu mohl postavit silnice, vesnice, města,..

Ale určitě je známo, že ta voda si najde svou cestičku, kde se vrátí do svých koryt a pak právě vznikají ty povodně.

Osvětluji studentům problém ovládnutí vody, jak jsem zmiňovala již výše. Člověk se od počátku snažil ovládnout vodu. Hlavním cílem bylo a dodnes je: aby voda protékla krajinou po stanovených trasách, nepřekvapovala nás žádnými změnami, tekla pokud možno rovně a spořádaně a neobtěžovala nás svou živostí a nevypočitatelností. Člověk tak vlastně kolonizoval území, na které si voda vždycky činila nárok. Její životní prostor. Pokusil se zahnat ji do rezervací, podobně jako původní obyvatelé dobytých kontinentů. (Neubauer, Škrdlant, 2005)

Silnice je dopravní stavba umožňující nekolejovou pozemní dopravu na větší vzdálenosti.

Slovo *silnice* má původ v dobách, kdy císař Karel IV. nechal zesílit tehdejší hlavní cesty (silná cesta = silnice). Na Moravě se v obecném jazyce pro silnici běžně užívá slova *cesta*. (www.wikipedia.cz)

V současné české terminologii je silnice jednou z kategorií pozemních komunikací. V tomto smyslu je termín silnice protikladem k termínům účelová komunikace, místní komunikace a dálnice. Slovo ulice je dnes již neoficiální označení pozemních komunikací ve městech a významem má nejbližší k termínu místní komunikace. (www.wikipedia.cz)

Vesnice (též ves, víska, dědina) je sídlo venkovského typu. Sídlo, které je tvořeno typickou nízkopodlažní zástavbou s převážně rodinnými domy, s

málo vyvinutou uliční sítí, dominantním prostorem návsi (fungující jako společenské a kulturní centrum) a vysokým podílem zeleně. (www.wikipedia.cz)

Město je sídelní geograficky vymezený útvar, pro který je charakteristický soubor znaků, jenž jej odlišuje od vesnice. Jsou to především relativní velikost ve srovnání s vesnicemi, vysoká hustota osídlení, kompaktnost a koncentrace zástavby, typická demografická, sociální a profesní struktura obyvatel (obvykle nepracují v zemědělství, ale naopak v obchodu, průmyslu, službách) a poskytování správních, vzdělávacích, obchodních a kulturních funkcí pro širší okolí.

Pro město je také specifický městský způsob života, který je na rozdíl od venkovského více neosobní, anonymní a účelový. Obyvatelům měst klesá počet osobních vztahů a sociálních kontaktů, naopak roste počet profesionálních vztahů a fyzických kontaktů. Ve městech se také proto koncentrují sociálně patologické jevy jako zločinnost, prostituce, závislosti nebo rozpady manželství.

V České republice se v současnosti za město pokládá obec, které byl udělen status města. V Česku je celkem 592 měst. (www.wikipedia.cz)

Uč: Tak kdybychom šli pryč od vody, ale zůstaneme u toho slovíčka ovládání, směřování někam nebo snažit se někam někoho postrčit. Znali byste nějaký... Nebo z vlastní zkušenosti nějaké příklady, kdy vás dejme tomu někdo.....

ŽI: Rodiče!

Uč: To je zvláštní, že všichni řekli rodiče, já jsem čekala, že někdo řekne učitel.

Snažím se posunout rozhovor do dalších souvislostí a vlastních zkušeností studentů.

To je zvláštní, že všichni řekli rodiče, já jsem čekala, že někdo řekne učitel. (Nyní si myslím, že to byl opět můj nedobrý zásah do rozhovoru. Byla to prostě myšlenka, kterou jsem měla potřebu studentům sdělit. Měla jsem zůstat pouze u jejich jednohlasného sdělení a nechat je dále rozvinout své myšlenky)

Rodičovství obsahuje všechny úlohy spojené s výchovou dítěte, které vedou k utváření nezávislé dospělé osobnosti. Rodičovství začíná už před narozením nebo adoptí dítěte a je součástí rodinných vztahů. (www.wikipedie.cz)

Uč: Tedy rodiče, jak třeba?

Ž: Aby nás něco naučili, třeba, aby nás mohli vychovat a tak...

Uč: Určitě už od malička, potom když jste starší, v každém tom věku něco je. Je dobře, co ti rodiče dělají?

Ž: Jo, ale někdy ne

Uč: A uveď nějaký příklad, kdy jo a kdy ne?

Ž: Tak, myslí to dobře...

Uč: Myslí to určitě dobře!

Vyzývám studenty k zamyšlení a vlastním úvahám.

Rodičovství může obsahovat chválu, ale i potrestání (domluvu). Někteří rodiče už nepovažují „plácnutí přes zadek“ za vhodný trest. Termín „trénink dítěte“ značí specifický typ rodičovství, který se soustředí na holistické chápání dítěte. Filozofie „braní dítěte vážně“ vidí chválu i trest jako manipulativní a škodlivé pro dítě a hledá jiné způsoby dosažení dohody s dítětem. „Vazbové rodičovství“ usiluje o vytvoření silných emocionálních vazeb a vyhnutí se fyzickému trestu, kdy disciplína je

dosažena pozitivními interakcemi s emocionálními potřebami dítěte.
(www.wikipedie.cz)

Učení je proces získávání a předávání zkušeností, návyků, dovedností, znalostí, hodnot a podobně. Učením se u živočichů rozvíjejí a proměňují vrozené schopnosti a vzorce chování, takže vzniká předávaná (tradovaná) kultura, odlišná v různých společnostech. Učení je tak na jedné straně součástí individuálního dospívání, výchovy a vzdělávání, jednak reprodukce kultury. (www.wikipedie.cz)

Učení jako činnost lze rozlišit na:

- spontánní získávání vlastních zkušeností, učení se;
- neformální předávání zvyklostí, dovedností a hodnot v rodině a ve společnosti;
- formalizované učení a vzdělávání v institucích (učitel, škola).

(www.wikipedie.cz)

Výchova (nebo též edukace) je cílevědomá, plánovitá a všestranná činnost směřující k přípravě člověka pro jeho společenské úkoly a osobní život. Výchova je celoživotní působení na procesy lidského učení a socializaci s cílem přeměny člověka po všech stránkách, tedy tělesné i duševní. Výchova je zprostředkování znalostí, dovedností a postojů (kompetencí), které jsou přítomny v dané společnosti a které se pokládaly a pokládají za důležité, předat dalším generacím. Různé koncepce výchovy byly v čase ovlivněny sociokulturními podmínkami a odlišnými koncepcemi chápání člověka.

Na výchovu jako na celek můžeme pohlížet ze dvou úhlů:

- Ve smyslu činitelů výchovy: vychovávající (rodiče, učitel, trenér apod.), vychovávaný (syn, dcera, žák, student) a obsahu výchovy (to

čemu se vyučuje a učí) - pokud jakýkoli činitel chybí, nemůže výchova probíhat

- Ve smyslu výchovné činnosti: jde vždy o účelový vztah cílů a prostředků, přičemž zvolené cíle určují volbu prostředků (www.wikipedie.cz)

Uč: A co tebe Romčo, doma neovládají?

Romča: Ale já se nenechám!

Uč: Ty se nenecháš?

Romča: NE

Uč: Ale určitě někdy se taky necháš

Romča: NE, když máma něco chce, tak dělám opak, to je lepší!

Uč: A je to dobře, že děláš opak?

Romča: JÓ, ona pomě potom nic nechce!

Uč: Ale co já vím, tak vy se pak docela hádáte, ne?

Romča: Hm, ale to je její mínus. Né, paní učitelko nechte mě žít!

Uč: Dneska né, dobře.

Vyzívám dívku, aby nám sdělila, jak to chodí u nich doma. (Situace v této rodině je velmi komplikovaná. Matka žije sama se třemi dcerami. Nejednou jsem řešila problémy s její matkou a školní psycholožkou. Dcera neuznává autoritu matky a matka se sama chová jako pubescent.)

Dívka o tom nechce mluvit, proto se zkusím ptát někoho jiného.

Uč: Takže nechcete někdo uvést nějaký příklad?

Ž: Tak kdy jo, když nás učí mluvit a chodit a kdy ne, tak třeba když já jsem chtěla být kuchařka a mamka chtěla, abych šla sem, protože ona chtěla být zahradnice.

Uč: Určitě jsou teda, jak u té vody, ty kladný stránky, tak u toho ovládání, směřování někam, tak i ty záporný.

Další dívka nám svěruje své zkušenosti. Plnění si svých snů na dětech, zajisté není tou správnou cestou výchovy.

Uč: Jak vám je při tom. Všichni asi víte, že ty rodiče to myslí dobře, většinou, pokud to není, jak říkala Simča ten příklad, že si chtějí na vás splnit svůj sen, ale většinou je to tak, že to s vámi myslí dobře, ať už v tom učení nebo když vám dají nějaký zákaz, třeba do kolika hodin můžu na tu diskotéku. Asi vědí proč, asi také byli mladí.

Ž: To by tomu ani člověk nevěřil

Uč: Tak asi z vlastní zkušenosti vědí, proč to dělají.

Jak vám je při tom, když vás, když se nějakým způsobem snaží.....

Ž: To je jasný, že se nám to nelíbí!

Uč: Nelíbí se vám to?

Ž: NE

Vysvětluji studentům, že se na to musí dívat i z jiné stránky. Rodiče přece pro nás chtějí to nejlepší. Ptám se jich, jaké mají pocity, když se je někdo snaží ovlivnit a jednohlasně odpovídají, že se jim to nelíbí.

Romča: Ale tak já bych to taky udělala svým dětem. Tak já taky kdybych byla mámou, kdyby to byla ta situace co je u nás, tak, bych udělala to samí, jak dělá máma. Protože kdybych já byla mámou, tak

bych nechtěla, aby děcko, si tam takhle trajdalo, a když venku zůstává (úplně se do řeči zapálila a najednou se odmlčela).....Né , ale fakt

Ž: Ale ty na jednu stranu s tou mámou souhlasíš?

Romča: Ale nedělám, to nechci!

Uč: A nebylo by lepší někdy ustoupit?

Romča: NE, protože ona už by začala,... Už by věděla, že by mohla, mi zakazovat a říkat ty rozkazy a tak.Ttak když se s ní nebavím, tak si můžu jít, kam chci, teda když mi dá prachy. Ale chápejte, já se jí neptám.

Uč: No já vím, že to u vás není dobrý. Tam je to těžký.....

Výše zmiňované studentce to nedá a stůj, co stůj nám chce sdělit svůj názor. Ostatní studenti jí sami připomínají, že s chováním vlastní matky souhlasí. (Nejspíše toto „sezení“ Romany chování a prožívání k matce nezlepší, ale mohlo ji do jisté míry pomoci k zamyšlení.)

Uč: Takže většinou říkáte, že je vám to nepříjemné. Ale vy určitě znáte,...Je určitě nějaký příklad, kdy to sami děláte i vy? Že jo?

ŽI: No jo! Michalovi

Uč: Nó, Michalovi nějakýmu. Řekne Soňa?

Ž: Né... (stydí se)

Uč: No, ale je to tak. Určitě třeba,... Já nevím,... Řeknu příklad, když já kamarádce řeknu, třeba nějaký svůj názor na kluka.

ŽI: To jo

Uč: A vy vlastně tím způsobem taky se jí snažíte někam směřovat.

ŽI: HM

Uč: Ale když si vezmeme obě strany, na jednu stranu je vám to nepříjemný, ale na druhou stranu to děláte taky. Na jedné straně s tím souhlasíme, ale schválně.....

Jelikož mi studenti výše sdělili, že jim je nepříjemné, když se snaží někdo ovlivnit jejich „svobodnou vůli“, obracím tuto situaci i na příklady, kdy to užívají sami.

Jedna studentka si ihned vzpomíná na nějakou zkušenost s chlapcem, ale jelikož se stydí, nenutím ji mluvit a uzavírám tento rozhovor shrnutím a prostorem k vlastnímu zamyšlení.

Takže, tady mi šlo o to, abyste si nějakým způsobem zkusili ovládnout tu vodu a abychom si o tom trošku popovídali. Takže asi stačí, že?

Ž: Né

Uč: Né? Tak mi ještě něco povězte, jak vy ovládáte, někoho?

Ž: Já třeba, když chci, aby brácha něco udělal,... Abych ho ostříhala.....

Ž: Nebo když chci, aby přestal kouřit.

Uč: Ale ty sama kouříš, vid’?

Ž: Ano

.....

Snažím se rozhovor ukončit, ale studenti mě sami vyzívají, abychom pokračovali. Nechávám je ještě chvíli hovořit o svých zážitcích. (V této fázi uvádějí několik příkladů, ale většině je na zvukovém záznamu špatně rozumět)

Uč: Tady by si chtělo asi uvědomit,... Občas bychom si měli uvědomit, do jaké míry to děláme i my, když nám to není příjemný, když to dělají ostatní, ale uděláme to i my přitom. Kde je pravda?

Opravdu již konečné shrnutí a myšlenka k budoucímu zamyšlení.

Uč: Tak, podíváme se na ty obrázky.

Takže tady vzniklo spousty různých obrázků, které jsou různě zaplněné. Některé jsou zaplněné hodně, jiné míň - třeba to co dělala Míša. Některé jsou třeba od středu, že ty proudy jdou na strany. Některé jdou prostě jedním směrem - tenhle ten třeba. Tady třeba u Jirky

V této fázi se snažím zaměřit pozornost na práce, které vznikli. Sdělují studentům své poznatky a ukazují přitom na obrázky.

Ž: To je hustej obrázek

Ž: Strom

Uč: Co to je?

Ž: Že to vypadá jako strom.

Ž: Nebo tady je keř,...

Ž: Jak ty obrázky vyšívány...

Ž: Tady je jak jedna ženská

Ž: A tady to vypadá jak myslivec, který chytil zajíce

Nechám studenty volně asociovat. Sdělení, že to vypadá: **Jak ty obrázky vyšívány...**nás utvrzuje, že jde o ojedinělou osobní zkušenost, spojenou s **předchozím zážitkem.**

Uč: U Jirky dokonce vidíte i nějaký obrázek. Jirko, snažil ses to dělat záměrně

Jirka: NE

Uč: Ne nedělal si ti záměrně nebo.... Ale když si tam viděl ten strom

Jirka: Jo to sem se snažil, když to vypadalo jako strom

Uč: Tak si ho dodělal. Proč máš, prosím tě tu pravou stranu prázdnou?

Jirka: Ježíš, já nevím, prostě jsem to tak udělal!

Uč: Můžu se tě na něco zeptat?

Jirka: No

Uč: Co ty a prázdnota, necítíš se tak trochu vevnitř.

Jirka: Ježíš, já mám starostí jak.....

Uč: Takže naopak jsi takový rozpolcený možná.

Dobře Jirka nechce s námi mluvit.

Ptám se žáka, jestli dělal obrázek záměrně, na základě mého pozorování z jeho tvorby. V tu chvíli, kdy v práci spatřil nápodobu stromu, hlasitě svůj dojem okomentoval, poté vzal zelenou tuš a měla jsem pocit, že se snaží dodělat na stromě listí.

Mou velkou chybou, v tomto rozhovoru, bylo, ptát se žáka na prázdnotu na identifikačním místě v obrázku. Mým cílem výuky nebyla interpretace a chlapce jsem tímto sdělením uvedla do nepříjemné situace. Z tohoto důvodu se nejspíše i na další část výuky zatvrdil a nespolečně pracoval.

Uč: Dobře, takže jsme tady začali nějakou asociací, že u Jirky, by jsme viděli něco – ten strom s tím keřem, viděli byste ještě někde něco?

ŽI: Tady taky nějaký strom. A u Monči kuře.....ratlík, muž,...ohňostroj... korály v moři

Nechávám ještě chvíli studenty rozvíjet své volné asociace. (Jelikož mluví několik studentů najednou, není ze zvukového záznamu zcela všem a dobře rozumět.)

Uč: Takže dalo by se určitě s těmi obrázky dál pracovat, buď že by jsme tam něco hledali, dali by se dokreslit, domalovat nebo vytáhnout nějaký detail.

Dávám najevo studentům, že s obrázky mohou pracovat nejen hledáním svých asociací, ale že se dají dotvářet i jinými způsoby a různými technikami.

ŽI: Fuj mumie? Kde? Tady má tělo, tady má ruce.....

.....

Studenti mají pocit, že nebylo ještě zdaleka vše nalezeno a vyřčeno. (Špatný zvukový záznam)

Uč: Mohli bychom říct, že je tady nějaký obrázek klidnější, nějaký chaotičtější?

ŽI: Ten Káti je chaotický, Sonči a klidnější asi Míši a ten Páji

Uč: Kdybyste se podívali na ty obrázky, co jsou klidnější, tyhle jsou takový jakoby roztěkanější, chaotičtější. Dalo by se říct, že třeba Míša s Pájou jsou takové klidnější?

ŽI: (souhlasně) JO

Uč: Mě teda, jak vás znám, teda já vás neznám jako kamošky, což bohužel v našem vztahu nemůžeme ani dovolit, ale co já vás znám takhle, znám vás spíš povrchově,... Tak já si opravdu myslím, že Míša s Pájou i Monča,... A dalo by se říct, že ten Monči obrázek je taky takový klidnější... Tak bych řekla, že jste fakt klidnější než třeba holky tady. Ale to je dojem můj.

Snažím se nad obrázky zamýšlet i z jiného úhlu. Pod vlivem jejich klidného či chaotického dojmu, uvažuji o povahách dívek. Sdělují studentům, že mi dívky, jmenovitě Monika, Michaela a Pavlína z pohledu třídní učitelky připadají více klidné a nenápadné, což můžeme pozorovat i na jejich tvorbě.

ŽI: Tady taky

Uč: Ještě Míša se Simčou, no určitě. Když se podíváme na ty obrázky. U Míši je a tak není, že. On na jednu stranu působí strašně klidně, ale na druhou je takový divočejší. Přitom mě pohled na ten obrázek celkem, já nevím,.. uklidňuje, je to takový harmonický. Fakt je moc pěkný. Mně se tady ten moc líbí, i když všechny jsou zajímavý, všechny mají v sobě něco.

Studenti mě upozorňují ještě na dva obrázky, které se jim zdají klidné. Zadívám se na jeden z nich: **On na jednu stranu působí strašně klidně, ale na druhou je takový divočejší. Přitom mě pohled na ten obrázek celkem, já nevím,.. uklidňuje, je to takový harmonický.** (Stejný dojem mívám i z výše zmiňované studentky – takový „anděl s ďáblem v těle“.)

V rozpacích si uvědomuji, že bruslím na tenkém ledě a snažím se toto téma opustit. Volím k tomu prostředky chvály nad odvedenou prací.

4. fáze: uzavírací aktivita

Tak, teda s těmi obrázky by se dalo pracovat dál, jak už jsem říkala dokreslovat, domalovávat nebo nějaký detail si vybrat a vzít si ho třeba jako předlohu pro malbu – abstraktní. Nebo dál třeba...

Ž: Do koše.

Uč: Do koše? I to by se dalo, kdo má pocit, že ho chce hodit do koše.

Uzavírám rozhovor před druhým cvičením shrnutím, jak by se dalo s obrázky dále pracovat. Jeden ze studentů mi skočí do řeči a řekne, že by se též dal obrázek hodit do koše. Nevyvracím mu jeho pocit, protože pro něj i tento počín může být dobrou cestou k uzavření této aktivity.

Druhé cvičení: Ovládnutí vodou

1. fáze: rozechřívací aktivita (motivace)

Uč: To by bylo z toho prvního cvičení všechno. Já vám teďka vysvětlím ještě druhé cvičení, než zas zrušíme tady ten kroužek, ať máte zas svůj prostor. Takže v tom prvním cvičení šlo o to, abyste si vyzkoušeli nebo mě šlo o to, abyste si jakoby vyzkoušeli ovládat tu kapalinu. Jak jsme říkali – šlo, nešlo – mluvili jsme o tom dál.

V druhém cvičení to uděláme obráceně, že vy se naopak necháte ovládat. Čím? Já vám pustím k tomu hudbu. Pustím vám

Ž: Bacha

Uč: Né Bacha, ale podobný... Smetanu, jsme v Litomyšli ano, a pustím vám Vltavu. A vy na základě toho....Budu chtít, abyste opravdu se snažili vnímat tu hudbu, ponořit se do té hudby. Dostanete opět tady ty malé čtvrtky, necháme jenom malé čtvrtky, a na základě toho poslouchání té hudby.....Budem pracovat pouze tužkou a vy budete

zaznamenávat jakoby tok té vody. Jestli si vzpomenete, když jsme dělali takový to cvičení – hru s linkou. Tak když vy budete poslouchat tu hudbu, to znamená linku vlnit, různě oddalovat, přibližovat, točit stejným směrem, různým směrem. Jak? Co s vámi ta hudba bude dělat, to vy se budete snažit v té lince zaznamenat. To bude první část té práce. Ta skladba trvá asi jedenáct a půl minuty takže si myslím, že máte dostatek času zaplnit ten papír. Vzpomínáte si opravdu na tu hru s linkou, víte o čem mluvíme?

ŽI: Ano

Uč: V druhé části, pustím vám to ještě jednou a vy za pomoci té tužky budete.....

Jo pokud si budete myslet dřív, že máte dostatečně zaplněný papír, aby se z toho nestala mazanice, abyste to nepřechmárali moc, tak můžete skončit kdykoli, třeba v polovině.

Tak druhá část, vám znovu pustím tu muziku a vy zase k tomu, za pomoci té tužky se to pokusíte jakoby vybarvit – vystínovat. Víme co je stínování?

ŽI: Ano, ne...

Uč: Zkusíme si opravdu stínovat. Položit tužku na šikmou část, spíš jakoby tou ploškou a přitlakem, kdy budu tlačit na tu tužku víc nebo míň. Mám to pak světlejší nebo tmavší tóny. A zase zkuste to vybarvovat, vystínovat na základě toho co uslyšíte. Kde budou ty tóny víc gradovat, tak víc přitlačím.

Rozumíme?

ŽI: Ano

Uč: Výborně

2. fáze: výrazová hra

Při práci se mi stala taková kuriozita, že jsem měla slabou baterii v notebooku a v jediné elektrické přípojce jsem měla zapnuty reproduktory. Rychle jsem tedy vyběhla do nejbližšího kabinetu pro rozdvojku. Po návratu jsem slyšela hrát úplně jinou hudbu (ve stylu techno), ale studenti horlivě jezdili tužkou po papíře. Když mě zpozorovali, vysvětlili mi, že to zkusili na své hudbě. Přístroj jsem opět zprovoznila a studenti se dali do práce.

Zklamal mě jen jediný přístup žáka Jirky, který poslouchal ve sluchátkách svou muziku, pak se taky nasvačil pod záminkou, že má hlad a že je s prací hotov. (Nechala jsem ho, nedohadovala jsem se s ním, abychom nerušili ostatní zapálené studenty. Po skončení hodiny jsme si o jeho přístupu promluvily.)

3. fáze: reflexe (kruh bezpečí)

Uč: Na tomto cvičení jste si zkusili ten protipól, nechat se jako kdyby ovládat, ne vodou, ale byly to tedy tóny nějaké té skladby, konkrétně Vltavy v tomto případě. Než si začneme povídat k obrázkům, jak jste se cítili při té tvorbě?

ŽI: Dobrý, hustý,....

Uč: A hustý je příjemný nebo nepříjemný?

Ž: Příjemný

Ž: Pro mě úplně hezky, hezká písnička, skladba

Uč: Vy co jste řekli příjemně, z jakého důvodu jste měli asi ten příjemný pocit?

Ž: Bylo to procítěný

Uč: a snažili jste se i vy, to procítit na tom papíře?

ŽI: Určitě, ano, ale mě to moc nešlo, mě také ne

Uč: Ale já si myslím, že ano, že naopak jste se snažili opravdu vnímat tu hudbu. Jak tady máte zaznamenaný ty tóny, je opravdu vidět, že jste vnímali tu hudbu, že někdy ty linie vyloženě gradují, někde se točí do spirály, jak kdybyste tušili, že ta voda tam jde do nějakých turbulencí. Já jsem vás i docela pozorovala, jak se při tom tváříte nebo jak pracujete a mně se zdálo, že spolupracujete s tou hudbou. Jaký je váš pocit? Spolupracovali jste nebo ne?

ŽI: ano, ano,...

Ž: Cítila (začala si broukat tóny ze skladby)

Uč: Já jsem měla mockrát i pocit jako byste se uvolnili, jako kdybyste do toho dali, nějaké to naštvání třeba ranní.

Ž: Já jsem měla ráno fakt špatnou náladu

Uč: Takže vidíte, že to nebyla jenom hra s tužkou, ale nebyla to teda malba, já osobně se tedy spíš uvolním u malby, když jsem třeba opravdu naštvaná, dříve častěji, nyní nemám tolik času, tak jsem to dala do té malby, jako bych se vybila. Takže si myslím, že i tady toho někdo občas využil.

ŽI: ano, ano,....

Uč: Ale na to, že to bylo takové jednoduché cvičení, tak některé obrázky vznikli zajímavé, že ano?

Ž: Táhle ten se mi líbí, ten Romči

Uč: A co se ti na tom líbí?

Ž: Že to má takový zajímavý, že to nemá takový, jak třeba já. Já to mám takový chaotický.

Uč: Ten Romči je dost podobný tomu co dělala Monča. Víte co mi to připomíná? Že by se s tím dalo dál pracovat. Připomíná mi to tetování.

ŽI: No jo, no jo,... je to krásný. Jo tady takhle si to dát (ukazuje na paži)

Uč: Nebo na potisk na trika by se dal

Ž: Mě se líbí ten Simči, jak tam má hory nebo já nevím jak to říct

ŽI: Kopce, výšky, jak kdyby to bylo srdce,..

Uč: Je to jakoby ten kardiovaskulární záznam

4. fáze: uzavírací aktivita

Uč: Takže ve skrze jste měli ty příjemnější pocity neměl někdo jako že vás to.....

ŽI: ne vůbec

Uč: Máte ještě k těm obrázkům něco?

ŽI: Ne bylo to fajn, s vámi je vždycky dobrá výtvarka

Uč: Já si taky myslím, že to bylo fajn i vy jste krásně spolupracovali