



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Severská mytologie výtvarný projekt pro 2. stupeň ZŠ

Nordic Mythology as a Project Teaching for the
Lower-Secondary School

Vypracovala: Bc. Markéta Kamarýtová
Vedoucí práce: PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

České Budějovice 2017

Diplomová práce v nezkrácené podobě. Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich 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 Thes.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Velké díky patří vedoucímu této diplomové práce PhDr. Aleši Pospíšilovi, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, pomoc a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat. Další poděkování patří mým nejbližším za neutuchající podporu nejen během psaní diplomové práce, ale i v průběhu celého studia. V neposlední řadě bych ráda poděkovala Mgr. Jiřímu Lukšovi za úžasný nadhled a uvedení do pedagogické praxe, ale také za velké nadšení pro tento výtvarný projekt a podnětné nápady. Velké díky patří i všem zaměstnancům Základní školy Malá Strana v Týně nad Vltavou, v čele s panem ředitelem Mgr. Miroslavem Vašicou, kteří mi vždy podali pomocnou ruku více, než bych si kdy dokázala představit.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi využití severské mytologie na druhém stupni základních škol prostřednictvím projektové výuky. Cílem diplomové práce je prostřednictvím projektové výuky přiblížit žákům šestých ročníků báje, kulturu a historii severských národů. Práce si dále klade za cíl představit pomocí bájí nejznámější fantasy a sci-fi literaturu, jež by mohla u žáků této věkové skupiny probudit zájem o četbu.

Teoretická práce je rozdělena na dvě základní části. První část představuje stručnou historii projektové výuky, její zásady, roli učitele a pozici žáka v projektovém vyučování.

V druhé části teoretické práce je nastíněna všeobecná problematika mytologických příběhů, jež je orientována na mytologii severskou. Práce dále obsahuje nástin kultury a historie germánských kmenů, ke kterým též neodmyslitelně patří některé z významných hrdinských severských ság a následné propojení s moderní literaturou.

Empirická část práce obsahuje navržené výtvarné lekce k projektové výuce, které jsou doplněny o reflexi realizovaných lekcí.

Klíčová slova: severská mytologie, výtvarný projekt, primární vzdělávání, germánské kmeny

KAMARÝTOVÁ, Markéta. Severská mytologie: výtvarný projekt pro 2. stupeň ZŠ. České Budějovice, 2017. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy.

Abstract

This diploma thesis deals with possibilities of the use of the Nordic mythology in the lower-secondary schools through project teaching. The target of this diploma thesis is to introduce the legends, culture and history of Nordic nations to the 6th form pupils through project teaching. Furthermore, using the legends, the thesis aims at introducing the best known fantasy and science-fiction literature, which might encourage the pupils of this age category to show some interest for reading.

The theoretical part of this thesis is divided into two basic sections. The first section introduces a concise history of project teaching, its principles, teacher's role and pupil's position in project teaching. The second section of the theoretical part outlines general problems of mythological stories with orientation at the Nordic mythology. Furthermore, the thesis contains an outline of culture and history of Germanic tribes, with which some of the important heroic Nordic sagas are firmly connected, and the following connection with modern literature.

The empiric part of the thesis contains designed Art lessons for the project teaching, which also contain a reflection of implemented lessons.

Key words: Nordic mythology, art project, primary education, Germanic tribes

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část	10
1 Projektová výuka	11
1.1 Stručná historie projektové výuky	12
1.1.1 Alternativní školy	15
1.2 Zásady projektové výuky	20
1.3 Role učitele v projektové metodě.....	22
1.4 Role žáka v projektové metodě	23
2 Projekt severská mytologie a RVP	24
3 Mytologie.....	26
3.1 Význam mýtu v kontextu své doby a území.....	26
3.2 Germánské kmeny Evropy a jejich pohanská kultura.....	27
3.2.1 Vývoj a migrace kmenů.....	28
3.2.2 Kmeny Vikingů a jejich výpravy	34
3.3 Germánské pojetí stvoření světa a panteon bohů	35
4 Literatura obsahující severské mýty	38
4.1 Historie severských literárních pramenů	38
4.2 Díla ovlivněná severskou mytologií.....	41
4.2.1 Fantasy a mytologie.....	41
4.2.2 Severští bohové v komiksové tvorbě	42
4.4 Oblíbená literatura žáků	44
5 Umělecká tvorba a kultura pohanského severu	46
II. Praktická část	50
1 Úvod do projektu Severská mytologie.....	51
2 Příprava na realizaci projektu	52

3 Navržené tematické lekce VV	54
Závěr	62
Seznam použité literatury	64
Tištěné zdroje	64
Elektronické zdroje.....	66
Dokumentární zdroje	66
Seznam příloh.....	67
Přílohy	68
Obrazová příloha k teoretické části.....	68
Fotodokumentace k projektu na ZŠ.....	72
Přípravy jednotlivých výtvarných lekcí projektu	87
Germánské pojetí stvoření světa.....	88
Yggdrasil.....	93
Hledání posvátných míst.....	95
Bohové severu.....	96
Runy 1.....	97
Runy 2.....	99
Krásy přírody	100
Slámová zvěř.....	101
Prvky severských bájí v moderní literatuře	103
Závěrečná hodina – společná instalace výstavy.....	104
Zdroje obrazových příloh	105

Úvod

Mytologie je stále živým organismem, který nám skrze své příběhy nabízí vnímat a utvářet svou osobnost a své postavení ve společnosti. Díky mýtům se dozvídáme o minulosti našich předků, způsobu života a zvycích, jež jsou v nás dodnes zakořeněny. Jak uvádí Campbell: *„Je-li naše vědomí soustředěno po většinu času na jevový svět, snadno ztrácíme kontakt s nevědomými silami v našem nitru. A jak Jung říká, mýtus je zde právě proto, aby nás spojil s těmito oblastmi psychy. Svými obrazy v nás oživuje síly, které byly lidské duši vždy vlastní a které skrývají vědomosti druhu, moudrost, jež pomáhá člověku kráčet staletími. A proto mýty nebyly a nikdy nebudou nahrazeny poznatky vědy, které se týkají více světa vnějšího nežli hlubin, do nichž sestupujeme ve spánku.“*¹

Mytologie je obzvláště důležitá pro žáky středního školního věku. V tomto období se odvracejí od egocentrického vnímání světa, snaží se porozumět sociálním vazbám a pomalu si utvářejí své místo v kolektivu.² Téma severské mytologie se může zdát vzdálené našim končinám, avšak právě severské báje byly inspiračním zdrojem pro mnohá literární díla, která dodnes přitahují žáky.

Teoretická část práce se nejprve zabývá projektovou výukou a její problematikou. Primárně čtenáře seznamuje s historií, zásadami a postavením učitele a žáka v projektovém vyučování. Práce se též zabývá nejnovějšími poznatky a didaktickými metodami této problematiky. Součástí teoretické části je následné vymezení projektu severské mytologie a jeho vztahu k rámcovému vzdělávacímu programu, s interakcí ke školnímu vzdělávacímu programu, v němž byl projekt realizován. Další část teoretické práce je věnována mytologii. Deskripce zmiňované části je zaměřena na definici mýtu a jeho významu, dále na výklad historického kontextu, a to až do období příchodu křesťanské víry. Odborný výklad je směřován do konce 15. století, neboť jak uvádí Campbell: *„Rok 1492 je spojován s koncem – nebo přinejmenším počátkem konce – vlivu starých mytologických systémů, které od nepaměti naplňovaly a inspirovaly lidský život. Krátce po Kolumbově epochální cestě obeplul Magalhaes zeměkouli, když předtím*

¹ CAMPBELL, Joseph: *Mýty, legendy dávných věků v našem denním životě*. 1. Vyd. Praha: Pragma, 1998. s. 23.

² [Srov.] HOSMAN, Zdeněk: *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. s. 46-48.

*Vasco de Gama doplul kolem Afriky do Indie. Začalo systematické prozkoumávání povrchu zemského a staré symbolické a mytologické geografie byly zpochybněny.*³

Klasická podoba mýtů je nám známa díky dochovaným textům z minulosti, kterých se práce také dotýká. Nejcennějším přínosem jsou hrdinské a rodové ságy z Islandu, jež se nám zachovaly v nejčistší podobě – jsou nejméně ovlivněny křesťanstvím. Tyto ságy sloužily jako inspirační zdroj pro moderní fantasy a sci-fi literaturu, kterých se diplomová práce dotýká. Zkoumání starých ság je nám usnadněno díky práci lingvistky Heleny Kadečkové (narozené roku 1932). Prostřednictvím jejího díla se můžeme v rodném jazyce seznámit s mytologií severských zemí. Práce docentky H. Kadečkové neobsahuje pouze odborné texty, ale též dětskou literaturu, např. *Soumrak bohů* (1998), v němž se děti seznamují s bájemi obsaženými v prozaické Eddě.

Praktická část práce obsahuje přípravu k výtvarnému projektu, který si klade za cíl, a to pomocí vhodně zvolených výtvarných prostředků, seznámit žáky s historií a kulturou našich předků, jež byli úzce spjati s přírodou a chovali ji v úctě, stejně tak, jako by tomu mělo být i v dnešní době. Žáci se budou muset v určitých částech projektu vyrovnávat s obtížemi, které představuje práce v kolektivu. Práce by měla upozornit žáky na podobnost mytologických příběhů v moderní literatuře. V této části projektu je ponechán prostor pro vlastní iniciativu žáků.

³ CAMPBELL, Joseph: *Mýty, legendy dávných věků v našem denním životě*. 1. Vyd. Praha: Pragma, 1998. s. 14.

I. Teoretická část

1 Projektová výuka

Projektová výuka je v současném školském prostředí často zmiňovaným tématem. Za problematický jev lze považovat fakt, že velká část pedagogů neumí dostatečně propojit teoretickou a empirickou rovinu projektového vyučování.

Projektové vyučování je jednou z alternativních metod, která umožňuje žákům komplexněji se podílet a ovlivňovat výuku. V dnešní době je projektové vyučování na mnoha školách běžné. Slouží zejména k oživení frontální výuky a žákům umožňuje větší propojení naučených informací s praxí. Projekt může vzniknout z přirozené situace ve třídě, a to díky zájmu žáků, což může vést k jevu, kdy se žáci ochotněji zapojí do práce a samostatně přicházejí s dalšími nápady. S projektem může přijít také učitel. Pro déle vyučující pedagogy, kteří se ještě nikdy nesetkali s projektovou výukou, může být složitější změnit svůj přístup z vůdce hodiny na pouhého poradce, a po předložení tématu ustoupit do pozadí, tj. nechat žákům dostatečný prostor. Příprava na projektovou výuku je obtížnější, a měla by vycházet z potřeb žáků. Pokud žáci přijmou projekt za vlastní, budou nuceni využít všech svých dosavadních znalostí a dovedností k vyřešení daného problému. Tato metoda využívá převážně mezioborových vztahů a rozvíjí intelektové, psychosomatické a sociální dovednosti.⁴ Projekt též využívá celou řadu jednodušších výukových metod. I přes bohatou historii projektového vyučování (projektové metody, výchovně vzdělávacího projektu, projektu atd.) nám zatím chybí všeobecně platná definice, neboť se stále vyvíjí a upřesňuje. William Kilpatrick ve své definici z roku 1918 říká toto: *„Projekt jest určité a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žáku tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.“*⁵ J. Průcha a kol. rozvádí definici projektu, na rozdíl od Kilpatricka, o další didaktické aspekty: *„Je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Vychází z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Podporuje motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických*

⁴ [Srov.] COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. s. 12-14.

⁵ COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. s. 10.

*problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu.*⁶

Z dalších definic, jež se věnují metodě projektové výuky, je vhodné zmínit chápání projektu dle G. Pettyho, jehož stanovisko odpovídá Průchově tvrzení: *„Projekt je úkol nebo série úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět. Projekty mívají zpravidla otevřenější konec než samostatné práce.”*⁷ Podobné stanovisko zastávají i čeští odborníci, tj. Josef Maňák a Vlastimil Švec, kteří ve svém díle uvádějí následující: *„Projekt můžeme vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.”*⁸ O komplexnosti projektové výuky je přesvědčen i kolektiv autorek, které vidí projektovou výuku následovně: *„Projektové vyučování je komplexní metoda, která žákům umožňuje dotýkat se reality, prožívat nové role, řešit problémy, propojovat a uplatňovat získané poznatky všech oborů při smysluplné a užitečné práci. Dává jim příležitost k seberealizaci, motivuje je k samostatné práci, hledání, objevování, týmové spolupráci a komunikaci. Učí přemýšlet v souvislostech a systematicky řešit daný úkol.”*⁹

1.1 Stručná historie projektové výuky

Důraz na individuální samostatnost a tvořivost žáka se objevoval v průběhu dějin nesčetněkrát již od antiky. Až Jan Ámos Komenský dokázal logicky seřadit a sepsat zásady v ucelený pedagogický systém. Komenský vychází z řádu přírody, kde vše probíhá svobodně a vše se řídí nejdokonalejšími zákony, kterým se podřizuje i člověk. Tedy i učení žáka by mělo probíhat

⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 184.

⁷ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. s. 213.

⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 168.

⁹ TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVORÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. s. 7.

bez násilí a z dobrovolné vůle se něco dozvědět. Komenský klade důraz na přirozenost a spontánnost výchovy. Vychází z předpokladu, že pro každého jedince je nepostradatelnou nutností vlastní tvorba, činnost smyslových orgánů a zkušenosti: „*Co se má konat, tomu se každý musí učit konáním...*“.¹⁰ I přes důraz na samostatnost, tvořivost, svobodu a spontánnost klade Komenský akcent na přesný řád a pořádek. Také si je vědom úskalí, které tento styl výchovy provází. Učitel je stále odpovědný za vedení a řízení výuky. Měl by žákům předkládat pouze takové úkoly, které jsou schopni v daném období zvládnout bez zbytečných omylů. Proto doporučuje stupňovitost, kdy žáci postupně dostávají tolik samostatné práce, kolik jsou schopni zvládnout. Rozvíjení samostatnosti lze podle Komenského dosáhnout cvičením v pozorování.

O sto let později dílo a názory Jeana Jacka Rousseaua vyprovokovaly soudobou společnost ke studiu dítěte, a tím začínají pedocentrické snahy ve výchově. Rousseau ve výchově vše podřizuje zájmům dítěte. Jeho výchovný systém se zabývá pěti fázemi vývoje, kdy nejdůležitějším faktorem je sama příroda, jež poskytuje vše, co dospívající jedinec potřebuje. Teprve v období od 12 do 15 let věku má jedinec potřebu vzdělávat se, ale i v tomto období teoretické učení ustupuje do pozadí a hlavním učebním materiálem jsou naše smysly a svět, jenž nás obklopuje. Rousseau nestojí o to, aby byly žákovi předávány teoretické znalosti, spíše chce vychovat samostatného jedince, jenž sám prahne po poznání a umí samostatně získávat vědomosti. Vychovatel má ve zmíněném procesu zvláštní roli, kterou Rousseau vidí spíše negativně. Jeho teorie převedená do praxe se setkává s mnoha překážkami a ti, kdo se pokusili vychovávat, v tomto duchu neuspěli, stejně jako samotný Rousseau.¹¹

Za největšího hybatele projektové výuky lze považovat Johna Deweye, který na přelomu 19. a 20. století propagoval pragmatickou pedagogiku v opozici k herbartismu. Dewey se zaměřuje na dítě jako na bytost i s jeho sociálními vazbami. Cílem je vyvolat v dítěti touhu se učit. Pro dosažení tohoto jevu musí dítě vědět, proč se učí, a toho lze docílit pouze tak, že látka bude vycházet ze životních situací. Dewey nikdy neodmítal tradiční vyučování, a ani se nestavěl výhradně na stranu pedocentrismu. Propagoval tzv. činnou školu, která se řídila

¹⁰ MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 17.

¹¹[Srov.] MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. str. 16-21.

heslem učení konáním. Dewey zavedl tento styl vyučování v laboratorní škole, kde žákům předkládal problémy jim známé ze života. Nikdy nepoužil název projektové vyučování, i když položil jeho základy.

Do praxe převedl projektové vyučování William Heard Kilpatrick, který byl žákem Johna Deweye. K zavedení projektového vyučování do soudobých škol také výrazně pomohl spis W. H. Kilpatricka, vydaný v roce 1918, s názvem Projektová metoda. Kilpatrick upozorňuje na zájmy dětí a na nutnost obohatit učební program o projekty, které se zaměřují na život žáků a na jejich potřeby. Především se orientuje na rozvoj osobnosti dítěte a na jeho vůli projekt dokončit, které nazývá tzv. jednáním z celého srdce. Díky nutnosti plánování a rozdělování práce na projektu žák rozvíjí i své morální hodnoty. Experimentální ověřování projektové metody prováděl E. Collings mezi lety 1917-1921, kdy pracoval se žáky ve věku od 6 do 14 let. Žáci byli rozděleni do tří skupin, které se věnovaly čtyřem činnostem každý den: vycházky, ruční práce, zábavy a povídky. Experimentální výuku porovnával se dvěma kontrolními školami, jež odpovídaly složením žáků – stejné sociální, kulturní i ekonomické podmínky. Také vstupní znalosti žáků byly srovnatelné, výuku vedli pedagogové stejné věkové kategorie i délky pedagogické praxe. Po čtyřleté výuce odváděli žáci experimentální školy lepší výsledky než žáci kontrolních škol i přes to, že zkoušené disciplíny, pomocí vědomostních testů, nebyly v experimentální škole odděleně vyučovány. Tento experiment nemůžeme přeceňovat, neboť se vyskytly stížnosti poukazující na nerovnost podmínek. Dále se ukázalo, že projektová výuka nerozvíjí pouze osobnost jedince, ale i vědomostní sféru.

Po druhé světové válce se v USA utvořily dva názory na projektové vyučování, v nichž se Kilpatrick ztotožňoval s krajním pedocentriem, v opozici s Deweyem, jenž měl se svými spolupracovníky střízlivější pohled. V padesátých a šedesátých letech projektové vyučování ustoupilo do pozadí a bylo upřednostňováno opětovné zavedení řádu a systematičnosti do vyučování.¹²

Pragmatická pedagogika měla zastánce i mezi našimi pedagogy, kteří studovali přímo u Johna Deweye, např. Václav Příhoda, Stanislav Vrána a Karel

¹² [Srov.] COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. s. 6-7.

Velemínský. Projektová výuka byla u nás uplatňována v tzv. pokusných školách od školního roku 1929/30.¹³ Právě tento bod by mohl být chápán jako jeden z mnohých klíčových momentů pro vytvoření alternativních typů škol.

1.1.1 Alternativní školy

Nevyhovující situace ve školství vedla v polovině 20. století ke vzniku alternativních škol. Jejich historie je úzce spojena s historií projektové výuky, neboť se opírá o myšlenky stejných tvůrců, jako je Jean Jacques Rousseau a Lev Nikolajevič Tolstoj s jejich vizí svobodné výchovy a volné školy. Vznik alternativních škol je též spjat a opřen o práci zmiňovaného Johna Dewey a celé tzv. reformní pedagogiky na počátku 20. století.

Alternativní školy jsou různorodé, každá se řídí svým výchovně-vzdělávacím plánem, kterému jsou přizpůsobené vzdělávací metody i školní prostředí. Všechny vycházejí z kritiky soudobého školství a snaží se svůj vzdělávací program upravit tak, aby tyto nedostatky eliminoval. Kritika se týká především drilu a přehnanému zaměřování na učení zpaměti, izolace učební látky, která je odtržena od potřeb a zájmů dítěte. Vzdělávací plán nepočítá s rozvojem sociálních, emotivních, estetických a tělovýchovných dovedností. Nedostatkem těchto činností trpí také rozvoj tvůrčích schopností jednotlivce. Nehledě na přehnaně autoritativní styl výuky. Díky jasně definovaným problémům soudobého školství vznikly základní inovační záměry alternativních škol.¹⁴

Waldorfská pedagogika je jeden z nejznámějších alternativních přístupů. Zakladatelem tohoto pojetí je rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner. Za základní koncepce školy lze považovat: antroposofii, vyučování v epochách, esteticko-rytmický přístup, eurymii, úzkou spolupráci s rodinou.¹⁵

¹³[Srov.] COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. s. 7-9.

¹⁴[Srov.] SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. s. 5-6.

¹⁵[Srov.] HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. s. 45.

V antroposofii je zdůrazněna duchovní podstata světa a člověka. Na základě této filozofie je postavena výchova, která se snaží poskytnout dítěti co největší volnost v jeho rozvoji. Cílem výchovy je, aby žák dokázal poznávat okolní svět, uměl přiměřeně reagovat a jednat podle svého úsudku a dosáhl vnitřní svobody pochopením sebe sama. Úkol pedagoga tkví v tom, aby dokázal rozpoznat v žákovi jeho schopnosti a možnosti, pomohl jich plně rozvíjet, dokud mladý člověk nenalezne sám sebe. Podle antroposofie, která má svůj individuální pohled na vývojovou psychologii člověka, je výchova rozdělena do tří sedmiletých etap, v nichž probíhá rozvoj fyzické, duševní a duchovní složky člověka.

První sedmiletá etapa (0-7 let) je spjata s rozvojem tzv. těla fyzického, kdy dítě poznává svět kolem sebe pomocí končetin. Výchova se v tomto období zaměřuje na rozvoj citové vnímavosti, rytmických schopností a dovedností dítěte. Nejdůležitější je v tomto období chování člověka či lidí, kteří jsou v bezprostřední blízkosti dítěte. Z výčtu dalších aspektů patří do této věkové sféry: předávat dítěti vzorce myšlení a pocitů dobra, pravdy, krásy, moudrosti, lásky a také posilovat jistotu a sebedůvěru. Dítě by se nemělo zatěžovat cílenou přípravou na školu pomocí drilu, spíše svobodnou, z části řízenou, hrou. V druhém období (7-14 let) se rozvíjí tělo éterické, jež dodává sílu pro další rozvoj těla fyzického. Hlavní náplní této etapy je rozvoj citů, citového vnímání, schopnosti uměleckého tvoření a prožívání, kterým se učí díky pohádkám, bajkám a fantaziím. Mezi další patří např. snaha o vytváření představ, rozvoj fantazie a vnitřního světa. Působení na rozumovou část je do 10 let potlačeno, neboť až s desátým rokem života se rozvíjí tzv. astrální tělo. Teprve tehdy žák dokáže abstraktně myslet, vstřebat různé teorie a učit se definicím. V tomto věku si uvědomuje svou vlastní bytost. Třetí sedmiletí (14-21 let) je spojeno s plným uvědoměním své identity, kritickým myšlením a tvorbou svých názorů o světě. I v toto období je kladen důraz na rozvoj estetických a mravních hodnot, stejně tak na tělesný stav.¹⁶

Výuka v epochách je specifická. Základní myšlenkou je, že žák má vždy přednost před učební látkou – je tedy brán ohled na individualitu žáka, na jeho nadání i slabosti. Výuka v epochách upřednostňuje samostatnou práci

¹⁶[Srov.] HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. s. 50-51.

na vytváření epochových sešitů, do kterých žáci informace zpracovávají z doporučených encyklopedií a jiných zdrojů. Žáci se ze sešitů učí a nepotřebují učebnice. Důraz je především kladen na estetickou úpravu sešitů. Díky epochám odpadá rychlé střídání předmětů běžného vyučování. Umožňuje proniknout do hloubky problematiky. Tento styl vyučování vyhovuje pomalejším žákům. Využívá se práce ve skupinách. Učební plán je tvořen ve spirále, témata se opakují cca po půl roce, kdy žáci učivo nezapomínají a probírají téma v nových souvislostech. Tvůrcem učebního plánu je učitel, jenž žáky provází po celou dobu jejich školní docházky.¹⁷

Helen Parkhurstová, autorka **Daltonského plánu**, uvedla svou teorii do praxe roku 1919. Základní ideou tohoto plánu bylo zrušení tradičního vyučování i organizace práce žáků ve třídách. Učebny byly rozděleny do předmětových okrsků a vybaveny potřebnými pomůckami. H. Parkhurstová vycházela ve své koncepci Daltonského plánu z práce Marie Montessori. Důležitou součástí plánu byla individualizace výuky a samostatné získávání vědomostí. Za princip si stanovila následující: každý žák pracuje na svém individuálním plánu, který mu učitel na začátku měsíce předloží. Tento plán žák podepisuje, a tím se zavazuje ke splnění zadaného úkolu. Učitel působí ve třídě jako asistent a poradce. Výše popsaný styl výuky připomíná vysokoškolský systém, kdy žáci pracují v knihovnách, speciálních učebnách, laboratořích a používají potřebné pomůcky. Žáci nepropadají, pokud nesplní některou z částí svého plánu, mohou postoupit výše nebo si danou látku zopakovat. Díky těmto zásadám se ruší věkově homogenní skupiny. Žáci mohou začínat jakýmkoli úkolem ze svého plánu a postupovat podle svého uvážení. Učitel je jim k dispozici, nebo žáci mohou spolupracovat ve skupinkách. Na předměty výtvarné, hudební a tělesné výchovy chodí žáci společně. Daltonský plán poskytuje žákům dostatečnou svobodu na práci a plnění úkolů. Žáci nejsou vytrhováni z práce a nemusí se měnit jejich orientace na jiný předmět a jiného učitele. Učí se odhadovat své rozložení sil a plánování času na jednotlivé úkoly. Aby žák mohl v tomto směru uspět, na začátku roku probírá svůj učební plán s pedagogem. Nedílnou součástí je i vlastní autentický měsíční plán, jenž je stále k dispozici. Postavení učitele je na tomto typu škol zcela odlišné. Každý pedagog má na starosti jeden obor, kterému se věnuje a ve kterém je odborníkem. Má

¹⁷[Srov.] SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. s. 29.

dostatek času na samostudium novinek v oboru. Pedagog usměrňuje, hodnotí, plní funkci rádce žáků v daném oboru. Na začátku měsíce upozorní žáky na dílčí problémy plánu. Pedagog vede záznamy o individuálních postupech žáků, přehledné grafy každého žáka i celé skupiny. Řídí konference, na kterých celá skupina či třída řeší vybrané úlohy.¹⁸

Daltonský plán má nesporné přínosy v alternativní pedagogice, ale má též i svá omezení. Žáci nemají dostatek prostoru pro procvičování učební látky k zapamatování. Dalším problémem je nesystematické probírání učiva. Chybí bližší kontakt s pedagogem, který má mít výchovný vliv na žáka. Tento plán přeceňuje žakovu samostatnost a příliš spoléhá na žakovu aktivitu. Žák nemusí mít podnětné domácí prostředí, a proto pracuje méně, než je schopen. Nedostatky Daltonského plánu se snažila odstranit **Winnetská soustava**, která vychází z Daltonského plánu. Upravuje čas určený k samostudiu na poloviční a zařazuje do každodenního rozvrhu jednu tzv. volnou hodinu, kde se žák věnuje práci, kterou nestihl. Pedagog dohlíží na žáka a usměrňuje práci tak, aby žák neztrácel zbytečně mnoho času na jednom úkolu.¹⁹

Alternativní pedagogika má v našich zemích hluboké kořeny, které byly, bohužel, přerušeny válečnými událostmi a poválečným politickým uspořádáním, a to až do roku 1989. Od roku 1990 se uplatnily tyto alternativní přístupy: Angažované učení, Škola hrou, Integrované vyučování, Zdravá škola, projektové vyučování, Otevřené vyučování a Dramatická výchova.

Hlavním propagátorem **Angažovaného vyučování** je Stanislav Červenka. Tento styl výuky zcela mění pozice mezi učitelem a žákem, stejně tak jako postoj žáka ke škole. Žák by měl být angažovaný – chce se z vlastní silné vnitřní motivace něčemu naučit, něco nového se dozvědět. Motivace by se měla zvýšit tím, že žák není známkován ani nedostává domácí úkoly – všemu se dá naučit ve škole. Zásady angažovaného učení jsou: samostatné myšlení a kolektivní spolupráce, angažovanost a odpovědnost za svěřené úkoly, uplatňování pozitivní motivace, dobrovolnost a uvědomělé tvořivé činnosti, pochopení učiva všemi žáky, řešení náročných problémových úkolů, respektování osobnosti, převaha

¹⁸ [Srov.] SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. s. 49-50.

¹⁹ [Srov.] Tamtéž. s. 51-52.

kladného hodnocení, funkční využívání neobvyklých pedagogických situací, otevřený systém výchovy a vzdělávání.²⁰

Snahy o zpříjemnění výuky žákům pod názvem **Zdravá škola** se u nás projevíly ve dvou etapách. První etapa probíhala od roku 1986 pod názvem Ozdravný program pro základní školy. Cílem bylo ochránit žáky před vlivem stresu, napětí a úzkosti ve školním prostředí a snaže, aby docházelo k uvolnění režimu za přirozeného střídání práce s odpočinkem. Ve vyučování byl kladen důraz na střídání činností s možností pohybu a relaxace. Druhá etapa programu proběhla v roce 1991 po návštěvě Světové zdravotnické organizace, kdy proběhlo rozšíření do všech škol. Program se zabýval především faktory ovlivňující socializaci dětí: výchova k nezávislosti a tvořivosti, podpora kladného sebepojetí a sebehodnocení, výchova k odpovědnosti, výchova k vzájemné pomoci (mladším, slabším, nemocným), uspokojování základních sociálních potřeb (uznání, úspěšnost), metody hodnocení školních výsledků, podnětnost školního prostředí a aktivit, vliv tlaků vůči etnickým a sociálním menšinám.²¹

Na Svobodné základní škole v Praze se ředitel Jaroslav Kotál zabýval **Integrovaným vyučováním**. Pojem integrace se v dnešní době spojuje především s žáky znevýhodněnými, kteří jsou zařazeni do výuky společně s žáky zdravými. J. Kotál však rozvedl tuto alternativní metodu školní práce, v níž je nutné učivo propojovat a vidět ho v širších souvislostech. Čeština a matematika jsou hlavní předměty, ostatní se dají volně spojovat podle vzájemných vztahů. Tento přístup si vyžádal zrušení běžného vyučování v 45 minutových blocích a nové vybavení učeben, kde se pracovalo na projektech.²²

Další zajímavou alternativou je **Otevřené vyučování**, které se rozvíjelo v 60. - 70. letech. Od 80. let je zaváděno do výuky v alternativních a soukromých školách. Využívá myšlenek M. Montessori, P. Petersena, J. Deweye, J. J. Rousseaua, Tolstého a dalších. Tento proud vychází také z potřeby změnit učební metody, formy, obsahy, ale i školní organizaci práce. Dalším z cílů je otevřít školu směrem k okolí, navázat kontakt s prostředím, ve kterém děti žijí. Otevřené vyučování staví na základech vývojové psychologie J. Piageta a L. Vygotského. Plně využívá projektových metod, svobodné práce - žák si může

²⁰ [Srov.] SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. s. 92.

²¹ [Srov.] Tamtéž. s. 97-98.

²² [Srov.] Tamtéž. s. 95-96.

vybrat z určitých možností, práci v kruhu – kde žák otevřeně komunikuje a pociťuje přátelštější prostředí.²³

1.2 Zásady projektové výuky

Projektové vyučování si klade za cíl co nejvíce propojovat teorii s praxí, přibližovat se dětským zájmům, a tím zvyšovat jejich motivaci na plnění úkolů. Neznamená to ovšem, že by mělo frontální výuku plně nahradit, nýbrž pouze doplnit její mezery. Každý pedagog, jenž chce do své výuky zařadit projektové vyučování, se musí zamýšlet nad tím, jak se změní jeho pozice ve výuce, kolik času bude ochoten projektu věnovat, které cíle bude chtít během projektu naplnit a v neposlední řadě zajistit materiální zázemí projektu, či pozměnit organizaci v rámci školy.

V čem je tedy zásadní rozdíl? Projektové vyučování se orientuje především na žákovy zkušenosti. Řídí se zásadou, že teorie dostává pro žáky význam tehdy, kdy se zapojí do praxe. Žáci řeší jedno téma, ve kterém využívají mezipředmětových vztahů. Musí přemýšlet jinak – komplexně, rozvíjí také sociální vazby, neboť v projektech pracují ve skupinách, domlouvají se mezi sebou, ale také s učitelem. Do školního projektu může být zapojena veřejnost – rodiče, přátelé, město i jiné organizace. Důležitou součástí projektu je hodnocení průběhu práce a výsledného produktu, na kterém se nepodílí pouze pedagog, ale všichni zúčastnění. Žák by měl být schopný kriticky shrnout a porovnat průběh celé práce. Součástí projektu je konečná prezentace, díky níž si žák plně uvědomí zodpovědnost za odvedenou práci.²⁴

Při přípravě projektu bychom se měli řídit těmito zásadami:

a) nejprve je nutné zvolit téma. Téma projektu může vycházet od učitele, z potřeb školy či od samotných žáků. Pokud téma přinesou samotní žáci, jedná se o projekt spontánní. Může jít o konkrétní úkol nebo jen o výchozí námět projektu. Další rozhodování nastává, zda zvolit úkol ze života nebo z fantazie.

²³ [Srov.] SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. s. 100-103

²⁴ [Srov.] SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. s. 39-40.

Přestože jedním ze znaků projektového vyučování je, že projekt by měl vycházet ze životních situací blízkých dítěti, můžeme zvolit téma fantaskní. Je vhodné především pro žáky prvního stupně, kdy tito žáci ještě nemají pevně stanovenou hranici mezi fantazií a realitou. Nemají tedy problém volně přecházet ze světa fantazie do reálného života.

b) po zvolení tématu následuje tzv. brainstorming. Pedagog si může díky této metodě utvořit mapu nápadů a podnětů pro realizaci projektu, ze kterých následně vybere ty nejlepší. Vhodnější je tuto metodu použít se svými kolegy (ideální počet se uvádí 5-8 účastníků), kdy každý předkládá své nápady a ty se zapisují na velký papír nebo tabuli, na niž všichni dobře vidí. V tuto dobu se nikdo nevyjadřuje k předloženým nápadům a nekritizuje. Popisovanou fází nelze uspěchat a je dobré nechat prostor všem nápadům. Zpočátku většinou přichází účastníci s konvenčními nápady a teprve později s originálními. Dalším krokem je vyhodnocování předložených nápadů, které by mělo probíhat v určitém odstupu. Doporučuje se několik dní, kdy se účastníkům vše rozleží v hlavě a také opadne emocionální stránka, která by mohla vést k protěžování vlastních nápadů. Zamýšlíme se nad způsobem realizace, blízkostí námětu pro žáky, jak vše souvisí s učivem a nad materiálním zajištěním.

c) nyní je nutné stanovit hlavní vzdělávací cíle projektu, jež nám budou sloužit jako opěrné body a pomohou zabránit odchýlení.

d) zajistíme materiální zabezpečení projektu. Žáci při svém shromažďování informací nebudou používat pouze internetové zdroje. Je nutné zabezpečit i odbornou literaturu k tématu, která je žákům dostupná ve školní knihovně a další materiál potřebný k realizaci.²⁵

e) nyní máme vše potřebné k tomu, abychom přešli k realizaci projektu a seznámili s tématem žáky. Důležitým faktorem v této fázi je vhodná motivace žáků, aby se s projektem zcela ztotožnili.

f) žáci společně s vyučujícím diskutují o plánu projektu, rozdělují se jednotlivé úkoly. Žáci jsou též rozděleni do skupin. Plán projektu by měl být všem přístupný.

²⁵[Srov.] COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. s. 21-25.

g) realizace projektu se opírá o stanovený plán, v němž pedagog i samotní žáci mezi sebou dohlížejí na plnění jednotlivých částí úkolů.

h) důležitou součástí projektu je poslední fáze, při které žáci prezentují veřejnosti svůj výsledek. K této poslední části patří také hodnocení průběhu celého projektu. Hodnotí nejen pedagog, ale i samotní žáci, kteří zhodnocují naplnění dílčích úkolů, práci jednotlivých skupin i přístup každého jednotlivce. Nevhodné je projekt známkovat, produktivnější je celý projekt okomentovat a shrnout celkový průběh práce.²⁶

1.3 Role učitele v projektové metodě

Jak už bylo zmíněno, projektová metoda klade na učitele velké nároky, a to nejen v oblasti přípravy, která by měla být důkladná, ale i na organizační úrovni. Pedagogova role v projektu se zcela mění. Stává se poradcem a spolutvůrcem projektu. Nelze začít s projektovou metodou násilně, tedy bez dostatečné připravenosti žáků. Ti by měli být připraveni na zodpovědnost, jež je na ně v projektech kladena. Je tedy nutné žáky postupně učit samostatnosti od co nejnižšího věku. Na první stupni přebírá nejprve vůdčí pozici učitel, jenž je dobrým vedením učí samostatnosti. Čím jsou žáci starší, tím větší odpovědnost a samostatnost je na ně kladena. Učitel se dostává do pozadí a přenechává iniciativu na žácích, zasahuje teprve v případě krize. Do slepé uličky se žáci často dostávají v náročnějších projektech. Zde je na učiteli, aby dohlédl na zbytečné oddalování žáka od stanoveného cíle. Úkolem pedagoga je jemně vést žáky přes překážky, aby u žáků nevznikl pocit neúspěchu, který by mohl negativně ovlivnit celý projekt a zejména motivovanost žáků. Pečlivá příprava projektů umožňuje pedagogovi sledovat jak jednotlivé žáky při samostatné práci, tak jejich práci ve skupině a zároveň udržovat kontrolu nad třídou jako celkem. Pedagog by měl stále dbát na klidné a tvůrčí prostředí ve třídě.²⁷

²⁶ [Srov.] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 169.

²⁷ [Srov.] COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. s. 12-13.

Učitel se musí vyrovnávat také s velkým objemem látky, kterou je potřeba zpracovat vzhledem k časovým možnostem, na které musí pedagog dbát a pečlivě vše rozplánovat. Vybrané téma projektové výuky se nemusí shodovat se zájmem všech žáků a rodičů, kteří mohou brát projekt jako nesouvisející zábavu zařazenou do školní výuky. Je tedy vhodné v uspokojivém předstihu rodiče a žáky na probíhající projekt připravit a dostatečně je informovat. Je dobré zmínit i určité změny ve školní organizaci, ke kterým může docházet.²⁸

1.4 Role žáka v projektové metodě

Postavení žáka v projektové výuce vychází ze změněné pozice učitele. Žáci se podílejí na projektu, který mohou sami přetvářet – navrhovat další dílčí cíle, pokud projekt nevznikl přímo z jejich návrhu. Přejímají větší zodpovědnost a dostávají určitou volnost v pojetí jednotlivých úkolů. Mohou si zvolit, jakou cestou se doberou k vytyčenému cíli a sami si hlídají časové rozvržení dílčích činností. Velmi závisí na vnitřní motivaci jednotlivých žáků, která by při projektovém vyučování měla být vyšší, neboť jejich činnost je velmi často prezentována na veřejnosti. Nejsou kladené žádné meze jejich kreativitě, samostatnosti a tvořivosti. Volnost týkající se tvůrčí činnosti žáků ovšem nesmí narušit nekázeň, která by se mohla při realizování projektu objevit. Je tedy nutné, aby si žáci byli vědomi i svých povinností. Ty se obvykle ujasňují na počátku projektu. Seznam povinností spoluutvářejí žáci a učitel. Mohou být volně přístupné všem zúčastněným.²⁹

²⁸[Srov.] SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. s. 44-45.

²⁹[Srov.] tamtéž. s. 41-44.

2 Projekt severská mytologie a RVP

V roce 2001 nastala zásadní změna. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky schválilo alternativní učební osnovy výtvarné výchovy. Učební osnovy sice i dříve poskytovaly určitou volnost pro uplatnění osobitých pedagogických přístupů k pojetí výuky, ale s alternativními učebními osnovami se změnilo dosavadní vnímání předmětu a jeho důležitosti pro rozvoj jednotlivce. Nejprogresivnější alternativní učební osnova byla osnova typu B. Tento přístup se nejvíce ze všech orientuje na žákovo porozumění modernímu umění, na vnímání samotného díla, ale i na vnímání jeho kontextu. Učební osnovy jsou rozděleny na tři hlediska učiva: hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejich strukturálních vazbách; hlediska obrazových znakových prostředků; hlediska tematických celků. Alternativní osnova typu B posloužila jako podklad pro vytváření rámcově vzdělávacího programu.³⁰

Výtvarná výchova na základních školách je ideální předmět, v němž mohou pedagogové díky vhodně zvoleným úkolům pomoci žákům s jejich komplexním rozvojem osobnosti a dovedností. Které kompetence mají být u žáků na základních školách pedagogem rozvíjeny, nám stanovuje rámcový vzdělávací program (RVP), který podléhá národnímu programu vzdělávání. Podle RVP každá škola vypracovává svůj školní vzdělávací program (ŠVP), podle něhož pedagogové vzdělávají žáky. V cílech základního vzdělávání, jež jsou nedílnou součástí RVP, se dozvídáme, které aspekty osobnosti by měly být rozvíjeny. Pedagog výtvarné výchovy má možnost podílet se na dosažení některých cílů základního vzdělávání skrze vhodně zvolená témata k realizaci, a to např.: podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; vést žáky k otevřené a všestranné komunikaci; rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; vytvářet u žáků potřebu projevit pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí

³⁰[Srov.] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. s. 5-6 [cit. 2017-3-11]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

i k přírodě; vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi.³¹

Projekt severská mytologie se dotýká následujících vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura. Oblast Jazyk a jazyková komunikace je důležitou součástí tohoto projektu. Žáci budou nuceni v některých částech projektu nejen diskutovat, ale i vypravovat příběhy, jež jim posloužily jako inspirační zdroj k výtvarné činnosti – uměli vysvětlit, proč zvolili ve své práci danou scénu z příběhu. Žáci by měli využít veškeré učivo, které se v šestém ročníku dosud naučili (slohové útvary – vypravování x popis děje; orientace v textu – výpisky x výtah). V oblasti Člověk a společnost projekt plynule navazuje na učivo dějepisu, kdy žáci již mají povědomí o pravěku a starověkých kulturách. Projekt tak pouze prohlubuje poznatky související s osídlením našeho území tehdejší doby. Část projektu probíhající v přírodě umožňuje navázat na vědomosti z přírodopisu a věnovat se ekologii. Výtvarná výchova, spadající do oblasti Umění a kultura, je spojujícím článkem tohoto projektu. Realizace je konstruována tak, aby si žáci vyzkoušeli práci s různými materiály a věnovali se také mnohdy opomíjené prostorové tvorbě.

³¹[Srov.] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. s. 8-9 [cit. 2017-3-11]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

3 Mytologie

Tato kapitola se bude zabývat nejdůležitějšími informacemi k praktické části, zejména uspořádáním tehdejšího světa s důrazem na germánské kmeny a jejich mytologii.

3.1 Význam mýtu v kontextu své doby a území

Slovo mýtus nám v dnešní době může přijít příliš zavádějící. Používají ho politici, novináři a v běžné mluvě ho lze považovat za příznakově zdomácnělé. Kvantitativně si pod slovem mýtus představujeme jistou smyšlenku. To je důvodem pro nutnou definici a představení mýtu jako specifického pojmu.

Slovo mýtus vzniklo pravděpodobně z citoslovce *(mu)mú* s původním významem – slovo, řeč, mluvení. Homér klade mýtus rovnocenně ke slovu epos. Používá mýtus jako historku, příběh či vyprávění, kde v tomto významu není přesně zřejmé, zda je příběh pravdivý, či nikoli. Pozdější prozaici používají mýtus s jiným významem. Například u Hérodota se již setkáváme s výkladem slova mýtus, a to v bližší rovině k dnešnímu chápání mýtu v naší běžné řeči. Mýtus pokládá za fantastickou pohádku či pověst. Slovo mýtus používá nejčastěji v textu tam, kde nevěří obsahu. Pravdivé příběhy označuje termínem *logos*. Mýtus jako odborný termín použil poprvé Platon, stejně tak slovo *mýthologíá*, v souvislosti s vyprávěním příběhů. Mytologii v běžné řeči chápeme jako označení souboru příběhů, např. řecká či severská mytologie. V odborném významu se mytologie zabývá zkoumáním mýtů.³² Zde je pokus o shrnutí mýtů především severských národů a to, co z nich můžeme vyčíst o běžném životě těchto kočovníků. Také je zajímavé srovnání mýtů vybraných indoevropských skupin a jejich společných prvků.

³² [Srov.] PUHVEL, Jaan. *Srovnávací mytologie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. s. 11 - 15.

3.2 Germánské kmeny Evropy a jejich pohanská kultura

Mýty v sobě mají zakódované poselství života tehdejší společnosti. Díky dochovaným spisům či lidové slovesnosti si můžeme lépe představit, popř. dokreslit obrázek dané doby a posloupnosti jejího vývoje. Mýty všech kultur obsahují stejnou vývojovou linii. Počátky příběhů nás seznamují se vznikem světa, jenž se postupem času ubírá ke svému předpokládanému konci – poslednímu soudu, Ragnaröku atd. Jediné, na co si musíme dávat pozor, je právě ona dochovaná literatura. Ta z velké části pochází z opisů a pamětí římských občanů. Je zapotřebí, abychom kromě dochovaných textů brali v úvahu i archeologické objevy, které buď podporují, či vyvracejí dané texty.³³ Jev podobnosti se v mýtech národů vyskytuje i v příbězích hrdinských, kde nacházíme stejné principy poučení. Na této podobnosti je zvláštní, že se vyskytují ve stejné době u zcela odlišných kultur, a též i na opačných koncích světa. Podobnosti pro nás zůstávají záhadou, o které můžeme pouze spekulovat. Co je prokazatelné, je podobnost mezi mýty indickými, řeckými a mezopotámskými, které vznikají přibližně ve stejné době. Tyto národy patří do velké indoevropské skupiny, jež se vyčleňují tím, že ve 2. tis. př. n. l. používají písmo. Nalézáme u nich první dochované příběhy. Písemné doklady dalších indoevropských skupin jsou mnohem pozdější. Intenzivnější písemné prameny u severozápadních a severních Indoevropanů, mezi něž patří Keltové, Germáni, Baltové a Slované, jsou dochované až z dob raně křesťanských. Keltům a Germánům sloužilo runové písmo především k jejich obřadním potřebám, proto veškerou dochovanou literaturu musíme oprostít od raně křesťanského nahlížení na jejich víru a příběhy.³⁴

Nejryzejší podobu příběhů nacházíme na Islandu, kde se pro svou izolaci dochovaly téměř v nezměněném stavu.

³³ [Srov.] JONES, Terry a Alan EREIRA. *Barbaři: neotřelý pohled na dějiny Římské říše*. Praha: Mladá fronta, 2008. s. 16.

³⁴ [Srov.] PUHVEL, Jaan. *Srovnávací mytologie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. s. 35 - 46.

3.2.1 Vývoj a migrace kmenů

V této kapitole se zaměříme na prozkoumání společných základů, jež se utvářely během vývoje a migrací kmenů před samotným osídlením germánskými kmeny. Tento základ nám následně poslouží pro lepší orientaci v náboženských odlišnostech, dochovaném písemnictví a rukodělné, později umělecké tvorbě.

Germánské kmeny jsou rozsáhlá skupina obyvatelstva přicházející ze středu Asie. Mezi tyto kmeny patří Alamani, Ambronové, Ampsivarové, Anglové, Angrivarové, Batavové, Bavoři, Brukteři, Burgundové, Canninefatové, Chamavové, Chasuarové, Chaukové, Cheruskové, Chattové, Cimbrové, Dánové, Dulgubnové, Fennové, Fosové, Frankové, Frísové, Gétové, Gepidové, Góti, Hárové, Helisové, Helvéti, Herulové, Hermundurové, Ingvaeones (Severomořští Germáni), Irminones (Polabští Germáni), Istvaeones (Rýnsko-veserští Germáni), Jutové, Kvádové, Langobardi, Lemové, Lombardové, Lugové, Manimové, Markomani, Marobudové, Mattiacové, Naharvalové, Nemetové, Nervové, Njarové, Rugové, Sasové, Scirové, Semoni, Sitoni, Suioni, Sugambrové, Švábové, Tencterové, Teutoni, Trevové, Triboci, Tudrové, Ubiové, Usipetové, Vandalové a Vangioni.³⁵ Výčet těchto kmenů nám má ukázat rozmanitost obyvatel tehdejší doby. Pro náš účel nám postačí základní barbarské kmeny, jež jsou v našem povědomí a nejvíce ovlivnily germánskou kulturu. Také je na místě zmínit terminologii starověku. Název barbar začali používat Římané jako označení, někdy jako nadávku, pro lid žijící za hranicemi Římské říše. V souvislosti s postupujícím časem jsme slovo barbar začali vnímat jako něco necivilizovaného, což je pozůstatek římského pohrdání ke všemu cizímu – špatnému – necivilizovanému. Tak, jak vnímali svět za své doby Římané. Slovo barbar má své kořeny v sanskrtu – *Barbara* – koktající, brebentící, tento výraz používali národy k označení cizích lidí.³⁶ Římská kultura je pro naše zkoumání velmi důležitá, neboť převážnou většinu informací nacházíme v textech Římanů, které jsou buď potvrzovány, či vyvraceny archeology.

35 [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 280 – 297.

36 [Srov.] JONES, Terry a Alan EREIRA. *Barbaři: neotřelý pohled na dějiny Římské říše*. Praha: Mladá fronta, 2008. s. 14.

Ve 3. tis. př. n. l. se formuje nová kultura, kterou tvoří Indoevropané. Tato skupina dává společný základ všem jazykům od Anglie až po Bangladéš. Během klimatických změn se Indoevropané stěhují ze středu Asie do Evropy. Popsané společenství přináší nové technologie. Příkladem je šňůrová keramika, způsob zapřáhnutí vozu, či nabroušení bojových seker. Neustále se opakující výpravy a stěhování mají za následek asimilaci původních obyvatel. Nakonec se indoevropská kultura rozdělí na dvě skupiny, tj. severní a jižní. Jižní skupina se kolem roku 2500 př. n. l. nazývá kulturou šňůrové keramiky, ze které pochází kmeny Teutónů, Keltů, Baltů a Slovanů. Germánské jazyky se postupně dělí do tří skupin: severská forma, západní nářečí a východní jazyk. Ze severní formy germánštiny se vyvíjí skandinávské jazyky, ze západního nářečí vzniká fríština, saština, hornoněmčina a angličtina, východním jazykem se dorozumívají Gótové.³⁷ V 19. st. př. n. l. dochází k dalšímu mísení kmenů a jejich kultur, ve střední a východní Evropě se kultura šňůrové keramiky vyvíjí v kulturu chlopicko-veselskou, jež je typická pro oblast Karpat. V 18. st. př. n. l. se v severní a střední Evropě začíná využívat bronz.³⁸ V rané době bronzové se na území Německa, Čech, Slovenska, Slezska a Polska objevuje unětická kultura. Tyto kultury setrvávají přibližně 300 let a postupně ustupují kulturám mohylovým. Ve 13. st. v Evropě vzniká kultura popelnicových polí.³⁹ Prvotní železné výrobky se objevují během prvního tisíciletí a jsou dovážené obchodníky z blízkého východu. Mezi 10. a 8. st. př. n. l. začínají využívat obyvatelé severní Itálie první tavicí pece, které jsou podobné pecím z blízkého východu. Pravděpodobně patřili villanovské kultuře, která byla nejrozšířenější od 9. do 7. st. př. n. l. Umě pracovala s kovem a v 8. st. působila na obyvatele žijící severně od Alp a na Apeninském poloostrově, především na Etrusky a Italiky. Není nám známo, který kmen vládl villanovskou kulturou, ale archeologové předpokládají, že se jednalo o skupinu Indoevropanů blízce spojenou s Kelty. Ti během jednoho století rozšířili technologii zpracování železa do západní Evropy a jako první razili mince. Keltové od 1. tis. př. n. l. obývali území Čech a Moravy, kde až do roku 300 př. n. l. vybudovali „barbarské“ obchodní středisko. Zde probíhalo

³⁷ [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 16.

³⁸ [Srov.] PAXSON, Diana L. *Základní kniha germánského pohanství: na duchovní cestě Ásatrú*. Praha: Grada, 2011. s. 23-27.

³⁹ [Srov.] Doba bronzová – první civilizace. *Planeta Země*. 2001. s. 19-20.

živé obchodování s germánskými kmeny.⁴⁰ Ve stejné době se v Itálii objevila města Etrusků. Ti byli pokračovateli villanovské kultury a zdokonalovali technologie villanovské kultury. Dále kombinovali technologické postupy převzaté od Řeků. Na jih od etruského národa se usadily další skupiny Indoevropanů – Umbrové, Sabelové, Latinové a Faliskové, kteří udržovali obchodní styky s Řeckem a Etrusky, od nichž se naučili um zpracovávání železa. Tyto kmeny mezi sebou bojovaly a utvářely různé koalice. Podle legend vedly tyto okolnosti dne 21. 4. 753 př. n. l. k založení Říma. V 6. st. bylo město ovládnuto Etrusky a koncem století se rozkládalo na sedmi legendárních pahorcích – Palatin, Kapitol, Quirinalis, Esquilin, Aventin, Viminal a Caelius. V raném období měla římská monarchie klanovou strukturu, a to: v čele rodiny stojí otec, kterému se zodpovídá zbytek členů, dokonce je oprávněn rozhodovat o trestu smrti. K rodinám se přiřazovali další obyvatelé, tzv. klienti, jež se starali o půdu, výměnou za ochranu rodu. Klienti se stávali nepostradatelnou součástí společnosti, neboť svými hlasy rozhodovali o moci a vládoucí rodině. V této době docházelo k rozdělení na patricie a plebeje. V roce 510 př. n. l. byl sesazen poslední etruský král a vznikla republika – základ pozdějšího císařství. Celé první období republiky probíhaly války o nadvládu nad Apeninským poloostrovem a boje plebejů o rovnoprávnost.⁴¹ Roku 287 př. n. l. plebejové získali stejná práva jako patriciové. Toto období bylo pod vlivem klimatických změn. Severní oblasti, plné doposud úrodné půdy, nestačí pro husté zalidnění, a tak severské národy míří k jihu, tudíž vytlačují jiné kmeny. To má za následek konflikty s národy žijící u Středozemního moře. Některé germánské kmeny svou pouť zakončily poblíž Keltů, se kterými začali obchodovat a mísit se. Společenství germánských kmenů je rovnocenné, hlavní místa v kmenu patří silným mužům – králům, náčelníkům, postavení těchto mužů roste na významnosti v roce 387 př. n. l., kdy útočí Keltové na Řím.

Po vyplenění Říma začne snaha o podrobení si barbarských kmenů. Ta trvá až do poloviny 1. st. př. n. l., kdy Julius Caesar vítězí a podrobuje si keltské kmeny v Galii (obr. 1). V letech 55 a 54 př. n. l. se vydává bojovat až na Britské ostrovy. Do roku 45 př. n. l. Caesar rozšířil římskou říši od severu Evropy po Egypt a vrací se zpět do Říma. Potřetí se stává konzulem. Následují

⁴⁰ [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 25.

⁴¹ [Srov.] Život v době železné. *Planeta Země*. 2004. s. 49-52.

další snahy římské říše rozšířit svá území, zejména po smrti Caesara, za vlády Octaviana, který přijímá titul Augustus v roce 27. př. n. l. a stává se císařem, čímž začíná období římského císařství, tzv. principátu.⁴² V období principátu byly spojeny republikánské tradice s absolutistickou vládou. V roce 9 n. l., poprvé ve spisu od římského státníka Tacita, zaznamenáváme setkání Římanů s Germány v Teutoburském lese, kde Římané prohrávají bitvu a stahují se za řeku Rýn. Uznávají též prozatím hranice barbarského území. Střídají se období spojenectví a válek, mezi tím barbarské kmeny pomalu přejímají římskou kulturu.⁴³ Augustova vláda je nazývána zlatým věkem literatury a patří mezi poklidnější období principátu. Další rozšíření římské říše proběhne do roku 117 za vlády Traiana. Budují se tzv. limes Romanus - systém pevností. Nejprve byly zbudovány pouze dřevěné pozorovatelné, přibližně 500 metrů od sebe menší kastely. Větší vojenské tábory byly na důležitých místech ve vnitrozemí. Po 1. st. Římané rozšiřují a dotvářejí hranice, kde budují větší vojenské základny. Limes slouží především jako hranice mezi impériem a zemí obývanou barbary, neboť opevnění by neodolalo velkému náporu nepřátel. Také slouží jako celnice pro obchodování s barbary (obr. 2,3).⁴⁴ Od vlády Traiana se snaží vládcí udržet Římskou říši. Germáni jsou stále hrozbou pro Římskou říši a mezi lety 166 – 180 vypuknou Markomanské války, jež jsou vyvolané kmenovými přesuny. Největší hrozbou pro Řím jsou kmeny ze severu, tj. Markomani a kvádské kmeny, které proniknou do severní Itálie. Marcus Aurelius spolu s Luciem Verem odvracejí hrozbu a obnovují pořádek na severní hranici.⁴⁵ Markomanské války způsobují kmenové přesuny, které mají vliv na evropské uspořádání. Tvoří se nové kmenové seskupení, na jihozápadě Germánie jsou kmenové svazy Alamanů, na dolním Dunaji Gótové, horní Dunaj obývají Langobardi a mezi Rýnem a Vesperou uzavírají kmenové svazy Frankové. Nové uzavírání svazků svědčí o nových ambicích barbarů, kterým nahrávají i útoky Sasů po moři na severu Říše.⁴⁶ Válka vyčerpala státní rozpočet a jedinou šancí pro udržení stability bylo zhoršit kvalitu ražených mincí. Dochází také k vnitřním problémům říše, která

⁴² [Srov.] Římské impérium za Caesara. *Planeta Země*. 2004. s. 73-76

⁴³ [Srov.] PAXSON, Diana L. *Základní kniha germánského pohanství: na duchovní cestě Ásatrú*. Praha: Grada, 2011. s. 31.

⁴⁴ [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 52-53.

⁴⁵ [Srov.] Tamtéž, s. 55.

⁴⁶ [Srov.] Tamtéž, s. 56.

vyvrcholí ve 3. st., kdy dochází k rychlému střídání vládců. Tato krize vedla k příznivému klimatu pro pomalé šíření křesťanství. Roku 284 nastupuje na trůn, armádou dosazený, Diocletian a mění uspořádání vlády na dominát. Diocletian si je vědom velké rozlohy své říše, a proto ji rozděluje na čtyři celkem nezávislé prefektury. Ty se pak dále dělí na diecéze. Aby bylo možno udržet tak velkou říši, bylo zapotřebí stále většího počtu vojsk, proto Diocletian zavedl vyšší daně, a to značně vyčerpávalo římský lid. Tato situace přála šíření křesťanství. Přispěl tomu i fakt, že příznivci víry trestal vládcem smrtí, čímž tvořil další mučedníky. Po odchodu Diocletiana v roce 305 se opět říše zmítá v problémech, chybí autorita a o moc se hlásí vládců jednotlivých prefektur. Zvítězí Konstantin, který v roce 313 vydává Edikt milánský, čímž ukončí pronásledování křesťanů. Neustálé nepokoje ze stran barbarských kmenů jsou pro říši ještě neúnosnější kolem roku 375, kdy dochází k nájezdům Hunů. Ti vyvolají následné stěhování národů (OBR. 2). Situace je pro dalšího panovníka Římské říše Theodosia Velikého tak vážná, že definitivně v roce 395 rozděluje říši na dvě části – západní s centrem v Římě a východní s centrem v Konstantinopoli. Západořímská říše má vnitřní problémy, a také je pod neustálým náporům barbarských kmenů, kdy roku 455 Vandalové obsazují Řím. Říše se definitivně rozpadá v roce 476, kdy se vlády ujímá germánský náčelník Odoakar.⁴⁷

V téže době, kdy se Odoakar ujímá vlády, budují Vandalové svůj stát v severní Africe. Vizigóti vstupují na území jižní Galie, kde kolem Toulouse zakládají malý, ale silný stát, tzv. Toloskou říši, existující v letech 418-507. Zde sbírají své síly a překračují Pyreneje, aby obsadili Hispánii – dnešní Španělsko. Ve 2. pol. 5. st. se jim podaří zbavit zbytku římské správy a na těchto základech budují vlastní království. Změna pomalu nastává v hierarchické struktuře kmenů. Hlavní slovo již nemají přední válečníci – náčelníci klanů, ale moc se přesouvá na knížete a jim volené úředníky. Úředníci vykonávají pouze to, co je jim řečeno, nevzniká administrativa tvořená profesionálními úředníky. Trestní právo v případě vraždy či znásilnění se stále řídí krevní mstou.⁴⁸

Germánské kmeny pomalu začínají utvářet státní útvary. Díky soužití s Římany přebírají jejich právní prvky. Nejsilnějším kmenovým svazem jsou Frankové na území tehdejší Galie. Toto území má dobrý systém silnic zachovaný

⁴⁷ [Srov.] Římské císařství. *Planeta Země*. 2001. s. 77-80

⁴⁸ [Srov.] Barbaři. *Planeta Země*. 2004 s. 90

po Římanech, stejně tak jako vybudovaná města, opevněné osady a církevní organizace. První vládce, který dokáže spojit většinu Franků, je Chlodvík I., jenž si je dobře vědom faktu, že církev je velmi důležitý prvek ve sjednocení státu. Nechává se se svou ženou Klotildou roku 496 pokřtít, a stává se tak prvním křesťanským panovníkem z řad Germánů. Kníže každý svůj krok konzultuje s radou, i když území státu patří knížeti. Na shromáždění rady se pojednává o válce a míru, rozdělení kořisti, ale také o volbě knížete, který není za prvního období státu dědičný. Nejdůležitější osobou po knížeti je majordomus, jenž zastává za nepřítomnosti knížete jeho úřad. Římský úřední systém si Chlodvík značně zjednoduší. Také nepřebírá strukturu římské armády, i když si uvědomuje význam pěchoty, která je však nahrazena jízdou.⁴⁹

Na území Itálie se v roce 493 rozkládá další germánské království. To založil ostrogótský panovník Theodorich Veliký, který porazil Odoakara. Byzantský císař si chtěl Theodoricha naklonit na svou stranu, a proto ho jmenoval svým zástupcem. Díky tomu se Itálie opět stala po formální stránce součástí Byzantské říše. Theodorich však neměl v úmyslu plnit pouze příkazy císaře, zkonfiskoval půdu bývalých Odoakarových stoupenců a rozdělil ji mezi své důstojníky. Ostrogótským občanům ponechal germánské zvykové právo, pro římské občany určil výši daní – právo vytvořené císařem. Tím se Theodorich ukázal jako tolerantní panovník. Do náboženství se odmítl vměšovat. Zenon, též císař, otázky náboženství v Itálii neřešil. Změna nastala s nástupem nového císaře Justiniana I. Velikého, jenž byl silně věřící a měl vysoké politické ambice. Roku 555 jsou poslední vojska Ostrogótů rozprášena, a tak končí první barbarský stát v Itálii. Roku 568 se pokusili do Itálie vniknout Langobardi, ale jejich kmenový svaz se po dosažení cíle rozpadl na malé státy. Díky tomu se byzantské říši podařilo udržet hranice území.

Byzantská říše je zaneprázdněná boji s Persií, a to dává prostor národům Avarů k založení zcela nového státu v Panonii, kde je politická struktura podobná hunskému systému. Hospodářství bylo založeno na pravidelných daních, které byly vybírány v naturáliích. V roce 626 byla donucena odvést vysoké výkupné Avarům i Konstantinopol. V Hispánii zakládají stát Vizigóti, kteří do značné míry přebírají právní systém Říma.

⁴⁹ [Srov.] Barbaři. *Planeta Země*. 2004 s. 90-91

Británie byla již v římském období brána jako zaostalá země, a to jak kulturně, tak i hospodářsky. Během 5. a 6. st. ostrov napadají germánské kmeny Sasů, Jutů a Anglů, kteří vytlačují britské kmeny do Walesu. Díky množství různorodých kmenů obývajících jedno území nebyly optimální podmínky pro rozvoj politické jednoty na ostrově, a proto si ponechávají charakter kmenových svazů. Teprve v 6. st. dospělo sedm nejsilnějších států k politické rovnováze. Misii vedenou opatem Augustinem, jehož pověřil papež Řehoř I., se podařilo pokřesťanit jižní část Británie. Irští mniši christianizovali území Piktů. V 7. st. všechna království přijala křesťanství, ale stále měla podobu kmenového uspořádání.⁵⁰

Vznikem langobardské říše roku 568 se dostáváme do raného středověku. Období raného středověku trvalo v západní Evropě cca do 11. st. a ve východní Evropě až do 13. st. Během tohoto období se Evropa rozdělila na státy, které přetrvaly do dnešního období. Pomalu se vyvíjí feudální systém a církve stále více upevňuje svou pozici, i když do 11. st. neměla významnou samostatnou politickou roli.⁵¹

3.2.2 Kmeny Vikingů a jejich výpravy

Severské kmeny Vikingů podnikaly loupežné plavby, díky kterým následně osídlily mnohá jim vzdálená území. Pojmenování těchto národů vzniklo ze staroskandinávského slova „*vikingr*“ – odvozené od slova „*vik*“ – záliv. Takto byli označováni členové zbojnických lodí, kteří působili v úzkých zálivech „*fjordech*“. Později se označení Viking rozšířilo na všechny národy Skandinávského poloostrova. V období raného středověku podnikali Vikingové své výpravy nejen po moři, ale i po řekách, které jim umožnily dostat se do vnitrozemí např. Paříže, Combrai, nebo Orléansu. Přes řeku Volhu a Dněpr se dostali až do Černého a Kaspického moře, odkud mohli proniknout do Byzantské říše nebo Bagdádu. Své výpravy by Vikingové nemohli podnikat bez autentických, typicky dlouhých úzkých lodí s nízkým ponorem, tzv.

⁵⁰ [Srov.] Barbaři. *Planeta Země*. 2004 s. 91

⁵¹ [Srov.] tamtéž 2004 s. 92

„*drakarů*“. Tyto lodě svou úzkou špicí uměly rozrážet ledy a dokázaly vyvinout neuvěřitelnou rychlost, kterou vědci určili na deset uzlů. Tím se Vikingové stali vlastníky nejrychlejší námořní flotily. Jak už bylo zmíněno, tyto lodě byly lehké a umožnily tak přenos lodí ve vnitrozemí z řeky na řeku. I tím se Vikingové stali obávanými protivníky.⁵² Vikingové původně obývali Skandinávský poloostrov. V 9. a 10. st. začaly jejich výpravy, při kterých si podmanili vzdálená místa, např. Island, Irsko, Anglii, menší souostroví v Norském moři i Fríské ostrovy. Své výpravy podnikali i do ruských oblastí, kde byli vyhledávanými obchodníky, jež tamní obyvatelé nazývali jako tzv. Varjagové. Ve východní Evropě se Vikingům podařilo sjednotit slovanské kmeny, které zde založily dvě slovanská knížectví: Novgorod a Kyjev. Tato knížectví se ve 2. pol. 9. st. spojila na první východoslovanský stát – Kyjevská Rus. Vikingové, kteří se dostali až do Středomoří, byli pro místní lid považováni za severany, tzv. Normany. Vikingové obsadili oblast severního pobřeží dnešní Francie, které získalo název Normandie.⁵³

3.3 Germánské pojetí stvoření světa a panteon bohů

Jak již bylo zmíněno v kapitole 3.2.1, zabývající se historickým kontextem starověkého období, germánské kmeny mají společné historické kořeny s Kelty, Slovany, Řeky, Římany či Peršany – mají společné indoevropské předky. Tento předpoklad nám do jisté míry potvrzují historikové, archeologové a lingvisté, kteří nacházejí společné prvky těchto kultur nejen ve způsobu života, ale i na základě jazykové podobnosti. U těchto kultur můžeme vyzorovat určitou shodu v náboženských představách. Germáni věřili v mnoho bohů, duchů a dalších nadpřirozených bytostí sídlících na nebesích, v podsvětí či na zemi. Od toho se odvíjí i představy o uspořádání světa. Nejcenějšími literárními prameny, ze kterých se dozvídáme o náboženství Germánů, nám jsou *Starší Edda* a *Mladší Edda*, jejichž autorem je Snorri Sturluson. Dílo bylo sepsáno v období, kdy Island již oficiálně přijal křesťanství za své. Tamní obyvatelé však

⁵² [Srov.] Vikingské výpravy. *Planeta Země*. 2001. s. 117

⁵³ [Srov.] tamtéž 2001. s. 118.

na staré bohy zapomínali jen pomalu, neboť jejich každodenní život byl protkán mystikou. Islandané byli převážně skandinávští přistěhovalci, jež kvůli tehdejší právní organizaci museli umět vyjmenovat své předky až do pátého kolena. Tím se vysvětluje, proč Islandané mají i do dnešních dob bohaté příběhy ústní lidové slovesnosti.⁵⁴

Nyní je nutné a žádoucí představit tehdejší vize o uspořádání světa a vesmíru. Vesmír Germáni rozdělovali na tři úrovně. První úroveň tvořila nebesa, která se dále dělila do samostatných světů, jež obývali bohové, tzv. Asgard. Pod světem bohů nalézáme další svět, který je domovem elfů, zvaný Alfheim. Střední úroveň je opět dělena do několika světů, přičemž jeden z nich je domovem lidí, tj. Midgard. Tento svět je spojený s Asgardem duhovým mostem Bifröstem, po kterém mohou bohové, ale i lidé s magickými schopnostmi či výjimeční hrdinové libovolně cestovat mezi světy. Souběžně se světem lidí nacházíme Jotunheim, jenž je obýván zlými obry. Ti jsou velkou hrozbou nejen pro lidi, ale i pro bohy, s nimiž jsou v neustálém zápasu o nadvládu světů. Nejnižší úroveň je určena bohům obývajícím nejen podsvětí, ale i bohům vegetace – svět Niflheim, na jehož dně se nachází bohyně Hel, strážkyně germánského pekla. Všemi těmito světy prorůstá posvátný jasanový strom Yggdrasil, který svými kořeny zasahuje do nejskrytějších zákoutí podsvětí, svým kmenem a větvemi obepíná střední úroveň světů, větvemi podepírá a zdobí sídla bohů v Asgardu. K tomuto jasanu neodmyslitelně patří i netvor – had – drak Midgardsorm, který se svíjí u jeho kořenů a živí se jimi. Tímto počínáním bere velkému stromu sílu. Ten postupně hyne. V korunách stromu pobíhá veverka Ratatoskr, jež nosí Ódinovi – nejvyššímu bohu – zprávy z Midgardu.⁵⁵

Germánský panteon bohů je velmi různorodý, vezmeme-li v úvahu fakt, že germánští bohové neměli jednotlivé role, jako je tomu například u řeckého či římského panteonu. Germánští bohové, pokud bylo potřeba, se mohli stát bohy války, stejně tak, jako se v období nouze Germáni dovolávali u svých oblíbených bohů o úrodnou sklizeň. Božské bytosti Germánů se dělí do dvou národů. První národ nazývají Asové. Z tohoto rodu pochází většina germánských božstev. Jsou vybaveni velkou mocí a válečnými schopnostmi. Moc těchto bohů je však protkána velmi podobnými negativními vlastnostmi, jež nacházíme

⁵⁴ [Srov.] KADEČKOVÁ, Helena. *Dějiny Islandu*. Praha: Lidové noviny, 2001. s. 19-21.

⁵⁵ [Srov.] Náboženství Germánů. *Planeta Země*. 2003 s. 21

u lidské rasy, jako je žárlivost, svárliivost, pýcha a marnivost. Tyto povahové rysy bohů vedou k potyčkám nejen mezi rasami obývající jiné světy, ale i ke konfliktům mezi nimi. K rodu Asů patří tito bohové: Odin, Thor, Týr. Odin, neboli Wodan, je nejvyšším bohem uctívaným především mezi vlivnými Germány a válečníky. Druhým božským národem jsou Vanové, jež se od Asů liší zejména v povahových rysech – vynikají ryzím charakterem.⁵⁶ Během prvních věků světa spolu Asové a Vanové vedli válku. Vítězství se však nikdo nedočkal. Štěstěna se přikláněla v průběhu století jednou na stranu Asů, jindy na stranu Vanů, proto se nakonec rozhodli uzavřít příměří. Na stvrzení příměří Vanové vyšlou své nejcennější bohy mezi Asy, tj. Freyru a Freyju – sourozence, jež jsou dětmi nejvyššího boha mezi Vany – Njörda. I zde se projeví proradnost Asů, kteří dlouho přemítají, koho vyšlou mezi Vany. Nechtějí se nikoho ze svých řad vzdát. Nakonec vyšlou Hóniho, který vypadá jako velkolepý válečník, ale na všechny otázky odpovídá mávnutím ruky – „Ať rozhodnou jiní.“ Když Vanové přijdou na lstivý plán Asů, je již pozdě a navždy se odmlčí. Dalším bohem žijícím v Asgardu je problematický a nevypočitatelný Loki. Loki se často přirovnává ke křesťanskému satanovi. Je to záludná postava, již nikdo z bohů nemůže důvěřovat, neboť Loki, někdy zvaný šprýmař, má své vlastní záměry, které jsou ostatním záhadou. Tento bůh je synem Odina a ledové obryně. Dopomohl lští Asům ke kouzelným předmětům jako úplatu za své žertíky, které si často z Asů činil, a díky kterým se často Asové dostali do problémů či ohrožení života.⁵⁷

Důležité informace o germánském panteonu se dozvídáme ze spisů Římanů, kteří ovšem germánské bohy porovnávali s bohy svými. Z těchto spisů se dozvídáme, že než se Ódin stal hlavním bohem, Germáni uctívali jako hlavního boha Tiwaze, neboli Týra, v němž vidí Římané podobu s jejich hlavním bohem Diem. Týr byl nejen bohem válečníkem, ale i spravedlivým soudcem starajícím se o lidská práva a spravedlnost. Bůh Donar, neboli Thór, byl vládcem hromu, udatný válečník a bijec netvorů jako římský Herkules. Thóra Germáni uctívali v lesích a zde přinášeli i krvavé oběti. Les zasvěcený Thóru můžeme nalézt ve Veserské pánvi.⁵⁸

⁵⁶ [Srov.] Náboženství Germánů. *Planeta Země*. 2003 s. 21-22

⁵⁷ [Srov.] STURLUSON, Snorri. *Edda a Sága o Ynglinzích*. Praha: Argo, 2003. s. 33-135.

⁵⁸ [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 98-99

4 Literatura obsahující severské mýty

Pro komplexnost uchopení tématu práce je nutné alespoň zčásti proniknout do problematiky severských mýtů, a to prostřednictvím prostudování dostupné literatury, jež se zabývá stejnojmennou problematikou. Tato kapitola se bude věnovat historii severské literatury, především nejstarším rukopisům, ze kterých se dozvídáme o životě germánských kmenů, o jejich představě světa a náboženství. Severská mytologie byla a stále zůstává pro mnohé umělce inspiračním zdrojem vlastní tvorby, a to nejen ve sféře výtvarné, ale i literární. Další podkapitola je věnována právě literárním dílům, jejichž základním inspiračním zdrojem je severská mytologie. Primárním cílem není uvést výčet všech autorů a děl spjatých s touto problematikou, nýbrž představení těch děl, z nichž vychází jednotlivé tematické lekce projektu. Tato díla jsou stále zajímavá pro mladé čtenáře již po desetiletí, jak dokazují některé průzkumy, jež budou zmíněny v jedné z podkapitol.

4.1 Historie severských literárních pramenů

Předně, než se dostaneme k velkým literárním památkám, jako jsou ságy a balady, je nutné zmínit první písemné památky Germánů. Ty spočívají v runových nápisech, které sloužily převážně k rituálním a magickým účelům. Předpokládá se, že germánské runové písmo vzniklo přibližně počátkem našeho letopočtu. Existují dvě teorie o tom, kdo byl tvůrcem run. Podle nejrozšířenějšího názoru je vytvořili Gótové, kteří vycházeli z řeckého písma, tedy kurzívy a latinky. Druhá hypotéza nám nabízí teorii, že runové písmo vzniklo na keltském území – hranice mezi římským a germánským světem, kdy za předobraz run sloužila latinská či severoetruská abeceda.⁵⁹ Germánská „abeceda“ se skládá z 24 znaků, které mohou být součástí textu či sloužit jako ochranná formule v podobě jediného znaku (obr. 4). Název písma je odvozen

⁵⁹[Srov.] KADEČKOVÁ, Helena. *Dějiny severských literatur*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1997. s. 14.

ze staroseverského slova „*rún*“ – tajemství. Někdy je také název překládán jako „*pocházející od vládnoucích – božských mocností*“. Toto přízvisko odkazuje na jeden z mýtů, kdy se Ódin obětuje a visí na stromě po devět dní i nocí a učí se runám. Seveřané věřili v kouzelnou moc run, jež uvolňuje svou sílu v zasvěcených rukou, jež je nejvyšším darem od bohů.⁶⁰ Runové nápisy, včetně nejstarších veršů, se dochovaly na dřevěných deskách, vztyčených kamenech či náhrobcích Vikingů, přičemž většina těchto nálezů pochází ze severních oblastí z období mezi 7. - 10. stoletím. Ovšem tyto nejstarší básnické ukázky psané runovým písmem by nám zůstaly utajeny, kdyby se nedochovaly spisy ze 13.st. zaznamenávající tyto básnické verše konzervované díky ústní lidové slovesnosti.⁶¹ Severské písemnictví se dělí na dvě období: staroseverské a středověké. Nemáme stanovenou pevnou hranici mezi těmito obdobími. Rozdělit nám ji pomáhá období vzdávání se seveřanů pohanství a jejich pomalé přijímání křesťanství. Tím také přechází kultura orální ke kultuře knižní. Tento přechod je dlouhodobý a tyto dvě kultury fungují dlouho simultánně. Pohanské příběhy vstřebávají střípky křesťanství, a v některých případech dokonce přijímá křesťanství pohanská díla za svá. Všechna tato díla však byla sepsána až v době vrcholného středověku, a stávají se tak jeho součástí. Za staroseverskou literaturu považujeme orální eddickou a skaldskou poezii, jež se v písemné formě dochovala převážně na Islandu. Ztotožňují se s ní i Dánové a Švédové.⁶² Helena Kadečková rozděluje středověkou literaturu na tyto části: eddická poezie, skaldská poezie, zákoníky, náboženská literatura, historiografie a dějepisná literatura, rytířská literatura a balady. Projekt severská mytologie vyžaduje povědomí převážně o eddické a skaldské poezii, jimž se budeme více věnovat.

Eddická poezie je jedním z orálních staroseverských žánrů. Přívlastek „*eddický*“ vznikl v novověku. Tímto termínem je označován druh mytologických a hrdinských písní. Eddický verš pracuje pouze se dvěma přízvuky, tzv. vrcholy a slabikami nepřizvučnými. Verš nemá koncový rým, nýbrž dva verše spojuje tzv. aliterace, která zároveň zdůrazňuje významově důležitá slova. Aliterace je též zdrojem rytmického impulzu, jenž se řídí pevnými pravidly. Tento typ verše je použit např. v *Beowulfovi* (r. 700) nebo ve staroněmecké *Písni o Hildebrandovi*

⁶⁰[Srov.] KADEČKOVÁ, Helena. *Dějiny severských literatur*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1997. s. 14-15.

⁶¹[Srov.] tamtéž 1997. s. 16-17.

⁶²[Srov.] tamtéž 1997. s. 3.

(konec 8. st). Nejznámějším dílem je Edda od Snorriho Sturlusona, která je také nazývána Mladší Edda (sepsaná cca roku 1220). Islandský biskup ovšem v roce 1643 objevil pergamenovou rukopisnou knihu, která obsahově odpovídala knize S. Sturlusona. Domníval se proto, že vycházela z některé starší Eddy. Tento vzácný rukopis poslal darem dánskému králi Frederiku III. Tím vznikl název Codex Regius, tzv. Královská kniha Starší Eddy, sepsaná koncem 12. st. Tyto rukopisy se skládají z mytologických a hrdinských básní. Mytologické básně jsou základem veškerého dnešního povědomí o tehdejší víře a bozích Germánů. Codex Regius se skládá celkem z 29 básní, přičemž víme, že 8 listů se ztratilo. Předpokládá se tedy, že chybí minimálně jedna báseň. V knize jsou básně logicky seřazeny, kdy nejprve čteme mytologické příběhy a na ně navazují hrdinské skladby.⁶³ Hrdinské písně se na rozdíl od mytologických básní dochovaly i na jiném území než na severu. Z období raného středověku se dochovalo několik staroanglických skladeb, přičemž nejznámější je Epos o Beowulfovi, v němž se vyskytují i jména známá ze severských písní. Na německém území se setkáváme s Písní o Hildebrandovi či Písní o Nibelunzích. Tato literatura slouží badatelům k nalézání nových hypotéz mnohem více než rukopisy mytologické. Všechny eddické písně jsou epicko-dramatické. Příběhy můžeme označit za tragicko-heroické, přičemž jednání postav je poháněno ctí, pomstou či touhou po moci. V mladších příbězích se setkáváme také s jednáním z popudu lásky či vášně.⁶⁴

Skaldská poezie je po stránce obsahové, formální i stylové specifickým severským výtvozem. Skaldi působili na královských statcích jako dvorní básníci a obvykle byli členy královny či jarlovy družiny. Jejich náplní práce bylo skládat oslavné písně na velkolepé činy dějící se na daném dvoře. Můžeme tak skaldy přirovnat ke specifickým kronikářům. Některé ze skaldských výtvorů nalzáme ve Snorriho Eddě, který si jich, dle vyjádření těchto dokumentů, cenil z historického hlediska více než jiných spisů. Mnoho skaldských veršů se dochovalo ve formě citátů konzervující popisované události v královských a rodových ságách.⁶⁵

⁶³[Srov.] KADEČKOVÁ, Helena. *Dějiny severských literatur*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1997. s. 30-33.

⁶⁴[Srov.] tamtéž 1997. s. 43.

⁶⁵[Srov.] tamtéž 1997. s. 57.

4.2 Díla ovlivněná severskou mytologií

Prvky severské kultury můžeme nalézt v mnohých literárních dílech. Někde na nás germánská historie promlouvá skrze románová jména hrdinů, jež se nápadně podobají germánským či vikingským náčelníkům a Evropané je považují za vzrušující. V jiných situacích si spisovatelé vypůjčí základní rysy patřící k severské mytologii. Takové rysy bychom mohli shrnout do několika bodů, jež vycházejí z předešlé kapitoly. Mohou se též shodovat s obecnou definicí mýtů. Většinou se jedná o hlavní postavu či řadu postav, které jsou obdařeny extrémními povahovými vlastnostmi. Často do příběhů zasahuje vyšší moc, již je potřeba překonávat – vyrovnávat se s ní. V příbězích hrají roli kouzelné předměty, děděné po generace nebo získané darem. Za ryze severský rys příběhů bychom mohli považovat silnou rodovou soudržnost či zákony podléhající krevní mstě.

4.2.1 Fantasy a mytologie

Za nejznámější dětmi čtená literární díla vycházející z mytologií jsou považována díla od J. R. R. Tolkiena a J. K. Rowlingové. Jedná se o příběhy, jež nejen že vycházejí z mytologie, ale samy svým obsahem tvoří nové mytologie smyšlené.

J. R. R. Tolkien miloval staré příběhy. Můžeme se pouze dohadovat, zda díky lásce ke starým příběhům vystudoval jazykovědu na Oxfordské univerzitě, nebo se k severským příběhům propracoval během studií. Z jeho korespondence je patrné, že nejoblíbenějším příběhem a inspiračním zdrojem byl Beowulf.⁶⁶ Trilogie Pán prstenů je rozvětvený příběh odehrávající ve Středozemi. Tolkien vytvořil celou vlastní mytologii i s vymyšlenými jazyky tamních národů. Dějiště

⁶⁶ [Srov.] KRAUSE, Arnulf. *Skutečná Středozemě: Tolkienova mytologie a její středověké kořeny*. Praha: Grada, 2013. s. 21.

tohoto příběhu – Středozezem – není vymyšleno, jak by se mohlo zdát. Předobraz Středozezemě Tolkien našel v dávném pojmenování toho, čemu Řekové říkali ekumenu – člověkem osídlené kraje – neboli „*objektivně skutečný svět*“ náš svět. Dějinné období je již imaginární.⁶⁷

Nejnovější román, ve kterém můžeme nalézt podobnost s germánskými mýty, sepsal George R. R. Martin. Hra o trůny je plná bojů o moc, vnitřních soubojů hrdinů se svými morálními hodnotami oproti zákonům jednotlivých společenství. Zmíněný román v sobě nese nejen příběhy jednotlivých hrdinů, ale celkově promyšlený svět se svou vlastní historií a mnoha národy soupeřícími o moc. Autor v díle nastiňuje i problémy týkající se náboženství, v němž pomalu upadá polyteismus a mnoho lidí se obrací k víře v jediného boha – boha všemohoucího.

4.2.2 Severští bohové v komiksové tvorbě

Zeptáme-li se žáků na základní škole, zda mají nějaké povědomí o severské mytologii, drtivá většina se do diskuse nezapojí. Pokud ovšem začneme mluvit o určitých bozích germánského panteonu, především budeme-li hovořit o postavách Thora či Ódina, teprve tehdy žáci začnou reagovat. Je to zásluha především zfilmovaných komiksů, proto je nutné uvést základní okolnosti vzniku těchto děl.

Nejmasivnější produkce komiksových příběhů se nám dostává od dvou konkurenčních společností, které vznikaly přibližně ve stejné době. Jedná se o společnost Marvel (Thor, Kapitán Amerika, Hulk...) a DC Comics (Superman, Batman, Flash, Wonder woman...). Komiksová tvorba se zrodila na okraji společnosti ve 30. letech v New Yorku, jenž je státem emigrantů. Zde vlastní malé nakladatelství Harry Donerfeld a Jack Liebowitz, kteří vydávají pornografické časopisy s oplzlými kreslenými příběhy plnými krásných nahých žen. Roku 1935 se objeví v novinových stáncích první komiks Fun od Malcolma V. Nicolsena. Dva roky na to se spojují Nicolsen, Donerfeld a Liebowitz, kteří

⁶⁷ [Srov.] KRAUSE, Arnulf. *Skutečná Středozezemě: Tolkienova mytologie a její středověké kořeny*. Praha: Grada, 2013. s. 24-26.

zakládají Detektiv comics, z něhož později vzejde DC Comics. Tento název vznikl díky vzrůstající kriminalitě, která se v New Yorku během dvaceti let rozrostla. Tato tísnivá situace dopomohla ke zrození Supermana. Mladí chudí umělci, Jarry Siegel a Joe Shuster, začínají v roce 1934 pracovat na tomto komiksu, jenž vychází především z jejich životních situací. První výtisk vychází roku 1938 pod vydavatelstvím DC, a tím se rodí nový žánr – Action comics. Tento styl literatury lidem pomáhá vyrovnávat se se zločinem a korupcí, kdy opět svítá naděje v nový svět a spravedlnost. Příběh Supermana v sobě skrývá příběh imigranta, který se podílí na utváření lepšího světa a je tak reakcí na vzrůstající nacismus a invaze do cizích zemí.⁶⁸ Není divu, že již rok po vydání prvního Supermana nastává supermánie, a to je od 40. let spouštěcím mechanisme pro nové superhrdiny nejen od společnosti DC. Zlom nastává 7. 12. 1941, kdy Amerika vstupuje do 2. světové války. Tím se mění i komiks. Nastupuje společnost Ligy spravedlivých. Po konci války poklesá i prodej komiksů. V 50. letech je nedostatek inspirace. Vystává otázka, kdo se stane úhlavním nepřítelem superhrdinů? Tehdy nastupuje na trh nový druh komiksu, takzvaný Horror comics. Vzrůstající kriminalita mládeže je připisována zmíněnému druhu literatury. Rodiče se bouří, pálí komiksy ve velkém, nastupuje autocenzura. Vydavatelství se rozhodnou pro reformu, která vyvrcholí v tzv. Silver Age pod dohledem Julia Schwarze. Na scénu přicházejí noví hrdinové, jako je Flash, Green Lantern či Fantastická čtyřka od Marvel comics. Vývoj je opět přerušen politickým vývojem, kdy začíná válka ve Vietnamu. Tehdy Marvel přichází s novými hrdiny, jako je Hulk a X-man. V 60. letech nastupuje Bronz Age s Green Arrow.⁶⁹ Marvel v roce 1962 poprvé přichází s hrdinou z dávných mýtů Thorem, jenž se objevuje na stránkách magazínu Journey into Mystery až do roku 1970, než si vydobyde svůj samostatný komiks. Jeho autory jsou Larry Lieber, Jack Kirby a Stan Lee. Před vydáním samostatného komiksu se Thor objevuje v příbězích o Avengers již v roce 1963, jehož součástí je do současnosti. Většina komiksových příběhů s Thorem v hlavní roli je inspirována převážně severskou mytologií. Po boku Thora zde vystupují i ostatní germánští bohové, jako například Ódin s Lokim a představují nejen staré příběhy, ale i mnoho jiných dobrodružství z dílny jejich tvůrců. Autoři ovšem převzali již známý svět

⁶⁸ [Srov.] *Secret Origin: The Story of DC Comics* [dokumentární film]. Režie Mac CARTER. USA, 2010.

⁶⁹ [Srov.] tamtéž 2010.

ze starých legend, tudíž se zde setkáváme s obry, světem bohů Asgardem, ale i světem lidí Midgardem. Zůstává i nespár mezi Thorem a Lokim, který zde tvůrci komiksu rozvádějí do mnohem komplikovanějších zápletek. Do povědomí široké veřejnosti se tyto komiksy dostaly v roce 2011, kdy studio Marvel vypustilo do kin první film o Thorovi, jenž zcela jistě nebyl posledním.⁷⁰

4.4 Oblíbená literatura žáků

Na základních školách se setkáváme s novými trendy ve výuce na podporu čtenářství. V minulém roce, tj. v roce 2016, probíhal pro přihlášené základní školy dotovaný projekt, kdy se žáci formou čtenářských dílen seznamovali s vybranými autory a jejich dílem. Které knihy jsou ovšem u žáků základních škol nejoblíbenější?

Nejnovější průzkum týkající se čtenářské gramotnosti, žebříčku oblíbených knih a autorů u obyvatel České republiky probíhal v roce 2004, a to pod názvem *Moje kniha*. Průzkumu se zúčastnilo 93 000 obyvatel, což představuje cca 1% naší populace. Ve srovnání s ostatními zeměmi je to účast pramalá. V této anketě se objevilo přes 12 000 titulů. Z nich bylo vybráno 204 knih, které získaly 47 000 hlasů a tvoří tak nejoblíbenější jádro. V průzkumu se objevilo na 6 000 titulů pouze s jedním hlasem. Je tedy patrné, že kdyby průzkum probíhal v jiné době, výsledek by se jistě značně lišil.⁷¹ Se značným náskokem se na prvním místě objevil Harry Potter od J. K. Rowlingové s 6 979 hlasy. Tento výsledek není tak překvapivý, pokud vezmeme v úvahu, že první díl Harryho Pottera se poprvé v knihkupectví objevil 31. ledna 1998 a poté vycházelo s ročním odstupem všech 7 dílů. Průzkum tedy probíhal v době, kdy Harryho příběhem žilo mnoho školáků. Na druhé příčce se s 2 697 body umístil román *Pán prstenů* od J. R. R. Tolkiena. Je potřeba zvážit fakt, že první výtisk této knihy byl v České republice vydán v roce 1990-92, i když překlad vznikl o desetiletí dříve. Z obav politické konotace se Mladá fronta rozhodla knihu

⁷⁰ [Srov.] URBÁNEK, Václav. *Thor: od komiksů na stříbrné plátno*. In: *AVmania.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://avmania.e15.cz/thor-od-komiksu-na-stribrne-platno>

⁷¹ [Srov.] CREATIV COMMONS. *Hledáme nejoblíbenější knihu*. In: *Mojekniha.cz* [online]. 2010 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.mojekniha.cz/index.htm#oa>

nevydávat. Tento příběh se ale v roce 2002 dočkal v českých kinech filmové premiéry a byl tedy pro mladé čtenáře takzvaně znovuzkříšen. Třetí místo obsadila s 1 996 hlasy Bible.⁷²

Existují ovšem i webové stránky, kde každý může hlasovat pro svou oblíbenou knihu. Pokud porovnáme přičky na jednotlivých stránkách, zjistíme, že se o tolik neliší od průzkumu z roku 2004. Tyto internetové stránky nám nabízejí také přehled nejprodávanějších knih každého roku i vydávané novinky každého měsíce. Jako příklad můžeme uvést portál www.iliteratura.cz nebo www.databazeknih.cz.

⁷²[Srov.] CREATIV COMMONS. *Hledáme nejoblíbenější knihu*. In: Mojekniha.cz [online]. 2010 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.mojekniha.cz/mojeVysl.htm>

5 Umělecká tvorba a kultura pohanského severu

Velký vliv na umění germánských kmenů měli Keltové, od kterých se Germáni značně inspirovali, obzvláště v ornamentálním stylu. Ve 4. st. začíná do germánského stylu pronikat i vliv římské civilizace skrze umě vyrobené a zdobené vojenské výstroje. Tyto římské prvky začali Germáni napodobovat mimo jiné i v práci se dřevem pomocí techniky vrubořezu. Koncem 4. st. se na severu objevuje výrazný ornamentální styl, jemuž dominují zvířecí motivy. Šperky se od 5. st. do 7. st. doplňují polodrahokamy (obr. 5). Nejoblíbenější se stává rubín dovážený z Čech a Indie. V 5. st. severští kovotepci plně rozvíjí originální ozdobný styl, jehož hlavním rysem je zobrazení zvířat z profilu, přičemž je největší důraz dáván na kvalitní vyobrazení, a to na hlavu a nohy. Nejčastější kompozice je zobrazení dvou zvířat s hlavami proti sobě. Obvyklou kompozicí je i vyobrazení člověka, který stojí uprostřed dvou zvířat, jejichž hlavy směřují k člověku. Tento motiv sice Germáni převzali z pozdně římského období, ale přetvořili ho v originální styl. Koncem 5. st. proniká ze Středomoří do germánského umění proplétaný ornament, jenž se po roce 500 stále více kombinuje s fantaskními zvířaty a stává se stále složitějším. Šíření germánského umění napomohli Frankové a Ostrogóti, jež měli kontakty se západořímskou říší (obr. 6). Ryze germánské šperky, tzv. brakteáty, měly předobraz ve zlatých římských medailonech. Byly zdobeny ornamentálním stylem a později se staly talismanem ochrany s výjevy jednotlivých bohů (obr. 7,8).⁷³

Mezi důležité artefakty vypovídající o kultuře Germánů patří předměty využívané k náboženským účelům. Sochy bohů v jakékoli podobě jsou vzácné. Ve střední Evropě se dochovaly malé bronzové sošky skotu, jež by se daly spojit s kultem plodnost. Nic určitého však nevíme. Mezi nejstarší a nejvzácnější zobrazení postav – model – patří dřevěné sochy nalezené na rašeliništích, kde bývaly obřadní sešlosti a svatyně. Našla se zde řada soch znázorňujících muže i ženy. Postavy jsou nahé se zdůrazněnými pohlavními znaky. Sochy mužů jsou i přes 3 metry vysoké. Tyto sochy tvořily oltáře k uctívání a obětinám plodnosti. Častější jsou oltáře s nezdobenými vysokými dřevěnými kůly, k jejichž patám

⁷³ [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 128 - 132

se ukládá obětované jídlo a zvířata. Tyto oltáře jsou málo opracované, neboť Germáni věřili, že s opracováním ztrácí svou nadpřirozenou moc.⁷⁴ Votivní předměty Germáni ukládali do pramenů, studní, potoků i řek. Největší a nejcennější nálezy jsou v Dánsku a severoněmeckých tůních a rašeliništích. Součástí těchto depotů byla i válečná výzbroj. Některá obětní místa byla u Germánů oblíbená po dlouhou dobu, jak tomu nasvědčuje nález v rašeliništích u Thorsbjergu, jenž mimo jiné obsahoval i spony vyrobené v rozmezí od 2. st. př. n. l. – 4. st. n. l. Ozdobné spony, keramika či zvěř měla naklonit bohy plodnosti a blahobytu (obr. 9). Kolem 2. st. se obětiny zvolna proměňovaly a Germáni začali ukládat i do tůní převážně válečnou výstroj (obr. 10), a to přetrvalo až do příchodu křesťanství. V rašeliništích se zachovaly také germánské válečné lodě, které byly potopeny při válečných střetnutích.⁷⁵

O Germánech je známé, že holdovali i lidským obětem. Jak takové rituály probíhaly, se můžeme dočíst od Strabóna z jeho záznamu o kmenu Kimbrů. Váleční zajatci byli předvedeni před kněžky oděné v bílém rouše. Následně byli pověšeni za kotníky na stromy. Pod nimi byly velké bronzové kotle, do kterých vytékala krev z podříznutého hrdla. Obětovali i koně nepřátel ve vodních vřídlech. Tyto rituály byly zasvěceny bohům války. Zvyky měly velkou podobnost s lidskými oběťmi Keltů, kteří jsou popisovanými akty proslaveni mnohem více. Lidské oběti bohům se nám mísí v archeologických vykopávkách s nalezenými mrtvolami Germánů, kteří zřejmě byli usmrceni za provinění proti společnosti. Archeologové se domnívají, že ostatky nalezené pod dřevěnou ohradou byly lidí odsouzených společností. Existuje i mnoho nálezů, jež se prozatím nepovedly objasnit, stejně tak jako všechny důvody rituálních obřadů s lidskými oběťmi.⁷⁶

S vírou a rituálními obřady jsou neodmyslitelně spojené předměty využívané k těmto účelům. Nejproslulejší jsou dva zlaté rohy z Gallehusu v jižním Dánsku. Ty se nám, bohužel, zachovaly pouze na rytinách. Rohy byly reliéfně zdobené a zobrazovaly mýtické postavy a některé z důležitých obřadů. První roh zaznamenává výjevy z jarních a letních obřadů. Druhý roh zachycuje příběhy z podzimních a zimních slavností (obr. 11). Obřady se neobešly

⁷⁴ [Srov.] *The Germanic Tribes* [dokumentární film]. Režie Judith VOELKER, Alexander HOGH. Německo, 2007

⁷⁵ [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 98 - 102

⁷⁶ [Srov.] tamtéž s. 104 - 108

bez oltářních kamenů. Některé na sobě mají bohaté runové texty nebo pouze reliéfní výzdobu. Častým výjevem jsou kroužky symbolizující slunce. Objevují se i nestvůry v podobě draků pronásledující lid, což si můžeme vykládat jako výjev smrti či předurčeného osudu. Motiv loď se spojoval s cestou do záhrobí nebo putováním slunce po obloze. Objev kamene ze Sandy nám ukazuje germánskou představu vesmíru, neboť je zde zobrazen strom Yggdrasil s netvorem a lodí.⁷⁷

Germáni věřili i věšteckým předpovědím. Existují i důkazy o proslulých věštkyních uznávaných mezi Germány. Nejčastějším způsobem předpovědí bylo pozorování letu ptáků a poslouchání jejich zpěvu. Mezi nejoblíbenější ptáky k výjevům z budoucnosti sloužili havrani. Další zvířata schopná odhalovat budoucnost byli koně a jejich ržání. Není náhoda, že havran i kůň byli spřízněni s Ódinem.⁷⁸

Předměty a řemeslné práce denní potřeby se vyskytují až od 1. a 2. st., a to jen zřídka, neboť zlata v této době měli Germáni málo. Zlaté předměty se běžně začaly objevovat až koncem 4. st. Nejstarší zlaté předměty jsou prsteny a přívěsky. Ze starší doby římské je nám znám krásný nákrčník, jenž byl nalezen na opevněném pahorku v Havoru na Gotlandu (obr. 12), pravděpodobně byl sídlem náčelníka. Součástí nálezu byly i římské bronzové nádoby z 1. st. (obr. 13). Nákrčník nepocházel z dílny římských řemeslníků, a přesto má velkou rukodělnou hodnotu. Podobné nákrčníky se našly i ve Skandinávii a Rusku. V západobaltské oblasti byly nalezeny i další drobné předměty, umě využívající techniku filigránu a granulace, což naznačuje existenci dílny na některém baltském ostrově. Od 2. st. se začíná rozvíjet šperkařství s využitím polodrahokamů. V nalezištích je stále více spon a jiných šperků. Od druhé poloviny 4. st. je cítit vliv římských klenotníků, ale také pokrok v řemesle samotných Germánů. Stále více se vyskytují zlaté a pozlacené stříbrné fólie na špercích, opascích i zbraních. Dokladem jsou dvě krásné faléry z depotu u Thorsbjergu. Jsou to bronzové kotouče potažené pozlacenou stříbrnou fólií. Jeden se dochoval pouze z části. Po jeho vnějším okruhu je vlys se zvířaty. Zachovalejší kotouč v sobě spojuje římské výjevy boha Marta doplněné ryze germánskou ornamentikou zvířecích figur (obr. 14).

⁷⁷ [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 108 - 109

⁷⁸ [Srov.] tamtéž 1999. s. 110

Germáni měli na svém území bohatá ložiska železa, které zpracovávali nejčastěji v hliněné šachtové peci. Z kovu se vyráběly zbraně, nářadí a také ingoty. Germánské zpracování železa se v mladší době římské vyšplhalo na takovou úroveň, že germánské zbraně byly mnohem tvrdší než římské.⁷⁹

Keramika byla nedílnou součástí germánského světa. Vyráběna byla ve 3. st. převážně ručně. V některých oblastech byl používán hrnčířský kruh. Bohužel je germánská keramika často srovnávána s laténskou kulturou. Oproti ní nedosahuje takové velkoleposti, i když některé dochované kusy mají vynikající kvalitu s pěknými meandrovými a stupňovitými vzory.⁸⁰

⁷⁹ [Srov.] TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. s. 124 - 125

⁸⁰ [Srov.] tamtéž 1999. s. 125

II. Praktická část

1 Úvod do projektu Severská mytologie

Projekt byl realizován na Základní škole Malá Strana v Týně nad Vltavou, kde autorka pracuje druhým rokem jako asistentka pedagoga, a tak je velmi dobře obeznámena s jednotlivými žáky i jejich přístupem k samostatné práci či práci v kolektivu.

Šesté ročníky jsou v popsané škole dva. Žáci jsou rozděleni podle volitelných předmětů, které si sami zvolili na konci pátého ročníku. Žáci mají na výběr ze tří specializací: sportovní, přírodovědné či zaměření na informatiku. Žáci se zaměřením na sport tvoří jednu třídu a jsou doplněni o žáky s přírodopisným zaměřením. Největším klenotem této základní školy je pan ředitel, jenž nadšeně podporuje všechny návrhy a iniciace ze strany pedagogických pracovníků. Škola se minulý rok zapojila do projektu spojeným s výročí Karla IV., kterým téměř doslova žila celá škola. Podporované jsou i menší projekty jednotlivých tříd. Z výše popsaného je patrné, že prostředí, ve kterém byl projekt realizován, bylo nanejvýš příznivé.

Projekt inspirovaný severskou mytologií je koncipovaný pro šesté ročníky a měl by probíhat paralelně v obou šestých třídách školy. Prvním podnětem, tj. motivačním podnětem před výtvarnou činností, by měla být přednáška, ve které budou žáci informováni o práci, jež je bude po určité dny naplňovat. Žáci jsou obeznámeni nejen se změnou rozvrhu a se všemi organizačními prvky, nýbrž i s faktem, že jejich měsíční práce bude zakončena výstavou na hale školy. Konečnou fázi práce budou prezentovat před svými spolužáky z paralelní třídy a před svými rodiči. Přednáška přináší základní informace o projektu, změně organizace a v neposlední řadě základní historická fakta o období, kterým se žáci budou zabývat. Úvodní tematické lekce jsou společné pro obě třídy. V těchto hodinách se žáci budou blíže seznamovat s germánskou mytologií a kulturou. Druhá část projektu je vytvořena s ohledem na zájmy jednotlivých žáků.

2 Příprava na realizaci projektu

Příprava před projektem nespočívá pouze v sestavení jednotlivých lekcí, ale také ve sladění rozvrhu jednotlivých hodin, které je škola ochotna na projekt vyhradit. Projekt s názvem Severská mytologie v sobě propojuje několik předmětů, jak už zde bylo několikrát zmíněno, a to český jazyk, dějepis a přírodopis. Je tedy nutností zamyslet se a správně určit čas, kdy projekt bude probíhat, s přihlédnutím ke znalostem žáků, s nimiž projekt počítá. Žáci by měli mít minimálně tyto znalosti: základní povědomí o antické kultuře z dějpisu, o mytologických příbězích a mýtech všeobecně z literární výchovy, probranou látku týkající se ekosystému lesů v přírodopisu. Realizace projektu k práci začala koncem února, neboť na Základní škole v Týně nad Vltavou byla v tomto období probrána všechna potřebná učební látka. Realizace projektu trvala celý měsíc.

Projekt musí být ohlášen v dostatečném předstihu nejen zaměstnancům školy, ale především rodičům, kteří by měli být dostatečně informováni o celé problematice. Především je nutné žákům předat změněný rozvrh a nechat jej podepsat rodiči.

Upravený rozvrh pro 6. A:

	1	2	3	4	5	6
PONDĚLÍ	PROJEKT	ČJ	M	PROJEKT	PROJEKT	PŘ
ÚTERÝ	ČJ	M	AJ	Z	TV	D
STŘEDA	ČJ	PŘ	M	HV	AJ	ČJ
ČTVRTEK	F	PROJEKT	M	AJ	TV	ČJ
PÁTEK	D	Z	PROJEKT	PROJEKT	PROJEKT	PROJEKT

Upravený rozvrh pro 6. B:

	1	2	3	4	5	6	7	8
PONDĚLÍ	PŘ	M	ČJ	AJ	D		PROJEKT	PROJEKT
ÚTERÝ	ČJ	M	PROJEKT	PROJEKT		HV	TV	
STŘEDA	Z	M	D	ČJ	F	AJ		
ČTVRTEK	AJ	M	ČJ	PŘ		TV		
PÁTEK	ČJ	Z	PROJEKT	PROJEKT	PROJEKT	PROJEKT		

Dalším momentem, který by mohl pro pedagoga představovat obtíž, je materiální zabezpečení celého projektu. Je možné jménem školy požádat o grant, jenž může vypomoci s financemi. Pokud bude zapotřebí drobných výtvarných potřeb, mohou vypomoci rodiče. Nutnost finančního grantu nebyla v tomto případě nutná, neboť jediný materiál navíc, který byl zapotřebí v tomto projektu, bylo seno, jež bylo obdrženo jako sponzorský dar od Dvora Čihovice, jenž blíže spolupracuje se základní školou.

3 Navržené tematické lekce VV

Úvodní přednáška

Úvodní přednáška má žáky seznámit s projektem, který se stane součástí jejich žákovského života. Ideální trvání této lekce by mělo být 45 minut. Žáci by zde měli obdržet upravený rozvrh hodin a společně s učitelem určit základní pravidla týkající se projektu i jejich chování v něm. Část hodiny bude věnována ryze organizačním záležitostem, aby se předešlo pozdějším nedorozuměním. Dále by žáci měli být obeznámeni s tím, že jejich snažení v celém projektu vyvrcholí posledním úkolem – výstavou, jíž si žáci sami zorganizují za podpory pedagoga. Tato výstava bude přístupná rodičům a přátelům školy. Druhá část hodiny se již vztahuje k probírání tématu severské mytologie, kdy se žáci dozvídají, proč bylo zvoleno toto téma. Pedagog s žáky diskutuje o dosud získaných vědomostech, tj.: o mýtech, řecké i římské kultuře a zdůrazní historicko-geografické informace týkající se osídlení národů žijících na našem území, jež jsou objektem zájmu tohoto projektu. Přednáška by měla obsahovat obrazovou část, v níž žáci komparují umělecká díla antické kultury v těsné opozici k umělecké tvorbě germánských, ale i keltských a slovanských kmenů.

Reflexe: Úvodní hodina probíhala hladce s neobvyklým nadšením žáků. Překvapivě třída 6. B byla při přednášce pozornější a aktivnější a vykazovala větší přehled o germánské kultuře. Ročník 6. A se zase více orientoval v dějepisných a zeměpisných souvislostech.

Germánské pojetí stvoření světa

První výtvarný úkol celého projektu se zabývá jednou z germánských bájí o stvoření světa. Žáci při úvodní přednášce obdrží text z knihy od Heleny Kadečkové s názvem: Jak vznikl život a svět, konkrétně k domácímu prostudování. Tato báje by měla žáky upoutat a motivovat k další touze poznávat germánské příběhy. Zadaný úkol je náročnější, neboť žáci musí pracovat s imaginárními a vnitřními procesy a umět je převést nejen na papír, ale i do grafického ztvárnění pomocí techniky linorytu, která je pro žáky nová.

Motivační část by měla být verbálně-dramatická, vztahující se k prostudovanému textu, v níž se pedagog ujistí, že všichni žáci dobře porozuměli všem aspektům báje. Pomocí dobře kladených otázek k mýtu se pedagog přesvědčí, že je vše jasné a dojde k zopakování určitých pasáží. Poté žáci budou seznámeni s technikou, pomocí které budou úkol zpracovávat. Nadále budou seznámeni s kritérii hodnocení. Aby si žáci dokázali lépe představit danou techniku, je vhodné přinést ukázat linoryt s grafickým výtiskem a dostatečně zdůraznit, která část lina musí být odryta. Možné je také žákům rozdat menší lino, na kterém si udělají první zkoušky, než začnou pracovat na návrhu jimi vybrané scény k příběhu.

Reflexe: První seznámení s technikou linorytu bývá většinou obtížné, neboť žáci si napoprvé těžko dokáží představit, jak pracovat s touto technikou. Žáci si prohlédli již hotové nejpovedenější linoryty od žáků z prvního stupně (na jiné téma), kteří navštěvují Dům dětí a mládeže v Týně nad Vltavou. Hotové grafiky byly dosti zdařilé. To žáky šestých ročníků vybudilo k tomu nejlepšímu, co ze sebe mohli vydat. Žáci nadšeně zhotovovali první zkoušky a snažili se o co nejoriginálnější námět k příběhu. Mnoho z nich se stále po prvních zkouškách snažilo co nejvíce přizpůsobit námět pro linoryt. Radost z tohoto úkolu a hotových prací byla tak velká, že byl vyhrazen čas k vytištění grafik na trička žáků. Popsaná lekce byla realizována v obou paralelních třídách.

Yggdrasil

Druhý tematický úkol navazuje na báji o stvoření světa a přibližuje představy Germánů o uspořádání vesmíru. Žáci si opět prostudují text, který dostali na konci předešlé lekce. Tentokrát bude úkol mnohem jednodušší. Žáci budou zaznamenávat pouze své imaginární představy o vesmírném stromu Yggdrasilu volnou technikou. Odpadá jim potíže s novou výtvarnou technikou, ale musí si sami zvolit výtvarný materiál, který uznají za vhodný, což může představovat mnohdy větší komplikace.

K motivační části této lekce patří opět rozhovor o předloženém textu, tentokrát je však doplněn o výklad pedagoga, jenž by měl být citově a dramaticky zabarven. Tématem jsou germánské kmeny a propojení s přírodou. Diskuse může být doplněna o germánskou zvířecí symboliku pojící

se k předloženému textu. Je žádoucí zmínit např. i stromy – zdůraznit, jak stromy vypadají a co vše je jejich součástí.

Hledání posvátných míst

Tento úkol je časově náročnější na přípravu i organizaci. Celá výtvarná lekce se odehrává v přírodě a má žáky nejen hlouběji vtáhnout do germánského způsobu života, ale i připravit na modelování reliéfu. Hlavním cílem hodiny je zkoumání přírodních struktur, porovnávání různé plasticity objektů a pozorování přírodní hry světla a stínů. Žáci pracují ve skupinách. Pomocí frotáže zaznamenávají různé struktury. Tato technika jim pomůže odhalit, které struktury jsou vhodnější k odlití sádrové formy z přírodnin. Sádrová forma bude sloužit k vytlačení hlíny, tím žákům vznikne přírodní reliéf, a mělo by pro ně být jednodušší navázat na modelování vlastního reliéfu. Vtlačování hlíny do sádrové formy již probíhá v keramické učebně.

Žáci vnímají všemi smysly přírodní krásy, zpěv ptáků, vůni lesa. Diskuse o germánském spojení s přírodou probíhá v lese na trávě, žáci sedí v kroužku a naslouchají příběhům pedagoga. Diskusi obohacují o otázky, jež je zajímají.

Reflexe: Hodina byla velmi náročná na přípravu a na organizaci. Nejenže byla potřeba předurčené místo předem najít, ale i připravit ho den před projektem. Je vhodné nenechat nic náhodě a nalézt vhodné přírodniny pro frotáž a k odlévání, popř. materiál ponechat poblíž místa určeného k motivaci. Pokud si žáci vyberou jiné přírodniny, lze i tato varianta. Lekce vyžadovala mnoho materiálu, který bylo nutné nést s sebou. Každý žák si měl přinést dva litry vody, pedagog nesl sádrové obvazy, kýbl s vodou a prázdný kýbl na případné odpadky. Snaha se ovšem vyplatila a žáci byli uchvázeni prací se sádrovými obvazy, hledali stále nové a nové přírodniny, které by byly vhodné k zaznamenání. I když výsledné vtlačování hlíny do sádrových forem nedopadlo úplně nejlépe, jelikož několik žáků – povětšinou chlapců – používalo nepřiměřené síly, až svou formu zničili, přesto byl výsledek ucházející. Dívky byly natolik hodné, že chlapcům poskytly své formy a každý si vyzkoušel převést odlité přírodniny do hlíny. Tento úkol byl realizován s žáky z 6. A.

Bohové severu

Prostorová výtvarná aktivita navazující na lekci s názvem *Hledání posvátných míst*. Žáci se při poslední hodině dozvěděli dostatečné informace o panteonu germánských bohů, a to z toho důvodu, aby si zvolili, který bůh je zaujal natolik, aby si o něm přečetli jednu z bájí, v níž představuje hlavní postavu. Pedagog si zapíše jednotlivá přání žáků a následně každému rozdá náležité příběhy k domácímu prostudování. Cílem této hodiny bude vymodelovat reliéf na vybranou scénu z příběhu s patřičným bohem v hlavní roli. Úkol bude ztížen tím, že navíc musí většina ostatních žáků poznat, který z příběhů autor zobrazoval.

Verbálně-dramatická motivace nebude tentokrát pouze v rukou učitele, ale především se angažují žáci. Nejprve se žáci rozdělí do skupin podle vybraných příběhů. Během několika minut si vymění informace týkající se textu a připraví si vyprávění jednotlivých příběhů pro ostatní žáky. Tato příprava by neměla trvat více než 10 minut. Poté si žáci navzájem sdělí ony báje se všemi náležitostmi, které vyprávění má mít (znalosti z ČJ) – celé této akci je věnováno maximálně 35 minut. Pokud pedagog uzná za vhodné, dovypráví nevyřčené pasáže příběhu. Poté žáci začnou pracovat.

Tento projekt obsahuje dvě variace úkolů s využitím runového písma. Je na uvážení každého vyučujícího, zda využije oba dva a v kterém pořadí.

Runy 1

Intermediální lekce probíhající ve venkovní učebně, tzv. altánu. Tato lekce navazuje na předešlé hodiny a využívá znalostí žáků o germánském náboženství. Cílem lekce bude vytvořit jednodušší variaci na umění land artu, a to prostřednictvím runových znaků vyřezaných do čtvrtky. Pokud si žáci budou chtít vytvořit svou originální runu, nic jim nebrání. Následný polotovar žáci přikládají na různé struktury, či vyhledávají zajímavé průhledy v prořezané čtvrtce a fotí je. Úkol navazuje na fakt, že každá runa byla zasvěcena některému bohu, jenž byl spřízněn s jedním z živlů, skrze který bylo jednoduší pro staré Germány se s daným bohem spojit.

Nejprve se žáci seznámí s runovým písmem Germánů a zopakují si, k čemu je Germáni využívali. Následně si runové písmo důkladně prohlédnou a pedagog se ptá, zda některé znaky nejsou podobné písmenům z naší abecedy. Motivace bude tedy nejen verbálně-dramatická, ale i obrazová. Žáci poté dostanou mapu vypůjčenou z knih od J. R. R. Tolkiena. Je to mapa k Osamělé hoře, kde sídlí drak Šmak a je plná runových nápisů. Některé runy budou žákům prozrazeny, k jakému našemu písmenu se řadí. Žáci dostanou za úkol rozluštit celý text.

Reflexe: Tato lekce měla přiřazenou časovou dataci 90 minut, která byla pro některé až příliš dlouhá. Polovina žáků měla úkol splněný dvacet minut před koncem. Jelikož byl tento úkol realizován s třídou zaměřenou na tělesnou výchovu, žáci využili svého talentu pro sport v kvantitativní míře. Někteří byli natolik chytří, že neohlásili konec své práce, využili krásného počasí a rozptýlili se po školním pozemku, kde pořádali běžecké závody. I přes tento nedostatek většina třídy měla originální nápady. Někteří chlapci byli dokonce tak nadšení, že stále hledali nové variace k tomu, co fotit, až je napadlo dokumentovat své stíny držící runové písmo. Jejich snaha a entuziasmus byl velmi osvěžující a naplňující.

Runy 2

Plošná výtvarná aktivita, při které žáci vytvářejí své vlastní tajné písmo. Artefakt bude zhotoven na formát A4. Jeho součástí by měl být i vzkaz ve vytvořeném písmu. Důležité bude celkové zpracování, zvolená technika a kompoziční řešení díla.

Verbálně-dramatická motivace se zaměří na druhy, žákům již známých, orientálních písem, jako je písmo hieroglyfické a klínové. Největší hnací silou by pro žáky mělo být to, že mohou psát dopisy, jež si nemůže přečíst nikdo jiný než ten, kdo se tajné písmo naučí.

Reflexe: Žáci byli nadšení z tématu, které jim bylo předloženo. Celý vyhrazený čas pilně pracovali na svém díle.

Krásy přírody

Intermediální lekce odehrávající se v přírodě. Žáci pracují ve skupinách maximálně po pěti členech. Pedagog musí najít vhodné místo v přírodě, které bude dostatečně rozmanité, aby každá skupina měla své individuální prostředí. Cílem této hodiny je přiblížit žákům formou vyprávění germánský panteon bohů a germánské náboženské rituály. Žáci se v předchozí lekci seznámili s uměleckým stylem land art. V této hodině by měli již plně využít možnosti tohoto odvětví pro vytvoření prostorového objektu z přírodních materiálů s osobním významem, dále též nalézt zajímavé místo v přírodě a vytvořit parafrázi na germánský oltář. Žáci zkoumají i působení místa a počítají se světelnými efekty. Poslední částí úkolu bude zdokumentování vytvořeného díla jednotlivými skupinami.

Motivační část hodiny probíhá na zvoleném místě v přírodě. Žáci vnímají všemi smysly. Konverzace pedagoga s žáky probíhá v debatním kroužku, kdy si všichni najdou své místo na zemi. Pedagog dramaticky vypráví o životech tehdejších obyvatel, jejich zvycích, panteonu bohů a o náboženství starých Germánů. Germáni vyhledávali i určité rostliny podle toho, komu byl oltář zasvěcen – každý bůh měl svou spřízněnou rostlinu. Tento fakt může posloužit k úvodní hře, kdy si každá skupina vybere jednoho boha z panteonu a dostane seznam rostlin, které jsou s určitým bohem spřízněné. Ty by měla skupina nalézt.

Slámová zvěř

Experimentální prostorová tvorba probíhající ve skupinách. Lekce bude probíhat v učebně na školním pozemku. Žáci mají za úkol pomocí netradičních materiálů zhotovit objekt zpodobňující lesní zvěř, která je spřízněna se severskými bohy. Žáci si sami zvolí, které zvíře chtějí zhotovit.

Úvodní část hodiny probíhá v učebně za účasti pedagoga, tj. vyučujícího přírodopisu. Promítají se obrázky lesní zvěře a žáci si opakují všechny informace, které znají o dané zvěři. Opakování probíhá formou rozhovoru a kladení otázek. Tato část je důležitá, aby si žáci zopakovali jednotlivé znaky vystihující dané zvíře, jež jsou pro ně typické, a musí být proto i zobrazeny při tvorbě prostorového objektu.

Reflexe: Tento úkol byl opět náročný na přípravu i organizaci hodiny. Připravoval se ve značném předstihu a konzultoval se s vedením školy. Pan ředitel je, jak už zde bylo několikrát zmíněno, velmi nakloněn netradičnímu pojetí výuky a všem iniciacím zaměstnanců školy. Když se dozvěděl o úkolu, zařídil žákům opravdový model divokého kance, jenž byl umístěn uprostřed altánu. Pan ředitel je myslivec, a tak po motivační části hodiny, probíhající v učebně, přišla ještě další motivace, a to mnohem větší – prohlédnutí opravdového kance s odborným výkladem samotného pana ředitele. Po tomto zážitku chtěli všichni žáci vytvořit prostorový objekt s podobou kance. Žáci si přirozeně mezi sebou rozdělili úkoly, kdy chlapci připravovali konstrukci kance z pletiva a dívky zhotovené části přivazovaly a následně jednotlivé části vycpaly slámou. Poté se všichni podíleli na vnějším dokončení prostorového objektu. Úkol žáky zaujal a měli z vytvořeného díla velikou radost, přičemž se kanec stal maskotem celé školy. Chodili ho obdivovat i nejmenší žáci z prvního stupně. Celý první stupeň se postupně po třídách přišel podívat na výrobu sochy, kdy se největším lákadlem stal kanec – model.

Prvky severských bájí v moderní literatuře

Poslední výtvarná aktivita týkající se severské mytologie by měla propojit historická fakta a severské báje, jež jsou inspiračním zdrojem pro fantasy literaturu. Pedagog žákům předloží jednotlivé prvky, které bývají základem fantasy příběhů, a zároveň je můžeme nalézt i v severských bájích. Žáci by poté tyto prvky měli odhalit v příbězích, které buď přečetli, nebo alespoň viděli ve filmovém zpracování. Úkolem je zobrazit žáky vybraný libovolný příběh volnou formou na čtvrtku A2, a to prostřednictvím volné techniky. Někdo si může zvolit k zaznamenání jedinou významnou scénu, či jiná skupinka žáků se může rozhodnout pro komiksové vyjádření.

Verbálně-dramatická motivace spočívá nejen v rozmluvě o literárních příbězích, ale také v předložení ukázek ilustrátorů, jako je například Paul Kidby nebo Alan Lee.

Reflexe: Tato hodina měla být realizována v 6. A. Žáci třídy jsou většinou aktivními čtenáři, nebo se alespoň tak prezentovali v předešlých výtvarných lekcích, kdy se v každé projektové hodině v úvodní části více zmiňovalo literární propojení se severskou mytologií. Žáci se tak pomalu připravovali na závěrečný

úkol. Bohužel, když došlo na závěrečnou hodinu, nepomohlo ani rozdělení do skupin. Více než polovina třídy si s úkolem nevěděla rady. Pouze jedna skupina dívek měla jasnou představu o tom, jak výsledný artefakt bude vypadat a také ho chtěly doplnit o dramaturgii v podobě sehrané scénky. Z toho důvodu se od úkolu ustoupilo a žáci si v poslední závěrečné hodině vytvářeli své tajné písmo – Runy 2.

Závěrečná hodina – společná instalace výstavy

Žáci společně s pedagogem instalují výstavu. Pedagog žákům primárně vysvětlí, jakou koncepci výstavy by si představoval a že je důležité, aby výstava byla logicky seřazena tak, jak byly realizovány jednotlivé úkoly. Žáci sami instalují vlastní výtvořky na připravené nástěnky a hlídají si kompoziční řešení. Dále svou pozornost zaměřují na to, aby jednotlivé artefakty dostatečně vynikaly. Po nainstalování výstavy následuje prohlídka všech prací a závěrečné hodnocení projektu. Nehodnotí pouze učitel, ale i žáci, a to celkový dojem z projektu.

Reflexe: Závěrečná hodina byla největší reflexí, neboť zpětná vazba žáků odhalila momenty, které by zůstaly nepovšimnuty. Žáci nejvíce vzpomínali na hodinu tvoření slámového zvířete. V žácích zanechalo největší dojem to, že pro ně bylo primárně nepředstavitelné, že by realizaci vůbec zvládli. O to byla následná radost větší. Žáci též ocenili drobnost, konkrétně svá vypsání jména jako podílejících se autorů na instalaci výstavy. Na negativní reakce se nedostalo. Někteří z žáků si postěžovali na četnost textů, které si museli k úkolům přečíst, ale byli to žáci s dyslexií/dysgrafií, což je pochopitelné. Po dalším vyptávání těchto žáků bylo zjištěno, že jim nevadily příběhy, které naopak žákům přišli zajímavé, ale spíše četnost textů. Je škoda, že se zatím severské báje nedočkaly zpracování formou audioknih.

Závěr

Cílem diplomové práce, jak bylo zmíněno v úvodu, byla snaha nejen teoreticky, ale i prakticky zhodnotit a aplikovat projektovou metodu výuky, a to do reálných hodin výtvarné výchovy na základních školách, konkrétně pro druhý stupeň základního vzdělávání.

Teoretický základ diplomové práce byl vystavěn a opřen o výklad projektové metody výuky, a to zejména z pohledu dějinného a didaktického diskursu. Rozsáhlý faktický výklad projektové výuky byl nutný pro uchopení problému a pro následné propojení s praktickou částí diplomové práce, tj. mýtu jako inspiračního zdroje projektové výuky. Kvantitativní část teoretického výkladu byla věnována mytologii a kultuře germánských kmenů. Dalším cílem práce bylo propojení tématu se vzdělávacími předměty, tj. českým jazykem, dějepisem a přírodopisem. Práce se též dotýkala tématu komiksové tvorby, neboť někteří komiksoví hrdinové mají svou předlohu v germánských mýtech.

Praktická část diplomové práce se opírala o popsání teoretická východiska. K vytvoření teoretické části bylo zapotřebí prostudování velkého množství dostupné odborné literatury, a to nejen pro pochopení sociokulturního a politického kontextu. Všechny tyto výše jmenované aspekty posloužily k vytvoření empirické části, tedy k realizaci projektu s názvem Severská mytologie.

Nejnáročnějším momentem projektu byla jeho strukturalizace a výchovně-vzdělávací intervence s ostatními vyučovacími předměty. Praktická část nepostrádala úvod do projektu severské mytologie a následnou přípravu na realizaci projektu. Součástí práce byly též tematické lekce výtvarné výchovy, jež vytvořily nosnou konstrukci celé práce. V průběhu realizace projektu došlo k naplnění jednoho z hlavních cílů, tj. k informovanosti žáků základního vzdělávání o kultuře a o všeobecném povědomí o germánských kmenech žijících nejen na našem území, a to prostřednictvím autentického výtvarného projevu dítěte. V průběhu realizace projektu muselo být přistoupeno k neplánovým momentům, tedy k vynechání tematických lekcí spojených s literární výchovou. Důvodem pro absenci tohoto bloku byla majoritní nedostatečná čtenářská gramotnost žáků 6. ročníků. Pokud by ke změně nebylo přistoupeno,

do realizace projektu by byla zahrnuta pouze jedna třetina žáků ze třídy. I přes výše zmíněné důvody byl z pohledu autorky projektu, výtvarný cíl zcela naplněn.

Seznam použité literatury

Tištěné zdroje

1. Barbaři. *Planeta Země*. 2004, 1(132), 89-92. ISSN 1213-5178
2. CAMPBELL, Joseph. *Mýty*. Přeložil Vladimír LECHNÝŘ. Praha: Pragma, 1998. ISBN 80-7205-491-0.
3. COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.
4. HEANEY, Seamus. *Beowulf: a new verse translation*. London: Faber and Faber, 2007. ISBN 9780571230419.
5. Doba bronzová – první civilizace. *Planeta Země*. 2001, 1(72), 17-20 ISSN 1213-5178
6. HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.
7. HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce: [Určeno pro posl. pedagog. fak.]*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7040-104-4.
8. JONES, Terry a Alan EREIRA. *Barbaři: neotřelý pohled na dějiny Římské říše*. Praha: Mladá fronta, 2008. ISBN 978-80-204-1803-6.
9. KADEČKOVÁ, Helena. *Dějiny Islandu*. Praha: Lidové noviny, 2001. Dějiny států. ISBN 80-710-6408-4.
10. KADEČKOVÁ, Helena. *Dějiny severských literatur*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-706-6753-2.
11. KADEČKOVÁ, Helena. *Soumrak bohů: severské mýty a báje*. Vyd. 2. Praha: Aurora, 2009. ISBN 978-80-7299-098-6.
12. KRAUSE, Arnulf. *Skutečná Středozeemě: Tolkienova mytologie a její středověké kořeny*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4489-6.

13. MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1880-1.
14. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
15. Náboženství Germánů. *Planeta Země*. 2003, 1(111), 21-22. ISSN 1213-5178
16. PAXSON, Diana L. *Základní kniha germánského pohanství: na duchovní cestě Ásatrú*. Praha: Grada, 2011. Iniciace. ISBN 978-80-247-3217-6.
17. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. PUHVEL, Jaan. *Srovnávací mythologie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. Mythologie. ISBN 80-7106-177-8.
20. Římské impérium za Caesara. *Planeta Země*. 2004, 1(139), 73-76. ISSN 1213-5178.
21. Římské císařství. *Planeta Země*. 2001, 1(12), 77-80. ISSN 1213-5178
22. SKALKOVÁ, Jarmila. *Za novou kvalitu vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-11-7.
23. STURLUSON, Snorri. *Edda a Sága o Ynglingích*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-720-3458-8.
24. SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.
25. TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. Dějiny národů (NLN, Nakladatelství Lidové noviny). ISBN 80-7106-263-4.
26. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 978-80-7367-527-1.
27. Vikingské výpravy. *Planeta země*. 2001, 1(5), 117-120. ISSN 1213-5178.

28. VLČKOVÁ, Jitka. Encyklopedie mytologie germánských a severských národů. 2. vyd. Praha: Libri, 2006. ISBN 80-7277-177-9.

29. Život v době železné. *Planeta Země*. 2004, 1(122), 49-52. ISSN 1213-5178.

Elektronické zdroje

1. CREATIV COMMONS. *Hledáme nejoblíbenější knihu*. In: Mojekniha.cz [online]. 2010 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.mojekniha.cz/index.htm#oa>

2. CREATIV COMMONS. *Hledáme nejoblíbenější knihu*. In: Mojekniha.cz [online]. 2010 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://www.mojekniha.cz/mojeVysl.htm>

3. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 164 s. [cit. 2018-3-11]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

4. URBÁNEK, Václav. *Thor: od komiksů na stříbrné plátno*. In: *AVmania.cz* [online]. 2013 [cit. 2017-03-29]. Dostupné z: <http://avmania.e15.cz/thor-od-komiksu-na-stibrne-platno>

Dokumentární zdroje

1. *Secret Origin: The Story of DC Comics* [dokumentární film]. Režie Mac CARTER. USA, 2010.

2. *The Germanic Tribes* [dokumentární film]. Režie Judith VOELKER, Alexander HOGH. Německo, 2007

Seznam příloh

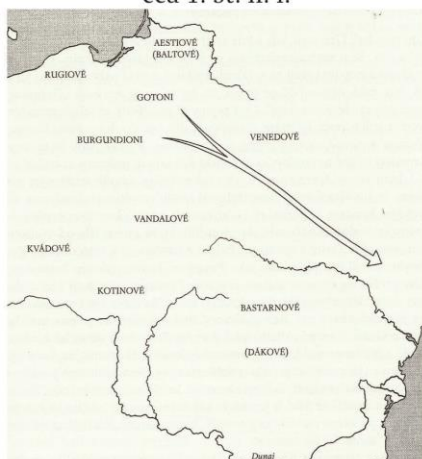
Příloha I.	Obrazová příloha k teoretické části.....	68
Příloha II.	Fotodokumentace k projektu na ZŠ.....	73
Příloha III.	Přípravy jednotlivých výtvarných lekcí projektu.....	88

Přílohy

Obrazová příloha k teoretické části



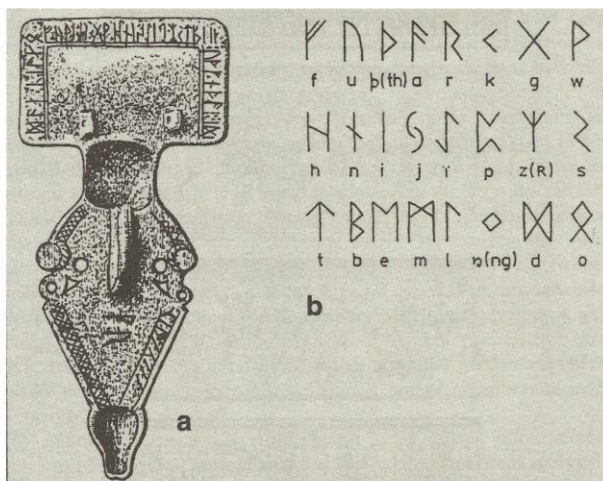
Obr.1 Germánští zajatci na podstavci římské sochy cca 1. st. n. l.



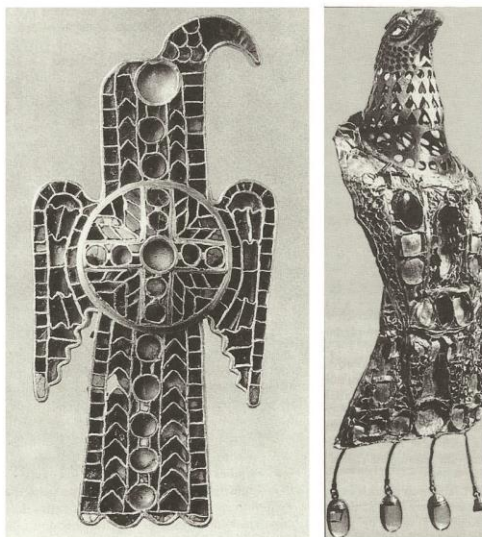
Obr.2 Východogermánské národy kolem r. 100



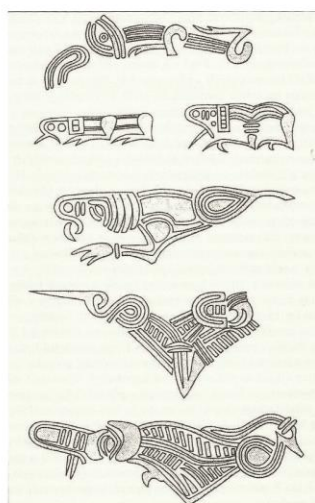
Obr.3 Západogermánské národy kolem r. 100



Obr. 4 Spona s runovým nápisem ze 6.st. n. l. runové písmo tzv. fudhark



Obr.5 Orlí spony



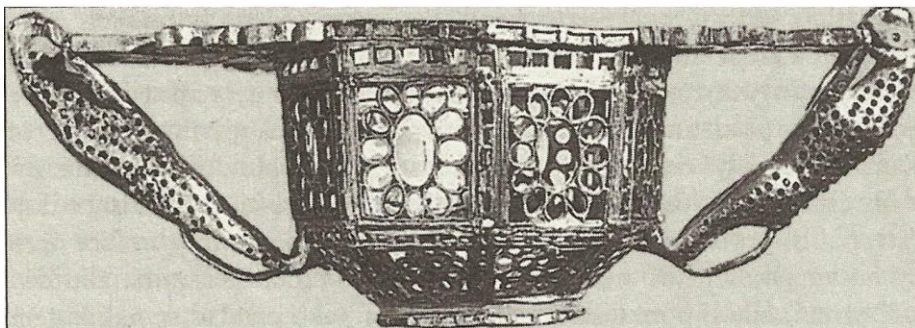
Obr.6 Ornamentální styl



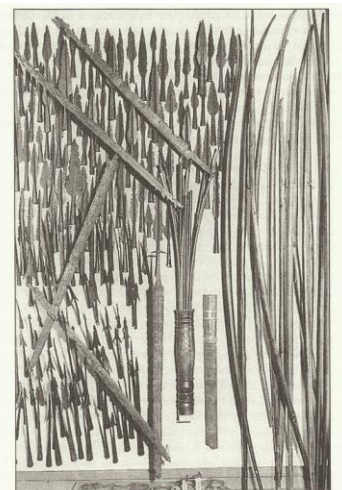
Obr.7 Brakeát z Asumu



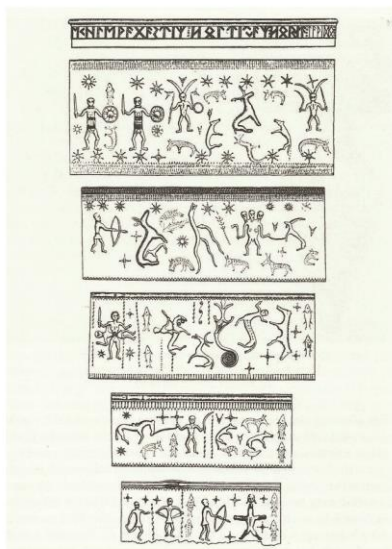
Obr.8 Detail brakeátu z Gerete



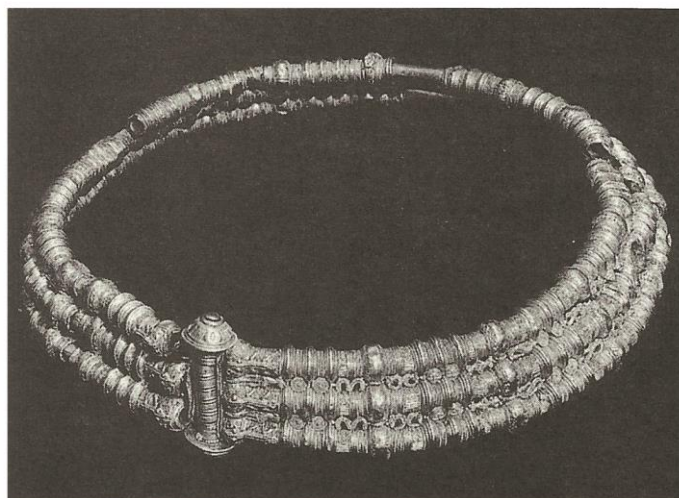
Obr.9 Mřížkový pohár z Pietroasy



Obr.10 Výzbroj z nydamského a thorsbjerského votivního nálezu



Obr.11 Nápis a výtvarné motivy na jednom ze zlatých rohů z Gallehusu



Obr.12 Zlatý nákrčník z Allebergu



Obr.13 Římská stříbrná mísa s emblémem Athény



Obr.14 Throsbjerská faléra s římskou vojenskou ornamentikou obohacená o germánské prvky

Fotodokumentace k projektu na ZŠ



Obr. 1



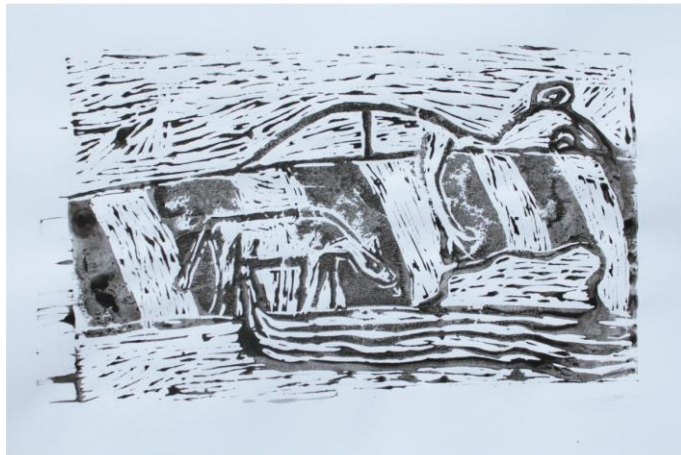
Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



Obr. 5



Obr. 6



Obr. 7



Obr. 8



Obr. 9



Obr. 10



Obr. 11



Obr. 12



Obr. 13



Obr. 14



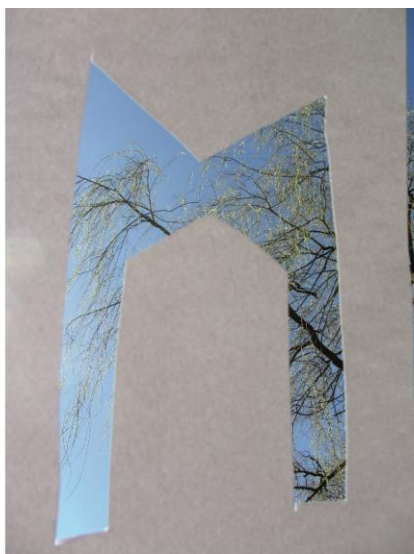
Obr. 15



Obr. 16



Obr. 17



Obr. 19



Obr. 20



Obr. 21



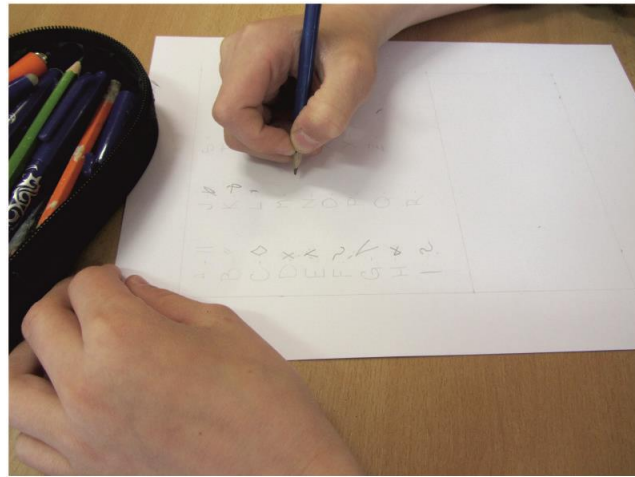
Obr. 22



Obr. 23



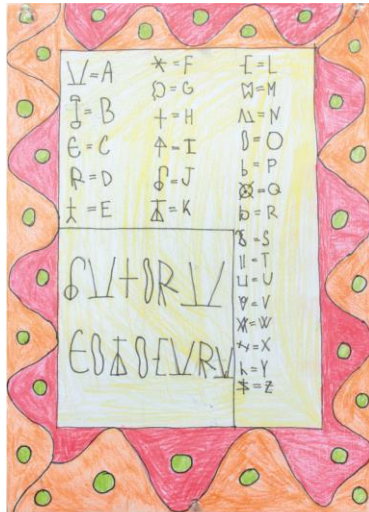
Obr. 24



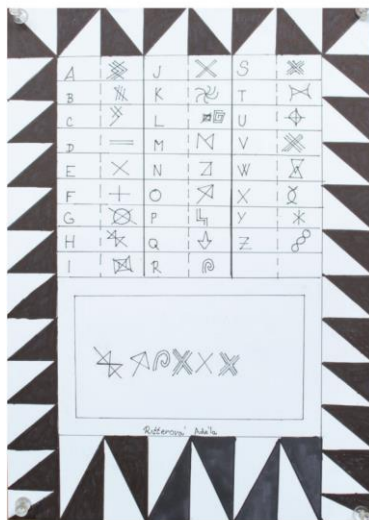
Obr. 25



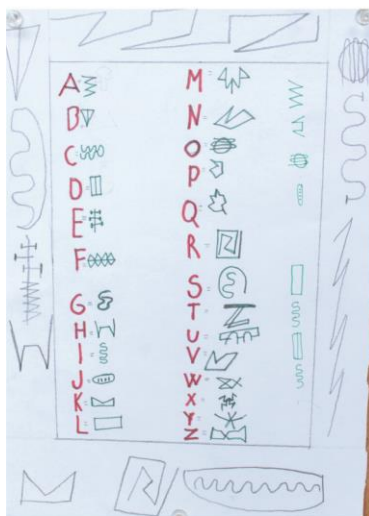
Obr. 26



Obr. 27



Obr. 28



Obr. 29



Obr. 30



Obr. 31



Obr. 32



Obr. 33



Obr. 34



Obr. 35



Obr. 36



Obr. 37



Obr. 38



Obr. 39



Obr. 40



Obr. 41



Obr. 42

Přípravy jednotlivých výtvarných lekcí projektu

Germánské pojetí stvoření světa

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 270 minut

Plošná výtvarná aktivita – Výtvarné vyjadřování imaginace

Výtvarný materiál: skicový papír A4, tužka – fix, lino A4, rydla, akrylová barva, čtvrtka A3, grafický lis

Vzdělávací a výchovný cíl: práce s imaginárními a individuálními vnitřními procesy – dle příběhu o stvoření světa (první z příběhů germánských mýtů) – rozvoj fantazie, seznámení se s výtvarnou technikou linorytu, rozvoj senzomotorických vlastností – jemné motoriky, naučit se uvažovat a vyjadřovat se monochromně

Motivace: verbální – rozhovor s žáky o prostudovaném textu

Otázky k rozhovoru: Ze kterých entit podle Germánů vznikl život? Kdo byl první žijící bytostí? Čím se obr živil? Kde se vzali další bytosti? Proč byl zabit obr? Jak a z čeho Ódin stvořil svět? Jak přišla na svět lidská rasa?

Úkol: pomocí techniky linorytu výtvarně zpracovat vybranou scénu z mýtu o stvoření světa, dbát na vyváženou kompozici práce, originalita zobrazení vybrané scény

Klíčová slova: linoryt, kompozice, monochromie

Didaktická analýza úkolu:

- Úvodní a motivační část hodiny
- Náčrt vybrané scény na A4, při náčrtu dbát zásad kompozičního rozvržení práce a originality
- Přenos náčrtu na lino – uvědomit si zrcadlového převrácení – odrýt materiál – tmavé zůstává
- Tisk na grafickém lisu – dbát na bezpečnost práce
- Hodnocení

Hodnocení: kombinované – nejprve hodnotí učitel, poté žáci, hodnotíme originalitu vybraného námětu (předchází napodobování žáků), kompozici práce, vyrovnání se s monochromickým zobrazením

TEXT:

Na počátku nebylo nic než chlad a žár. Na jedné straně byl Niflheim, svět temných mlh a věčné zimy, a na druhé straně Múspell, nekonečný oceán sžíravých plamenů a rudě zbarvené záře. Mezi Nifheimem a Múspelllem zela jen bezedná propast Ginnungagap. A v tomto obrovském prázdnu mezi světlem a tmou, žárem a mrazem započal kdysi život. První jiskru života zažehla v mrtvé prázdnotě první velká událost: setkání ohně s ledem. Uprostřed světa hustých mlh se na jednom místě vytvořil z věčného vlhka pramen vody a z něho začaly prýštit a téct do Ginnungagapu ledově studené řeky. Mohutněly a spadaly ve vodopádech přes okraj propasti, kde mrzly v obrovské rampouchy a ledovou tříšť. Na rampouchy se pokládala mlžná vlhkost a měnila se v jinovatku, vrstva po vrstvě, až se ta část Ginnungagapu, směřující k Niflheimu, zaplnila masami ledu, z nichž táhlo vlhko a studený van. Na opačné straně však olizovaly propast horké plameny z Múspellu i od nich se tvořilo v Ginnungagapu teplé a bezvětrné ovzduší. A když se led setkal s tímto teplem, začal tát a z kapek povstala podivná bytost podobná člověku, jenom nesrovnatelně větší a hrubší. Byl to obr Ymi, praotec všech mrazivých obrů - hrímtursů. Takto o tom vypráví píseň Starší Eddy:

Na úsvitu věků nebylo nic než Ymi, nebylo písku ni moře ni chladných vln; nebyla země ni nebe nad ní, jen pustá hlubina zela bez travin.

Ani první bytost se neobešla bez potravy, měla-li zůstat naživu. Z tajícího ledu vznikla ještě další bytost: kráva. Měla obyčejný vzhled, leč neobyčejnou doживost; z jejího vemene tekly bez ustání čtyři mléčné řeky a jejich mlékem se Ymi živil. První kráva na světě, zvaná Audhumla, měla jako všechny budoucí krávy ráda sůl. A protože na počátku světa nerosta ještě tráva, pustila se do olizování kamenů, pokrytých slaným jíním. A tu se stalo, že z jednoho kamene vyrostly první den lidské vlasy, druhý den celá hlava a třetího dne vyskočila z kamene živá bytost. Byl to silný a krásný muž a jmenoval se Búri. Z něho pocházel Odin, pozdější nejvyšší bůh. Také obři se rozmnožovali. Nejstarší Ymi měl děti sám se sebou. Když spal, potil se, a tehdy mu zpod levé paže vyrostli muž a žena, zatímco jeho nohy zplodily syna. Takový byl původ rodu obrů, které lidé na Severu nazývají jotuny nebo trolly. Všechny bytosti spolu žily v míru a pohodě, soudě podle toho, že spolu měly i děti. Odin sám byl dítětem syna krásného Búriho, Bora, a mladé obryně Besdy, a stejně tak jeho bratři Vili a Vé. Více sourozenců však neměl. Z mohutného těla obra Ymiho, který dobře nasycen mlékem krávy Audhumly pořád jen ležel a klímal, však vyskakovali stále noví a noví trollové, a vypadalo to, že zakrátko zaplní celý prázdný prostor. Odin a jeho bratři, synové Borovi, znepokojeně sledovali tento vývoj věcí. Věděli, že žijí na okraji propasti obklopeni samými trolly, kteří budili hrůzu už jen svou obrovitostí a poněkud tupým výrazem. Bratři se cítili ohroženi, a když se obři stále množili, rozhodli se, že starého Ymiho zabijí a celý jeho rod vyhladí. Přikradli se k obrovi, když spal, ale přesto mezi nimi povstal tuhý boj. Ymi sebou zmítal, až ledovce v Ginnungagapu pukaly, a když konečně padl mrtev, vylilo se z jeho těla tolik krve, že se v ní všichni obři utopili. A ty, co se snažili zachránit a udržet se nad hladinou, spláchl rudý proud do propasti. Jen jediný vyvázl i se svou ženou; vlezli si do jakéhosi koryta a odpluli v něm do mlh a tam se ukryli. Z nich se potom zrodilo nové pokolení hrímtursů, kteří se stali úhlavními nepřáteli bohů. Ymiho tělo odtáhli Borovi synové doprostřed Ginnungagapu a položili je přes bezednou propast jako poklop. Z masa udělali zem a z krve jezera, řeky a širé moře, jímž zem obklopili. Z velkých kostí nadělali hory a skály, ze zubů a z drobných a polámaných kostí balvany a kamení a z vlasů stromy a trávu. Ymiho mozek vyhodili vysoko do vzduchu a tam se z něho stala oblaka. Nakonec vzali Ymiho lebku a postavili ji na čtyři rohy nad zem jako kopuli. To bylo nebe. V Ymiho těle, proměněném v zem, se zakrátko začali hemžit malí

červíci, a těm dali budoucí bohové lidskou podobu, nedovolili jim však vyrůst. Tak se zrodili skřítci, kteří žijí v zemi a ve skalních slujích a jsou nejzručnějšími kováři a řemeslníky. Čtyři z nich postavili Borovi synové pod čtyři nebeské rohy a dali jim jména Východ, Západ, Jih a Sever. Tak byl konečně stvořen svět a nad ním se klenula nebeská báň. Vládla v něm věčná tma a ani čas, ani život neměly dosud řád. Ještě bylo třeba mnohé učinit, aby svět ožil a život dostal svůj pravidelný běh. Nejprve dali Borovi synové zemi světlo. Pochytali jiskry a oharky, které vyletovaly z ohnivého Múspellu, a rozeseli je po obloze v podobě nebeských těles. Zatím jim nedali jména ani stanoviště a ohnivá tělesa bloudila zmateně po obloze, jak vypráví píseň Starší Eddy:

Neznalo slunce, kde sídlo má, nevěděl měsíc, jakou má moc, neznaly hvězdy na nebi své místo. I učinili synové Borovi přítrž tomuto chaosu. Některým světlům vykázali pevné místo, jiná nechali obíhat po obloze, ale i těm vyznačili dráhu. Podle nich se pak určoval čas, rozlišoval den od noci a počítaly roky. Za denního světla se mohli Borovi synové konečně rozhlédnout po svém díle a uvážit, jak zemi nejlépe uspořádat pro všechny, kteří na ní budou žít. Když jednou kráčeli po pobřeží, obhlíželi svět a radili se, našli v písku dva kmeny, vyplavené mořem na pevninu. Není krásnější sochy než dřevo, které se dlouho plavilo v moři, moře je vybělilo a ohladilo a nakonec vyvrhlo na zem, kde je slunce vysušilo ve vyhrátém písku. Odin a jeho bratři se nad kmeny zastavili, dlouho je uznale prohlíželi, až Odin poznamenal: „Tak krásná díla je škoda nechat ležet ladem. Dejme jim život.“ I zvedli kmeny a stvořili z nich dva lidi. Jeden z bratrů jim vdechl život, druhý jim dal rozum a pohyb a třetí podobu, řeč, sluch a zrak. Dali jim též oděv a jméno. Muže pojmenovali Ask - Jasan a ženu Embla - Jíva. Z těch dvou se rozmnožil lidský rod. V novém světě nyní už žili obři, skřítci a lidé a samozřejmě Odin a jeho bratři. Protože tito tři bratři byli tvůrci země a jejího řádu, považovali je lidé za bohy a nazvali je Asy. Ásům ještě zbývalo určit všem bytostem jejich místo na zemi. Dali hlavy dohromady a radili se hlavně o tom, jak uchránit sebe i lidi před obry, kteří se už zase hodně rozmnožili a čekali jen na příležitost, jak Asy napadnout a pomstít se jim. Odvěké nepřátelství mezi obry a bohy započalo zabitím Ymiho a mělo trvat, dokud svět Asů nepomine, i když se výjimečně stávalo, že bohové některého z obrů přijali přátelsky, a vůbec nebylo vzácností, že si vybírali sličné obří dcery za ženy. Nyní však šlo o to, vykázat celý obří rod do patřičných mezí. A Ásové rozhodli, že jim dají k obývání ty nejzazší končiny země, kraje skal a divokých lesů při pobřeží, za nímž se prostíral už jen

nekonečný oceán. Tento svět obrů dostal jméno Utgard či Jötunheim. Uprostřed země pak Asové chystali obydlí lidem. Nejprve je však museli co nejbezpečněji zajistit před vpádem obrů. I rozhodli, že kolem světa lidí postaví pevné hradby. Z čeho je však vybudovat? Přemýšleli a uvažovali, až se rozpomněli, že jim při stvoření země zbylo něco, co by mohlo být nyní k užitku: Ymiho řasy. I pustili se neprodleně do práce a postavili z obřích řas mohutnou palisádovou hradbu. Uvnitř hradeb vykázali místo lidem a celé hradiště nazvali Midgard.⁸¹

⁸¹ KADEČKOVÁ, Helena. *Soumrak bohů: severské mýty a báje*. Vyd. 2. Praha: Aurora, 2009. s. 23-29

Yggdrasil

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 90 minut

Plošná výtvarná aktivita – Výtvarné vyjadřování imaginace

Výtvarný materiál: čtvrtka A3, volná technika

Vzdělávací a výchovný cíl: práce s imaginárními a individuálními vnitřními procesy – práce z představy podložená textem – rozvoj fantazie, volná technika - žák by měl sám vyhodnotit, která technika je vhodná pro dané téma, přemýšlení nad kompozičním řešením práce, strom – symbol života – úzké propojení s přírodou

Motivace: verbálně-dramatická – rozhovor s žáky o prostudovaném textu, důraz na propojení Germánských kmenů s přírodou, symbolika spojená se zvířaty, povídání si o stromu – jak vypadá – co vše je součástí stromu

Úkol: volnou technikou zobrazit strom Yggdrasil

Klíčová slova: kompozice, strom, symbolika

Didaktická analýza úkolu:

- Úvodní a motivační část hodiny
- Rozvržení si kompozičního řešení na formát A3 zvolenou technikou
- Samostatná práce

- hodnocení

Hodnocení: kombinované, hodnotí žáci, poté pedagog – výběr zvolené techniky, kompoziční rozvržení, píli věnovanou výkresu

TEXT:

Znám devět světů,
devět říší,
hloubku znám kořenů
slavného stromu.
Völuspá, 2

Svět je tvořen devíti samostatnými říšemi, které jsou obydleny různými bytostmi. Tyto říše jsou podpírány mohutným jasanem, který se nazývá Yggdrasil. Jeho kořeny se nachází v podzemním světě bohyně Hel, strom prorůstá světem lidí a jeho nejvyšší výhonky sahají až do světa Ásů.

Tyto světy jsou propojeny cestami, po nichž jezdí Ódin na svém osminohém koni Sleipnim. Mimo bohy může těmito cestami procházet i zkušený šaman.

Pod jedním z kořenů, sahajícím až do nebe k Ásům, se nachází Urdina studna, u níž konají bohové své porady a kde je také jejich soudní síň. Bohové se setkávají v sále tří noren, jež určují osud. Druhý kořen vede k obrům z jinovatky. Rovněž pod tímto kořenem je studna – pramen moudrosti. Jeho strážce je obr Mími, rádce Ásů. Třetí kořen stromu sahá do Niflheimu ke studni Hvergelmi. Okusuje ho had - drak Nidhög, symbol zla, a škodí mu tak. Vzít mu jeho sílu však nemůže, protože tři norny strom neustále kropí vodou.

Koruna stromu sahá až do Valhally. Na jejím vrcholku sedí orel, který pozoruje svět. Mezi jeho očima trůní jestřáb, vládce počasí. Prostředníkem mezi orlem a drakem je veverka Ratatösk. Ta předává zprávy od orla, ale také rozdmýchává hádky, stala se proto symbolem nesvornosti.

Říše bohů a lidí jsou spojeny duhovým mostem zvaným Bifröst.

Hledání posvátných míst

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 225 minut

Prostorová výtvarná aktivita – Výtvarná experimentace v přírodě

Aktivita ve skupinách

Výtvarný materiál: papír A4, rudka – uhel, sádrové obvazy – sádra, voda, kyblík, hlína, hadr, planžeta, nůž

Vzdělávací a výchovný cíl: přírodní krása a rozmanitost, vztah Germánů k přírodě, hledání struktur a porovnávání jejich různé plasticity, přípravná hodina před modelováním reliéfu – důležitost světla a stínů, spolupráce ve skupině

Motivace: všemi smysly – vůně lesa, zpěv ptáků, prostředí lesa, verbálně dramatická – příběhy o životě severských kmenů

Úkol: zaznamenávání různých struktur – nejprve pomocí frotáže, po zjištění, že je struktura zajímavá – otisk do sádry – vytvoření negativu – po zaschnutí forma pro hliněný reliéf, neobalovat celé – forma musí být klonická, aby šla sejmout z vybraného objektu

Klíčová slova: struktury, sádra, frotáž, reliéf, forma

Didaktická analýza úkolu:

- Cesta do lesa, rozdělení do skupin

- Úvodní slovo + motivace
- Zaznamenávání struktur pomocí frotáže, tvorba sádrové formy, vytlačování hliněného reliéfu
- Závěrečné slovo k vytvoření reliéfu – kde se používá, k čemu slouží, druhy reliéfu

Hodnocení: kombinované - žáci hodnotí zajímavost struktur, porovnávají frotáž, formu, reliéf, pedagog hodnotí celkovou práci žáků, také jejich dovednost spolupráce

Bohové severu

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 225 minut

Prostorová výtvarná aktivita – Výtvarné vyjadřování imaginace

Výtvarný materiál: hlína, špachtle, podložka, planžeta, hadr, nůž

Vzdělávací a výchovný cíl: vyzkoušení si nové techniky reliéfu, práce se světlem a stínem – tvarování objemů, přemýšlení nad kompozičním řešením pomocí hmoty, seznámení se s příběhem vybraného germánského boha

Motivace: verbálně – dramatická, žáci se navzájem seznámí s jednotlivými příběhy o vybraných bozích, poté pedagog zdůrazní společné prvky příběhů

Úkol: zobrazení scény z příběhu dle vlastního uvážení, dbát na výtvarné kompoziční řešení, využít všechny hloubky reliéfu

Klíčová slova: reliéf, světlo a stín, plasticita – objem, kompozice

Didaktická analýza úkolu:

- Žáci si vyberou příběh o bohu, který je nejvíce z germánského panteonu zaujal
- Vyhrazený čas na přečtení příběhu
- Vypravování jednotlivých příběhů
- Pedagogovo shrnutí jednotlivých prvků v příbězích – motivační charakter
- Zadáání úkolu, objasnění požadavků
- Modelování reliéfu
- Závěrečné hodnocení

Hodnocení: kombinované, nejprve hodnotí žáci dle vyprávěných příběhů – zda poznají jaký bůh je na reliéfu zobrazen, poté učitel – hodnotí kompoziční řešení a plné využití techniky

Runy 1

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 90 minut

Experimentální tvorba – hodina probíhá na školním pozemku v altánu

Intermediální lekce

Výtvarný materiál: čtvrtka A4, tužka, nůžky, řezáček, fotoaparát

Vzdělávací a výchovný cíl: seznámení s runovým písmem Germánů a umění land artu, pozorování přírody skrze výřezy, hledání kompozice skrze výřezy, uvolňující úkol - hra

Motivace: verbálně-dramatická – ukázání žákům písma starých Germánů, rozmluva o tom, zda jim některé znaky nepřipomínají písmena z abecedy, předložení mapy s runovým textem vypůjčeného od spisovatele Tolkiena s některými slovy – žáci rozluští zbytek

Úkol: vybrání si některé runy – nebo vymyšlení si vlastního znaku, který následně vyřezou žáci do čtvrtky a skrze čtvrtku nafotí zajímavé struktury přírodnin

Klíčová slova: land art, kompozice, výřez, runy

Didaktická analýza úkolu:

- Úvodní a motivační část hodiny
- Kreslení run na čtvrtku, vyřezávání
- Focení přírodnin
- Hodnocení

Hodnocení: kombinované, hodnotí žáci, poté pedagog – zda je runa převzatá či vymyšlená, zhodnocení vybraných struktur a jejich hezké vyfocení – zda není vidět okraj papíru

Runy 2

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 90 minut

Plošná výtvarná aktivita – vymýšlení vlastního tajného písma

Výtvarný materiál: přípravný papír, čtvrtka A4, tužka, pastelky, vodovky, tuž, fixa

Vzdělávací a výchovný cíl: zopakování si dosavadních známých abeced (klínové písmo, hieroglyfické písmo, runové písmo), dbát na krasopis

Motivace: verbálně-dramatická – vymýšlení vlastního tajného písma, se vzkazem v tajném jazyce

Úkol: vymýšlení svého vlastního tajného písma, jehož součástí bude i vzkaz v tajném jazyce, žáci dbají na úpravu a výtvarné řešení kompozice celého listu

Klíčová slova: kompozice, tajné písmo, vzkaz

Didaktická analýza úkolu:

- Úvodní a motivační část hodiny
- Vymýšlení vlastní abecedy
- Hledání kompozičního řešení na formát A4
- Vlastní práce

- Hodnocení

Hodnocení: kombinované, hodnotí žáci, poté pedagog – úprava a originalita vymyšlené abecedy

Krásy přírody

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 225 minut

Experimentální tvorba – land art – výtvarná aktivita v přírodě

Práce ve skupinách

Výtvarný materiál: provázky, kusy látek se svým přáním zobrazeným graficky, fotoaparát

Vzdělávací a výchovný cíl: seznámení se s pohanským náboženstvím, vytvoření parafráze germánského oltáře a následné vyvěšení kusů látek s osobním přáním

Motivace: všemi smysly – povídání si o způsobu života a náboženství Germánů – spojení s přírodou, hledání zajímavých míst, propojení s poznáváním rostlin

Úkol: vytvoření prostorového objektu z přírodnin mající význam pro jednotlivé skupiny, dbát na prostorové působení objektu, hra světla a stínů

Klíčová slova: land art, kompozice, světlo a stín

Didaktická analýza úkolu:

- Cesta do přírody na pedagogem vybrané místo
- Motivační část lekce
- Rozdělení do skupin
- Hledání vhodného místa jednotlivých skupin
- Samostatná práce
- Focení vytvořených objektů
- Hodnocení
- Úklid přírody

Hodnocení: kombinované, hodnotí žáci, poté pedagog – kompoziční řešení a vynalézavost žáků k jednotlivým objektům

Slámová zvěř

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 225 minut

Experimentální prostorová tvorba – práce ve skupinách

Probíhá ve školní venkovní učebně (altán)

Výtvarný materiál: sláma, kovová konstrukce, pletivo, provázky, obrazová dokumentace

Vzdělávací a výchovný cíl: vytvoření velkého prostorového objektu za pomoci netradičních materiálů, vynalézavost žáků, práce ve skupinách, první prostorová

tvorba – dbát na proporce zvěře, zobrazení některých lesních zvířat, která mají severští bohové za atributy (havran, vlk, kanec, sokol)

Motivace: verbálně-dramaticko-obrazová – opakování přírodovědných znalostí spojených s obrazovou dokumentací a vyzdvižení důležitých znaků jednotlivých zvířat za přítomnosti pedagoga vyučujícího přírodopis, tyto znaky je důležité zachytit i v prostorovém vyjádření, aby zvíře bylo poznatelné

Úkol: vytvoření prostorové sochy vybrané zvěře, jež je atributem severských bohů, pomocí netradičních materiálů, dbát na proporce zvěře

Klíčová slova: socha, jednotlivé znaky lesní zvěře (paspárky, kopyta, zbraně ...), proporce

Didaktická analýza úkolu:

- Úvodní a motivační část hodiny
- Dohodnutí se na zobrazovaném zvířeti, rozdělení do skupin
- Práce na prostorovém objektu
- Kontrolování si proporcí
- Dokumentace všech účastníků
- hodnocení

Hodnocení: kombinované, hodnotí žáci, poté pedagog – postavení se k úkolu, nápaditost při realizaci, schopnost komunikace ve skupině, vystižení proporcí

Prvky severských bájí v moderní literatuře

Škola: ZŠ Malá Strana Týn nad Vltavou

Ročník: 6. ročník

Časový úsek: 90 minut

Plošná výtvarná aktivita – výtvarné vyjadřování imaginace

Práce ve skupině

Výtvarný materiál: čtvrtka A2, volná technika

Vzdělávací a výchovný cíl: propojení severské mytologie se světem moderní literatury a komiksové tvorby a zaznamenání příběhu s prvky germánské mytologie do obrazu

Motivace: verbálně-obrazově-dramatická – povídání si o literárních příbězích, vyzdvižení jednotlivých důležitých prvků severských mýtů, ukázky obrazů ilustrátorů jednotlivých fantasy příběhů např. Paul Kidby (Úžasná Zeměplocha), Alan Lee (Pán prstenů)

Úkol: vytvořit skupinový obraz ilustrující skupinou vybraný příběh s prvky severské mytologie

Klíčová slova: malba, ilustrátor, kompozice

Didaktická analýza úkolu:

- Motivační část hodiny
- Rozdělení do skupin
- Příprava a výběr příběhu k ilustraci
- Samostatná práce
- Hodnocení

Hodnocení: kombinované, hodnotí žáci, poté pedagog – kompoziční řešení, práci ve skupině, výběr příběhu – zda je z díla zřejmé jaký příběh žáci zobrazují

Závěrečná hodina – společná instalace výstavy

Žáci instalují výstavu. Po nainstalování probíhá závěrečné hodnocení projektu. První slovo dostávají žáci, kteří by se měli průběhem projektu zlepšit v hodnocení sebe i svého okolí. Poté hodnotí učitel průběh celého projektu. Při hodnocení nezapomene vyzdvihnout nejen jednotlivou práci žáků a skupin, ale i originální nápady. Žáci na slavnostním zahájení výstavy sami zahájí výstavu a obě skupiny prezentují své odlišné úkoly.

Zdroje obrazových příloh

Obrazové přílohy k teoretické části pochází z knihy:

TODD, Malcolm. *Germáni*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. Dějiny národů (NLN, Nakladatelství Lidové noviny). ISBN 80-7106-263-4.

Obrazové přílohy k praktické části pochází ze soukromé sbírky autorky.