

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**FOTOGRAFIE JAKO VÝTVARNÁ POMŮCKA
PRO DĚTI V MŠ**

Bakalářská práce

České Budějovice 2016

Vedoucí bakalářské práce:
MgA. Petr Brožka

Vypracovala:
Alena Tůmová

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích, 23. března 2016

.....
Alena Tůmová

Poděkování

Ráda bych poděkovala panu MgA. Petru Brožkovi za odborné vedení a cenné připomínky. Dále pak děkuji Ondřeji Tůmovi za realizaci mých fotografií. Milanu Tůmovi a agentuře Relative děkuji za realizaci metodické pomůcky. V neposlední řadě patří mé díky Romanu Čechovi a Vojtěchu Dvořákovi za jejich podporu, trpělivost a cenné rady.

ANOTACE

Cílem bakalářské práce je vytvoření souboru fotografií a kreseb, které budou děti používat jako metodickou pomůcku při každodenních činnostech v mateřské škole. Výtvarné řešení pomůcky je spjato se souborem prozaických textů Vítězslava Nezvala – Věci pro děti.

Bakalářská práce se skládá z části teoretické a praktické. V teoretické části jsou popsány motivační aspekty týkající se vnímání uměleckého díla, estetického vnímání, ilustrace a fotografie. Samotné realizaci metodické pomůcky předchází bližší seznámení s literární předlohou. Součástí praktické části je vytvoření metodické pomůcky, která bude rozvíjet dětské představy, myšlení a řeč. V závěru je ponechán prostor k verbálnímu objasnění vlastní výtvarné realizace.

KLÍČOVÁ SLOVA

vnímání, estetika, fotografie, ilustrace, literatura

ANNOTATION

The goal of this bachelor's thesis is the creation of a set of photographs and drawings which will be used by children as a methodological tool in their daily activities in the kindergarten. The solution of the tool is associated with prosaic texts from Vitezlav Nezval - Things for the children.

The bachelor's thesis consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part describes motivational aspects related to the perception of artwork, aesthetic, illustration and photography. The actual implementation of the methodological tool precedes closer acquaintance with the literature proposition. The practical part is about the creation of methodological tool which will develop children's imagination, thinking and speech. In the conclusion, there is room for verbal clarification of the own artistic realization.

KEY WORDS

perception, aesthetics, photography, illustration, literature

OBSAH

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. UMĚNÍ A JEHO PSYCHOLOGIE.....	9
1.1 Cíl výchovy	9
1.2 Vnímání uměleckého díla	10
1.3 Vnímání předškolního dítěte	12
1.4 Myšlení a řeč	14
2. ESTETIKA.....	15
2.1 Estetická výchova.....	17
2.2 Estetická výchova v rámci školního prostředí	19
2.3 Osobnost pedagoga	20
2.4 Předškolní vzdělávání – principy a metody estetiky.....	21
3. LITERATURA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	27
3.1 Literární výchova v oblastech RVP PV	27
3.2 Literatura v mateřské škole	28
4. ILUSTRACE.....	30
4.1 Ilustrace a její funkce	30
4.2 Ilustrace	32
4.3 Význam ilustrace.....	33
5. LITERÁRNÍ PŘEDLOHA – VÍTĚZSLAV NEZVAL.....	35
5.1 Motiv dětství	36
5.2 Motiv lásky	36
5.3 Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti.....	37
6. FOTOGRAFIE	39
6.1 Fotografie v předškolním vzdělávání.....	41
7. MOTIVAČNÍ ZÁKLAD – FILOZOFUJEME S DĚTMI.....	42
II. PRAKTICKÁ ČÁST	43
1. VOLBA VÝTVARNÝCH TECHNIK A POSTUPŮ	43
1.1 Formát ilustrací	44
1.2 Umístění ilustrací	45
2. PRÁCE S FOTOGRAFIEMI A S LITERÁRNÍM TEXTEM	46
2.1 Návrh využití metodické pomůcky	46
2.2 Výtvarné využití.....	52
2.3 Popis využití metodické pomůcky v MŠ	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM LITERATURY	55
RESUMÉ	57
SEZNAM PŘÍLOH	58

ÚVOD

Motto:

„Literatura a obecně umění jsou nádherné v tom, že každému poskytují svobodný prostor pro interpretaci, která by ale měla být zodpovědná, vytvářejí prostor ke kladení si otázek, k znepokojení, k neustálé sebereflexi. A bez ní nemůžeme existovat.“

(M. Bauer)

Téma bakalářské práce představuje výtvarnou realizaci metodické pomůcky pro děti předškolního věku. Celá práce se skládá z části teoretické a praktické. Výtvarné pojetí a řešení pomůcky je spjato s bezprostředním seznámením s vybranými texty Vítězslava Nezvala, které jsou obsaženy v knize pro děti - Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti. Interpretace krátkých prozaických útvarů a seznámení s autorem je pro ztvárnění ilustrací stěžejní.

Součástí teoretické práce je také zamyšlení se nad estetickým vnímáním ve výchově předškolního dítěte, vztahem dítěte a literatury, výchovou ke krásnu. Porozumění prozaickým textům je jedním ze základních cílů bakalářské práce.

V druhé části své práce se věnuji realizaci metodické pomůcky. Podnětem pro vlastní realizaci ilustrací bylo setkání se s téměř zapomenutými texty pro děti od Vítězslava Nezvala. Zjištění, že v současné době jsou téměř nedostupné, se pro mne stalo pohnutkou k tomu, abych se k nim pokusila vytvořit soubor ilustrací a vtisknout literatuře osobitý a nový významový rozměr.

Pro svoji práci jsem si vybrala první část knihy a tou jsou Věci pro děti. Z praktického hlediska je pro mne nejvíce uchopitelná a také tematicky nejbližší. Jsou to přesně takové věci – podněty, které se nachází všude kolem nás. Je to každodenní skutečnost vnímaná dětskýma očima jednoho malého chlapce.

VÝBĚR TÉMATU

Meziválečná tvorba Vítězslava Nezvala se těší velké oblibě široké veřejnosti i okruhu odborníků. Podle Teigeho je to svět plný vůní a smíchu. Následkem poetického vnímání světa vznikají v čtenářových představách různé formy asociací, které mají schopnost vracet se zpět do minulosti. Kniha básní v próze – kniha krátkých textů – Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti – má tendence vrátit se do nejkrásnější části lidského života – do dětství. Objevení této knihy, okouzlení dětským světem, viděným očima autora, který popisuje běžné věci kolem nás svým básnický vytríbeným jazykem a svojí neobyčejnou, typicky nezvalovskou obrazotvorností, přispělo k myšlence jejího znovuobrození.

Něžnost, dětská duše a její představy přímo vybízí k vytvoření vlastních ilustrací k této téměř zapomenuté knize. Vlastní zaujetí literaturou a výtvarným uměním bylo tak velké, že přispělo k rozhodnutí tyto dva světy propojit a dát jim novou dimenzi. V prvotním záměru byla také myšlenka přiblížit dětský svět minulého století současným dětem. Máloukteré z nich ví, jak vypadá například takový trakař, cívka, či obyčejný náprstek. O to těžší je potom schopnost představit si, na co tyto věci jsou a k čemu slouží. Otázkou je, jakým stylem přiblížit dětem texty staré téměř jedno století, tzv. jakou formu ilustrace zvolit, aby pochopily a poznaly dětský svět svých prapradědeček a praprababiček. K této skutečnosti lze zaujmout různé postoje, např. držet se koncepčně ve škatulkách knihy jako takové, nebo vyzkoušet zajímavější formu, např. metodické pomůcky. A v neposlední řadě je nutné zamyslet se nad tím, zda má smysl, vracet se desítky let zpět, když dnešní doba je nastavená k myšlení do budoucnosti? Jistý smysl a význam zde je. Na minulost se v dnešní době hodně zapomíná, zvláště pokud jde o mladší generace. Úcta ke starým věcem, ke stáří a k minulosti obecně, postupně vyprchává. Máloukteré předškolní dítě zná tradiční pohádky, atd. Proto je důležité i v této oblasti výchovy zapracovat na cítění a vnímání - a to co nejdříve. Již malé děti jsou velice všímavé a dokážou vnímat krásu a estetické hodnoty. Záměrné působení estetické výchovy vede dítě právě k těm hodnotám, o kterých je zmíněno výše: vnímání krásy, vztah k sobě samému i k ostatním, vztah k přírodě, potřeba sebevyjádření, rozvoj fantazie, atd. Jako jednu z nejdůležitějších hodnot lze považovat úctu k životu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. UMĚNÍ A JEHO PSYCHOLOGIE

1.1 Cíl výchovy

Umění a jeho psychologie je z odborného hlediska nepostradatelnou součástí mé práce, zejména pokud se jedná o vlastní koncepčně vytvořený celek literatury, fotografie a kresby. Přímé působení hmatatelné pomůcky souvisí se smysly zrakovými, sluchovými a hmatovými. Herbert Read se ve své publikaci *Výchova uměním* zabývá utvářením osobnosti: „*Hned od začátku nutno pamatovat, že to, co mám na mysli, není jen „umělecká výchova“, již by bylo vhodnější nazývat zrakovou nebo výtvarnou výchovou: teorie, kterou chci předložit, zahrnuje všechny způsoby sebeprojevu, literární a básnický (slovní) právě tak jako hudební nebo sluchový, a znamená všestranný přístup ke skutečnosti, což bychom měli nazývat estetickou výchovou – výchovou těch smyslů, na nichž je založeno vědomí a posléze pozorování umění a usuzování lidské existence.*“¹ Spojení těchto „výchov“ přispívá a obohacuje lidskou duši, vede k její vyrovnanosti a můžeme ji pokládat za nejdůležitější funkci estetické výchovy. Read dále dodává: „*Ucelená osobnost se vytváří, jen pokud jsou tyto smysly uvedeny v harmonický a zvykem ustálený vztah k vnějšímu světu.*“²

Současný výchovně-vzdělávací proces se přiklání ke komplexní výchově. Neopomíná jedincovu jedinečnost (individualizace), která je však těsně spjata s aktem integrace. Tyto složky výchovy souvisí se svobodou rozhodování. K našemu potěšení se jí v současné výchově přikládá náležitý význam. Read zmiňuje Platonovu teorii výchovy, ve které říká: „*(...) nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž at' se učí formou hry, abys také lépe mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností hodí.*“³ Současný Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání poskytuje dostatečný prostor pro učitele, děti i jejich rodiče.

V moderním, mnohdy předimenzovaném světě se ale dost často setkáváme s problematikou onoho prostoru, který nabízí dětem vše, nač si jen vzpomenou. Může se

¹ READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 16.

² Tamtéž, s. 16.

³ Tamtéž, s. 15.

pak lehce stát, že se v něm ztrácí nejen samotné děti, ale i jejich učitelé a rodiče. Svoboda, stejně tak jako demokracie, není anarchie, ale určitá forma zodpovědnosti a přizpůsobení se. Pochopení významu výchovy, ať už obecně, či skrze umění nebo psychologii, vysvětluje Read následovně: „(...) *hlavním cílem výchovy je napomáhat vývoji všeho individuálního v každé lidské bytosti a současně uvádět takto rozvitou individualitu v soulad s organickou jednotou společenské skupiny, k níž individuum náleží. (...) základní důležitost má v tomto procesu estetická výchova.*“

1.2 Vnímání uměleckého díla

Vnímání je psychický proces řadící se do skupiny kognitivních procesů. V této kategorii se nachází také představy, fantazie, paměť, myšlení, emoce, volní úsilí. Člověk, jako specificky lidská bytost vnímá zrakem, sluchem, čichem a chutí, hmatem. Takové vnímání nazýváme jako vnější. Dále lze zmínit vnímání vnitřní, které pro tuto práci není stěžejní.

Bez vnímání by nebyl lidský život možný. Dr. Přemysl Maydl ve své přednášce o vnímání uměleckého díla hovoří o psychologickém vymezení, které z hlediska autorů a psychologických škol není zcela jednoznačné. Veskrze ale všechny formulace odpovídají tomu, „*že jde vždy o takovou reakci vnímatele na vnější předmět, přítomný v jeho okolí, při které je pomocí smyslových orgánů vnímatel informován o vnějších kvalitách předmětu.*“⁴

Pro srovnání jsou zajímavá další dvě psychologická hlediska: „*Vnímání je zvláštní případ senzomotorických činností. Jeho specifický charakter spočívá v tom, že patří k zobrazujícímu aspektu poznávání skutečnosti.*“⁵ Naši psychologové pojem vnímání vymezují takto: „*Vnímání je poznávací proces, který zachycuje to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány. Sám smyslový orgán však k vnímání nestačí, je zapotřebí také příslušné části mozku a nervové dráhy, která obojí spojuje.*“⁶

Pokud se tedy budeme zabývat určitým objektem a budeme ho vnímat jako umělecké dílo, bude naše, řekněme, počitková reakce mnohem spletitější. Zaměříme-li se na vnímání estetických nebo uměleckých objektů, měli-bychom brát v úvahu, že např. malá dětská skříň vypadající jako hračka, která bude postavena uprostřed

⁴ *Psychologie umění*. Praha: Svoboda, 1968, s. 135.

⁵ PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010, s. 3.

⁶ ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 77.

místnosti, zaujme dítě pouze tehdy, bude-li se samo cítit jako její vnímatel. V běžném životě se denně setkáváme s tucty různých předmětů, pomocí našich smyslů je vnitřně hodnotíme, přiřazujeme, snažíme se je pochopit, nebo se necháme vybudit k nějakému jednání. Podle Zusky nás různé objekty, které můžeme nazývat uměleckými díly, zaujmou v prvé řadě vlastnostmi smyslovými, vizuálními. Aby nás onen estetický objekt vůbec zaujmul, musíme být zvědaví. *„Ovšem vnímání estetických předmětů má svébytný průběh. Při estetickém vztahu k předmětu – nebo jak říkají estetikové při estetickém osvojení skutečnosti – jde o poznávání předmětu pro předmět, o poznávání jeho vlastností, které nejsou bezprostředně užitými hodnotami. Základem estetického poznávání je dříve zmíněná zvědavost.(...) Jde o zvědavost zaměřenou k uspokojování příštích potřeb. Jde o zvědavost zaměřenou k uspokojování přítomné, kulturou vyvinuté estetické potřeby.“*⁷

Přemysl Maydl vysvětluje příklad s obyčejnou tužkou. Budeme-li chtít psát, sáhneme po tužce jako po objektu, který slouží k psaní. Díváme-li se na tužku jako na objekt estetický, zaznamenáváme barevnost, tvar a další skutečnosti. *„Obvyklé vnímání je tedy neobyčejně výběrové, vylučuje mnoho znaků, které právě nepotřebuje, obrací se jenom k těm, jejichž znalost slouží v dané chvíli.“*⁸ K tomu, aby byl člověk schopen vnímat umělecké dílo, potřebuje zaujímat určitý estetický postoj. Např. pokud jde o vnímání literárního díla, předpokládá se, že při jeho čtení se bude čtenář či posluchač nějak cítit. V podstatě jde o přiblížení se k danému textu určitého autora. Paul Valéry říká, že *„funkcí básníka není pociťovat poetický stav, to je jeho soukromou záležitostí. Jeho funkcí je však tvořit tento stav u druhých.“*⁹ V běžné řeči by se dala vnímavost vyložit jako určitá forma citlivosti. Citlivost je subjektivní stránkou osobnosti. *„Vcítěním rozumíme způsob estetického vnímání, při němž divák objevuje citové prvky v uměleckém díle a ztotožňuje s nimi své vlastní citové obsahy.“*¹⁰ Divák musí vždy vynaložit určité úsilí k tomu, aby se „vcítil“. Tento estetický postoj je pro následující kapitoly velice důležitý. Read objasňuje vzájemný vztah uměleckého díla a diváka takto: *„(...) umělecké dílo, jakkoli je konkrétní a objektivní, není konstantní a také jeho účinek není nevyhnutelný: vyžaduje divákovu spolupráci, a energie, kterou divák vkládá do uměleckého díla, byla pojmenována zvláštním jménem vcítění (Einfühlung).“*¹¹

⁷ *Psychologie umění*. Praha: Svoboda, 1968, s. 138.

⁸ Tamtéž

⁹ Tamtéž, s. 139.

¹⁰ READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 37.

¹¹ Tamtéž, s. 37.

Jako lidské bytosti jsme si vědomi toho, že umělecké dílo nepůsobí jen na sluch či na zrak, ale působí komplexně na celou naši osobnost. S uměním se setkáváme každý den, je jen otázkou onoho vnímání a výšky naší senzitivity, jak ho přijmeme. Na otázku, co je umění, odpovídá mnoho teoretiků. Herbert Read připouští nejednoduchost odpovědi, uvědomuje si universálnost a propletenost našich smyslů. *„Umění, ať je definujeme jakkoli, je ve všem, co děláme k potěše smyslů. Hned uvidíme, že je jakási hierarchie v umění a že teprve mnoho kvalit vytvoří umělecké dílo nejvyššího typu. Není však ryziho uměleckého díla, jež nepůsobí především na naše smysly – na naše tělesné orgány vnímání -, a tážeme -li se, co je umění, tážeme se vlastně, jaká vlastnost nebo zvláštnost v tom nebo onom uměleckém díle působí na naše smysly.“*¹²

1.3 Vnímání předškolního dítěte

Mezi nejvýznamnější procesy dítěte předškolního věku přísluší vnímání. V tomto období dítě intenzivně poznává své okolí, což souvisí právě s vývojem poznávacích procesů. Dětská pozornost je v neustálé akci, tato činnost vede k získávání nových informací, zároveň se ale opírá o poznatky a zkušenosti již dosažené. Samozřejmě čím je dítě starší, tzv. čím je vývojově vyspělejší, tím je jeho vnímání soustředěnější. Takové vnímání potom nazýváme pozorováním, které je cílené. Důležitou roli v této oblasti hrají také zkušenosti jedince. *„Předškolní děti ještě nejsou schopny systematického poznávání, spíše si všimnou takového podnětu, který je nějak zaujme. To znamená toho, co je nějak nápadné nebo pro ně atraktivní. Ale i pokud vnímají celek, činí tak globálně, nedovedou tento obrazec analyzovat. Proto si ani nemohou uvědomovat, že mezi jeho částmi jsou určité vztahy, které mohou mít nějaký význam. U předškolních dětí ještě převládá poznávací egocentrismus a fenomenismus: dítě vnímá a hodnotí jakýkoli objekt tak, jak se mu právě jeví, i když tento pohled může být zkreslující.“*¹³ Kognitivní – poznávací procesy hrají u dítěte předškolního věku významnou roli. Jedná se o zrakové vnímání, sluchové vnímání, hmatové vnímání, senzomotorické vnímání (vnímání prostoru a prostorové představy), vnímání času, vnímání chutí a čichem. *„Dítě je schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale opět v*

¹² READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967, s. 26.

¹³ VÁGNEROVÁ M. *Základy psychologie*, V Praze: Nakladatelství Karolinum, 2004, s. 57.

*závislosti na vnímání, zvláště zrakovém.*¹⁴ Myšlení na tomto vývojovém stupni se řídí plně názorným poznáním, a ne logickými operacemi – jde o předoperační myšlení. Z hlediska této práce bude nutné zajímat se o první tři – zrak, sluch a hmat. Zrakové vnímání čili zraková percepce je vnímání, pomocí kterého jedinec přijímá největší množství informací. Pomocí zraku poznáváme svět kolem nás, přicházíme do styku s ostatními lidmi (oční kontakt), komunikujeme, vnímáme barvy, rozlišujeme figuru a pozadí. Zrak je důležitý pro vnímání prostoru, ve vývoji řeči, při čtení a psaní.

Zrakové vnímání dělíme na oblasti vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání části a celku, oční pohyby a zrakovou paměť. Děti v předškolním věku již zvládají *„přiřadit, pojmenovat barvu, přiřadit odstíny barev, pojmenovat odstíny barev. Dále také vyhledají známý předmět na obrázku, vyhledají objekt na obrázku podle předlohy, vyhledají známý objekt na pozadí, odliší dva překrývající se obrázky, sledují linii mezi ostatními liniemi. Umí odlišit výrazně jiný obrázek v řadě, odlišit obrázek v jiné velikosti, odlišit jiný obrázek v řadě, odlišit obrázek v řadě lišící se horizontální, vertikální polohou a detailem, vyhledat dva shodné obrázky řadě, odlišit shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou.*¹⁵

Sluchové vnímání se řadí, stejně tak jako vnímání zrakové, mezi komunikační prostředky. V průběhu předškolního období se postupně diferenciací zvuků zdokonaluje, což pozitivně přispívá k záměrnému naslouchání. Bednářová a Šmardová uvádí naslouchání, sluchovou diferenciaci (samohlásky, délky, měkčení), sluchovou paměť, analýzu, syntézu a vnímání rytmu. Sluchová percepce je také spjata s vývojem řeči a rozvojem abstraktního myšlení. Předškolní dítě dokáže: *„Lokalizovat zvuk, poznat předměty podle zvuku, poznat písně podle melodie, naslouchat krátkému příběhu, pohádce. Dále také roztleská slovo na slabiky, zvládá rozpočítadla, z trojic slov najde rýmující se dvojici. Určí, zda se slova rýmují, určí počet slabik, určí počáteční hlásku slova. Určí slova začínající danou hláskou, určí poslední hlásku ve slově, určí poslední samohlásku ve slově. Z hlásek složí slovo, jednoslabičné slovo analyzuje na hlásky. Určí, zda jsou dvě krátké rytmické struktury shodné. Určí, zda jsou dvě delší rytmické struktury shodné. Napodobí rytmus. Zvládá záznam krátké rytmické struktury. Zvládá záznam delší rytmické struktury.*¹⁶ V průběhu vývoje dítěte se sluchová percepce tzv.

¹⁴ ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 226.

¹⁵ BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press a.s., 2008, s. 19

¹⁶ Tamtéž, s. 46

zpřesňuje, čímž míním to, že dítě dokáže zvuky přesněji rozpoznat.

Vnímat hmatem znamená vnímat dotykem, který dítěti napovídá materiálovou skutečnost daného předmětu. Toto vnímání se též nazývá taktilní percepce. Rozvíjí emoce a napomáhá v komunikačním procesu. Předškolní děti většinou zvládají odlišit od sebe různé hračky, geometrické tvary, atd. Z hlediska psychologického vývoje se hmat úzce pojí s hrubou a jemnou motorikou. V předškolním věku dochází ke koordinaci ruky a oka. Děti pracují s různými stavebnicemi a hrami, které podněcují rozvoj v mnoha oblastech vnímání.

1.4 Myšlení a řeč

Předškolní věk je typickým pro svoji touhu poznávat a objevovat. Myšlení je názorné, konkrétní a je ovlivněno fantazií. Velký prostor zaujímají také potřeby dítěte a city, jež myšlení ovlivňují. Typickým způsobem či stylem objevování jsou časté otázky a dotazy dětí. Odpovědi, ba spíše dialogy mezi dospělými a dětmi, vedou k rozvoji slovní zásoby a rozvoji gramatiky. *„Základem myšlení tohoto období je smyslová zkušenost. Dítě vnímá okolní skutečnost, a čím více z ní dokáže zachytit, tím lépe ji chápe. Do jaké míry odráží jeho pojmy skutečnost, závisí především na tom, jak dítě vnikne na základě vlastní zkušenosti do skutečnosti a jak dokáže postihnout její vztahy a souvislosti.“*¹⁷

Na závěr této kapitoly by bylo vhodné zmínit typické znaky uvažování dětí předškolního věku. Vágnerová¹⁸ na ně nahlíží a shrnuje je podle toho, jakým způsobem se dítě dívá na svět a jaké informace si vybírá (centrace, egocentrismus, fenomenismus, prezentismus), nebo potom podle toho, jakým způsobem ony informace zpracovává (magičnost, animismus, arteficialismus, absolutismus).

*„Předškolní děti se leccos naučí od dospělých a starších dětí. Učení je efektivnější, když dospělý postaví problém tak, aby byl pro dítě neřešitelný, byť s určitou pomocí. (...) Při vývoji dětských poznávacích funkcí je možné uvažovat nejenom o způsobech řešení, které dítě samostatně používá, ale i o těch, k nimž je schopné dospět s určitou podporou a pomocí.“*¹⁹

¹⁷ KURIC J. a kol. *Vývojová psychologie*, V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1964, s. 44.

¹⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s. 174 - 175.

¹⁹ VÁGNEROVA, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005, s.183.

2. ESTETIKA

Estetiku obdivovali a konzultovali již staří Římané. Jedná se o filosofickou disciplínu, která se zabývá krásnem. Vytvoříme-li z podstatného jména estetika přídavné jméno estetický, většina nezaujaté populace by si s jeho širším vymezením nevěděla rady. O tom, co se skrývá pod slovem „estetický“, hovoří Vlastimil Zúška²⁰. Podle něj se jedná o něco příjemného, co přináší potěchu například pro náš zrak či poslech, či nějaký vizuálně zajímavý prvek. Dále uvádí, že estetika, stejně tak jako umění, filozofie nebo věda, je obor věnující se své sebereflexi. Její náplní je tedy i neustálé formulování estetického tématu. Teorie krásy souvisí s jejím prožitkem. Ovšem *„ne každý zážitek krásy je zážitkem uměleckého díla, tedy teorie krásy se nekryje s teorií umění (zahrnuje, ba dokonce musí zahrnout tzv. mimoumělecké estetické). Dále ne každý prožitek uměleckého díla je prožitkem krásy: proto již antičtí myslitelé zavádějí druhou velkou estetickou kategorii – vznešeno.(...) A konečně, lze snad redukovat teorii umění na smyslovost? Příklad literatury ukazuje, že tomu tak není. „Nosič“ literárního textu, ať už jde o tištěné stránky nebo poslech čteného textu, je sice vnímán příslušným smyslem, ale literární útvar sám dalece přesahuje rovinu smyslově vnímatelného: Sherlocka Holmse ani Gandafala nevidíme, ani neslyšíme. Pouze na základě percepce smyslového nosiče vytváříme, při zapojení imaginace, určitý významový útvar, který dalece přesahuje rovinu pouhé smyslovosti.“*²¹ Záměrem estetické funkce je vyvolání určitého potěšení, něčeho, co nám lahodí. Jan Mukařovský pojednává o estetické funkci v životě člověka i společnosti: *„Okruh lidí přicházejících v bezprostřední styk s uměním je sice silně omezen jednak poměrnou řídkostí estetické vlohy – neb aspoň jejím zúžením v jednotlivých případech na určité obory umění -, jednak závorami sociálního rozvrstvení (omezená možnost přístupu k uměleckým dílům i estetické výchovy pro některé vrstvy společnosti); avšak umění důsledky svého působení zasahuje i lidi, kteří k němu přímého vztahu nemají (srv. např. působení básnictví na rozvoj jazykového systému), kromě toho estetická funkce zabírá mnohem širší oblast působnosti než je samo umění. Jakýkoli předmět i jakékoli dění (ať děj přírodní, ať činnost lidská) mohou se stát nositeli estetické funkce.“*²² Mukařovský předkládá fakt estetické „všeprostupnosti“. Z toho příkladu lze vyvodit stanovisko, že estetika je tvořena sjednocením jednotlivých

²⁰ ZUSKA, V. Estetika. Úvod do současnosti tradiční disciplíny. Praha: Triton, 2001, s. 16.

²¹ Tamtéž, s. 17.

²² MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966, s. 18.

procesů, dochází zde k prolínání různých činností vědomí, jako jsou paměť, představivost, atd. Hlavními prvky estetické situace jsou dle Zusky tři na sebe vzájemně působící složky: autor – estetický objekt (umělecké dílo) – vnímatel.²³ Z tohoto schématu můžeme vyčíst, že existence uměleckého díla by byla absencí vnímatele považována za zbytečnou. Z psychologického hlediska je vnímání, o němž se zmiňuji v předešlé kapitole, percepce, jež závisí na zkušenostech jedince. Z hlediska estetického zaujímá zkušenost též své místo: „Aktuální vnímatel je jádrem osobnosti s životní zkušeností, se zkušeností s uměleckými díly, s kulturními výtvary, je tedy vybaven větší či menší tzv. diváckou, čtenářskou kompetencí, bez níž by pro něj estetický objekt nenabyl smyslu, nebyl by estetickým objektem.“²⁴

Pro to, abychom se na estetické půdě mohli pohybovat, je důležitá dovednost, umět odpovědět na otázku: „Jaký je vztah mezi rozsahem pojmu (co všechno zahrnuje) „estetický objekt“ a extenzí pojmu „umělecké dílo“?“²⁵ Zusková koncepce estetického objektu je nám vysvětlena na příkladu se soškou: „(...), pokud uchopím bronzovou sošku a začnu s ní zatloukat hřebík, soška jako umělecké dílo, jako estetický objekt v danou chvíli neexistuje.“²⁶ Autor poukazuje na možnou záměnu estetického objektu za pouhý nástroj. V takový moment jde o pouhý prožitek onoho počítku. Objekt však nemusí být jen něco hmatatelného, ale může být i v podobě představy.

Výchova ke kráse je jednou z nejdůležitějších složek ve výchově dítěte. Můžeme se s ní setkat nejen v otázkách o umění a o estetických objektech, ale také v otázkách týkající se našeho duševna či přírody. Krása je všude kolem nás. „Krásný je takový objekt, který svou formou uspokojuje smysly, především zrak a sluch. Krásu objektu však nevyjadřují jen prvky vnímatelné smysly, v případě lidského těla hrají odpovídající úlohu také vlastnosti duše a charakteru, jež jsou postižitelné spíše zrakem duchovním než tělesným.“²⁷ Estetično a krása je něco, co člověku přináší prožitek libosti. Skrze estetické hodnoty se v jedinci promítá jeho vztah ke světu.

²³ MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966, s. 21.

²⁴ Tamtéž

²⁵ Tamtéž, s. 24.

²⁶ Tamtéž, s. 28.

²⁷ ECO, U. *Dějiny krásy*. Praha: Argo, 2005, s. 41

2.1 Estetická výchova

„Estetická výchova zahrnuje dvě sféry výchovné činnosti, které jsou vzájemně úzce spjaty, avšak jsou různého druhu a je nutné je odlišovat. Estetická výchova, (...), znamená utváření estetické kultury, dobrého estetického vkusu, schopnosti prožívat a hodnotit umělecká díla a formování zálib v okruhu vlastní receptivní nebo i tvůrčí umělecké aktivity. Estetická výchova v tomto smyslu znamená jak kulturu jednotlivce v jeho vztahu k uměleckým dílům, tak i kulturu jeho amatérské činnosti.“²⁸

„Umění může provázet člověka po celý jeho život, být pro něho zdrojem bohatých zážitků a zkušeností, nových poznatků o světě i oněm samém a také prostředkem jeho seberealizace v uměleckých činnostech. Aby se tato možnost stala skutečností, aby umění mohlo uplatnit u lidí svůj formativní vliv, k tomu je zapotřebí výchovy.“²⁹

Vladimír Jůva rozlišuje estetickou výchovu na výchovu uměleckou a výchovu mimouměleckými prostředky. Do výchovy umělecké se řadí literární, výtvarná, divadelní, filmová a taneční výchova. Výchova mimouměleckými prostředky znamená výchovu přírodou, prací, různorodou hrou, estetikou prostředí a mimo jiné také tělovýchovou. Mezi těmito složkami může docházet k vzájemnému aktu prolínání, nebo na sebe mohou působit protichůdně. Mezi tuto výchovu patří i vliv estetiky školního prostředí na jedince (výzdoba, květiny, obrazy, nástěnky,...). V neposlední řadě lze do estetické výchovy zahrnout i návštěvy kulturních akcí atd.

Autorky publikace *Děti, hry a umění* nahlíží na vztah umění a výchovy ve dvou rovinách. Nejdříve se dítě seznamuje s uměleckými díly, v tomto procesu se utváří vkus a rozvíjí se schopnosti, které dítě využívá v aktivním i receptivním uměleckém projevu. Tato rovina se nazývá výchova k umění. Druhou rovinu nazývají jako výchovu uměním. Skrze umělecké dílo a společně s nějakou konkrétní činností utváří osobnost, postoje jedince k okolí i k sobě samému.³⁰

Estetickou výchovu můžeme chápat v širším smyslu, tzv. *estetiku všedního života*. Jedinec prožívá skutečnosti kolem sebe. V užším smyslu se potom jedná o vnímání uměleckého díla a umění. Pojem vnímání nám naznačuje, že zde půjde o konkrétní prožívání, např. uměleckého díla, se kterým se setkáme na výstavě, či při

²⁸ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 51

²⁹ SEVEROVÁ, M., MIŠURCOVÁ, V. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV-nakladatelství, 1997, s. 56.

³⁰ Tamtéž

prohlížení obrazové knihy. Důležitou funkci zde mají receptory, proto bývá nazývána jako *receptivní estetická výchova*. Druhou částí užšího pojetí estetické výchovy je *aktivní estetická výchova*, která je zaměřena již na individuální tvůrčí činnost vedoucí k různým znalostem, např. ve výtvarné výchově bude znát jedinec techniku malby.

Výchova člověka jako celek intelektu, osobnosti, citu, by nebyla schopná nějaké hlubší podstaty či existence bez výchovy estetické. Estetický postoj jedince se utváří z velké části výchovným vlivem. Pátrání potom, kdy tento proces skutečně vzniká, může zaujatého posluchače dovést k překvapivému závěru. Je zde totiž možnost, že utváření estetického citění nastává mnohem dříve, než si vůbec dokážeme představit. Mohli bychom diskutovat o prenatálním období, což ale není tématem této bakalářské práce. Ze zkušenosti mnohých autorů lze však usuzovat, že estetický a umělecký postoj jedince se utváří výchovou, která je v první řadě v rukou rodičů. *„Základem účinné a estetické výchovy musí být, podobně jako ve všech výtvarných sférách, včasná příprava, která má proběhnout v dětství a mládí.“*³¹ Poukážeme-li na vývoj dítěte do tří let, resp. do doby, než je přijmuto do mateřské školy, je to takový časový úsek, během kterého by mělo získat stabilitu rodinného zázemí a lásky. Rodičovský cit je jeden z nejdůležitějších faktorů a je základním prvkem, který působí na další vývoj dítěte. Citové pouto rodič – dítě je za základem celého estetického vnímání. Funkční citové vazby pozitivně ovlivňují a formují jistou otevřenost a schopnost přijímat vazby estetické. Estetické city můžeme popsat jako prožívání krásna. Z vlastního pozorování vyplývá, že předškolní dítě vnímá krásné to, co má rádo. Prakticky lze tedy říci, že tak hodnotí danou skutečnost kolem sebe. Často jsme ale svědky situací, kdy děti hodnotí pozitivně to, co se jim zdá krásné navenek. Odmítají abstrakci, protože konkretizace, názornost a realita je pro ně symbolem bezpečí a stability. Člověk, kterému by byl v dětství odepřen estetický cit, by se v dospělosti jen těžko zařadil do společnosti, nenašel by si partnera, nemohl by založit rodinu. Společností by mohl být označen jako nestabilní a nebezpečný.

Rodina je hlavní sociální jednotkou a měla by být prvním místem, kde se dítě setkává s estetickým prožíváním. Rodiče by měli dítěti vytvářet podmínky, kterými přispějí k automatickému a přirozenému rozvoji onoho estetického vnímání. Jako podmínky pro určitou estetickou činnost Jůva uvádí: *„vytvoření vlnitého prostředí,*

³¹ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 51

*dostatek podnětů k činnosti, dostatek materiálu (papír, barvy,...), vhodná motivace.*³² Dítě, které vyrůstá v esteticky a kulturně smýšlející rodině, v rodině, kde se mu otec i matka v tomto směru věnují, je samozřejmě více esteticky vybavené, než-li dítě, které je od těchto možností odtržené a kterému se nikdo nevěnuje. V tomto směru tedy docházíme k současné domněnce estetické výchovy poukazující na dominující složku výchovného vlivu. Např. dítě, kterému rodiče ve třech letech pořídili knihovnu, zaujímá k literatuře hmatatelněji pozitivnější postoj, než dítě, které s knihou přišlo do styku až v první třídě. *„Rozhodující výchovný význam má skutečnost, že se moderní člověk od raného dětství stýká s uměním, a to alespoň s literaturou. Jeho ideály a sny, jeho morální soudy i způsob citové reakce, některé kategorie chápání společenské skutečnosti, to všechno vyrůstá z vyprávěných pohádek a bajek, z obsahu přečtených románů a dramát a z napodobení postojů jejich hrdinů.*³³

Na závěr této podkapitoly by bylo vhodné předložit slova Bogana Suchdolskeho, který výstižně shrnuje podstatu raného a včasného zahájení estetické výchovy: *„Je klamná naděje, že dospělý člověk, nepřipravený na styk s uměleckými díly ve školním období, získá v pozdějším životě tuto potřebu a schopnost okamžitě, spontánně a pro sebe i pro ostatní lidi neočekávaně. Jako ve všech jiných odvětvích výchovy je i v oblasti estetické výchovy nutné včas a systematicky k tomu mladou generaci připravovat a vyvolávat v ní tuto potřebu.*³⁴

2.2 Estetická výchova v rámci školního prostředí

V prvním stupni vzdělávání – čili vzdělávání předškolních dětí by se měla estetická výchova zabývat již výše zmiňovanými estetickými zkušenostmi, které dítě získalo v rodině, a nadále se věnovat jejich dalším rozvojem. Zde hraje velmi důležitou roli osobnost pedagoga. Na základě jeho tvořivosti je dětem předkládána nabídka různorodých estetických podnětů. Škola by měla dle rámcově vzdělávacího programu integrovat jednotlivé estetické vjemy a souhrn znalostí do výchovy. Takové vzájemné působení složek (pedagog, integrované bloky, pedagogická činnost) vede jedince k jeho dalším estetickým přístupům a k vlastnímu tvořivému estetickému postoji ke

³² JÚVA, V. *Estetická výchova*. Brno: Paido, 1995, s.

³³ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 47.

³⁴ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 51.

skutečnosti.

Předškolní věk je charakteristický svým nadměrným množstvím citů a emocí, obrovskou fantazií, nebojácností tvořit. Mateřská škola se snaží o to, aby se dítě všestranně rozvíjelo. Můžeme říci, že takový přístup je jedním z hlavních cílů současného předškolního vzdělávání.

2.3 Osobnost pedagoga

O tom, jak vlastně vypadá charakteristika učitele, který se věnuje estetické výchově, hovoří Stefan Szuman v publikaci O umění a výchově: „*„Estetický vychovatel“ je člověk, který zprostředkuje lidem plody z pokladnice uměleckých veleděl a zpřístupňuje jim je. Umělci jsou lidé, kteří obdarovávají uměním bezprostředně a podstatným způsobem a kteří netvoří jen pro sebe, nýbrž i pro ostatní lidi. „Estetičtí vychovatelé“ jsou zprostředkovatelé, kteří pěstují vnímavost a estetickou kulturu společnosti na základě již hotových a dostupných uměleckých děl.*“³⁵ Pedagogická osobnost je v estetickém procesu vzdělávání a výchovy nesmírně důležitou složkou. V podstatě hojně záleží na tom, jaký je učitel ve svém oboru specialista. Osobnost pedagoga by měla být osobností tzv. renesanční, čili by měla být všeobecně i odborně vzdělaná, měla by být kulturní a měla by být schopná se i nadále kulturně vzdělávat. Szuman³⁶ předkládá tři vrstvy „*estetických vychovatelů*“:

1. umělci, kteří sdělují laikům to, co vědí, myslí a pociťují, když vytvářejí umělecká díla nebo se jim obdivují
2. soukromí milovníci a znalci umění, kteří mají značný vliv na své okolí
3. učitelé a vychovatelé, kteří musejí, jak to je dnes už obecně přijaté, uskutečňovat nejen výchovu rozumovou, polytechnickou, morálně společenskou a tělesnou, ale ve značné míře i výchovu estetickou

Učitelova osobnost by měla být tvořena všemi uvedenými body, tzv. vrstvami. Učitel by měl milovat umění a měl by jej umět prožívat, neboť bez toho nebude dobrým estetickým průvodcem. Tato skutečnost by se dala přirovnat k prodáváči, který prodává výrobek, ale nevěří v jeho kvality. Navíc takové „*opomíjení estetického faktoru při výchově dětí a mládeže způsobuje stejnou škodu jako zanedbání rozumové výchovy nebo*

³⁵ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 72

³⁶ Tamtéž, s. 72.

všeobecného či odborného vzdělání³⁷. Učitelův přístup k estetické výchově by se měl shodovat s tvrzením, že „umění je nutnou potravou člověka, je základním činitelem, který utváří jeho osobnost a přináší mu štěstí. Umění není o nic méně důležitým statkem než ekonomické hodnoty, vzdělání nebo věda.“³⁸

V neposlední řadě by bylo vhodné zmínit důležitost učitelovy amatérské umělecké činnosti. Mluvíme-li o pedagogovi výtvarné výchovy, jeho kompetence by měla spočívat i v jeho osobní tvořivé činnosti, např. zkoušení nových technik, vlastní umělecké vyjádření – malba, kresba, fotografie atd. „Možná, že se ukáže, jak dalece učitel potřebuje umění pro své hlubší a celkové chápání světa a člověka, a zvláště současných problémů, ukáže se, že umění má zásluhu na stálé obnově duševních sil a kritického hodnocení vlastního postoje, ověřovaného v obtížných výchovných situacích. Možná, že se projeví, jak umění, které je širokou základnou pro vzájemné porozumění mezi lidmi, může sloužit jako východisko lepšího porozumění mezi žáky a učiteli.“³⁹ Touto citací lze završit problematiku pedagogické osobnosti v esteticko-výchovném procesu. Pochopíme-li ji, zjistíme, že je všehpřijímající. V další podkapitole bude nutné se zabývat otázkami týkajícími se estetické metodiky.

2.4 Předškolní vzdělávání – principy a metody estetiky

Význam předškolního období pro další vývoj dítěte není třeba zdůrazňovat. V současné době se mu věnuje spousta odborné literatury, která se ale snaží postupně dostat i do podvědomí širší populace. Ta by si měla být vědoma toho, že celé období předcházející povinné školní docházce, je obdobím, kdy se mozek dítěte vyvíjí abnormální rychlostí. Proto je důležité, abychom tento komplexní vývoj nadále a neustále podněcovaly k dalším činnostem.

Předškolní vzdělávání, resp. to, jak dítě vnímá svět ve svých prvních letech života, je pro jeho další existenci nesmírně důležité. Toto období si můžeme představit jako dobře zoranou půdu. Jako dobří zemědělci se budeme snažit sehnat na trhu to nejkvalitnější osivo, poněvadž jsme si vědomi kvalit půdy a chceme, aby nám během pár měsíců na poli vyrostlo co možná nejkvalitnější obilí. A přesně tak je to i s

³⁷ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 72.

³⁸ Tamtéž, s. 73.

³⁹ Tamtéž, s. 222.

předškolním vzděláním. Jestliže chceme, aby se našim dětem dostalo nejkvalitnějšího vzdělání, musíme ctít, dodržovat a zachovávat určité zásady. Tyto zásady lze chápat jako jisté vývojové potřeby dítěte - fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální. Současné systémy, tzv. kurikulární dokumenty, usilují o respektování individuality dítěte, jeho osobnostní předpoklady, o integraci různých oblastí vzdělávání: „*RVP PV byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy: umožňoval mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám.*“⁴⁰

Metody, formy a didaktický styl učitele jsou podstatnými pilíři vzdělávání. Z hlediska výše citovaného cíle RVP PV můžeme vyvodit, jaký prostor a svobodu dává učiteli. S těmito atributy by však každý pedagog měl zacházet s rozvahou, respektem a ctěním určitých pedagogických zásad. V mateřské škole se prolíná prožitkové a kooperativní učení hrou, situační učení a spontánní sociální učení. První forma vzdělávání je považována za nejpřirozenější.

Prožitek

Na prožívání bylo poukázáno v první kapitole. Je nepostradatelnou částí estetické výchovy. Podstatou je nějaká činnost – činnostně orientovaná výuka. Pokud jedinec vykonává nějakou činnost, zaujímá k ní určitý vztah. Takovou skutečnost potom nazýváme prožitkem. Prožitky jsou naše osobní a neopakovatelné postoje. Zuska definuje estetický prožitek takto:

*„Estetický prožitek (zážitek, zkušenost) můžeme jednoduše definovat jako konkrétní a individuální prožitek estetického objektu.“*⁴¹ Prožitek je aktivní a neopakovatelný. Při prožitkovém učení je důležitý stav emocí jedince a ve velké míře záleží také na jeho rozumové složce. V předškolním vzdělávání může pedagog využít pestrou škálu aktivit, které prostřednictvím činnosti „aktivizují“ v dítěti ony prožitky. Eva Machková charakterizuje prožívání jako „*osobní aspekt dané věci nebo události, jako významnou událost ve vnitřním životě člověka. V lidské psychice je prožívání přítomno stále, může ovšem být silnější či slabší. Silnější je tehdy, jestliže jde o jev pro člověka osobně důležitý a významný, který je v jeho vnitřním světě mimořádnou událostí. V tomto*

⁴⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013, s. 6. [cit. 2016-05-02]

⁴¹ ZUSKA, V. Estetika. Úvod do současnosti tradiční disciplíny. Praha: Triton, 2001, s. 36.

*smyslu tedy silné prožitky souvisejí se setkáváním člověka s aktivitami, k nimž má sklony a schopnost.*⁴²

Ráda bych ještě uvedla, jak na danou situaci nahlíží Zuska: „*Estetický zážitek je tedy prožitkem tvořící se a vytvořené celkové estetické hodnoty estetického objektu, kdy se v průběhu recepcy modifikuje i neoddělitelná součást této konstituce – vnímatel, či přesněji recipient (pojem zahrnující čtenáře, diváka, posluchače). Každá osvojená, zažitá hodnota v principu mění osobnostní strukturu recipienta (...), rozšiřuje jeho osobnostní horizont, rozšiřuje rejstříky mentálních varhan, na nichž hraje roli imaginace, ale také může procesem maskování, známým již na úrovni smyslového vnímání, potlačit či zastřít hodnoty jiné.*“⁴³

Hra a tvořivost

Dětská hra je činnost, kterou si dítě přímo neuvědomuje, neví, že se vlastně hraním učí. Proto je pro pedagoga významnou součástí denních aktivit a plánování. Pojem hra obsahuje množství činností. Hra v podstatě postihuje tvořivost, je tedy předpokladem, že prostřednictvím ní se dítě nebude nudit, ale naopak je to činnost aktivizující zájem. Současně funguje i jako motivace. Těžko bychom si bez ní estetickou výchovu dokázali představit.

Tvořivost, dále také kreativita je podobně jako hra pojem velice obšírný. Můžeme si pod ním představit originalitu, nápady, pružnost, aktivitu. Tím, čím vlastně tvořivost je, se zabývá mnoho autorů. Podle Pedagogického slovníku je tvořivost vymezena jako: „*duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná.*“⁴⁴

Tvořivost dětí se často odvíjí od toho, jak tvořivý je jejich učitel.

Zkušenost

Přímá zkušenost je nedílnou součástí principů estetické výchovy. Něco si vyzkoušet a zažít lze přirovnat k prožívání a prožitku.

⁴² MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004, s. 12.

⁴³ ZUSKA, V. *Estetika. Úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Praha: Triton, 2001, s. 72.

⁴⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 253.

Metody estetiky

Mezi typické metody esteticko výchovné činnosti se z hlediska poznání řadí ty metody, ve kterých pracujeme s přímou zkušeností či tzv. živým slovem. Nejběžnějšími a nejvíce využívanými postupy jsou rozhovory, výklady a aktivity s knihou.

„Užíváme různých způsobů, jak seznámit vnímatele s uměleckým dílem, vychovat v něm cit pro krásu a usnadnit mu proniknutí do specifického světa umění. Prvním způsobem, a to nikoli proto, že je nejlepším, nýbrž proto, že v podstatě nelze jinak postupovat, je rozhovor s vnímatelem o díle, které vidí nebo slyší nebo již dříve viděl, slyšel nebo si přečetl, a tak hůře či lépe poznal a prožil.“⁴⁵

Rozhovor je metodou verbální, klademe otázky a dostáváme odpovědi. Tento způsob můžeme využít například tehdy, když chceme, abychom se dozvěděli rozsah zapamatovaného textu, který jsme právě dětem přečetli. Nebo ho můžeme použít při vyprávění neznámé pohádky.

Výklad je základní metoda, pomocí které seznamujeme posluchače s novými informacemi. Výklad přizpůsobujeme věku dítěte, zohledňujeme výběr látky, tematickou oblast atd. Pro předškolní vzdělávání je poslední metoda – práce s knihou – nesmírně důležitá. Prostřednictvím kontaktu s knihou dítě získává podvědomí o písmu, pomocí obrazů rozvíjí fantazii, získává celkový vztah ke knize - k estetickému předmětu jako takovému. Děti v mateřské škole samozřejmě nebudeme učit číst, ale budeme chtít, aby získaly všechny vyjmenované dovednosti, které budou tvořit jakýsi podstavec pro jejich další vývoj v této oblasti.

Styk s uměleckým dílem

Estetická výchova by byla bez konkrétní činnosti vnímatele obklopena záplavou teorie a zřejmě by se vznášela ve vzduchoprázdnu. Kontakt jedince s uměleckým dílem zahrnuje množství pozoruhodných studií. „(...), *estetická výchova uměním nutně vyžaduje, aby se vnímatel dostal do styku s uměleckým dílem, a jeho zdostupnění je třeba charakterizovat jako činnost, při níž vnímatelé navazují bezprostřední kontakt s výtvarnými, literárními, hudebními a dramatickými díly.*“⁴⁶

V oblasti estetické výchovy rozlišuje Stefan Szuman dva faktory, které nazývá zdostupňování a zpřístupňování uměleckého díla. Zdostupňování je podle něj způsob,

⁴⁵ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 70.

⁴⁶ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 67.

kterým „někomu zpřítomňujeme umělecké dílo, to znamená, že toto dílo buď v originále, nebo v reprodukci uvádíme do dosahu zrakového nebo sluchového vjemu osoby, kterou vychováváme „uměním“. Jestliže někomu zdostupňujeme umělecké dílo, vycházíme ze správného předpokladu, že nikdo nemůže poznat, vnímat a prožívat umělecké dílo, aniž s ním vejde do bezprostředního styku.“⁴⁷ Prostřednictvím zdostupnění a zpřístupnění uměleckého díla vzniká *estetická reakce na umělecké dílo*⁴⁸. Zpřístupnění uměleckého díla se odráží ve vnímatelových prožitcích, můžeme ho považovat za jistý druh výchovného procesu, který pojímá metody a didaktiku estetické výchovy. Problematika zpřístupnění uměleckých děl je rozsáhlá a intenzivně se jí zabývá estetická výchova. Je nutné vyzdvihnout a prakticky zopakovat již řečené, že „úspěšným šířením uměleckých děl vytváříme rozsáhlou a hlubokou estetickou kulturu společnosti.“⁴⁹

Nejlepší způsob, jak přiblížit umělecké dílo s jeho možným vnímatelem, je jeho přímý kontakt. V zdostupnění uměleckého díla je důležitý čas, určitá doba, ve které se na chvíli pozastavíme a tzv. jen prožíváme. „„Potřebná“ doba při dílech, kterým se naslouchá nebo která se čtou nebo vidí na scéně či na plátně, je v podstatě dána dobou, po kterou se dané dílo poslouchá, čte nebo hraje na scéně od začátku do konce.“⁵⁰ V tomto případě se jedná o literární text, film, či divadlo. Jak je tomu ale v oblasti výtvarných děl? Stefan Szuman uvádí, že v takovém případě je zdostupnění závislé na divákově vnímavosti a na určité způsobivosti nahlížení na dílo, tzv. na schopnosti nechat ho na sebe působit. Každý z nás má nějakou oblíbenou knihu, film, obraz, píseň. Tyto oblíbené věci, ke kterým máme určitý vztah a víme, že nás ani při desátém opakování nezklamou. Budou na nás působit pořád stejně hodnotně, jako když jsme je viděli, slyšeli, četli,... zkrátka vnímali poprvé. „Vynikající díla mají tu vlastnost, že se v podstatě nikdy nestávají nudnými, jestliže je nezhlédneme, čteme nebo posloucháme mnohokrát. (...) Nesmírně důležitým faktem v symbióze člověka s uměleckým dílem je skutečnost, že vynikající díla nikdy nestárnou, že každá generace a každý člověk si je může pro sebe konkretizovat, může se s nimi potěšit a nasytit se jimi mnohokrát a neustále jiným způsobem, aniž tím cokoli ztratí na svém adekvátním vnímání.“⁵¹ Opakování nám také přináší hlubší rozbor děl a větší jistotu v jejich poznání. Zejména

⁴⁷ SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 64.

⁴⁸ Tamtéž

⁴⁹ Tamtéž, s. 65.

⁵⁰ Tamtéž, s. 66.

⁵¹ Tamtéž, s. 66.

děti by neměly být vystaveny přehřel čtení různých pohádek. Nové texty je vhodné předkládat, až když si jsou děti jisté těmi „základními“. Děti mají rády opakování. Navíc pamatujeme, že každý je jiný, dvacet dětí bude vnímat a chápat tentýž obrázek různě, po svém. Už v tak nízkém věku se totiž do vnímání promítá naše osobnost tvořená individuálními zkušenostmi a postoji ke světu.

„Zpřístupňování uměleckého díla spočívá v tom, že někomu, kdo ještě neumí nebo umí jen málo, účinně pomáháme odhalovat, poznávat a pociťovat estetické rysy a hodnoty uměleckých děl.“⁵² Jedná se o to, že vnímatel ještě není schopen prožívat umělecké dílo, nerozlišuje jej mezi běžnými předměty. „Naivní vnímatel posuzuje umělecké dílo mimoestetickými kategoriemi. Je ještě esteticky „slepý“ vůči výtvarným dílům a „hluchý“ vůči dílům literárním.“⁵³ Postupem času se však takový jedinec pomalu ale jistě propracovává k stále většímu, úmyslnějšímu působení uměleckého díla. Teprve pak můžeme diskutovat o uvědomění si tohoto působení. „Skutečným vnímáním, konkretizací, procítěním a prožíváním uměleckého díla je právě poznání, pochopení, procítění a prožití tohoto díla nebo veledíla, které vytvořil umělec. (...) Cílem zpřístupnění uměleckého díla je vychovat u vnímatele schopnost poznávat, porozumět a prožít umělecké dílo a náležitě je zhodnotit.“⁵⁴

⁵² SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ, I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, s. 68.

⁵³ Tamtéž

⁵⁴ Tamtéž s. 70.

3. LITERATURA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Literární výchova v oblastech RVP PV

V osmdesátých letech minulého století v Programu výchovné práce pro jesle a mateřské školy by bylo možné najít deset složek. Jednou z nich byla literární výchova. V současné době literární výchovu obsahují určité vzdělávací oblasti, ale konkrétní pojem literární výchova se zde neobjevuje. Oblast *Dítě a jeho psychika* zahrnuje tři podoblasti (jazyk a řeč; poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; sebepojetí, city a vůle). „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj intelektu, řeči, jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávací dovednosti a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.*“⁵⁵

Skrze první oblast by měl pedagog u dětí podporovat rozvoj řečových, jazykových, komunikativních dovedností. Tyto dílčí cíle by měl rozvíjet pomocí různých diskuzí a rozhovorů, prohlížení knížek, vyprávění, dramatizace, různých her (slovních, artikulačních, řečových,...), atd. Z toho plyne, co všechno by mělo dítě při odchodu z MŠ do ZŠ zvládat. Takové dítě by se mělo zpravidla umět domluvit, správně vyslovovat, vyprávět příběh či pohádku, projevovat zájem o knížky, atd. Další podoblastí, jež tvoří *Poznávací schopnosti a funkce* (viz. výše), rozvíjí paměť, pozornost, fantazii. Dítě se prostřednictvím nejrůznějších her, pozorování a poznáváním okolí bezprostředně učí soustředit, řešit různé situace, přemýšlet, tvořivě myslet, atd. Poslední podoblastí *Sebepojetí, city, vůle* může pedagog například pomocí různých činností rozvíjet a kultivovat mravní a estetické vnímání, cítění a prožívání. „*Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření*

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2013, s. 18. [cit. 2016-17-02]

*společenské pohody ve svém sociálním prostředí.*⁵⁶ Dětem můžeme předkládat zajímavé tvořivé činnosti, literární, dramatické, navštěvovat kulturní akce, atd.

Spojitost literatury a předškolního vzdělávání nemůžeme popřít, zejména z hlediska její provázanosti s veškerým vzdělávacím a výchovným procesem.

3.2 Literatura v mateřské škole

V první řadě by bylo vhodné vyzdvihnout schopnosti literatury ve výchově a vzdělávání. Skrze kontakt s knihou, čtení textů – se utváří náš osobní vztah k literatuře, což v jisté míře souvisí i s utvářením postoje nejen k budoucímu, ale i k celoživotnímu vzdělávání.

Knihy jsou zdrojem informací a objevování světa. Nadšení s listováním ve volných chvílích přináší dětem vždy jistý druh relaxace a odpočinku. Není třeba zdůrazňovat vliv literatury na slovní zásobu, fantazii, trénink soustředěnosti a celkově na estetický prožitek. Předškolní věk je obdobím, kdy se rozvíjí zásadní psychologické složky dítěte, o kterých jsem již hovořila. Literatura je jistým druhem umění a jednou z funkcí umění je funkce estetická: *„V prvním období dětského života převládá výchova uměním. Jako jeden z prostředků uspokojujících estetické potřeby dítěte může přispívat k jeho kultivaci po stránce etické, kognitivní, sociální i fyzické. Výchova uměním může rozvíjet schopnosti dítěte a jeho nadání, uvádět je do světa umění a krásy a obohacovat jeho život o hodnoty lidské kultury.*⁵⁷

Literární text zaměřující se na dětskou populaci je často oblíben i u dospělých, a to z mnoha důvodů. Jedním z nich může být nezaujatost politickou situací té či oné doby, tzv. relativní čistota a nezávislost literatury. Taková nezávislost se projevuje i v oblasti transformace literárních směrů. Primárně se orientuje na čtenáře, je poměrně samostatnou složkou. Literatura plní určité funkce, na něž nahlíží mnoho autorů podobně, ne však shodně. Podle Jaroslava Tomana⁵⁸ plní literatura pro děti a mládež tyto hlavní funkce: estetickou, poznávací a výchovnou. Další funkce vymezuje jako mimoestetické, např. magické, fyziologické, etické, společenské. Encyklopedie literárních žánrů uvádí jako jednu z významných funkcí funkci estetickou: *„V žánrovém*

⁵⁶ Tamtéž, s. 18.

⁵⁷ SEVEROVÁ, M., MIŠURCOVÁ, V. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV-nakladatelství, 1977, s. 56.

⁵⁸ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992, s. 47.

*spektru literatury pro děti a mládež se různou měrou promítají tři estetické priority: funkce didaktická (...), funkce poznávací (...) a funkce imaginativní (...).*⁵⁹ Poslední vyjmenovaná funkce se objevuje až v moderní literatuře, rozvíjí hravost a fantazii. Ve srovnání s literaturou pro dospělé se literatura pro děti odlišuje zejména funkcí didaktickou, která skrze hodnoty utváří emocionalitu, sociální dovednosti. Měli bychom mít na paměti důležitost rozvoje literární gramatiky v předškolním věku. Včasnost je výstižný termín pro tuto problematiku. Soudobé snahy o zlepšení úrovně literární gramatiky jsou zejména v souvislosti se snižováním věkové hranice počátku gramotnosti. Brzký start kontaktu a práce s literaturou přispívá k dalšímu pozitivnímu rozvoji dítěte v této oblasti.

Literatura pro děti směřuje k mravnímu ideálu. Nejrozšířenější způsob, jaký umožňuje dětskému posluchači prožít příběh, být součástí děje, stát se jeho hlavním hrdinou a zamilovat si konkrétní dílo, je časté uplatnění ich-formy. Oblíbenými a určujícími žánry předčtenářského období je autorská a lidová poezie říkadlového typu, literární adaptace lidových pohádek, umělecko-naučné knihy, jednoduché příběhy z dětského světa, leporela, alba, omalovánky, knížky-hračky a další.

Zmínila-li jsem etapu předčtenářskou, je to období dítěte tří až šestiletého, čili období předškolního a znamená vnímání literárního díla poslechem. Text můžeme vyprávět, předčítat. Dále se jedná o vnímání vizuální. V dnešní době zažívá velký rozmach ilustrace a grafika knihy. Návrat k tradici je u mladé tvůrčí generace nepochybně znát.

*„Kritizujme si literaturu, jak chceme, neobejdeme se bez ní. V pavoučí síti knih (píše se stále víc a víc, záplava knih roste) se zdánlivě odcizujeme světu, ale ve skutečnosti se učíme poznávat jej lépe, hlouběji.“*⁶⁰

⁵⁹ TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992, s. 47.

⁶⁰ HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977, s. 69.

4. ILUSTRACE

4.1 Ilustrace a její funkce

Ilustrovaná díla nás přitahují od raného dětství a na otázku proč tomu tak je, můžeme jednoduše odpovědět. Tato díla se nám stávají nevědomky bližší, umocňují naše dojmy z četby a dohromady s textem tvoří neoddělitelnou dvojici, tzv. umožňují nám větší prožitek, obracíme se k obrazům, naše mysl je třídí a srovnává s našimi konkrétními představami a utváří celek. Estetická funkce s tzv. uměleckým zážitkem jsou mnohdy zážitkem či vzpomínkou na celý život.

V současné době zažívá knižní ilustrace boom a i laik si může při procházce v knihkupectví povšimnout různorodosti ztvárnění dětských knih. Dle Vícha⁶¹ ilustrace pomáhá zlepšit esteticko – výchovný proces. A to nejen ve výchově samotné, ale zdůrazňuje i výtvarnou přípravu studentů učitelství na pedagogické fakultě. Dále hovoří o třech zásadních spojeních textové informace a ilustrace. Jako první uvádí výtvarný doprovod, který přirozeně navazuje na literární text. Ilustrace jde v tomto případě ruku v ruce s tím, o čem hovoří spisovatel. „*Z estetického hlediska platí dnes tento způsob ilustrace za méně hodnotný pro svoji estetickou nerovnocennost literárnímu textu.*“⁶² Druhý typ dotváří literární předlohu, nazývá ho doplňující. Jde zde spíše o vystižení citové atmosféry. „*Ve vlastním zobrazení se ztrácejí přesné obrysy tvarů, barvy splývají a vyjádřena je spíše vnitřní podstata příběhu, s jehož dějem ilustrací spojuje volnější zobrazení skutečnosti.*“⁶³ Třetí typ považuje autor z hlediska esteticko – výchovné činnosti za nejdůležitější, „*neboť tvořivým způsobem inspiruje fantazii a podněcuje emocionální i racionální složky psychiky člověka a aktivní účasti na uměleckém zážitku.*“⁶⁴ Tento typ ilustrace je tzv. zrcadlem literárního textu, snaží se vystihnout náladu literární předlohy. Dohromady jsou ve vzájemné symbióze a tvoří úzce spjatou dvojici. Podmíněnost vztahu ilustrace na literární předloze by měla odpovídat věkové kategorii dětí. Musí zde být vždy nějaký vztah či vazba. Nemůžeme chtít, „*aby se ilustrace v knihách pro děti přeměnila v nesrozumitelnou oblast tajemného, abychom vnucovali dětem bez rozdílu místo ilustrace, jakou si přejí, pokusné a hledačské výtvary*

⁶¹ VÍCH, Z. *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 5.

⁶² Tamtéž, s. 11.

⁶³ Tamtéž

⁶⁴ Tamtéž

*osobitých projevů.*⁶⁵

Ilustrace plní mnoho specifických funkcí. Zdeněk Vích, kromě té nejtěžejnější (schopnost utváření představ čtenáře), předkládá i další, funkci *estetickou nebo umělecko – estetickou* (ilustrace, která dětem pomáhá vkročit do výtvarného umění, celek ilustrace a literárního díla působícího esteticky, jehož náplní je podněcovat zájem dětí o nové umění). Tato funkce by měla „*děti seznámit s velkými zjevy ilustračního a grafického umění a sblížit vlastní ilustraci pro děti s celým světem umění.*“⁶⁶. *Poznávací, noetická funkce* (umělecké poznání, subjektivní vztah ilustrátora ke skutečnosti). *Mravní a sociálně výchovná funkce* (přispívá k rozvoji a uvědomování si morálních zásad a norem, tzv. mravní výchova). Jednou z posledních funkcí je *funkce rekreační* (odpočinek, relaxace).

Pokud bychom chtěli přesněji definovat vztah mezi strukturou literární předlohy a ilustrace, jednalo by se o tzv. afinitu, která je přesněji řečeno: „*specifickou vztahovostí nejen mezi interními strukturami vyjadřovacích prostředků, ale i mezi příčinností těchto struktur, tj. mezi psychologickými, biologickými, antropologickými a dalšími momenty obou artefaktů.*“⁶⁷ Je podnětem pro ilustrátora. Je jeho záměrem. Vích rozlišuje tři hlavní druhy vzájemného spojení ilustrace a literární předlohy. *Přímé, bezprostřední zrakové spojení* (ilustrace přímo vysvětluje text skrze vizuální obraz, jde o skutečný popis předmětů a jevů). *Nepřímé, pasivní významové spojení* (ilustrace doplňuje text) a nepřímé, *aktivní významové spojení* (např. v krásné literatuře, kde jde o ilustraci pouhých složek díla).

Ze zmíněných informací tedy vyplývá, že ilustrátor by se měl v první řadě věnovat obsahu literární předlohy a měl by se pokusit o proniknutí k její podstatě. Studium dobového, historického kontextu je neodkladné. Dvacáté století přineslo s moderním uměním mnoho významných změn ve všech oblastech lidského bytí. Nedotčená nezůstala v pozadí ani ilustrace. W. Morris tvrdí, že teprve až kniha dosáhne určitého celku, jenž je tvořen jednotlivými složkami – text, písmo, ilustrace, vazba, materiál, teprve až potom se dá považovat za souborný celek. Není neobvyklé, že ilustrace se pohybuje v souvislosti s moderním uměním mnohdy na tenkém ledě volné tvorby. Je důležité mít na paměti, že určité mantinely by se měly dodržovat. Zásadou je „*respektování obsahu i formy textu, samozřejmě v souvislosti s výtvarným názorem*

⁶⁵ HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977, s. 24.

⁶⁶ VÍCH, Z. *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 14.

⁶⁷ Tamtéž, s. 12.

doby.⁶⁸ A také že by měla usilovat a snažit se „specifickými výrazovými prostředky výtvarného umění vyjádřit smysl, citovou náplň, morální a estetické duchovní poslání slovního obsahu knihy.“⁶⁹

4.2 Ilustrace

Ilustraci lze považovat za svébytný umělecký druh, mající osobitý charakter a kouzlo. Tak jako se dětská kniha neobejde bez ilustrace, ani dětství nezůstane nepoznamenané knihou, literaturou a ilustrací. Práce s literárním textem přímo vybízí k činnostem, které budou rozvíjet představy prostřednictvím komplexního díla – literatury a ilustrace. Nejde zde jen o již zmíněné funkce, ale pro toto období je důležitý vliv a rozvoj co se týče oblasti psychického rozvoje, duševních hodnot, vkročení do výtvarného umění. Ilustrace rozvíjí motoriku, tvořivost, u dítěte podporuje aktivně vnímat a poznávat. Mnohdy se ilustrace může spojovat i s různou formou terapie, která je oblastí arteterapie. František Holešovský se zmiňuje o ilustrátorském procesu skrze otázku, kterou by si měl položit každý na začátku své tvorby tzv. „*jak bude jeho ilustrace působit na dětské čtenáře.*“⁷⁰

Dospělému vnímateli se leckdy může zdát, že ilustrace zastíňuje literární předlohu takovou mírou, že působí nadřazeně. Tento typ ilustrací se vyskytuje převážně v komiksech, obrazových knihách či u leporel. Mějme na paměti skutečnost, že čím větší obrázek, tím mladší dítě. Předškolní věk je světem fantazie a her, a tak i kniha je dětskýma očima viděna jako jedna z hraček. Tematicky blízké jsou dětem ilustrace s dětskými postavami. Celkově lze chápat ilustraci pro děti „*jako autonomní výtvarný projev s vlastními vnitřními zákonitostmi, i jako projev podmíněný kontextem literární skutečnosti, který je adresovaný zcela specifickému vnímateli uměleckého díla – dítěti.*“⁷¹

Ilustrace pro děti se týká mnoha oborů, např. psychologie, pedagogika, sociologie nebo již zmíněná estetika. V pedagogické oblasti bývá ilustrace spojována zejména s pedagogickou praxí, která s ilustrací pracuje jako s pomůckou výuky. Významnou roli ve vztahu dítěte k ilustraci podobně jako k literatuře hraje postoj

⁶⁸ VÍCH, Z. *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 67.

⁶⁹ Tamtéž, s. 18.

⁷⁰ Tamtéž, s. 8.

⁷¹ HOLEŠOVSKÝ, F. *Glosy k vývoji české ilustrace pro děti*. Praha: Albatros, 1982, přebal knihy

rodičů. Společně strávená chvíle nad knihou, prohlížení, vyprávění, je jistým druhem povznášející relaxace. V předškolním období by se mělo dítě dostat do ruky co největší množství typově odlišných ilustrací a literárních textů. Výsledkem takového počínání je fakt, že si dítě postupem času začne diferencovat to, s čím souzní a co se mu líbí. V konečném důsledku – dítě by mělo prostřednictvím literární předlohy a ilustrací objevit to, o co se autor textu a ilustrace snažil.

4.3 Význam ilustrace

Význam nebo řekněme hodnota ilustrace je diskutovanou otázkou. Na tento úkaz můžeme nahlížet z mnoha stran, např. Butor se soustředí na kvalitu a ráz dětského čtení: *„Kdo čte lépe než dítě? Chybí mu vědomí, řekne se. V knize je toho tolik, čemu nerozumí, ba čemu ani rozumět nemá, dodají jiní. Chybějí mu slova, zkušenosti. Ale ta silná touha pochopit neznámá slova, ta dětská pozornost a snění!“*⁷² Snění je pro dětský věk každodenní rutinou. Pokud se v myšlenkách čas od času vrátíme do dětství, většinou nás zaplaví blažený stav onoho bezstarostného pocitu. Intenzita prožitku je podstatou pro další vývoj jedince stejně jako zážitek, který si s sebou neseme do dospělosti. *„Ilustrace pro děti se nemůže pochlubit staletími a tisíciletími uznávaných hodnot tak jako literatura. Nadto skutečnost, že vnímatel prožívá své skutečné a tedy první dětství a že počítá se systémem výchovného působení na sebe (...), má specifické důsledky pro otázku přežití a trvání hodnot.“*⁷³ V této souvislosti se Holešovský zmiňuje o *nejrozvinutějším estetickém vkusu dospělého*, který zůstává stejný a živý, pokud je v dětství silně procítěn. Stává se tedy pro jedince jakousi trvalou hodnotou, i když může být relativně zkreslená.

Hodnota ilustrace není ani tak dána tím, jak ji vnímá dětské publikum, ale často je hodnocena v kontextu toho, jak ji vnímají dospělí. V souvislosti s problematikou trvalých hodnot a klasického projevu ilustrace pro děti se zabývají diskuze řešící otázky týkající se přiměřenosti ilustrace dětskému vývoji a vztahem ilustrace k textu.

Jako vhodné ukončení kapitoly lze považovat slova Františka Holešovského, který vystihuje podstatu současného pohledu na ilustraci, která je, byla a vždy bude závislá na jejím divákovi. *„Dnešní ilustrátor počítá s čtenářovým aktivním přístupem k*

⁷² Butor in HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977, s. 69.

⁷³ HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977, s. 69.

ilustraci, ponechává mu, aby tvořivý proces výtvarný svým vstupem dokončil po svém. Starý způsob úzkostlivého zobrazování scény a situace v současné hodnotné ilustraci dnes takřka ani neexistuje. Pokud by se nám zdálo, že se s ním setkáváme, rozhodně přesahuje různými způsoby a směry doslovný rámeček námětu, A tak, ať už ilustrátor volí k ilustraci cokoli - postavu, scénu, krajinu, detail, komplex prvků, nebo dokonce dílčích výtvarných reakcí, vždy počítá s tím, že vnímatel hledá v ilustraci pokračování svých prožitků z textu a že je nachází v integraci díla vlastního tvořivého podílu.⁷⁴

⁷⁴ HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977, s. 72.

5. LITERÁRNÍ PŘEDLOHA – VÍTĚZSLAV NEZVAL

„Blažený věk dětství, po němž toužil už Mácha, má tu výhodu, že vábí čtenáře. (...) Nezval uteče do dětství, jako by žertoval, bez přílišné námahy. A poněvadž je nadto naivní, veselý a má lehký krok, je jeho útěk tak roztomilý, že i člověk, který prohlédne celou věc, položí občas pravítko a pustí se za básnickým dítětem, aby si s ním pohrál na zelených loukách snění.“⁷⁵

Vítězslav Nezval oslovuje svojí tvorbou stále velké množství příznivců literatury. Jeho styl a forma způsobuje v lidské mysli touhu po opětovném čtení jeho díla. Díky tomu má čtenář možnost přicházet na nové objevy a kouzla jak jeho poezie, tak i jeho prozaických textů. Když bychom chtěli popsat jeho dílo, zjistíme, že je ve své podstatě nevystižitelné. F. X. Šalda prý kdysi dávno pronesl památnou větu: *„Nezval je pohádková slípka, která třepe dukáty.“* Vítězslav Nezval na čtenáře často působí stylem, jako by snad ani nebyl ze světa lidí, ale z nějaké pohádkové planety, jako by vzešel ze světa, který voní a který se směje, a ve kterém se prohání klauni a komedianti.

Nezvalovo umění spočívá především v pozoruhodném přetváření skutečnosti v imaginativní obrazy. Nepochybně nejzajímavějším a nejvíce obdivovaným obdobím bývá považováno jeho období poetismu a surrealismu. Možná má v tom co dočinění právě hra, její neotřelost, veselost a spontánnost. Nezval bývá označován jako básník udivující okolí svojí naivitou. V lidském životě není naivnějšího období než-li dětství. Pro Nezvala je to období, ze kterého čerpá celý svůj život. Není divu, poválečná generace neměla totiž na výběr. Kolem ní bylo vyprahlo, pusto a prázdno. *„Romantické měli antiku, středověk a biedermeierovské idyly, parnasisté antickou mytologii a měšťanský salon, dekadenti mrtvé vody s labutěmi, pusté parky a hřbitovy. Na poválečnou generaci zbylo mnoho a nic.“⁷⁶*

Kontext doby, ve které Nezval žil, je pro pochopení literárního díla a pro následné vytvoření ilustrací významný. Dekadenti měli v oblibě stáří, které se pro určitý čas stalo módou. S příchodem nové generace se však situace závratně mění. *„Dětská odpovědnost a nový, jakoby dětský poměr k věcem, to je vlastně jediné válečné dědictví naší generace, která nenesse odpovědnost za válku ani za mír a úmyslně zdůrazňuje svou*

⁷⁵ SOLDAN, F. *Tři generace*. Praha: Melantrich, 1940, s. 200.

⁷⁶ Tamtéž, s. 177.

nevinu. Proto může být Nezvalův svět dětský, pohádkový a přitom zároveň generační.⁷⁷

Jistá roztomilost a pohádkovost byla Nezvalovi nejednou vytčena. Avšak nemůžeme ho za to soudit, zvláště pak ne tehdy, pochopíme-li jeho skutečnou povahu a pronikneme-li do nitra jeho duše.

5.1 Motiv dětství

Motiv dětství společně s motivem lásky, života a jeho smyslu, prostupuje celým Nezvalovým životem. Kult dětství se leckomu může zdát povrchní a poplatný, ne však v díle tohoto autora, který chtěl doopravdy a z celého srdce vidět veselý barevný svět, bez lži a přetvářky. „*Nezvalovo poetizování dětství, jeho infantilismus, touha po změně a protikladný kult vzpomínky s občasnými záchvaty formálního klasicismu – to všechno není nic jiného, než únik robustního rozkošníka a ilusionisty před nutností reagovat na skutečnost, únik před prostředím a dobou. Je to útěk ze života, přesněji, ze společnosti, která svým zřízením a svou sociální nespravedlností básníka odpuzuje.*“⁷⁸ Nezval si vysnil svůj ráj a umístil ho do dětství. Mohl do něj utéct, kdykoliv se mu zachtělo. Často se také ve svých vzpomínkách vrací do jedné malé vesničky u Třebíče. Obraz rodného domova, krajiny, propůjčuje textu až melancholický charakter, který má však ve čtenáři vzbudit příjemné emoce – pocit bezpečí a štěstí. Nezval jako kouzelník proměňuje všední svět v nevšední, poletuje představami a poetizuje: „*Ve své jedné básni napsal Nezval krásný verš: „Nechal jsem slunce padati na minulost.“ Mohl by být heslem jeho vzpomínání. Neboť vzpomínky Nezvalovy jsou opravdu slunečné. Poetizují všechno. Jsou prostředkem romantického ilusionisty v člověku naší doby k snadnému dosažení iluse.* „*Vraťte se zpět mé dětské dny*“, volá Nezval v knize *Jan ve smutku. Je to volání romantikovo, stanovisko umělce, jenž se opíjí neskutečnem a dálkou jako zdrojem štěstí a melancholie.*“⁷⁹

5.2 Motiv lásky

Motiv lásky zmíním z hlediska mého výběru textů převážně z pohledu lásky k

⁷⁷ SOLDAN, F. *Tři generace*. Praha: Melantrich, 1940, s. 178.

⁷⁸ Tamtéž, s. 209.

⁷⁹ Tamtéž, s. 210.

matce či otci, který je v díle Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti citelný. Opět můžeme zmínit typicky nezvalovskou podobu nahlížení na vnímání lásky, jako na mravní ctnost. Lásku autor vyjadřuje hlubším citem. Prožívá ji očima dítěte. Je to ryze čistý cit syna k matce, obestřený dávkou nevinnosti, vzhlížení a obdivu. „*Nezval snoubí lásku s dětstvím tak, jako ji romantikové a dekadenti spojovali se smrtí. Dělá to však bez umělé pózy, přirozeně, (...)*.“⁸⁰

5.3 Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti

Knihy Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti vznikla ke konci třicátých let, ale vydaná byla až roku 1953. Svými ilustracemi ji obohatil Jiří Trnka. Druhého vydání se tomuto dílu dostalo o tři roky později, tedy v roce 1956. Stala se se také součástí Knihy básní v próze. Pro tuto práci nebude nutné se zabývat celou knihou, ale pouze její částí, resp. texty, které byly vybrány pro vlastní soubor ilustrací. Jsou to věci pro děti: „*Jsou věci a jsou hračky. Já mám rád věci. Hračka omrzí. Věci jsou stále věci. I když si s nimi hrajeme, jsou to věci. Když se věc rozbije, dá se spravit a je to zase věc. Rozbitá hračka už není hračka. Věci jsou všude. Chci si hrát všude. Chci si hrát s věcmi. Až si s nimi pohrám, budou zas na svém místě. A budou k potřebě. To jsou věci.*“⁸¹

Text, který má schopnost zaujmout čtenáře svým citlivým obsahem, v sobě skrývá poselství trvalé hodnoty viděné dětskýma očima. Krátké texty vypráví o obyčejných věcech kolem nás. Ve většině případů je popisuje malý chlapec. Nezval využívá příznačné Ich-formy. V současné době by někomu taková literatura pro děti mohla připadat bezcenná a zbytečná. Věci, předměty, které autor zvolil jako obsah svého díla, by se dnešním dětem mohly zdát těžko uchopitelné, např. cívka, kávový mlýnek, pumpa. Dospělý vnímatel s tím jistě nemá problém, protože se opírá o již získané předcházející zkušenosti. Byla by ale velká škoda, kdybychom tyto poetické texty nechali pozvolna upadnout v zapomnění. Děti by měly mít alespoň malou představu o tom, jak prožívali dětství jejich prapradědečkové a praprababičky. Bez historie nelze stavět budoucnost, a v tom smyslu lze nahlížet i na tyto zdánlivě zapomenuté texty. Nezval totiž neupadá do nějakého zabředlého patosu, prostřednictvím

⁸⁰ SOLDAN, F. *Tři generace*. Praha: Melantrich, 1940, s. 201.

⁸¹ NEZVAL, V. *Knihy básní v próze – dílo XIII*. Praha: Československý spisovatel, 1985, s. 67.

dětství si je dobře vědom oné generační uchopitelnosti. K tomu mu pomáhá bohatá fantazie, snovost a samozřejmě také tematický výběr věcí. Popis obyčejného a zdánlivě nudného předmětu může v našem každodenním stereotypu neobyčejnou hravost a radost z poznání. Téměř pohádkové příběhy plné obrazotvornosti mohou přiblížit i těm nejmenším dětem kousek naší minulosti, aniž by se něco musely učit. Nepřehlédnutelnou součástí *Věcí pro děti* je popis činnosti, zážitku, konkrétního střetu s daným předmětem, což v posluchači umocňuje pocity sounáležitosti a prožití textu.

6. FOTOGRAFIE

Fotografie je snímek, „obecně jev, který je autorem vytvořen k tomu a jen k tomu, aby ve vědomí adresáta vyvolal specifický stav, obsah. Takový jev označíme jako sdělení, řecky *angelma*. Nauka o sdělování bude potom *angelmatika*.“⁸²

Fotografii lze vnímat jako obraz, který vzniká pouhým zmáčknutím spouště fotoaparátu. Tento zdánlivě jednoduchý proces však skrývá mnoho kvalit - dokáže ovlivnit lidské emoce, myšlenky, postoje. Fotografie je zachycení skutečnosti. Je to okamžik, který se už nikdy nebude opakovat. Dalo by se říci, že je pro tuto práci jakousi filozofií a myšlenkou v tom smyslu, že podobně jako dětství, které trvá v našem životě jen malou chvíli, se také nikdy nevrátí. Zbyde jen vzpomínka. Ať už jde o fotografii výtvarnou, technickou, dokumentární nebo jiný typ, každá působí na naše smysly. Například při prohlížení rodinného alba působí fotografie silně na naše city a emoce. Výtvarnou fotografii „provází tvůrčí záměr a představivost. (...) Fotograf umělec vkládá do fotografie svoje životní zkušenosti, duševní rozpoložení, vztah k lidem, předmětům i jejich uspořádání.“⁸³

Dnešní svět je doslova zahlcen fotografiemi. Jen při pouhé cestě do práce se setkáváme s různou podobou fotografie – vidíme ji na plakátech, v reklamních letácích, na billboardech, v obchodě, na oblečení, atd. Tyto snímky znamenají pro naivního diváka „věcné konfigurace, které se, vycházejíce ze světa, zobrazily na plochách. Pro něj představují svět jako takový. (...) Každá filozofie fotografie mu proto bude připadat jako zbytečná myšlenková gymnastika.“⁸⁴

Dospělému jedinci žijícímu v 21. století nedělá problém orientovat se v záplavě těchto „bezpředmětných“ obrazů. Jak ale tuto skutečnost vnímají děti? To je záhadná otázka, na kterou si zřejmě nedokážeme přesně odpovědět. Můžeme ale položit základy tomu, aby i předškolní dítě bylo schopno využít sémantická a komunikační specifika fotografie. Nápomocným nám může být již zmíněné sepjetí s textem, rozhovory, atd. „Fotografie jsou přijímány jako nehodnotné předměty, které může zhotovit každý a s nimiž si mohou všichni dělat, co chtějí. Ve skutečnosti však fotografie zpracovávají nás, aby nás naprogramovaly k rituálnímu chování, sloužícímu zpětnou vazbou aparátům.“⁸⁵

⁸² ŠMOK, J. Začněte fotografovat. Praha: Nakladatelství Technické literatury, 1983, s. 14.

⁸³ NĚMCOVÁ, M. *Rodinná fotografie*. Brno: Computer press, 2004, s. 9-10.

⁸⁴ FLUSSER, V. *Za filozofii fotografie*. Praha: nakladatelství Hynek, 1994, s. 37.

⁸⁵ Tamtéž s. 57.

Zajímavý pohled na fotografii je předložen od Jána Šmoka⁸⁶, který chápe fotografii jako výtvor, ne jako pouhý úkon. Porovnává ji s kresbou. Kresba vzniká pomocí lidské ruky, fotografie pomocí přístroje, který je ovládán člověkem. „*Fotografický snímek je tedy sekundární výtvor.*“⁸⁷ Tuto činnost, čili fotografování, nazývá Šmok jednáním a z hlediska jeho povahy rozlišuje dvojí typ. Prvním je jednání věcné: „*Vyznačuje je tím, že končí samo v sobě, nevyžaduje, aby bylo pozorováno někým jiným, věcně můžeme jednat, i když jsme na pustém ostrově.*“⁸⁸

Druhým typem je takové jednání, které „*směřuje k tomu, aby ve vědomí druhého člověka vznikl zvláštní stav, odpovídající našemu záměru. Když něco říkáme, předpokládáme, že to někdo nejen slyší, ale že řečenému i rozumí, tj. že pochopil obsah našeho projevu. Takové jednání označujeme jako obsahové. Vyznačuje se tím, že nejde vlastně o ně (tj. nekončí samo v sobě), ale právě o obsah, o vyvolání onoho specifického stavu ve vědomí druhého člověka.*“⁸⁹ Jako příklad uvádí Ján Šmok⁹⁰ příklad týkající se věcného jednání – zhotovení kladívka. Pokud se rozhodneme kladívko zobrazit pomocí kresby, zabýváme se již jednáním obsahovým. Rozdíl je v tom smyslu, že kladívko prakticky využijeme, uchopíme ho a zatlučeme s ním hřebíky. S kresbou však nikoli. Prostřednictvím kresby ale můžeme ukázat malému dítěti vizuální podobu věci, v našem případě kladívka. Kresba je zde určená k tzv. *vyvolání obsahu*. Můžeme se setkat i se smíšeným typem (úkon plus výtvor), který je zároveň věcný i obsahový. Např. řada *skutečné auto – autíčko (hračka, model auta) – kresba auta*. Nyní vyvstane otázka, čím je tedy fotografie a kam patří.

„*Dosadíme-li místo kresby auta jeho fotografický snímek, je výsledek zcela jednoznačný. Fotografie je stejně jako kresba výtvor, na rozdíl od kresby – primárního výtvoru je to výtvor sekundární – a stejně jako výtvor je to výtvor obsahový. Fotografický snímek je tedy obsahový i sekundární výtvor. Je člověkem vytvořen a používán jen k tomu, aby byl opět člověkem pozorován, vnímán.*“⁹¹

⁸⁶ ŠMOK, J. Začněte fotografovat. Praha: Nakladatelství Technické literatury, 1983, s. 13.

⁸⁷ ŠMOK, J. Začněte fotografovat. Praha: Nakladatelství Technické literatury, 1983, s. 13.

⁸⁸ Tamtéž

⁸⁹ Tamtéž

⁹⁰ Tamtéž.

⁹¹ Tamtéž

6.1 Fotografie v předškolním vzdělávání

Aktuální funkce fotografie v předškolním vzdělávání spočívá především ve využívání digitálních technik, např. interaktivní tabule. Médium fotografie může být využito z hlediska svých funkcí jako metodická pomůcka, která rozvíjí myšlení, komunikaci. Fotografii lze využívat k různým činnostem, např. literárním, hudebním, výtvarným. Lze ocenit zejména její motivační složku. V této práci jsou tyto složky záměrně propojeny. Fotografie mají funkci ilustrace, jež vzniká na základě literární předlohy.

7. MOTIVAČNÍ ZÁKLAD – FILOZOFUJEME S DĚTMI

Součástí práce s metodickou pomůckou, tedy literárního textu, fotografií a kreseb, je i určitý způsob komunikace, na který by se měl pedagog připravit. Jedná se o to, aby se propojilo více oblastí dohromady a vznikl tak komplexní celek umožňující pedagogům i dětem tvořivé využití. Kreativní práce spočívá v jednotě uměleckého díla – literárního a obrazového, jehož důležitou součástí je funkce estetická. Neměl by být opomenout i prožitek haptický.

Předpokládat, že samotné přetlumočení literární předlohy bude dětem srozumitelné a že je text zaujme, by bylo riskantní. Mnohem lepší bude, když se pedagog dopředu připraví na reakce dětí a sám si zkusí představit modelovou situaci, v níž by sám pozoroval svět dětskýma očima. Eva Zoller⁹² se ve své knize *Filozofujeme s dětmi* snaží objasnit, v čem tkví závažnost onoho filozofování a jaký význam nese. Abychom se vůbec mohli začít ptát a dozvěděli se víc, k tomu je potřeba hlava sloužící k myšlení (rozum- chápání, oči – zrak), ruce – jednání. *„Jinými slovy: kdo chce dospět k poznání, musí použít především své oči (a všechny své schopnosti vnímání). Pak přirozeně potřebuje jasný a bdělý rozum, ale také odvahu ho použít, i když je to občas nepohodlné (viz. Sokrates!). Konečně, jako třetí mohou pomoci někdy i ruce, aby se člověk chopil zkoumané věci.(...) Filozofovat s dětmi (...) má být záležitostí hlavy (myslet), ruky (jednat) a srdce (cítit), neboť v srdci je uložena odvaha.“*⁹³

Filozofovat můžeme prostřednictvím fantazie, myšlenek, slov. Jako start nám k němu pomůže právě literatura nebo ilustrace. Ke každému textu či obrázku je možné nachystat otázky týkající se ústředního motivu. Chceme, aby děti komunikovaly a nebály se s ostatními podělit o své myšlenky a názory. *„Pokud se nebudeme zdokonalovat jen ve vnímání vnějšího světa, v tom co lze vidět, slyšet, cítit, ochutnat a nahmatat, ale vydáme-li se na objevitelskou cestu svého nitra, najdeme drahocenné poklady.“*⁹⁴ Při filozofování s dětmi bychom měli vždy přihlížet k jejich věku a dle toho volit téma rozhovorů nebo styl činností. Měli bychom být připraveni a zároveň bychom měli pamatovat na naše tradiční hodnoty a normy. Umět najít vlastní cestu, schopnost kriticky myslet – pomáhá člověku lépe se orientovat a přizpůsobovat změnám.⁹⁵

⁹² ZOLLER, E. Učíme děti ptát se a přemýšlet. Praha: Portál, 2012, s. 10.

⁹³ Tamtéž

⁹⁴ Tamtéž, s. 22.

⁹⁵ Tamtéž, s. 91.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. VOLBA VÝTVARNÝCH TECHNIK A POSTUPŮ

V úvodu své práce se zmiňuji o snaze přiblížit literární text Vítězslava Nezvala, tzv. Věci pro děti, předškolní skupině. Vnitřní potřeba vytvořit k této literární předloze soubor ilustrací prostřednictvím média fotografie byla od počátku jedním z hlavních cílů. Nápad s kresebnou částí vzešel až posléze. Forma metodické pomůcky byla také prvotní myšlenkou, jelikož součástí mé vize byla důležitá funkčnost a praktické využití spojené s prožitkem.

Byla jsem si však dobře vědoma toho, že zrozená myšlenka ještě neznamena okamžitou realizaci, ale že je to teprve začátek všeho. Při realizaci fotografických i kresebných ilustrací jsem se potýkala s množstvím otázek týkajících se barvy, tvaru, velikosti, atd. Nakonec i nad otázkou, zda je mé téma pro děti opravdu uchopitelné a zda se s ním dá pracovat. V průběhu vlastní realizace jsem postupně docházela ke zjištění, že skrze propojení výtvarné a literární složky lze vytvořit komplexní celek, který může pedagog svým individuálním tvořivým přístupem dále obohacovat. V konečném důsledku to nemusí být jen pedagog, ale i rodič či samo dítě.

Leckdo by si mohl položit otázku: „Proč právě fotografie?“ S fotografií se setkáváme každý den, ne vždy jí však přisuzujeme nějakou estetickou funkci. Dle mého názoru má mimo svoji specifickou schopnost vystihnout daný okamžik také schopnost aktualizovat dávno zapomenutou skutečnost. Zobrazuje realitu, která pro naše vnímání bude vždy uchopitelnější (než např. malba). A v takovém případě mi šlo hlavně o to, abych literární předlohu zaktualizovala a co nejvíce přiblížila zraku dítěte 21. století. Zprvu jsem přemýšlela o variantě v tzv. patinových tónech, která by více umocňovala atmosféru minulého století. Ve srovnání s barevnou variantou vyšla patinová verze jako posmutnělá vzpomínka. Takový styl by byl zřejmě pro děti předškolního věku ohodnocen jako nezáživný, a proto jsem se přiklonila k variantě druhé. Černobílé snímky by byly naprosto nepřijatelné. Fotografie jsou vytvořené pomocí digitálního fotoaparátu.

Na základě literární předlohy vytvářím jednotlivé kompozice. Snímky korespondují s textem, kromě věcí je stěžejní také role dětské postavy - vypravěče. V uvozovkách můžeme postavu chlapce považovat jako dětského hrdinu, bez kterého by

byl text nezáživným popisem předmětů. Fotografiemi prostupuje motiv dětství. Pracuji s inscenací, tzv. aranžovanou fotografií, pomocí které dosahuji maximálního vztahu s literární předlohou.

Snažím se o to, aby si i barevná fotografie, která věrně kopíruje skutečnost, zachovala svoji atmosféru, a aby soubor dvaceti snímků působil na diváka komplexním dojmem. Chlapcovy šaty, tedy převlek šaška, jsou hrou, která souvisí s Nezvalovým poetickým vyprávěním. Tento způsob masky pomáhá dotvářet atmosféru dětských prožitků a pro dospělého se může stát další dimenzí při úvahách nad literární předlohou. I když fotografie věrně kopíruje skutečnost, v některých snímcích jsou záměrně ponechaná místa, která se mohou mírně odchylovat a která lze využít pro práci s textem a s obrazem.

Některé fotografie jsou foceny bez hlavy, nebo jsou posléze ořezány. Učinila jsem tak z důvodu případného odvádění pozornosti. Postava vypravěče je záměrně upozaděna a konkrétní *věci* tak vystávají na povrch. Tento způsob zobrazení může u některých snímků poskytnout prostor pro fantazii.⁹⁶

Kresebná část byla vytvořena na základě mých představ, vyplynula ze zážitků z četby. Jak jsem zmínila výše – vznikla postupně, v návaznosti na fotografie. Z každého textu si vždy vybírám jednotlivý fragment, ten potom uvádím do kresebné realistické podoby. V konfrontaci s fotografiemi jsem zvolila jednoduchou černobílou kresbu perem. Tato grafická část je doplňkem fotografií a na základě představ s ní lze pracovat jako s obrazovým materiálem podobným pexesu, viz. níže. Černobílá kresba výtvarně koresponduje s barevnou fotografií a neupozaduje ji.

1.1 Formát ilustrací

Fotografie jsou zhotoveny na PVC podkladu o tloušťce 3mm. Pro příjemnou manipulaci pomůckou jsem zvolila čtvercový formát 20 x 20 cm. Z druhé strany je vždy vytištěna konkrétní literární předloha, určená zejména pro pedagoga či dospělého čtenáře.

Doplňující kresebná část má formát o polovinu menší, 10 x 10 cm a též je zhotovená na PVC podkladu. Na druhé straně jsou uvedeny názvy *Věcí*, které slouží pro kontrolu asociací v návaznosti na text, např. při hře tzv. obrazně - představového

⁹⁶ Při práci s interaktivní tabulí však využívám i fotografie v původním formátu

pexesa.

1.2 Umístění ilustrací

Jako vhodný způsob jsem pro interpretaci textů s ilustracemi zvolila dřevěnou skříň. Ve skříni jsou umístěny věci, do skříně věci ukládáme a o konkrétních věcech veškerý text pojednává. Motiv skříně vnikl až v průběhu vytváření kresebné části. Tento předmět má funkci motivační, má zaujmout dětského diváka a vzbudit v něm otázky.

2. PRÁCE S FOTOGRAFIEMI A S LITERÁRNÍM TEXTEM

2.1 Návrh využití metodické pomůcky

Práce s fotografiemi a s textem je založená na tvořivosti pedagoga a také dětí. Při práci s větším počtem dětí lze použít interaktivní tabuli, která umožňuje vést dialogy ve skupině. Maximální počet by se však měl pohybovat kolem 15 dětí.

Můžeme sedět v půlkruhu, tak aby někdo neseděl k tabuli zády, a uprostřed bude dřevěná skříň. Můžeme začít diskutovat nad tím, k čemu asi bude sloužit, zda je v ní něco ukryto, nebo zda je to obyčejná hračka, např. skříň pro panenky. Při otevření skříně děti zjistí, že se v ní skrývají obrázky. Pomalu je vytahujeme a ukazujeme dětem. Prvním obrázkem je fotografie skříně, děti ji zároveň vidí ve velkém rozlišení i na interaktivní tabuli.

Začneme otázkami:

Co vidíte na fotografii?

Někdo se nám asi schoval do skříně, kdo to asi bude?

Schovali jste se někdy do skříně?

Našli jste v ní něco zajímavého?

Co všechno můžeme mít ve skříně? K čemu skříň slouží?

Otočíme kartu a sdělíme dětem, že je tam něco napsaného, zeptáme se, zda se chtějí dozvědět víc. Přečteme dětem text. Pokračujeme otázkami:

Proč otvírá chlapec skříně, zrovna když prší?

O jakých dalších věcech, které jsou ve skříně, chlapec vykládal? Chybí nějaké z nich na fotografii?

Proč si potom musí jít umýt ruce?

Jaké věci máte ve své skříně vy?

Myslíš, že máš ve skříně věci nebo hračky? Poznáš, jaký je mezi nimi rozdíl?

Nyní můžeme plynule navázat na úvodní text o *Věcech pro děti*. Po přečtení můžeme položit další otázky:

Máš doma nějakou oblíbenou věc, s kterou si rád hraješ?

Opravil tatínek nebo maminka nějakou věc?

Rozhlédni se kolem sebe a řekni jednu věc, kterou jsi spatřil.

(např. košík na magnety, židle, nůžky, atd.)

Nyní přineseme doprostřed kruhu krabici, ve které je spousta věcí (cívka, deštník, džbánec, hrabítka, hřeben, kladívko, kleště, klíč, klobouk, klubko, mlýnek, náprstek, hodinky).

Pedagog se může ptát dětí, jestli ví, jak se jednotlivé věci nazývají a také může vzniknout brainstorming týkající se účelnosti těchto věcí (k čemu se používají, na co jsou?,...)

Můžeme otevřít přihrádku ve skříni a objevíme kartičky s kresbami. Děti nebudou vědět, k čemu budou sloužit. Proto přečteme text Skříň ještě jednou. Zeptáme se:

Byli jste někdy zvědaví, když jste otvírali nějakou věc? Například tady naši dřevěnou skříň? Jak byl zvědavý chlapec? Jako by...? (jako by otvíral komín). Otvírali jste někdy komín? Co byste museli udělat? Byli byste přitom také zvědaví?

Nyní rozložíme kartičky s kresbami na koberec. Vysvětlíme:

„Děti, teď jste mi odpověděly, že chlapec byl zvědavý, jako kdyby otvíral komín. Najdete ho mezi kartičkami?“

Tímto způsobem můžeme pokračovat. U každé „věci“ jsem vytvořila manuál otázek, který jsem při práci s pomůckou využila. Pomůcku lze uchopit i jako motivační složku ve výtvarné či hudební činnosti (viz. dále).

Základní otázku, k čemu ta či ona věc slouží, můžeme využít u všech textů.

Se staršími dětmi můžeme rozebírat tvar slova, např. náprstek – vytleskáme. Oddělíme předponu, napovíme dětem – prst (děti přemýšlí, k čemu slouží).

KÁVOVÝ MLÝNEK

Máte doma kávový mlýnek?

Zkoušel jsi někdy mlít kávu?

Víš, jak voní káva?

Snídáš doma společně s rodiči?

Jaký máš pocit, když ponoříš ruku do sklenice s kávovými zrny?

Proč si chlapec myslí, že kávový mlýnek je jako kohout?

Na co si hraje chlapcův bratr?

Zkus pomlet kávu.

PLOTNA

Víš, co je to plotna?

Vaří ti maminka krupičnou kaši, máš ji rád?

Co to znamená, když se „něco vaří“?

Viděl jsi někdy vřít vodu? Víš, co se přitom děje?

Smiš být u plotny/ u sporáku, když maminka vaří?

Jaké je jídlo před tím, než se uvaří?

Proč má chlapec červené tváře?

DŽBÁN

Je voda těžká? (potěžkej džbán s vodou a bez vody)

Rozbil jsi někdy něco skleněného? Co se stane se sklem? Můžeme na něj sahat?

Připomíná ti džbán také ptáka?

Zkus se podívat přes džbán.

Vyzkoušej, kdy džbán plave a kdy neplave.

HŘEBEN

Máš vlastní hřeben?

Zkoušel jsi někdy „hrát“ na hřeben? Vyzkoušej to.

Co cítíš? Brní ti ústa?

Roztrhej papírky na malé kousky.

Podívej se přes hřeben.

KLÍČ

Čím doma odemykáte dveře?

Máte dveře nebo vrata?

Už jsi někdy odemkal dveře?

Zkus strčit klíč do zámku.

Proč vrabci odletěli?

DEŠTNÍK

Umíš sám otevřít deštník? Vyzkoušej to.

Zatoč s deštníkem nad hlavou.

Co jsou vodníkovy šosy?

HODINKY

Chtěl bys vlastní hodinky?

Co musíš umět, abys je mohl používat?

Kdo opravuje rozbité hodinky?

Byl jsi někdy u hodináře? Víš, jak to vypadá v hodinářství?

Víš, co je uvnitř hodinek?

Vyzkoušej si, jak se natahují hodinky.

Poslechni si, zda tikají.

STOLIČKA

Čím je stolička v chlapcově hře?

Kdo ho přepadne, s kým chlapec zápasí?

Kdo vchází do pokoje?

Jak se chlapec chová před tím, než vejde do pokoje maminka? A jak potom?

Co by mohl chlapec od maminky dostat?

KLOBOUKY

Jak chlapec nazývá různé klobouky?

Co se stane, když upadne na zem velký černý tvrdý klobouk?

Z čeho se vyrábí klobouky?

„Prožeň“ po místnosti klobouk, vyzkoušej, jestli se kutálí.

KLUBKO

Co je zapíchnuté v klubku?

K čemu jsou jehlice?

Co dělá kočka, když babička spí?

Kam se zaběhne klubko?

Jaká zvířátka jsou na dvorku?

Co vykřikne chlapec na kačera?

Kam půjde chlapec?

Proč si myslíš, že nezabloudí?

Rozmotej si kousek klubička a zase ho zkus zamotat zpátky.

Předávej si klubko z jedné ruky do druhé, za zády, vyhazuj ho do vzduchu, házej si s kamarádem.

Zeptej se maminky nebo babičky, jestli umí plést.

NÁPRSTEK

Koho si chlapec pod náprstkem představuje?

Koho chlapec náprstkem straší?

Na koho si chlapec hraje?

Máte doma náprstek? Používá ho maminka? Při čem?

Zkus si náprstkem udělat v bradě dolíček.

CÍVKA

Co je namotané na cívce?

Chlapec se pomocí cívky rozhlíží po okolí, jako...?

Vyzkoušej se rozhlédnout pomocí cívky.

Kolik má nakonec chlapec cívek? Co si z nich udělá?

Jaký tvar má cívka?

Zkus na cívku namotat nit.

Kam cívka patří?

ŠICÍ STROJ

Proč si asi chlapec nesmí hrát s šicím strojem?

Kam se chlapec schoval?

Už jsi někdy viděl starý šicí stroj? Čím se liší od moderního šicího stroje?

Máte doma šicí stroj?

KLADÍVKO

Co dělá chlapec s kladívkem? Na koho si hraje?

Co opravuje?

Umíš zaklepat hřebík do dřeva? Vyzkoušej to.

KLEŠTĚ

Vypráví chlapec o nějakém zvířátku? O jakém a proč?

Co se chlapci někdy stane, když si hraje s kleštěmi?

Chlapcovi kleště nahání strach. Máš z nich také tento pocit? Máš strach ještě z něčeho jiného?

HRÁBĚ

Na co se používají hrábě?

Vypráví chlapec o nějakém zvířátku? Kam se zvířátko schová?

Pracoval jsi někdy s hráběmi?

SUD

Co dělá chlapec se sudem?

Co je to ozvěna?

Co se stane, když bychom se na sudu rozjeli z kopce?

Když se chlapec položí na sud, na čem si představuje, že jede?

PUMPA

Co dělá pumpa v létě?

Co se stane, když se vzbudí?

Zkoušel jsi někdy pumpovat pumpu?

Víš, odkud se bere voda z pumpy?

HARMONIKA

Co se stane, když chlapec zmáčkne knoflík?

Kdo vkročí do pokoje?

Co dědeček dělá?

Zahraj si na harmoniku.

Poslouchej, jak harmonika „dýchá“.

2.2 Výtvarné využití

Literární předlohu lze uchopit i jako motivační základ k různým výtvarným činnostem. Zde se nabízí spousta výtvarných technik, při kterých se děti nenásilnou formou setkávají s materiálem, který v nich probouzí zájem o danou věc. Můžeme využít stará klubka vlny (Klubko), kávová zrníčka (Kávový mlýnek), lehký sametový papír (Hřeben). Děti mohou z těchto materiálů podle svých představ vytvářet obrazy věcí (např. lepení vlny ve tvaru klubíčka, lepení kávových zrn ve tvaru kávového mlýnku nebo hrnečku, lepení natrhaného papíru ve tvaru hřebene). Děti se mohou pokusit o malbu podle skutečnosti. Vhodné jsou větší předměty jako např. harmonika, deštník, džbán. Zároveň je možné nabídnout výtvarné aktivity spojené s fantazií a s představami, např. kresba, malba mé oblíbené věci. Při využití interaktivní tabule mohou děti do fotek dokreslovat své vlastní nápady a zážitky z četby. Z hlediska ztvárnění ilustrací pomocí fotografií lze dětem nabídnout vyzkoušení si digitálního fotoaparátu se zadáním – Najdi a vyfoť věci, které najdeš ve třídě.

2.3 Popis využití metodické pomůcky v MŠ

Při ranních hrách měly děti možnost povšimnout si nachystaných předmětů uprostřed herny. Z praktického hlediska jsem vybrala věci, které jsou relativně dostupné (velikost).

Na bílém prostěradle byly rozmístěny předměty společně i s metodickou pomůckou – skříní s fotografiemi a s kresbami. V daný den bylo přítomno 19 dětí. Téměř polovina dětí se při kontaktu s nezvykle umístěnými předměty uprostřed herny pozastavila. Děti se ptaly, proč a k čemu je budeme potřebovat. Děvčata byla zvědavější než chlapci, kteří se věnovali klasickým hrám s auty nebo se stavebnicemi. Děti se zajímaly o předměty, braly je do rukou, zkoumaly a zkoušely je (např. funkčnost hodinek), zároveň chtěly vědět, k čemu je dřevěná skříňka. Zejména zvědavá děvčata se rovnou podívala dovnitř a začaly vytahovat kartičky s obrázky. Dětem byl ponechán prostor pro vlastní debatu, nebylo nutné je nějakým způsobem napomínat. K věcem se chovaly ohleduplně a s citem.

V ranním kruhu pokračovalo další seznamování s předměty. Znovu jsme společně zkoumaly, co je v dřevěné skříní a proč jsou kolem rozmístěné věci. Děti se

zajímaly o to, kdo je na fotkách. Následovala četba krátkého úvodu, proč si malý chlapec zamiloval ony věci, a diskuze o tom, jakou má kdo oblíbenou věc a proč. Četba krátkých textů byla doplněna o ukázkou daného předmětu a jeho vyzkoušení. Například jak dušná je harmonika – děti zjistily, že opravdu dýchá. Přes hřeben se lze dívat jako přes plot, náprstkem se dá udělat důlek v bradě, atd. Fotografie sloužily jako ilustrace, ke kterým byly přiřazovány jednotlivé kresby, na základě asociací z konkrétních textů. Někdy bylo potřeba dětem napovědět, znovu převyprávět text. Časté využívání otázek, na které děti uměly odpovědět, přispělo k lepšímu pochopení a snadnější manipulaci s předměty. Kontrola správnosti přiřazování fotografie – kresba byla provedena otáčením kartiček, kdy měly děti možnost zkontrolovat vizuální shodnost slova. Aktivně se zapojovaly a dožadovaly se dalšího čtení. Interaktivní tabule dotvářela celkovou atmosféru ve třídě. Děti vnímaly drobné odlišnosti (ořezy) fotografií.

Pro práci s touto metodickou pomůckou je vhodné si vyčlenit celý týden a podrobně se věnovat každé ilustraci, textu, kresbě a v neposlední řadě i skutečnému předmětu – věci. Propojení těchto složek vede k poznání a k osobní zkušenosti, kterou se dítě bezprostředně učí. Pomůcku lze využít při práci ve skupině i při práci s jednotlivcem. Může ji využít jak učitel, tak i kdokoli z rodinných příslušníků. Záleží na tvořivosti každého jednotlivce. Rozvíjí představivost, fantazii, slovní zásobu.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci se věnuji výtvarnému řešení metodické pomůcky pro děti. V první části byly předloženy teoretické základy týkající se vnímání uměleckého díla a vnímání předškolního dítěte. Prostřednictvím teoretické části je objasněna funkce estetické výchovy a její význam pro předškolní vzdělávání. Vyzdviženy jsou principy a metody estetiky. V souvislosti s výchovou ke krásnu je plynule navázáno na oblast literární výchovy, která je v období dětství neodmyslitelně spjatá s ilustrací. V neposlední řadě byl ponechán prostor pro analýzu hlavních motivů v díle Vítězslava Nezvala a pro analýzu literární předlohy *Věci pro děti*. Cílem je dokázat sémantická a komunikační specifika fotografie.

Smyslem práce je uvedení fotografie jako vizuálně obrazného prostředku s ohledem na její využití v předškolním vzdělávání v rámci jednotlivě předložených celků – tvořivosti na všech úrovních.

V praktické části je popsána volba výtvarných technik a postupů. Cílem je vytvoření metodické pomůcky, která vzhledem ke svému výtvarně – literárnímu ztvárnění přispěje k tvořivosti pedagoga, rodiče a dítěte. Kromě funkčnosti, praktického využití spojeného s prožitkem, lze literární a obrazovou předlohu v mateřské škole využít i jako motivační základ k různým činnostem.

SEZNAM LITERATURY

1. BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press a.s., 2008. 212 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
3. ECO, U. *Dějiny krásy*. Praha: Argo, 2005. 440 s. ISBN 80-7203-677-7.
4. FLUSSER, V. *Za filosofii fotografie*. Praha: nakladatelství Hynek, 1994. 76 s. ISBN 80-85906-04-X.
5. HOLEŠOVSKÝ, F. *Glosy k vývoji české ilustrace pro děti*. Praha: Albatros, 1982. 268 s.
6. HOLEŠOVSKÝ, F. *Ilustrace pro děti – tradice, vztahy, objevy*. Praha: Albatros, 1977. 293 s. ISBN 13-730-77
7. JÚVA, V. *Estetická výchova*. Brno: Paido, 1995. 99 s.
8. KURIC J. a kol. *Vývojová psychologie*, V Praze: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.161 s.
9. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: Nakladatelství AMU, 2004. 223 s. ISBN 80-7331-021-X.
10. MUKAŘOVSKÝ, J. *Studie z estetiky*. Praha: Odeon, 1966. 371 s.
11. NĚMCOVÁ, M. *Rodinná fotografie*. Brno: Computer press, 2004. 184 s. ISBN 80-251-0350-1
12. NEZVAL, V. *Knih básní v próze – dílo XIII*. Praha: Československý spisovatel, 1985. 171 s.
13. PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
14. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.322 s. ISBN 80-7178-579-2.
15. *Psychologie umění*. Praha: Svoboda, 1968. 246 s.
16. READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. 424 s. ISBN 01-521-67.
17. SEVEROVÁ, M., MIŠURCOVÁ, V. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV-nakladatelství, 1997. 195 s. ISBN 80-85866-18-8.
18. SOLDAN, F. *Tři generace*. Praha: Melantrich, 1940. 229 s.
19. SUCHODOLSKI, B., WOJNAROVÁ,I. *O umění a výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. 272 s.

20. ŠMOK, J. *Začněte fotografovat*. Praha: Nakladatelství Technické literatury, 1983. 264 s.
21. TOMAN, J. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1992. 98 s. ISBN 80-7040-055-2.
22. VÁGNEROVÁ M. *Základy psychologie*, V Praze: Nakladatelství Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
23. VÍCH, Z. *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. 175 s. ISBN 80-7041-450-2
24. ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet*. Praha: Portál, 2012. 94 s. ISBN 978-80-262-0096-3.
25. ZUSKA, V. *Estetika. Úvod do současnosti tradiční disciplíny*. Praha: Triton, 2001. 131 s. ISBN 80-7254-194-3.

INTERNETOVÉ ZDROJE

1. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2013, s. 6. [cit. 2016-05-02]

RESUMÉ

Bakalářská práce se zabývá výtvarnou realizací metodické pomůcky pro děti. Hlavní motiv vychází z literární předlohy (krátkých prozaických textů od Vítězslava Nezvala), která nese název *Věci pro děti*.

Práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretická část seznamuje s pojmy vnímání, estetika, ilustrace a fotografie.

Praktická část objasňuje výtvarné řešení metodické pomůcky a předkládá návrh jejího využití v mateřské škole.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Literární předloha a výtvarné řešení ilustrací

Příloha 2. Fotodokumentace metodické pomůcky

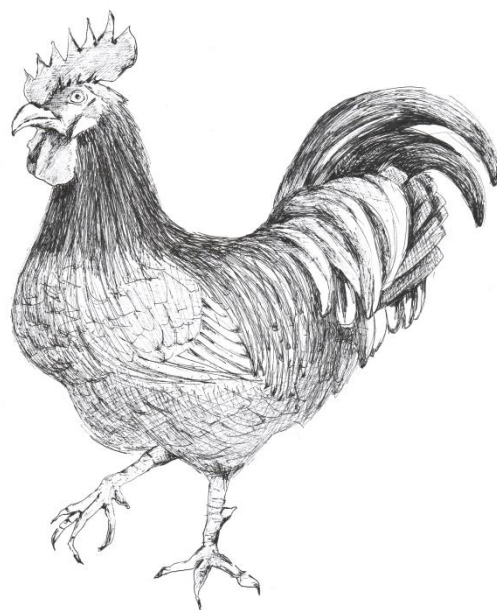
AD 1.) VĚCI, KVĚTINY, ZVÍŘÁTKA A LIDÉ PRO DĚTI

VĚCI

Jsou věci a jsou hračky. Já mám rád věci. Hračka omrzí. Věci jsou stále věci. I když si s nimi hrajeme, jsou to věci. Když se věc rozbije, dá se spravit a je to zase věc. Rozbitá hračka už není hračka. Věci jsou všude. Chci si hrát všude. Chci si hrát s věcmi. Až si s nimi pohrám, budou zas na svém místě. A budou k potřebě. To jsou věci.

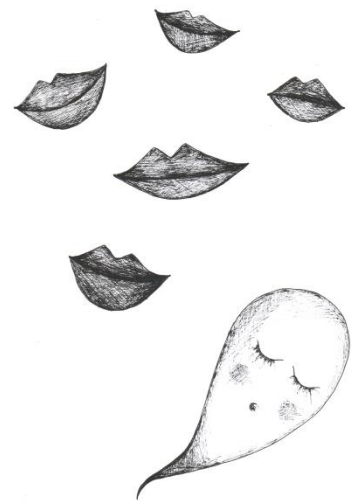
KÁVOVÝ MLÝNEK

Kávový mlýnek je můj kohout. Jak zarachotí, probudím se a mám žízeň. Ale voda ještě nevřela a kávový mlýnek drtí malá tvrdá zrníčka, malá hnědá zrníčka. Naberu si jich do hrsti a pranic se nebojím, že se pohnou. Já je dobře znám. Umele se z nich prášek a voní po celém bytě. Když se umlel, hrám si s kávovým mlýnkem. Otvírám a zavírám jeho víčko a vyklepávám na bílý papír prázdnou zásuvku. Pak mi ho bratr vezme a točí klikou, jako že je kolovrátkář. Nebudeš si dlouho hrát! Neboť vtom Marie nalévá již do hrníčků kávu. A my snídáme.



PLOTNA

Plotna je má nejmilejší věc. Bublá to na ní a já poslouchám cizí hlasy. Když se vaří kaše, nějaké dítě v hrnečku ji prská u úst nahoru. Tak jako já. Když vře krupičná polévka, je v hrnci vír a točí se šikmo nad hladinou. V zimě to v hrncích zpívá. Hrnečky vřou a duše se vaří. Když už je toho moc, nadzvednou pokličku a odletí na strop. Pak se dušička rozplyne. Plotna je má nejmilejší věc. Všechno se na ní rychle proměňuje a nic nezůstane takové, jaké bylo. A já mám červené tváře.



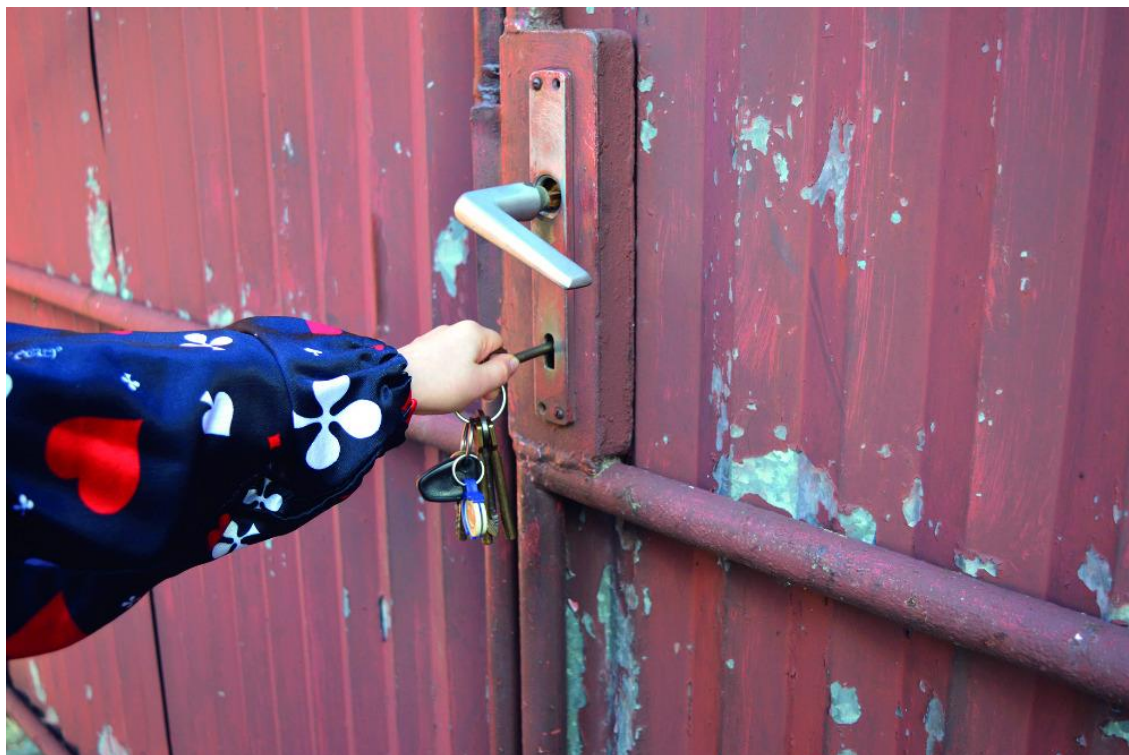
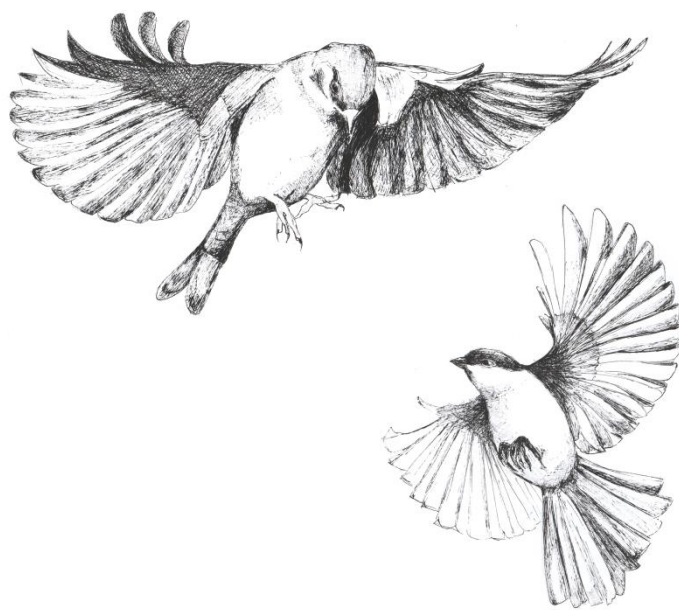
HŘEBEN

Mám rád vylámané hřebeny. Jsou staré a bezzubé. Dělán si jimi kružnice v písku. Když se chci učesat, udělají se mi na hlavě tři pěšinky. A netahá to. Dnes jsem dostal nový hřebínek. Pokryji jej hedvábným papírem a zahrám si. Budou mě brnět ústa, ale mám to rád. Pak roztrhám papír a rozčísnu si vlasy. Papírky vyskočí a chytanou se na hřeben. Když se přes něj dívám do krajiny, všechno je za plotem.



KLÍČ

Ze všeho nejvíc se mi líbí klíč od vrat. Když se řekne klíč, vidím hned klíč od vrat. Je veliký a je vždy sám. Když jím pohneme v zámku, zámek zaskřípá a vrabci odletí. Chodím po dvoře a nosím klíč. Chtěl bych odemknout zeď a vstoupit do ní. Pak obrátím klíč a hvízdnu. Zahučí to a pískne. Jaký ohromný klíč! Nevejde se mi do kapsy. A tak chodím a odmykám všechny věci.



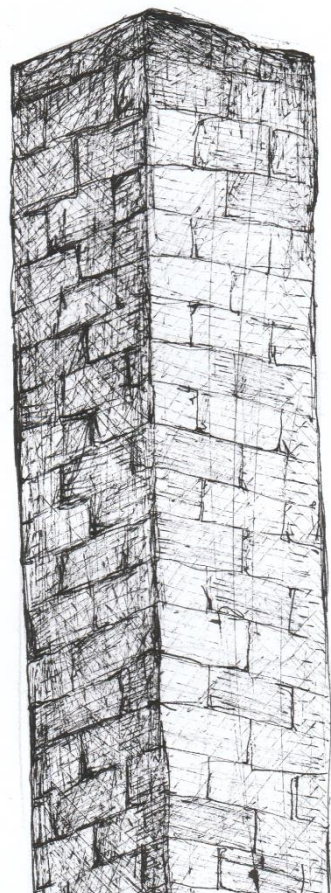
DEŠTNÍK

Deštník je divotvorná věc. Když stojí na chodbě, kape z něho voda jako z vodníkových šosů. Hned jak uschne, rozevřu jej a sednu si pod jeho dráty. Točí se nad mou hlavou jako hvězda. A sedím pod boudami v pokoji. Není nic hezčího než zavírat a rozvírat deštník. Nakonec jej vsunu do průsvitného gumového pouzdra a chodím z pokoje do pokoje, od vesnice k vesnici.



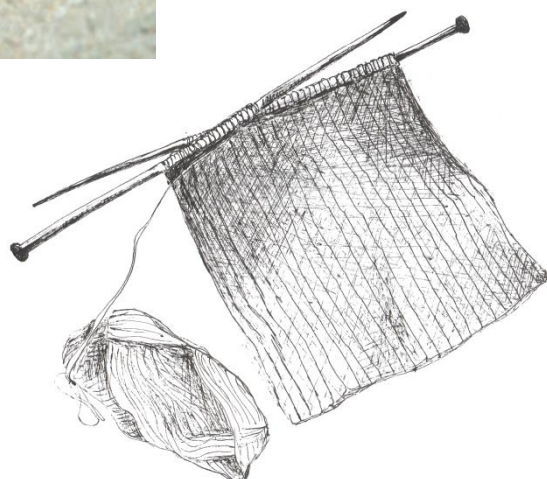
SKŘÍŇ

Když prší, otvírám skříně. Nikdo neví, co v nich je. Jsou tam staré třapce od záclon. Ve skříně je všechno, co bylo, než jsme se narodili. Je tam také papírový řetěz z vánočního stromu. Jaký malý čepec jsem nosil! Navléknu jej na míč. Anebo do něho budu chytat žabky v potoce. Ve skříně je všechno. Svazky klíčů a svazky punčoch. Když otvírám skříně, jsem zvědavý, jako kdybych otvíral komín. Musím si potom také umýt ruce.



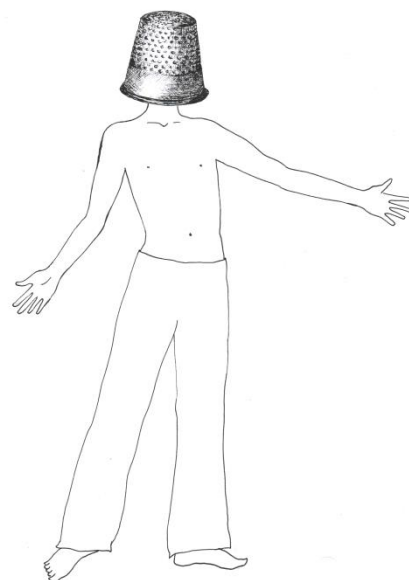
KLUBKO

Když je klubko probodnuto dvěma dráty, mám je nejraději. Visí na něm kus punčochy nebo kus rukavice. Hrám si s klubkem a pozoruji, jak rostou prsty rukavic. Když si hraje kočka s klubkem a babička spí, zaběhne se klubičko na dvůr. Slepice zakládají a zobnou do něho. To není černý meloun, je to klubko, vykřiknu na kačera. A kačer jde dál. Až půjdu do lesa, vezmu si klubičko. A nezabloudím.



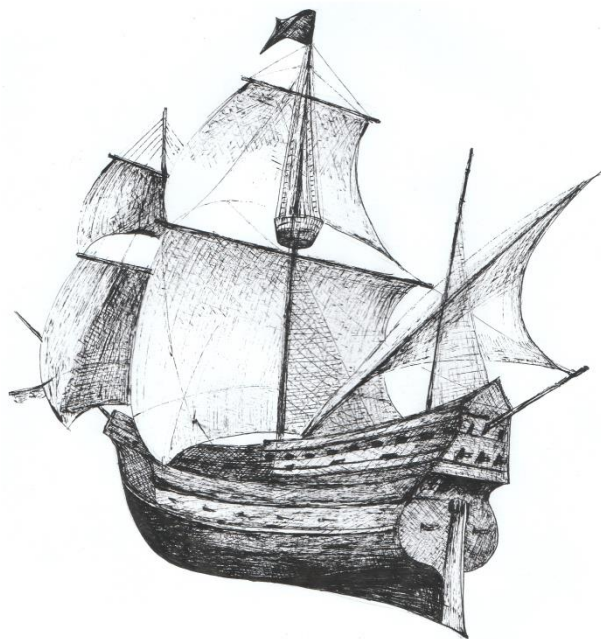
NÁPRSTEK

Náprstek je pidimužík s tváří podřobanou od neštovic. Nasadím si ho na palec a straším mouchy. Pak se mi najednou zakutálí. Vyženu všechny střevíce, které jsou pod postelí, a najdu ho. Na silnici si hrám na cukráře. Smísím prach s vodou, nadělám si malých bochánků a otiskuji v nich náprstek. Ihned jsou to cukrové koláčky. Pak je suším na zdi. Nabírám náprstkem vodu a polevám je, aby se nepřipálily. A dělám si náprstkem v bradě dolíček.



ŠICÍ STROJ

Nesmíme si hrát s šicím strojem. A přece je to nejhezčí věc, kterou znám. Půl roku je ho skryto pod dřevěným zvonem. Když je ten zvon sklopen, houpá se na zemi jako kolébka a jako koráb. Šicí stroj je odkryt. Zatočím kolečkem a šlapadlo se pohne. Z velikého kola dole se smekne gumová šňůra, zaklesnutá v jeho žlábků. A jehla třikrát píchne do dírky. Cívka poskočí a zůstane stát. Potom přijde maminka a nasadí šňůru. Navléká nit. Pod šicím strojem mezi dvěma péry je malinká plechová cívka. Té se vždy dotknu a ucítím mamičiny prsty. Stroj je připraven. Pod jehlou běží bílá látka a cívky se otáčejí. Jsem schoulen na zemi a látka mě přikryje. Potom vidím už jen zblízka, jak maminka šlape. Pomáhám jí rukama šlapat. A ona nic neví.



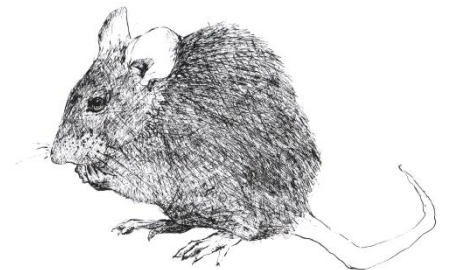
KLADÍVKO

Vzpomenu si, že máme kladívko, a hned mě začne všechno těšit. Otvírám zásuvky a kladívko je tam. Jdu a zkouším, je-li dobře zabit hřebík v kuchyňské židli. Také zaťukám na plotnu jako u kováře. Rozklepnu ořech. A hrám si na ševce. Kladívko poskakuje a střevíc je spraven. Někdy mi vypadne kladívko z topůrka a podobá se želízku motyky. Když je nasadím, dají se jím vytahovat hřebíky ze starých beden. Pak naklepu hřebík a běžím si umýt ruce.



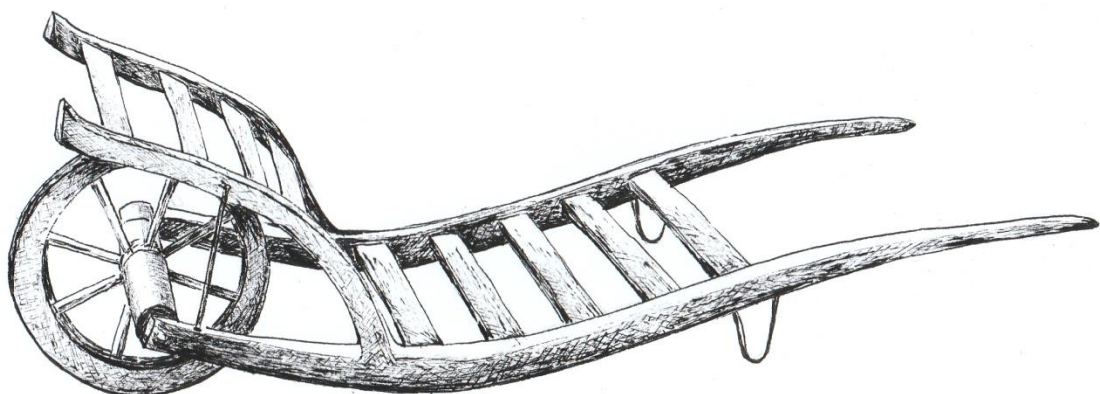
HRÁBĚ

Hrábě jsou veliký hřeben na rozčesávání země. Když je nese hospodář na rameni, jejich zuby se na nás šklebí jako kostlivec. Kdyby jich nebylo, nikdy bychom nedostali pod střechu otavy z luk. Češou a češou. A na lukách je pak mladá zelená travička jako na koberci. Někdy pod jejich kolíky vyskočí myška a pádí do země. V sobotu večer jimi uhrabeme pěšinku. A před domem je neděle.



SUD

Rád hvízdám a křičím do rozeschlých sudů na dvoře. Nepoznám svůj hlas. Zdá se mi, jako by pískali a volali dva lidé. Kdo může vědět, co je v sudu, když je prázdný. Takový hlas jsem ještě nikdy neměl a nikdy jsem tak falešně nepískal. V sudu je zima a páchne z něho sklep. Když se na něj položím, jedu zvolna jako na trakaři. Kdybych se rozjel z kopce, rozbiji sud a rozbiji si koleno. Když na něj zaťukám, duní to jako v lese.



HARMONIKA

Jak dušná je harmonika, když ji sundávám ze skříně! Běží jako schodiště a zatahuje se jí dech. Když zmáčknu knoflík, rozepne se a zívne. Rozepínám a zapínám její knoflíky a písnička začíná. Takovou písničku jsem ještě nikdy neslyšel! Najednou zatroubí, jako když ujždějí hasiči, a dědeček vkročí do pokoje. Vezme si harmoniku a zahrá všechno, nač pomyslím. Potom je harmonika na skříně.



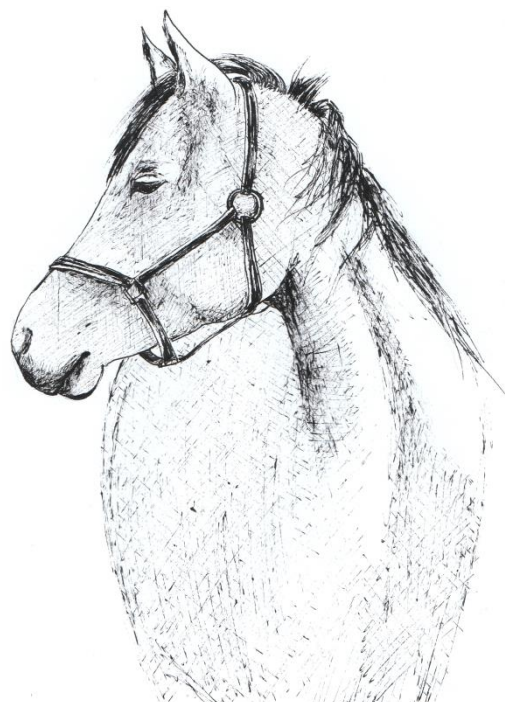
PUMPA

Pumpa spí. Když jí pohnem, zavrčí ze spánku. Ó, jak tvrdý spánek má pumpa v létě! Nechce se probudit a jen mrzutě hudruje. Vtom se vzbudí, vytryskne pramen vody a my se napijeme.



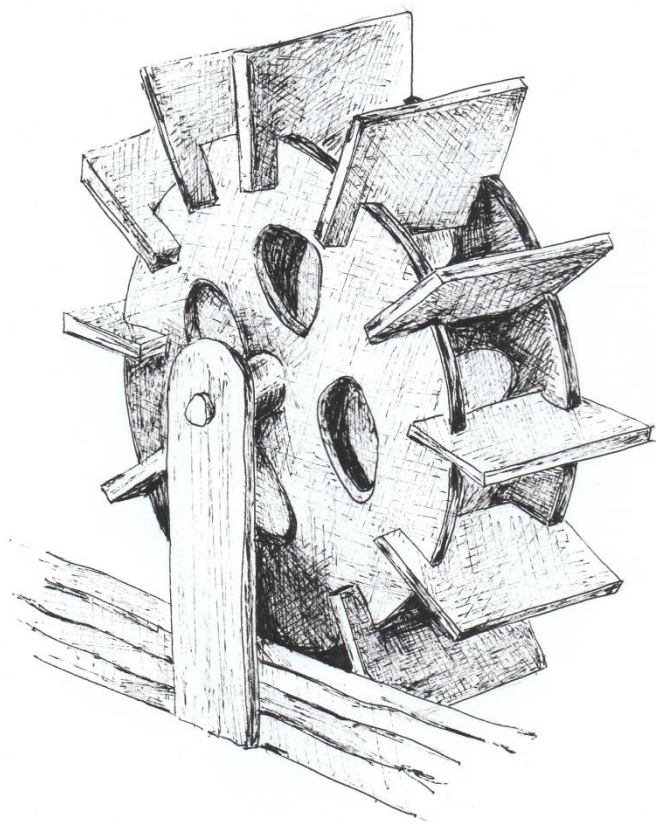
STOLIČKA

Stolička je můj kůň. Jedu a bodám ho podpatky.
Kůň se vzepne a převrhne se.
Tu se na mne vrhne medvěd.
Zápasím s ním a kutálím se po stoličce.
Pak je to zase kůň.
Přibiji mu do nohy hřebík.
Skáčeme po pokoji, až se všechno třese.
Někdo jde.
V té veliké klíčové dírcce se otvírají dveře
a vchází maminka.
Sedím tiše
a něco dobrého dostanu.



HODINKY

Některé věci mají víčko. Když se otevře, věci jsou živé. Tak třeba hodinky. Je v nich malý mlýn. Vlások tiká a kolečka jdou zoubek za zoubkem. Nahoře je ocelový zobáček. Když jej nadzvednu a přidržím, v hodinkách to hrkne a zastaví se. Musíme je natáhnout. Ale už jsou polámané. A nikdo neví proč. Jen hodinář to ví. Rozloží hodinky na deset kusů. Nikdo jiný to nedovede. Až budu veliký, stanu se hodinářem.



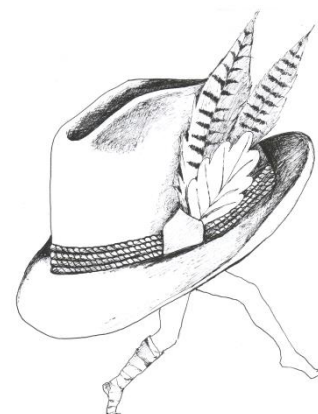
CÍVKA

Když je cívka nová, jsou její dvě dírky zalepeny dvěma papírovými kolečky. Ihned je propíchnu tužkou. Pak se dívám na bělostnou nit. Kdybych běžel do města a zpět, nerozmotám to bělostné navinutí. Až jednoho dne je cívka prázdná. Má tenký krček na dvou kolečkách. Nechám ji běžet ze schodů a nemohu jí stačit. Také se jí rozhlédnu po okolí jako dalekohledem. Zatím se spotřebovaly nitě z druhé cívky. Mám dvě cívky. Udělám si z nich vůz.



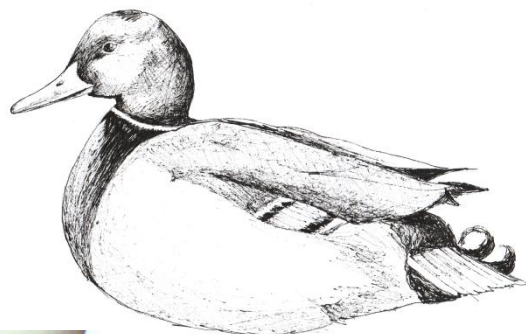
KLOBOUKY

Rád si nasazují doma různé klobouky. Máme jich mnoho. Některé visí na věšáku a jiné jsou zavřeny v krabicích. Otevřu krabici a hrám divadlo. Ten kus, který hrám v mamčiných kloboucích, se jmenuje Rohovín třírohý nebo Tři mušketýři. Smekám až k zemi. Tatínkův klobouk je žemlička. Ale jeho černý tvrdý klobouk mám rád. Když upadne na zem, zahřmí. Bratrův slaměný klobouček poháním po pokoji jako obruč. Také máme jeden myslivecký klobouk pro skřítky. Ten si nasadím hluboko do tváře a ani nedutám. Nejkrásnější klobouk je ten černý sklapovací komín, který se nosí na svatbu. Leskne se, a když se ho dotknu, je to na něm vidět. Jak je hezké hrát si s různými klobouky! Kolik hlav, tolik klobouků.



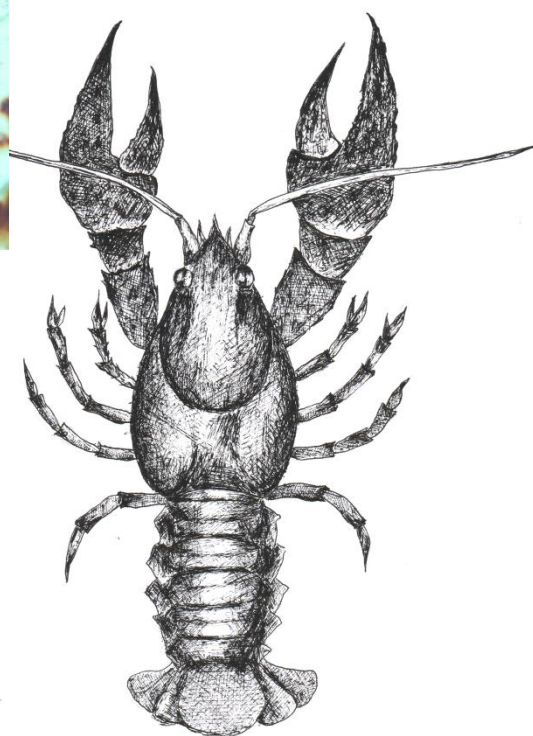
DŽBÁN

Džbán je veliký skleněný pták s baňatým břichem. Má zobák a ohromné ucho. Plave ve studánce a potopí se. Musím vnořit hluboko ruku a vytáhnout jej. Naberu vodu a džbán se zpotí. Tak těžká je voda. A tak studená. Mé ruce, v kterých jej svírám, se ihned zvětší. Když postavím džbán na zem, mám opět malé ručičky. Škoda, že se jednou džbán rozbije!



KLEŠTĚ

Kleště jsou železný palec a železný ukazováček. Sevřeme pěst a hřebík leze. Nebo také zub. Vyplivneme ho jako pecku a je po bolesti. Kleště jsou hlídačovy ruce, když nás jimi sevře na luskách. Kleště jsou ta hezká věc, kterou mám rád a která mi nahání strach. Čtvery kleště je rak. Ale také to malé zvířátko v lesích, jež nám vlezne pod kůži a nechce jít ven. Mám rád kleště. Někdy si jimi přiskřípnu kůži na ruce.



AD 2.) FOTODOKUMENTACE











