

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Monika Fridrichová

**Inspirace příběhem ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ
(vypracování a realizace výtvarných námětů v hodinách výtvarné
výchovy)**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Inspirace příběhem ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ (vypracování a realizace výtvarných námětů v hodinách výtvarné výchovy)“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Olomouci dne 15. 4. 2019

.....

Podpis

Poděkování

V úvodu své práce bych chtěla poděkovat paní Mgr. Monice Dokoupilové, za vedení, ochotu a cenné rady, které mi poskytla při vypracování této diplomové práce.

Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Příběh	9
1.1 Pojem pohádka.....	9
1.2 Pohádka a její místo v dětské literatuře	10
1.3 Vznik pohádky	10
1.3.1 Teorie vzniku pohádky.....	12
1.4 Funkce a význam pohádky	13
1.4.1 Výchovný dopad pohádky	14
1.4.2 Smysl a vnitřní hodnota pohádky.....	15
1.5 Pohádky jako příprava k řešení problémů	16
1.6 Pohádky jako dvojí tvář ideálu	17
2 Děti a pohádky	20
2.1 Kdy začít číst dětem pohádky	22
2.2 Jak vyprávět pohádky	24
2.3 S čím se dítě ztotožňuje	26
2.4 Ilustrace jako součást pohádek a jejich působení na děti.....	28
3 Dítě a výtvarná výchova.....	30
3.1 Podoba dnešní výtvarné výchovy	30
3.2 Rozvoj osobnosti dítěte.....	31
3.2.1 Představivost a fantazie dítěte.....	33
3.3 Dětský výtvarný projev v primárním vzdělávání.....	37
3.4 Dětská kresba v mladším školním věku a prepubertě.....	39
3.4.1 Symbolika v dětské kresbě.....	41
4 Výtvarná výchova a Rámcový vzdělávací program.....	43
4.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura	43

4.2	Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura	44
4.3	Vzdělávací obsah Výtvarné výchovy podle RVP ZV	45
PRAKTICKÁ ČÁST		47
5	Realizace praktické části	48
5.1	Sněhurka 1	49
5.2	Sněhurka 2	52
5.3	O ošklivém kačátku	55
5.4	Malá mořská víla	58
5.5	Závod v běhu	61
5.6	Jack a kouzelné fazolky	64
ZÁVĚR		67
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		68
SEZNAM PŘÍLOH		70
SEZNAM OBRÁZKŮ		71

Úvod

Jak již vypovídá název této diplomové práce, hlavním záměrem bylo použití pohádky k inspiraci dětí prvního stupně základního vzdělávání ve výtvarné výchově. Dále také vytvoření výtvarných námětů do hodin výtvarné výchovy. K výběru tohoto tématu mě motivoval jeden zásadní důvod, kterým bylo setkávání s příběhem, tedy s pohádkou již od dětství. Vděčím za to svým rodičům, kteří mi každý večer trpělivě četli a vyprávěli nejrůznější pohádky. Díky nim mám k pohádkám a celkově ke všem příběhům kladný vztah.

Pohádka je velmi vhodným prostředkem a motivací v učebním procesu, zvláště u předškolních dětí a žáků prvního stupně základního vzdělávání. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla navrhnout a prakticky ukázat na možnosti využití pohádek, především v životě současných dětí, které je ve větší míře znají jen z televizních obrazovek. Jako nejvhodnější vyučovací předmět pro tento záměr se mi jevila výtvarná výchova. Pohádka působí na fantazii dětí, která je pro výtvarnou výchovu především na prvním stupni základní školy zásadní. Pokud ji zařadíme do výtvarné výchovy, dojde tak zcela přirozeným způsobem k propojení vzdělávacích oborů literární a výtvarné výchovy, což vyhovuje současné koncepci vzdělávání.

Cílem této práce bylo vypracovat konkrétní výtvarné náměty pro práci s příběhem, pohádkou ve výtvarné výchově na 1. stupni základní školy. Dalším cílem bylo realizovat tyto náměty s žáky a tím je pozitivně motivovat k četbě a probudit v nich zájem o samotné knihy.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá samotnou pohádkou, také vztahem dítěte k pohádce a k výtvarné výchově. V následující kapitole je objasněno zařazení vzdělávacího oboru Výtvarná výchova do kurikulárního dokumentu Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP ZV).

Podkapitoly v teoretické části se věnují vzniku, funkcím a významu pohádky pro dítě. Shrnují smysl, výchovný dopad a také vnitřní hodnotu, kterou nese každá pohádka. Řeší pohádkové postavy, s kterými se dítě ztotožňuje, a také vhodnou dobu ke čtení a vyprávění pohádek. Poté zmiňují osobnost dítěte, jeho fantazii a představivost, výtvarný projev a dětskou kresbu.

Praktická část představuje konkrétní náměty určené do hodin výtvarné výchovy, které jsou inspirované příběhy. Každý námět obsahuje formální vymezení, podrobný scénář průběhu a reflexi. Realizace praktické části diplomové práce probíhala ve třetím ročníku na zvolené základní škole. Jednotlivě vypracované výtvarné náměty mohou posloužit jako inspirace pedagogům v jejich činnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Příběh

1.1 Pojem pohádka

„Pojem „pohádka“ je mimořádně široký, komplexní a ne zcela ustálený. Proto bývá pohádka definována jen v nejobecnějších rysech a dále specifikována klasifikací a charakteristikou svých druhových forem.“ (Čačka a kolektiv, 1999, s. 231)

„Pohádka je původně výtvar slovesné kultury, útvar, který žije vyprávěním a nasloucháním.“ (Černoušek, 1990, s. 31)

Pohádky jsou vyprávění směřující k tomu, aby sjednocovaly protiklady a usmiřovaly protichůdné síly. Jsou tedy slovem k dosahování celistvosti. Ty, které jsou dobře vyprávěné a pročitane, připravují již v dětství základy pro budoucí stavbu jednotné, integrované osobnosti dospělého člověka. (Černoušek, 1990)

Richter považuje pohádku za uměleckou slovesnou smyšlenku „... o níž vypravěč i posluchač vědí, že není hodnověrnou věcnou zprávou o skutečnosti, nýbrž zábavným výmyslem, jehož odtažitost od reality je zdůrazněna nejen přímo vysloveným „bylo-nebylo“, přítomností kouzel, zázraků, nadpřirozených bytostí nebo přinejmenším až neuvěřitelné nadsázky, ale i zasazením děje do neurčité (většinou daleké) minulosti, a svébytnou kompozicí.“ (Richter, 2004b, s. 5)

Podle Marie-Louise von Franz „jsou pohádky nejčistším a nejjednodušším výrazem kolektivně nevědomých psychických procesů. Jejich hodnota pro vědecký výzkum nevědomí tedy převyšuje hodnotu všeho ostatního materiálu.“ Zároveň také sděluje, že většina pohádek osvětluje nejrůznější hlediska, obsahuje podobné motivy a stále totožný průběh děje. (Franz, 1998, s. 15)

Například Bettelheim formuluje pohádku takto: „Pohádka poskytuje dítěti zábavu i poučení o něm samém a podporuje osobnostní růst. Nabízí smysl na tolika různých úrovních a obohacuje dětskou existenci tolikerým způsobem, že jedna kniha nemůže plně ocenit míru a rozmanitost přínosu pohádky pro dětský život.“ Přitom dává na vědomí, že příběh musí dítě především bavit a vzbuzovat v něm zvědavost, pokud má upoutat jeho pozornost. Dále zdůrazňuje, že k tomu, aby příběh obohatil život dítěte, v něm musí vzbuzovat představivost, rozvíjet rozumové schopnosti a ujasňovat jeho pocity. (Bettelheim, 2000, s. 15)

Čeňková ji charakterizuje: „*Pod název pohádka se zařazují literární texty, které vznikly na základě rozmanité palety starodávných vyprávění, vstřebávajících při své pouti světem rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhu po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slova.*“ (Čeňková a kol., 2006, s. 107)

1.2 Pohádka a její místo v dětské literatuře

Dětská literatura umožňuje informace, zábavu, poučení, rozvíjí dovednost číst a také rozumět psanému slovu. Poskytuje dobrodružství poznání a dokonce i prožitků. A právě pohádky, příběhy, které jsou strukturované zvláštními zákonitostmi vyprávění, oslovují dětskou duši nejhloběji. Dokáží v dětech vzbudit příslušné odezvy nejen emocionalitou zápletek a obrazností slova. Nejvíce totiž vyhovují myšlení dětské psychiky, které je symbolické a mísí různé názory. A aby něco dokázalo vzbudit pozornost dětí, musí to být nejen nové a neočekávané, ale zároveň rozptylující a citové. A tyto požadavky splňují v rozměru dětské literatury právě pohádky. (Černoušek, 1990)

Pohádky jsou srozumitelné dítěti, tak jako žádný jiný druh umění. Jsou speciální nejen jako literární útvar, ale také jako umělecké dílo. Znázorňují, co je součástí procesu zdravého lidského vývoje a čím je tento vývoj pro dítě přitažlivým k tomu, aby se do něj zapojilo. Z literárních kvalit pohádky jako uměleckého díla zároveň vyplývá potěšení, které dítě může zažít a okouzlení, které může pocítit, když naslouchá pohádce. (Bettelheim, 2000)

1.3 Vznik pohádky

„*Pohádky byly tvořeny dospělými lidmi pro dospělé, neznámými génii, kteří vynalezli pazourkové zbraně, pluh, cihlářskou nádobu nebo tkanivo. Protože vytryskly ze samých primitivních základů pralidského kulturního života, ztotožňují se ve své tajemné komplexnosti a obecnosti s cítěním a jednoduchým myšlením dítěte v raném období jeho života, takže není nad ně hodnotnějšího literárního výtvoru.*“ (Příhoda In Čačka a kolektiv, 1999, s. 230)

Pohádky se před několika staletími, či tisíciletími předávaly jen ústně z generace na generaci. V předminulém století je však zapsali sběratelé. Ti totiž poznali jejich hodnotu a význam, obdobně jako bratři Grimmové. Každý kulturní národ měl své vlastní pohádky i vypravěče. A tak se brzy staly pohádky součástí života rodiny. Vyprávěli je většinou starší

lidé těm mladším. Kdysi však žili v různých zemích potulní pohádkáři, které lze potkat snad už jen v Orientě. Často to byli potulní kněží, kteří putovali z různých míst Norska, střední i západní Evropy, ale i starého Řecka, na místa jiná. Byli uctíváni jako ušlechtilí lidé a svým vyprávěním dokázali oživit život lovců i rolníků. (Streit, 1992)

„Pohádky jsou pozůstatky víry našich prapředků, že se duševně duchovní prožitky mohou sdělovat pomocí obrazů.“ (Streit 1992, s. 22)

Bratři Grimmové hlídali vypravěče pohádek, s nimiž se setkali, a kteří patřili k posledním. Pouze beze změn a doslovně se mohly texty předávat. Bratři byli přesvědčeni, že lidstvo nesmí ztratit duchovní bohatství, které je v doslovném znění. Proto patří pohádkám a ságám jakási náboženská úcta. (Streit, 1992)

Pohádka se však vyvinula z mýtu, jak se dnes všeobecně uznává. Mnoho autorů potvrzuje, že plní určitou sjednocující harmonizační funkci. Pohádka totiž po generace svou specifickou nabídkou odpoví na otázky – Jak žít?, Jak rozumět světu?, působivě uvádí do tajemství lidského bytí. (Smékal In Čačka a kolektiv, 1999)

Od vzniku dětské literatury tvoří pohádky, příběhy a pověsti oblíbenou a bohatou část dětské četby. Pohádky a pověsti, jak je známo, pocházejí z lidové tradice. Původně totiž žily v okruhu posluchačů jako vyprávěný příběh. Teprve později, od konce 18. století a na počátku 19. století, přenesli cizí i domácí autoři některé prvky do literatury a vyvinula se pohádka a pověst literární. Jedna forma literární pohádky a pověsti, a sice forma stylizovaná, převyprávěná, dostala v kulturní výchově zvláštní úlohu, zastoupit v četbě pohádku a pověst lidovou. Pokud se chce čtenář seznámit s východiskem, tedy s pohádkou a pověstí lidovou, folklorní, musí porozumět pohádce a pověsti literární. Těmito pohádkami lze označit pohádky bratří Grimmů, Boženy Němcové, ale i Karla Čapka a Jana Wericha. Tito autoři se inspirovali folklorní pohádkou. Sběr, třídění a přetváření lidových pohádek v literární text prováděli bratři Grimmové a B. Němcová. Kdežto K. Čapek a J. Werich, se inspirovali lidovou pohádkou a vytvářeli umělé, moderní – autorské pohádky. Lze tedy pohádky rozlišovat podle původu na pohádky lidové a autorské. (Čeňková a kol., 2006)

1.3.1 Teorie vzniku pohádky

„Mezi pohádkami na celém světě se vyskytují obdobné motivy, například postavy, předměty, nadpřirozené bytosti; tyto motivy spojené v ucelené vyprávění vytvářejí osnovu. Pohádky, které vykazují shody v ději a liší se některými motivy, tvoří varianty základní osnovy.“ (Horák In Čeňková a kol., 2006, s. 108)

Původ a vznik pohádek sleduje srovnávací folkloristika. Ta vymezuje čtyři teorie vzniku pohádek – teorii mytologickou, antropologickou, migrační a historicko-geografickou. (Čeňková a kol., 2006)

Teorie mytologická pochází z období romantismu (počátek 19. století). Vytvořili ji němečtí sběratelé a vědci, bratři Jacob a Wilhelm Grimmové. Pohádky považovali za zbytky dávných indoevropských mýtů. Položili tak základy adaptaci lidových pohádek. V duchu mytologické teorie sbírali a upravovali pohádky A. N. Afanasjev, V. S. Kaaradžić a další. U nás byl představitelem této teorie známý spisovatel K. J. Erben. (Čeňková a kol., 2006)

Podle teorie antropologické školy čerpala lidová pohádka děje a představy o postavách a situacích z primitivních náboženských rituálů a uctívání zemřelých předků. Podněty pro tuto teorii lze najít ve studiích primitivních národů (E. B. Taylor, J. Frazer, B. Malinovski). (Čeňková a kol., 2006)

Migrační teorie charakterizuje to, že se pohádky stěhují z jednoho místa na druhé a jsou tedy každým novým prostředím formovány. Nejedná se jen o pohádky, ale také o pověsti, mýty, balady a písně. Představitelem této teorie byl Theodor Benfey. Tento badatel považoval buddhistickou Indii za pravlast pohádek. (Čeňková a kol., 2006)

Pozdější teorií, navazující na migrační teorii, se stala teorie historicko-geografická. Tato finská teorie vznikla na přelomu 19. a 20. století. Rozšiřuje pravlast pohádek na oblasti jiných národů. Například arabských, na Egypt, ale také na oblasti, v nichž žili Keltové. Jejím úkolem je hledat původ a směr šíření pohádek. Například pohádky orientální se dostaly do Evropy v době křížových výprav. Přinesli je rytíři nebo se dostaly přes Španělsko do Francie prostřednictvím Arabů. (Čeňková a kol., 2006)

1.4 Funkce a význam pohádky

Podle Černouška je základní funkcí pohádky „*vnést smysl a řád*“ do světa, který je pro děti nesrozumitelný, až chaotický a jemuž obzvláště děti předškolní nemohou zcela rozumět. Děti chápou svým myšlením svět v úplně jiných dimenzích než dospělí. Neboť dospělí naopak ze svého dětství vyrostli, může vznikat situace vzájemného nedorozumění. Nejspíš proto vznikly pohádky jako můstky, zdolávající propast mezi způsobem myšlení dospělých a dětí. Pohádka má jednoduchou fabuli, a jasnou vyhraněnost dobra a zla. Svými pochopitelnými zápletkami a také krásou jazyka předvádí chaotický a nesrozumitelný svět v jasných obrazech před teprve vyvíjející se duší dítěte. Snad nejdůležitější funkcí pohádky je tedy strukturovat skutečnost. Zkušenosti teprve ze skutečnosti vyrobit a mluvit jazykem, kterému budou děti rozumět. (Černoušek, 1990, s. 7 - 9)

Pohádky představují pro malé děti důležité psychické podněty, které garantují jejich duševní vývoj. Překládají jim totiž individuální významy různých životních problémů. Ty musí děti během svého růstu jednotlivě vyřešit, aby nezůstaly v zajetí infantilismu i v dospělosti. Problémy a způsoby jejich vyřešení jsou však dětem tlumočeny pomocí srozumitelných obrazů a jasných symbolů. Princip dobra a zla musí být zřetelně vykreslen v pochopitelných činech a navíc také personifikován v jasně čitelných postavách. Pohádky dokáží dětem poskytnout zábavu i napětí, probudit v nich zvědavost a zároveň podněcovat dětskou představivost a imaginaci. Mohou však prospět i v rovině, kdy dítě rozvíjí citové prožívání. Téměř doslova pohádky rozšiřují vědomí dítěte. Umožňují také postupné uvědomění si různých problémů a poučení o možnostech řešení. Pohádky tedy představují jakýsi specifický druh vzdělávání, zaměřený na pozvolné vstupování dětí do horizontu vnitřních problémů lidského života. (Černoušek, 1990)

Pohádka, která přetrvává věky, má význam jak výchovný, poznávací a vzdělávací, tak i terapeutický. Může poskytnout vodítko, jak se orientovat v nesrozumitelných citových reakcích dospělých lidí. Nejpodstatnější však je, že pohádky vidí svět optimisticky. Pro dětský duševní rozvoj je pohádkový happy end mimořádně důležitý. Dále pohádky přispívají psychickým procesům fantazie u dětí. Tyto vnitřní duševní rezervy stimulují a ukazují, jak s fantaziemi, většinou tedy s vizuálními představami nakládat. (Černoušek, 1990)

O zkouškách, které ve skutečném životě děti potkají, o úsilí, které vynaloží na zvládnutí příslušných úkolů zrání a vývoje, informují pohádky. Ty končí vždy úspěchem a dítě onen šťastný konec vyžaduje, neboť se ztotožňuje s hrdinou. Děti objevují základy mravní existence, které jsou zakotvené v historii a kultuře, právě díky pohádkám. Jsou také poučovány o mravní dimenzi, která se zachovává všude, nejen v úzkém kruhu domova. Ve své nekonečné rozmanitosti však pohádky představují jedinečný psychologický soubor terapeutické hodnoty. Každá z nich se dotýká jiných složek psychického vývoje. A všechny pohádky jsou průvodcem po vývojové cestě psychiky od narození, až k závěrečnému hledání vlastní identity. Za pomoci představivosti, napomáhá pohádka dobrému průběhu dětství. (Černoušek, 1990)

Pohádka se podílí nejen na naplňování funkcí představivosti a fantazie, ale plní mnoho vývojových potřeb a výchovných úkolů. V. Příhoda viděl úlohu pohádek v pobízení rozvoje „*imaginace, řeči, myšlení*“ a dalších schopností, z hlediska vývoje poznávacích funkcí. (Příhoda In Čačka a kolektiv, 1999, s. 69)

Dalšími funkcemi pohádka napomáhá k osvojování určitých vnitřních i vnějších reakcí. Abreakce – tedy uvolnění emočního napětí znovuprožitím, je základní funkcí pohádky v citové oblasti. Výjevem k imaginativně-emotivnímu odreagování napětí, oživování nadějí, probouzení ideálů a zažívání citů, které jsou pro děti ve skutečnosti obzvlášť tíživé, se stává právě pohádka. Ta také předkládá dětem určitý adaptační program, který se může později stát i podvědomým východiskem při směřování jejich cílevědomé a plánovité seberealizace. Děti si tak prostřednictvím pohádek ujasňují oceňované cíle, žádoucí projevy i obecně uznávané pohnutky, jako třeba postoj ke vzdělávání. Konec mívají pohádky zpravidla dobrý, poctivý je odměněn a zlý potrestán. Jádrem mnohých vyprávění nebývá jen morálka. Často jím bývá ujištění, že když se člověk snaží a zachovává jistá pravidla k jiným lidem a přírodě, může mít úspěch. (Čačka a kolektiv, 1999)

1.4.1 Výchovný dopad pohádky

Pro počáteční stupně morální výchovy, je pohádka naprosto optimální. V pohádkově černobílém modelu světa platí Platonova idea, že „*výchovný proces, je podmíněn kvalitou hodnot a ideálů obsažených v umění.*“ Díla vzdálená životní pravdě plní u dospělých pouze funkci oddechovou. Pro děti jsou však podstatným prostředkem, kdy si podvědomě organizují

jak city, tak i fantazie. Dětem je tímto způsobem skrz pohádky umožněn kontakt se světem. Pohádky jsou často zdrojem optimismu a důvěry v člověka, ale také faktorem formování kladného vztahu k mravním hodnotám. (Čačka a kolektiv, 1999, s. 68)

Prostřednictvím umění může dojít k obohacení osobnosti, k formování individuálního morálního postoje a představ o optimálních stránkách lidství. Tohle se však může stát pouze na přiměřené citové, společenské a také rozumové úrovni. A zvláště pak u dětí je nezbytné, aby bylo zabráněno fixaci strachu, pesimismu a bezradnosti. (Čačka a kolektiv, 1999)

V tom, že jsou pohádky u dětí oblíbené, nespočívá jen to, že jsou svou formou blízké jejich mentalitě, ale že má zde vliv zvláště celková atmosféra. Především pak k tomu, co bezprostředně patří k širšímu zážitku z pohádky, můžeme řadit kontakt, prožívání emocí a dokonce i změny melodie v průběhu řeči, tedy intonaci vypravěče. (Čačka a kolektiv, 1999)

V. Smékal uvádí, že si dítě prostřednictvím pohádky tvoří vůbec první obraz světa, když se seznamuje se světem lidských vztahů. Pohádka tedy dítěti pomáhá v utváření postojů k lidem a věcem. (Smékal In Čačka a kolektiv, 1999)

„Člověk se v pohádce může stát neviditelným, může přičarovat i zrušit cokoli, může prožít splnění jakéhokoli přání. Možnost takového uvolnění, osvobození od zákonitostí tohoto světa potřebuje dítě pro svůj zdravý duševní vývoj. Afekty a city jsou hnací silou a pohádkové postavy a děje prostředkem k dosažení světa všech možností, světa fantazie, světa pohádek. Proto také není třeba zaměňovat princezny, krále a čarodějnice jinými „modernějšími“ bytostmi. Před vstupem do školy v prvních letech školní docházky vrcholí potřeba pohádkového světa a pak s rostoucím rozumovým vývojem klesá.“ (Červenka, 1960, s. 240)

1.4.2 Smysl a vnitřní hodnota pohádky

„Řeč pohádek je kouzelný klíč, který otevírá pokladnici pohádek sebraných v knihách.“ (Streit, 1992, s. 62)

Téměř každá pohádka začíná situací, která je harmonická a je brzy porušena. Jako v každé pohádce přijdou boje, nebezpečnosti, štěstí se poruší a následuje vyhnání z ráje. Každé dítě by mělo vnitřně a později také zvnějšku prožít něco takového. Sled obrazů, který pohádky nabízí, je nedocenitelný pro dítě, které žije ve fantazii. Dokáže mu totiž dodat

morální impuls pro pozdější životní skutečnosti. Také, aby dokázalo prožívat se soucitem, tak jako v dětství prožívalo spojenectví s postavami ve svých pohádkách a zároveň, aby se s nimi dokázalo ztotožnit. Mělo by být obeznámeno s pravidlem, že každý dobrý motiv bude odměněn a každé darebáctví bude potrestáno. Tato spravedlivá morálka prostupuje téměř všemi pohádkami a měla by být v dítěti založena a upevňována. (Streit, 1992)

„Pohádky se dětem vypravují proto, aby v jejich čistém a mírném světle mohly vzklíčit a růst první myšlenky a síly duše.“ (Bratři Grimmové In Streit, 1992, s. 26)

Při hlubším zkoumání pohádek se dá zjistit, že nejde jen o půvabné hříčky fantazie, ale že se jedná o základní kameny lidské duše. Dítě, které má nedostatek pohádek, bude příliš brzo staré, tedy vydáno vstříc vnější realitě. Bude se lišit od dětí, které ve vhodný čas vdechovaly okouzlení z pohádek, neboť jeho fantazie a duševní život nebudou mít tak živnou půdu pro radostné bytí. (Streit, 1992)

1.5 Pohádky jako příprava k řešení problémů

Celoživotním lidským údělem je řešit problémy. Dokonce i děti v předškolním věku řeší problémy. Tyto jsou však naprosto odlišné od těch, kterým čelí dospělí rodiče. Zároveň jsou také jiného charakteru, než je určeno vzdělávací osnovou v době školní docházky. Nejsou to ale problémy zanedbatelné. Děti se naučí k problémům přistupovat daným způsobem, a ten se poté promítne do jejich „celoživotního postoje k řešení problémů“. (Černoušek, 1990, s. 164)

Pohádky zdaleka nepřipravují děti pro řešení určitých problémů. Ony představují pouze jistou průpravu. Naladují děti na určitý způsob uvažování, jakousi průpravu k postoji. Spíše tedy ukazují dětem, jak je vhodné k řešení problémů přistupovat, než jak samotné problémy řešit. Jsou schopny modulovat aktivitu nebo pasivitu a přispívat k utváření průbojného nebo bojácného postoje. Nemohou však předávat jednoznačný návod na řešení problémů. Některé typy zápletek v pohádkách a způsob jejich řešení, mohou tvořivou nápaditost dětí podněcovat, nebo tlumit. Jiné mohou klást důraz na rozvíjení a dostatečné osvojování paměťových funkcí. Děti si musí určité věci rychle zapamatovat, jinak jim bude hrozit okamžitý a neblahý konec. Hrdinové klasických pohádek řeší řadu problémů dvojím způsobem: „aktivně nebo pasívně“. Pasívní typ hrdinů počítá ve vyprávění s nějakým činitelem, který se objeví v podobě magických, zázračných a nadpřirozených postav. Kdežto

aktivní typ představuje hrdiny, kteří si vědí rady v každé složité situaci. Dokáží ji nepochybně vyřešit, a to bez přispění magicky působících sil. (Černoušek, 1990, s. 164 – 165)

V pohádkách lze řešit určité problémy i pomocí hádanek. Hrdinům jsou však kladeny obvykle v choulostivých situacích, v nichž mají na výběr buď „*uhodnout*“ nebo „*zaniknout*“. Všechny hádanky dokáží v dětech pěstovat citlivost k metaforickému vyjadřování, ke slovním náznakům, ale také schopnost analogicky myslet a obrazně se vyjadřovat. Samy o sobě představují opak pohádkové struktury. Skrývají to, co pohádky řeší a děti se tak zdokonalují v dovednostech, jako je chápání symbolických zašifrování. Hádanek také dětem poskytují možnost rozšiřovat své myšlení. (Černoušek, 1990, s. 167 – 168)

„Jako ve všech pohádkách, i zde v životě se vyplácí zlatá střední cesta: podporovat v našich ratolestech nejen kázeň myšlenek a osvojování poznatků, ale zároveň jejich volnější, tvořivější pohyb.“ (Černoušek, 1990, s. 171)

Díky pohádkám se děti učí správně myslet a tvořivě řešit problémy. Zní to poněkud nadneseně v době, kdy se klade veliký důraz na osvojení matematicko-logických operací a počítačového jazyka. Ne každý si uvědomuje, že k tomu, aby člověk ovládl počítač, musí přizpůsobit své tvořivé kapacity myšlení stanoveným předpisům počítačového jazyka. Tvořivé myšlení totiž předpokládá především nápady. Právě poznáním světa pohádek a jejich příběhů se děti učí, jak nápady dostávat. (Černoušek, 1990)

1.6 Pohádky jako dvojí tvář ideálu

Z podnětů, které poskytují pohádky, se formují různé psychické vlastnosti a ty se skládají v charakterovou strukturu osobnosti. Samotné pohádky přispívají k růstu sociálního cítění a také poskytují řadu postav a činů, s kterými se děti přirozeně ztotožňují. Mnoho pohádkových postav je bezprostředně stvořeno ke ztotožňování, k napodobování, protože fungují jako vzor. Pohádky, jako první literární útvary nabízí pro děti vedle postav také ideály. Ideální je hrdina, který zabije draka, ideální je princezna, která je čarokrásná, ideální jsou i známé postavy jako Sněhurka, Popelka. Svou podstatou působí na děti a ovlivňují jejich duševní strukturu. (Černoušek, 1990)

V dětech se vedle rozvoje dětského já, tedy pocitu totožnosti vlastní osoby, rozvíjí další důležitá psychická struktura, kterou je „*ideální já*“. Tento soubor představ se projevuje

momentem hodnocení i určitou silou motivace. Jsou to myšlenky, kterými se dítě posuzuje, a kterými se zároveň hodnotí v sociálním prostředí a kulturním zázemí. Hojná zkušenost s vyprávěním pohádek v dětství zřetelně podporuje a podílí se na růstu „ideálního já“. Ideál také není pouhou představou pozitivních hodnot. Je jako mince, která má dvě strany obracející se k prožitkovému světu rubem i lícem, tedy kladnými i zápornými hodnotami. Ideální nemá s realistickým příliš totožný poměr. Avšak díky tomu, že lze srovnat realistický a ideální stav, je možné získat potřebnou energii k dosahování životních cílů. Skutečně povzbuzující účinek má na činy takové srovnávání. A přesně takto dokáže působit na děti i ideální postavy v pohádkách. (Černoušek, 1990, s. 172 – 174)

Každé dítě je relativně brzy postaveno tváří v tvář požadavku lepších výkonů. Stále je co zlepšovat, zdokonalovat a pořád je možnost posouvat se blíže ideálu. Ten je ovšem vymezen dospělými, především rodiči. Ideál není stanovený samotným dítětem. Zvláště v dnešní době je možné pozorovat přesycení v oblasti komunikace, kterým různá média produkují nevyčerpatelné množství ideálů. Nicméně stále ještě existují vedle moderních ideálů takové ideály, které pochází z říše pohádek, z nevyčerpatelné říše fantazie lidí. Takové také mají na rostoucí psychiku malého dítěte náležitě podněcující vliv, v případě, že jsou vysunuty do oblasti pohádek. Existují ale i záhadně přitažlivé, špatné ideály vedle těch dobrých ideálů. Těmi špatnými jsou vzory neúspěchu a životního ztroskotání. Někdy však mohou i zlé magické síly představovat negativní ideály. Ty mají bohužel stejnou přitažlivou sílu, jako ideály pozitivní, dobré postavy a hrdinové. Nelze tomu nijak zabránit, ale i to špatné a obávané má vliv na mysl dítěte. (Černoušek, 1990)

„Ideál se nevyvíjí, jako jiné vnitřní psychické instance, například svědomí, ze zákazů a trestů. Naopak, ideál zpravidla pramení v bytostném přání dětí ovládat stále větší spektrum aktivit, které dospělí zvládají celkem běžně.“ (Černoušek, 1990, s. 177)

Především pak pohádky ukazují dětem, že všechno v životě má svůj čas. Také, že k výkonům určitých aktivit se musí postupně vypracovat. Optimální poměr mezi vnímáním skutečnosti a vlastním sebehodnocením, se vytváří teprve až správnou výchovou. Právě pohádky napomáhají k rozvoji tohoto optimálního poměru a přetváří ideální děje do realistických skutečností. Ukazují dětem realitu, i když samy pochází z říše fantazie a lidové představivosti. Umí sestavovat říši imaginace, říši představ a také doplňovat fantazii dítěte do uzavřeného tvaru. (Černoušek, 1990)

„Pohádky mají tudíž zázračnou moc: na jedné straně jsou fantastické, kdežto na straně druhé tvrdě realistické. Ukazují na limity vlastní představivosti, napravují přemrštěné ideály.“ (Černoušek, 1990, s. 179)

Pohádky, které vyprávějí o ideálních hrdinech, o ideálních skutečnostech i zázracích, napomáhají k tomu, aby rostla realita adoptovaného ideálu. Také poukazují a zdůrazňují, že ideální se neodehrává ve skutečnosti, ale pouze v idealitě. (Černoušek, 1990)

2 Děti a pohádky

„Jako anděl strážný doprovázejí pohádky člověka, když vyjde z domova do života. Pohádky podporují čisté myšlenky dětského světového názoru jednak tím, že jsou rozšířené, jednak svým vnitřním určením; jsou bezprostředně výživné jako mléko, jsou jemné a milé, sladké a sytící jako med a nepodléhají světské tíži.“ Citát bratří Grimmů (In Streit, 1992, s. 19)

„Estetické hodnoty pohádky jsou prajednoduché, a proto jsou tak účinné a tůňovitě prohloubené.“ Václav Příhoda (In Čačka a kolektiv, 1999, s. 228)

V dnešním ztechnizovaném prostředí mají pohádky stále významnější postavení. Proto je důležité duši povzbuzovat, zaplňovat a rozveselovat. Duše dětí prahne po obrazech a gestech z toho důvodu, že ji dokáže vnitřně vzrušovat. Děti, které obklopuje železo, sklo a beton vyžadují pohádky probouzející hlubokou niternost. Těmito pohádkami však nejsou myšleny pohádky na gramofonových deskách nebo kazetách, ale právě vyprávění ústy, které je stokrát působivější. (Streit, 1992)

Dětem je svěřována celá řada souhrnných aspektů především pomocí pohádek. Ty dokáže napovídat bezděčně a také mimořádně účinně. Nenásilnou cestou plnou fantazií a pocitů se děti zmocňují komplikovaného okruhu problémů podstatných východisek sociálních vztahů. Pokud se podaří v dítěti vyvolat individuální vztah k příběhům, stane se pohádka dokonalým činitelem jak dětské socializace, tak i kultivace. (Čačka a kolektiv, 1999)

Čačka zmiňuje ve své knize J. Tuwima a M. Butora, kteří tvrdí, že *„tento pohádkový svět naruby“, svět divů, kouzel, zázraků a věcí nevysvětlitelných, byl vždy podstatným základem duševní stravy dětí. Pohádka je naprosto závazně fantastická v úmyslném rozporu s každodenností!*“ (In Čačka a kolektiv, 1999, s. 66)

Svět dětí a pohádek nelze přímo oddělit. Jsou totiž propojeny nesčetnými vazbami a mají mnoho míst prolínání. Navzájem se ovlivňují a zároveň prostupují. Pohádka přináší do světa dětí hodnoty a podněty vyplývající ze základu její žánrové charakteristiky. V rovině rozumové, citové, mravní, volní, představivosti a dokonce i fantazie obohacuje pohádka dětského vnímatele. Především psychologie zkoumá intenzitu těchto podnětů. Některé důležité prvky pohádky se shodují s psychickými dispozicemi dětského příjemce. (Čačka a kolektiv, 1999)

Pohádka představuje svět plný jasných a přehledných dějů. Kombinuje a opakuje základní situace. Vytváří postavy, které jsou vyhraněné a srozumitelně rozlišitelné v hranicích pojmů dobra a zla, ohrožení a bezpečí, ale i chytrosti a hlouposti. Místo a čas děje bývají často vzdálené a neurčité. Vyřešení zlých, nejednou i krutých chvil bývá oprávněné a dostačující. Zklidnění přichází téměř vždy po napětí a nebezpečích. Polidštěná zvířata a ožvlé věci v pohádkách souvisí s dětským přístupem ke světu. Jelikož dítě umí nepochybně s věcmi a zvířaty hovořit. Pohádka dokáže utišit potřebu dítěte po výpravném ději, zároveň po nabývání nových vědomostí, představ a slov. Představuje tedy nejobsáhlejší útvar mezi slovesnými žánry, s kterými se dítě setkává již v dětství. Symboly, pozůstatky a představy z časů, kdy se odpoutávala jako zvláštní útvar z mytických kořenů, má v sobě kouzelná pohádka. (Čačka a kolektiv, 1999)

Je fakt, že pohádka vytváří svět, ve kterém se dítě ocitá ve světě fikce, imaginace, fantazie, že jsou dítěti nabízeny impulzy si pohádkově představovat, fantazírovat a také si hrát. Intenzita těchto impulzů je velmi rozsáhlá. Životních i literárních inspirací absorbovala pohádka během svého dlouholetého vývoje opravdu mnoho. Pohádka byla součástí životů mnoha generací, inspirovala se jím a přizpůsobovala se. Poté nově posuzovala náměty, symboly, ale i motivy z odlišných prostředí a dob, přetvářela skutečnost do obrazů fantazie. Vstoupila do lidového vypravěčství a dala slovo prostému člověku. Stala se přirozeně součástí dětských světů vzhledem k uchování si průzračnosti a srozumitelnosti. Poskytuje dětem modely různých životních situací, obrazy, které jsou nabývané zkušenosti, příklady, které utváří jejich osobní identitu. Pohádka dokáže souznět se schopností dětí vytvářet si svůj svět představ. Postavy a děje z pohádek s sebou přinášejí podněty, mravní principy, jsou pro děti nadějí a také oporou. Prostřednictvím záměru vypravěče či autora, který uplatňuje dětský aspekt, tak vstupuje svět dětí do světa pohádek i jinak. (Čačka a kolektiv, 1999)

V současnosti pohádka žije jako útvar stále nově vytvářený především pro děti. Odezva, kterou nachází v komunikačním kontextu s dětmi a také zájem, s kterým je stále v dětském světě přijímána, je zárukou této životnosti. Umělci, psychologové i literární teoretici se shodují v tom, že děti pohádku potřebují tak, jako se neobejdou bez pohybu a hry. Pohádku lze řadit k odpovědnosti dospělých, tedy rodičů, prarodičů, ale i učitelek v mateřských a základních školách. Dospělí by měli umožnit dětem styk s texty a především by měli dát možnost pohádce vstoupit do světa dětí. (Čačka a kolektiv, 1999)

Pokud pohádka do dětského světa vstoupí, tak pak jako konkrétní text, ať už vyprávěný nebo čtený, který odpovídá určitému věku a psychické dispozici dítěte. Jiný pohádkový text bude realizován v literárním povědomí devítiletého dítěte, jiný lze zpřístupnit tříletému dětskému vnímání. (Čačka a kolektiv, 1999)

„Pohádka uvádí dětského vnímatele do přediva lidských vztahů a hodnot a nabízí mu orientaci. Pomáhá mu v sebepoznání, sebezdokonalování a odhadu vlastních možností, je jedním z podnětů k nalezení sebe sama, své osobní identity, neboť dítě postupně zkouší identifikovat se „v duchu“ s jednotlivými hrdiny, a tak si ověřuje, kým vlastně je, kým chce být.“ (Smékal In Čačka a kolektiv, 1999, s. 234)

Dítě někdy propadá zoufalství, protože toho samo dokáže jen málo a to vede k četným zklamáním. Pohádka tomu dokáže předcházet. Naznačuje, že i z těch nejmenších činů mohou vyplynout nejužasnější výsledky a tím tomu připisuje neobyčejně vysokou hodnotu. Pravidelně také ukazuje cestu k lepší budoucnosti. Tam, kde se dítě právě nachází, začíná a s důrazem na sám proces ukazuje, kam musí pokračovat. (Bettelheim, 2000)

Pokud dítě naslouchá pohádce, mohou jej při tom napadat možnosti, jak by vneslo jakýsi řád do svého chaotického duševního života. Pohádka mu nabízí, aby rozlišil různorodé a matoucí stránky zkušenosti jednu od druhé a rozvrhl je na protiklady a nakonec, aby je promítl do různých postav. (Bettelheim, 2000)

Pohádky umí odrážet především vnitřní život dítěte. Také to, jak dítě dokáže prožít přechod od dětství k dospělosti a rozvíjet se od nezralosti po zralost. Pohádky se skládají z velmi důležitých věcí, které jsou podstatné pro duševní rozvoj dětí. Především tedy pro rozvoj po stránce mravní. Dále také ukazují, jak náročné je skutečně dospět a stát se dospělým. Aby dítě pohádkám důkladně porozumělo, předpokládá se u něj vzájemné propojení rozumu a citu. (Černoušek, 1990)

2.1 Kdy začít číst dětem pohádky

Kdy je vhodné k dítěti přijít s pohádkou? Nejdříve přibližně v šesti letech, se začátkem školní docházky. Je však podstatné nechat dítě na školu přivyknout, až si zvykne dobře snášet učitelku, vyučování i své spolužáky. Teprve poté se může dospělý odvážit na pohádku. Obojí najednou se nedoporučuje, jelikož je obojí náročné a vyvolává strach. Ještě v období sedmi

a osmi let dítěti přispívá fantazie ke spojení se světem. Myšlení stále nepřekonává fantazii, ale do jisté míry začíná fantazii usměrňovat. Rozvoj rysů abstraktního myšlení může způsobit, že dítě namísto toho, aby mělo jen prostý strach ze zlých sil, však může pochopit některé morální zásady. A o ty v pohádkách jde především nejvíce. (Havlíková, 1987)

Naučit dítě dobru, je stejně důležité, jako jej připravit na zlo. Dítě už není tím malým dítětem, které před zlem všeho druhu ochrání mámina náruč. Proto poučení o zlu by mělo v tomto věku přijít jakoby z jiného světa, odjinud. Nejprve se však dítě musí se zlem seznámit teoreticky. A to jako s něčím, co zatím nepotřebuje. Cestou, kterou přichází poučení o zlu ve světě, je pohádka. V ní je všechno neznámé a nepochopitelné nahrazeno fantazijským. Samozřejmě také zlo, ale nejen to. Dítě v pohádce nenachází jen zlo. Nalézá v ní i všechno ostatní, co mu pomůže zvládnout své setkání se zlem. Při odvíjení děje pohádky dítě přenáší svou náklonnost z postavy na postavu, jelikož je vždy na straně dobra a spravedlnosti. Nakonec se dostává kladné řešení pohádky, dítě si oddychne, uklidní se a získá důvěru. Přijde na to, že i přes všechno zlo ve světě vždy zvítězí dobro. Většinou se také brání uvěřit pohádce, protože ji prožije natolik realisticky. Pohádka je pro něj vpádem do skutečného světa, do jeho idylického světa. A proto by měli dospělí s pohádkou nakládat opatrně. (Havlíková, 1987)

Dítě by se mělo od sedmého roku věku naučit řídit se skutečností. Prostředkem k probouzení morálního citu pro pravdu, jsou vhodné některé pohádky. Jsou jimi myšleny vnitřní obrazy dítěte, které v něm vzniknou jak už při vyprávění, tak při poslouchání. Lépe než opakovaným napomínáním a vysvětlováním lze napravit zlozvyky dětí naučnými povídkami. (Streit, 1992)

Pro sedmý rok věku jsou vhodné staré mravní symboly a obrazy, které lze najít právě v pohádkách. Ty dokáží probudit z duševní dřimoty, prosvětlit ji a podnítit zájmy dětí o budoucnost. Avšak zájem o pohádky postupně ustupuje a kolem devátého roku věku dítěte, ho obvykle nahrazují příběhy ze starého zákona. Poté zájem o pohádky nahrazuje také zájem o přírodu, zvířata, rostliny, ale i vlastivědu a dějepis. Dítě, které se kdysi pohybovalo v pohádkovém světě, se nyní přizpůsobuje okolnímu světu. Vzrůstá u něj zájem o okolní svět. Později lze vnímat určité rozdíly mezi dětmi. Děti, které zůstaly značně dlouho ve světě pohádek a nebyly časně vychovávány přemoudře a rozumově, nemají sklon k nervovým krizím a jejich pozdější zájmy jsou mnohem životnější. (Streit, 1992)

Streit zmiňuje ve své knize Rudolfa Steinera, který chtěl ve svých přednáškách vzbudit kladný vztah k pohádkám. Tehdy řekl: „*Protože lidská bytost v dítěti souvisí ještě prapůvodním způsobem s veškerým bytím, s veškerým životem, potřebuje dítě pohádky coby potravu duše.*“ (Steiner In Streit, 1992, s. 59)

2.2 Jak vyprávět pohádky

Na počátku setkávání dětí s pohádkou stojí samo naslouchání vyprávěnému ději. To se fixuje jako příjemný zážitek kontaktu s někým blízkým. Dětem, které jsou v předpísemném stadiu mluveného slova, se pohádka vypravuje či předčítá. Bohužel už se ústně netraduje, jak tomu bylo dříve. Pro osobnost dětí má význam setkání při vypravování či předčítání. Je charakteristické pro příznivé klima rodiny a důležité nejen pro pozitivní přijetí pohádkového námětu. Někteří psychologové se shodují v názoru, že nad uspokojením z obsahu poslouchané pohádky dominuje uspokojení dítěte z přítomnosti vyprávějící matky, z plynutí jejích slov a dokonce i melodie hlasu. (Čačka a kolektiv, 1999)

Bez pohádek si nelze pořádně představit dětství. Vždyť na celém světě, ve všech kulturách se dětem vyprávějí příběhy, jež se ve skutečnosti nikdy neodehrály. Vystupují v nich tvorové a bytosti, jež zatím nebyly zaregistrovány žádným přírodovědcem. Dějí se v nich jak věci, kterým nelze uvěřit, tak i věci nadpřirozené, které odporují fyzikálním zákonům. Jak píše Černoušek ve své knize: „*Síla představivosti a kouzlo pohádkového slova je silnější než zákon gravitace.*“ Pohádky hrají ve vývoji dítěte nezastupitelnou roli, mají proto jedinečný význam a měly by se s dětmi spoluprožívat. Živé vyprávění nebo předčítání pohádek není možné nahradit něčím jiným. Byly složeny především k vyprávění a k vyvolání skrytých obrazů imaginace, které dřímají v psychice dítěte, v mysli posluchače. Mezi dospělým a dětmi tak vzniká komunikační kontakt. (Černoušek, 1990, s. 5 – 6)

„*Ani film, gramofonová deska, televizní inscenace nebo divadelní představení klasických pohádek v sobě neobsahují ony zcela základní psychologické vazby, které vznikají vyprávěním a nasloucháním, ony šťastné chvíle spolubytí, během nichž mezi slovem dospělého vypravěče a představivostí dítěte se napíná neviditelná šňůrka vzájemnosti, na kterou vyprávění navléká jemné korálky slov.*“ (Černoušek, 1990, s. 6 – 7)

Duši dítěte je nejbližší vyprávění, které nepotřebuje žádnou moderní aparaturu. Vyprávěním vkládá dospělý do slov také své city. Snad proto dětskou duši nejvíce oslovuje. (Černoušek, 1990)

Velice závisí na tom, jak je pohádka přednesena, především na příznivém citovém vyznění. Není dobré se nechat svést k dramatickému přednesu, kdy by strašlivé věty byly čteny děsivým hlasem. Mělo by se číst prostě a laskavě, jako by daná zlá čarodějnice byla jen nešťastná, zatrpklá a nepříjemná babka. Je vhodné v pohádce najít postavu, která je statečná, nebojí se zla, nenechala se ničím zmást, a mezi čtením nebo na konci o ní mluvit. Důležité je také zaměřit se na to, pro co má pohádka svůj nenahraditelný význam. Především na poučení o zlu, pokud možno beze strachu a dále o dobru bez nadsázky. (Havlíková, 1987)

U vyprávění pohádek je podstatné to, jak se vypráví. Mohou nahánět strach a mít za následek duševní otřesy jako důsledek temných sil. Temnoty se už pak nemohou v následujícím průběhu pohádky ujasnit a problém tak zůstává nevyřešený, když se při vyprávění tyto síly moc rozvíjí nebo zdůrazňují. Někteří citliví pedagogové podotýkají, že se v pohádkách dějí krutosti, které by neměly být dětem vyprávěny. Proto tyto věci nesmí být líčeny naturalisticky, jakoby se jednalo o skutečné lidi. Jsou to jen podoby zla, bytosti z temnot, které jsou ničeny. Pokud by je vypravěč předváděl realisticky, znamenalo by to, že pohádku ani trochu nepochopil. Obraz by měl zůstat pouze obrazem, ať pak není dítě šokováno, když dojde k potrestání či zničení zla. Někdy se může stát, že dítě projeví své emoce a vnitřně či navenek se zaraduje, že je zlo potrestáno. Morální základy charakteru posilují právě tyto zážitky. (Streit, 1992)

Slovo vypravěče by mělo hluboko pronikat do mladé duše. Vypravěč by měl cítit, že tomu tak je, protože co je od srdce, to k srdci i proniká. Právě při vyprávění pohádek by měl mít k dítěti odpovědnost. Pohádky by neměly sloužit jen pro zábavné ukrácení dlouhé chvíle. (Streit, 1992)

Pohádku lze podat dvěma způsoby pro děti, které jsou odlišně citově založené. Děti, které jsou citlivé, se dají pohádkami duševně posílit a zocelit. Také u těch s hroší kůží mohou pohádky přispět vnitřním naladěním na jemnější a měkčí notu. Některé děti jsou zkrátka senzibilnější a některé robustnější. Učitelka bude tedy vyprávět jinak ve třídě, která je složena především z dívek a jinak ve třídě, kde převažují nezbední chlapci. (Streit, 1992)

Pohádky je lepší vyprávět než pouze číst. Především proto, že pak pohádka může předvést své útešné schopnosti, symbolické významy a také mezilidské posláním. Měla by se předčítat s citovým zaujetím pro příběh a pro dítě, jelikož pro něj může něco znamenat. Vyprávění dovoluje člověku také větší pružnost než pouhé čtení. (Bettelheim, 2000)

„Vyprávět dítěti pohádku s jiným úmyslem než obohatit jeho zkušenost znamená učinit z ní mravoučnou zkazku, bajku nebo nějakou jinou výchovnou záležitost, která v nejlepším případě promlouvá k dětské vědomé mysli, zatímco jedna z největších předností literatury spočívá kromě jiného v tom, že zasahuje přímo dětské nevědomí.“ (Bettelheim, 2000, s. 152)

V pohádkách jsou vnitřní procesy překládány do obrazů. Pohádka nepopisuje psychologický stav hrdiny stojícího tváří v tvář složitému problému a vzdorujícímu řešení. Ukáže ho však ztraceného v hustém, neproniknutelném lese, kdy hrdina neví kam se obrátit a zoufalý nemůže najít cestu ven. Ta představa, že je člověk ztracen v hlubokém a temném lese, a zároveň pocit, který se k tomu váže, jsou pro každého posluchače nezapomenutelné. Záleží především tedy na vypravěčově citu pro pohádku. Zda si ji posluchač uloží do srdce nebo vyzní naprázdno. (Bettelheim, 2000)

2.3 S čím se dítě ztotožňuje

Děti, kterým je pohádka vyprávěna, se většinou okamžitě dokáží identifikovat s dějem a příběh prožijí svým citem naprosto naivně. Pokud děti poslouchají vyprávění o malém ubohém káčátku, tak i ty, co mají komplexy méněcennosti, doufají, že i z nich budou jednou princezny. Příběh tedy zprostředkovává jakýsi životní model. Tento model umí povzbudit, oživit a nevědomě upomenout na pozitivní možnosti života. (Franz, 1998)

Pohádky zahrnují jak pozitivní, tak i negativní postavy. Do těch negativních děti nevědomě promítají své přirozeně pozitivní vnitřní tendence. Poté ale bývají poučeny o tom, jak takové úmysly končí. Dítě si vlastně svými vnitřními identifikacemi s jednotlivými postavami ověřuje, kým je a kým by chtělo být. (Smékal In Čačka a kolektiv, 1999)

Svá vlastní vytoužená přání děti spoluprožívají s některými postavami z pohádek. K přebírání určitých vzorových vztahů, postojů a dokonce i žádoucích ideálů a hodnot, pomáhají dítěti právě pohádky. Děti se většinou ztotožňují s mladým hrdinou proto, že je dokáže něčím oslovit. (Čačka a kolektiv, 1999)

V pohádce je hrdina často nadán tělem, které je schopno zázračných činů. Dítě si ve vlastní fantazii vynahradí všechny skutečné či domnělé tělesné nedostatky prostřednictvím identifikace s hrdinou. Může si představovat spolu s hrdinou, že umí šplhat do nebe, dokáže porazit obry, změnit svou podobu a stát se někým nejmocnějším nebo nejkrásnějším. Dovolí tedy svému tělu, aby se proměňovalo ve vše, po čem dítě zatouží, aby bylo vším, čím dítě chce. Také se dokáže lépe vyrovnat se skutečným tělem, když jsou jeho veliká přání uspokojena ve fantazii. Pohádka dítěti přímo nabízí, aby přijmulo takovou skutečnost. Hrdina se většinou po boji stává znovu prostým smrtelníkem, i když dochází v průběhu děje k neobyčejným tělesným proměnám. O nadpozemské síle či kráse nelze slyšet na konci pohádky už nic. Právě když pohádkový hrdina dosáhne s koncem příběhu své pravé identity, není už v žádném ohledu ničím zvláštní a je šťastný takový, jaký je. Spolu s pravou identitou nabyde vnitřního pocitu jistoty o sobě, svém těle, také svém životě a dokonce i postavení ve společnosti. (Bettelheim, 2000)

„Aby se blahodárné účinky pohádky, spočívající ve zpodobování niterných duševních dějů na pohádkových postavách, mohly uplatnit, nesmí si dítě být vědomo nevědomých tlaků, z jejichž popudu považuje pohádková řešení za svá vlastní.“ (Bettelheim, 2000, s. 59)

V klasických pohádkách každé dítě rozumí jasně opozicím zla a dobra. Kdežto v moderních pohádkách se zdá, jako by neexistovalo zlo a dobro v tak jasných protikladech. V klasických pohádkách je zlo uvedeno nejen pomocí vyprávění do patrných činů, ale je také personifikováno. Nakonec však vždy zvítězí ono dobro, i když zlo téměř vždy slaví jen dočasné vítězství. A právě v těchto klasických pohádkách se dětský čtenář či posluchač ztotožní s hrdinou v průběhu vyprávění. Jedině přes ztotožnění dojde k vnitřnímu osvojení mravního poselství pohádky. A jedině prostřednictvím vyprávění přispívají pohádky k utváření charakteristických vlastností dítěte. (Černoušek, 1990)

Postavy v pohádkách jsou jednoznačné. Obvykle jsou buď naprosto dobré, nebo zcela zlé. Nejčastěji se to ukazuje protikladem maminky a macechy, kdy je jedna z nich absolutně dobrá, kdežto ta druhá je zlá se vším všudy. Tyto jasné kontrasty mezi postavami dovedou dětem pomoci nenáročně porozumět rozdílu mravních hodnot. Dítě vlastně musí ze všeho nejdříve přesně porozumět protikladům, aby zvládlo pochopit nejednoznačnosti a složitosti. Teprve poté, s růstem ideálu, tedy důležité psychické struktury, se v dítěti může rozvíjet ztotožnění s kladnými i zápornými vlastnostmi jednání a lidských postav. Ukazuje se, že se děti dokáží lehce ztotožnit jak s dobrem, tak i se zlem. A proto to nejcennější, co pedagog

v ruce má, je pohádka, ve které jasně vítězí dobro nad zlem. Malé děti ovšem pořádně neví, co se skrývá pod dobrem a co je zlo. Nicméně z toho důvodu, že jsou ony dobré pohádkové postavy právě jednoduché a nekomplikované, ztotožňují se děti s kladnými hrdiny. S tímto dobrem se však neztotožňují proto, že by rozpoznaly dané kladné mravní vlastnosti. V duši dítěte dokáže vzbudit silnou a hlubokou ozvěnu právě určitá situace hrdiny a také jeho pohádkové dobrodružství. Čili do pohádkové postavy se jednoduše promítne mysl dítěte. A v tom spočívá nakonec i identifikace, tedy ztotožnění. Pokud jsou pohádkoví hrdinové a hrdinky dobří a dobré, přeje si být dobré i dítě. (Černoušek, 1990)

Obrazy násilí a agresivity, které jsou většinou vykresleny pohádkově, neměly nikdy za následek účinek, který by byl prokazatelný a zvyšoval stejný povahový rys u dětských čtenářů. Dítě by se nejprve muselo ztotožnit s nositelem násilných a agresivních činů, aby se s takovými činy ztotožnilo. Proto tedy v pohádkách nemůže docházet k takovým identifikacím, protože ztotožnění probíhá především přes hrdinu vyprávění. Ve skutečnosti se dítě ztotožňuje spíše s agresivitou a násilím, kterou vidí v reálném světě kolem sebe nebo kterou spatří ve svém okolí. Přirozeně se však takových výjevů obává. (Černoušek, 1990)

„Spíše se obávejme neblahého dopadu skutečné agresivity na dětskou duši než agresivity pohádkové! Vinu na případném zhrubnutí hledejme v sobě, nikoliv v uměleckém slovu pohádek.“ (Černoušek, 1990, s. 23)

2.4 Ilustrace jako součást pohádek a jejich působení na děti

Ve světě dětské literatury je knižní ilustrace velice důležitá a je téměř neodmyslitelná. Pohádky si snad ani nelze bez ilustrací představit. Očekává se, že obrazná názornost přibližuje dítě k pochopení a zároveň srozumitelnosti textu. Vrcholně zodpovědným úkolem je ilustrovat pohádky. Ty ilustrují malíři, kteří se snaží dětem otevřít oči. Děti budou totiž jen stěží umět vidět v dospělosti, když se nenaučí vidět v dětství. Vidění dětí je přirozeně tvořivé, především dokresluje a doplňuje. Obrazotvornost, fantazie a tvořivá imaginace by měly být podporovány prostřednictvím ilustrace k dětským knihám. Lze říci, že se dítě pohybuje v trojúhelníku, který tvoří tři podstatné osoby. Důležitý je vypravěč, který pohádku umí vyprávět, výtvarník, který dokáže ilustrovat obrázky k příběhu a v poslední řadě především dítě, které vidí, vnímá, přijímá, ale i odmítá. Procesy fantazie a představivosti by měla

podporovat právě ilustrace k pohádkám. A mezi takové ilustrace patří ty, které jsou realistické, srozumitelné a okamžitě čitelné. (Černoušek, 1990)

Jak ale působí na dětskou mysl obraz v knize? Neměl by být dominantní na verbální pozadí. Ilustrace by tedy v knížkách neměla nahrazovat vyprávění. Ovšem v kresleném seriálu nebo ve filmovém zpracování pohádky pochopitelně platí obrácený poměr. Ilustrace má mít v knižním vydání úlohu podněcující a podpůrnou. Neměla by nahrazovat obraznou představivost dětí, která se vyvíjí při vyprávění pohádky. Denní snění je vlastně také rozvíjeno vyprávěním. Ilustrace v pohádkách má pouze funkci opěrných pilířů. (Černoušek, 1990)

Nestačí však samotné slovo k tomu, aby si děti představovaly děj příběhu ve svých vnitřních fantaziích? Neomezuje samotná ilustrace představivost dítěte? Na jedné straně lze vidět silnou setrvačnost populárního obrazného ztvárnění pohádky. Od začátku minulého století existovalo jen několik knižních ilustrací a dětem se dával veliký prostor pro jejich fantazii. *„Ale od doby, kdy světem vítězně prošla filmová podoba Sněhurky a sedmi trpaslíků z dílny Walta Disneyho, málokdo si představí Sněhurku jinak než v grafické atmosféře a konturách Disneyho provedení. Tak silný dokáže být tlak obecně přijatého obrazu, síla populárně přijatého zobrazení!“* Na straně druhé si lze však všimnout existujícího nekonečného prostoru pro spontánní představivost dětí. Bývá ale někdy značně omezována daným grafickým vzorem. Velmi intenzivní jsou například vzpomínky dítěte na první ilustrace k pohádkovým knížkám. Ty zpravidla přetrvávají po celý život. (Černoušek, 1990, s. 32 – 33)

3 Dítě a výtvarná výchova

3.1 Podoba dnešní výtvarné výchovy

Význam výtvarné výchovy zformuloval slovenský pedagog a teoretik L. Čarný. Jeho následující charakteristiky obhajující pozice předmětu v povinném vzdělávání jsou vystiženy ve třech bodech:

- Dítě realizuje téměř vše, co je obsahem vyučování. Výtvarná výchova je předmět, kdy je dítě celý čas aktivní.
- Spontánní dětské vyjadřování spolu s přirozeným zájmem o objevné laborování (s materiály, technikami, výrazovými prostředky a motivy) může být podchyceno v nižších ročnících právě výtvarnou výchovou.
- Předmět dovoluje dítěti vyjadřovat základní pojetí, vlastní fantazii a zároveň mu umožňuje pracovat se symboly, kterými sděluje své představy. (Čarný In Stadlerová a kol., 2010)

Výtvarná výchova poskytuje dítěti možnost rozvoje a prohlubování v takové míře, aby vnímalo vnější a zároveň vnitřní svět. Předpokládá se, že bude dítěti umožněno projevit individualitu a jedinečné vize ve vlastní výtvarné výpovědi a tak bude pracováno s osobní zkušeností dítěte. (Stadlerová a kol., 2010)

Od žáků se v současné koncepci výtvarné výchovy požaduje, aby byli způsobilí se s rozmanitými problémovými úkoly vyrovnávat. Také aby dokázali tvořit sami za sebe, tedy individuálně, ale i spolupracovat ve skupinách na kolektivním výtvarném díle. Rovněž se očekává schopnost uplatňovat a uskutečňovat různá řešení při spolupodílení se všech příslušníků skupiny. Každé dítě může ke společnému řešení přispět svou myšlenkou. Ať už jde o návrh konceptu nebo jednotlivých kroků vedoucí k jeho výtvarnému provedení. Okamžitý náhled, ukazující možné rozpory ve skupině, schopnost spolupráce i neochotu k ní, nabízí právě výtvarná výchova. A to nejen při pozorování postupu individuální tvorby, ale také ve výtvarné formě vytvořeného díla. (Stadlerová a kol., 2010)

Snahou současného vzdělávání je směřovat v první řadě ke konstruktivistickému pojetí výuky. Toto pojetí se dá vyjádřit jako koncepce, která se opírá o strukturu, systém poznání, v němž je základním účastníkem dítě. (Stadlerová a kol., 2010)

Vzdělávání má především směřovat k rozvoji dítěte, které bude připraveno jak pro život současný, tak zároveň i budoucí. Podpora rozvoje individuálních schopností dítěte je jedním z požadavků na změny ve výchově a vzdělávání dítěte. Pokud je potlačována osobnost dítěte v procesu vzdělávání, je zřejmé, že se nebude snadno projevovat v dospělosti, ať už v profesním či osobním životě. (Stadlerová a kol., 2010)

3.2 Rozvoj osobnosti dítěte

K úspěšnému rozvíjení se samostatné osobnosti dítěte vytváří spoustu příležitostí právě výtvarná výchova. Ta vede především k tomu, aby se dítě učilo být. O osobní zkušenosti, zážitky, ale i osobní znalosti a dovednosti každého dítěte se opírá výtvarná tvorba. Specifika výtvarného projevu dítěte, vzhledem ke konkrétnímu období, ve kterém se dítě nachází, jsou respektována. Dítě by nemělo pracovat ve strachu z neúspěchu, pod nátlakem a nemělo by být ovlivňováno určitou představou učitele o výsledku výtvarného řešení. Podnětné a příznivé podmínky pro výtvarnou tvorbu, tedy vhodné klima pro školní práci, by měla vytvářet v první řadě škola. Přístup učitele je rovněž velmi důležitý. Pokud budou děti pouze plnit učitelovy pokyny a nebudou vedeny k samostatnosti nebo budou mít minimální možnost svobodné volby, jen stěží povedou ve svém důsledku k projevům jedinečnosti a originality výtvarné výpovědi. (Stadlerová a kol., 2010)

Cílem působení učitele není jen výtvarný rozvoj dítěte, ale především rozvoj celé jeho osobnosti. Nezahrnuje to nějaké poučování a upozorňování, ale růst všech duševních funkcí dítěte. (Uždil, 2002)

Přínos výtvarné výchovy osobnostnímu rozvoji dítěte shrnuje H. Hazuková. Spatřuje ho v „*oblasti poznávacích procesů*“ (zrakové vnímání), „*v oblasti prožívání, emocionálních procesů, v oblasti hodnotících procesů*“ (vyjadřování vlastních názorů), „*přetvářecích procesů*“ a „*v oblasti sociálních procesů, zejména komunikaci*“ (neverbální prostředky vyjádření, schopnost týmové práce). (Hazuková In Stadlerová a kol., 2010, s. 24-25)

Reformní tendence, které zasahují primární vzdělávání a snahy zrealizovat současné cíle výtvarné výchovy provázejí četné problémy. Některé jsou bohužel mnohdy zapříčiněny realitou školní praxe. U učitelů často vítězí jejich pohodlnost, nezájem, kdy nejsou ochotni měnit zaběhnuté stereotypy. Měli by být v první řadě přesvědčeni o přínosu výtvarné výchovy pro osobnostní rozvoj každého dítěte a také být vybaveni důvody, kterými přínos tohoto

předmětu před laickou veřejností obhájí. Učitelé kráčí cestu zpět, pokud v době nadbytku informací, vyžadují výhradně pamětní učení a doslovnou reprodukci hotových poznatků. Výtvarná výchova by tedy měla být prostorem jak pro duchovní, tak pro osobnostní rozvoj dítěte, a zároveň by však měla poskytovat možnost rozvíjení vizuální gramotnosti dítěte. Může se totiž stát působivým protipólem, který bude dětem nabízet možnost aktivity, tvořivosti, samostatného myšlení, ale také příležitosti se emocionálně projevit při řešení výtvarného problému. (Stadlerová a kol., 2010)

Myšlenky J. Davida vyjadřují požadavek nesnížit význam výtvarné výchovy na pozici „*nástroje výcviku v zacházení s médii*“. Autor uvádí, že „*studenti a mladí učitelé by měli více naslouchat niterným hlasům těla a duše, dokud je v sobě ještě slyší a cítí a mohou jim pomoci rozlišovat formu, smysluplný tvar a význam od jejich jen stimulovaných prázdných náhražek, které dnes globálně zaplavují svět. Ty pak nepozorovaně poznenáhlu znečitlivují a otupují vnímavost a uspávají naše svědomí, které nás jedině může udržet v bdělém stavu jako aktivní účastníky tvůrčího mýtu a tedy i v žádoucí ekologické rovnováze tvůrčích duchovních bytostí.*“ (David In Stadlerová a kol., 2010, s. 19)

Za následky osobnostního rozvoje dítěte můžeme považovat nedostatek emocionality ve škole. K jednostranně pragmatickému konceptu vzdělávání však dochází tehdy, pokud vše, co je spojeno s emocionálními prožitky, je obyčejně degradováno na prostou zábavu a odreagování. Tuto skutečnost potvrzuje R. Arnheim. Ten ve svých úvahách vychází z náhledu laické veřejnosti na umění – „*Umění vyjadřuje emoce a je vytvářeno za pomoci nejrůznějších emočních stavů. Tedy za pomoci pocitů, které zároveň sděluje. V běžném užívání se tyto termíny, emoce a pocity, netěší příliš velké vážnosti. Emocionální je přece ten, kdo podléhá iracionálním impulsům, je to člověk, který špatně uvažuje. Pocity často připomínají neurčitost poznání. Osoba, která si není zcela jistá, spoléhá na pouhé pocity. Není divu, že činnosti založené na emocích a pocitech vzbuzují podezření.*“ (Arnheim In Stadlerová a kol., 2010, s. 20)

Osobní výtvarná výpověď dítěte by měla odpovídat orientaci na osobnostní rozvoj dítěte ve výtvarné výchově. Ta souvisí i s komunikací nad výtvarnou výpovědí, kterou vyjadřuje citace z RVP ZV: „*Tvůrčími činnostmi (rozvíjením smyslové citlivosti, uplatňováním subjektivity a ověřováním komunikačních účinků) založenými na experimentování je žák veden k odvaze a chuti uplatnit osobně jedinečné pocity a prožitky*

a zapojit se na své odpovídající úrovni do procesu tvorby a komunikace.“ (RVP ZV, 2017, s. 83)

„Prožitek má integrační charakter. Zasahuje nejen rozum a cit, nýbrž spojuje oba způsoby vnímání světa. ...Prožívat znamená vystavovat se životním vlivům, hodnotit je a aktivně na ně reagovat.“ (Kahrmann In Čačka a kolektiv, 1999, s. 340)

3.2.1 Představivost a fantazie dítěte

„Nás dospělé bude vždy znova okouzlovat způsob, jakým fantazie dětí dokáže okřídlit věci zcela obyčejné...“ (J. Streit, 1992, s. 12)

„Člověk je takový, jaké jsou jeho fantazie.“ (W. Stern)

Již u J. A. Komenského můžeme najít chápání procesu učení jako činnosti, na které se podílí myšlení a paměť, ale zároveň i představivost, emoce a postoje. J. J. Rousseau kladl důraz na city a vůli, u J. H. Pestalozziho můžeme nalézt požadavek respektu k celé osobnosti. Tito a mnoho dalších pedagogických osobností usilovali o překonání intelektové všestrannosti. Kladli důraz na volné a tvořivé utváření psychiky dítěte a na rozvoj jeho fantazie. Také alternativní školy podporují pěstování představ, fantazie a imaginace. (Maňák In Čačka a kolektiv, 1999)

D. Cohen a S. A. MacKeith, zabývající se podrobně možností rozvoje imaginace zjistili, že: *„děti s bohatou fantazií se vyznačují větší pozorností, jsou méně agresivní, vykazují lepší sociální a kognitivní dovednosti, lépe zobecňují své zkušenosti, jsou úspěšné při organizaci získaných informací, stávají se citlivější k ostatním dětem atd. Projevují také větší radost z toho, co dělají, a jsou i přemýšlivější než děti s chudší fantazií.“ (In Čačka a kolektiv, 1999, s. 305)*

S dětským výtvarným projevem těsně souvisí dětská představivost a fantazie. Významnou součástí duševna ve všech vývojových stádiích každého člověka byly a jsou představy a fantazie. S nimi souvisí i další pojem, který je někdy chápán jako synonymum pojmu fantazie a tím je obrazotvornost neboli imaginace. (Stadlerová a kol., 2010)

„Obzvláště důležitou funkci má imaginace při vedení žáků k samostatné práci a k tvořivým aktivitám.... Výchovně – vzdělávací proces, včetně kultivace myšlení, je tedy

nemyslitelný bez rozvíjení a uplatňování představivosti a fantazie... Před školou dnes stojí úkol hledat nové možnosti kultivace a imaginace, představivosti a fantazie, a překonat tím zúžený přístup, redukující lidské jednání na postup „logicky bezchybného algoritmu“. Škola si ovšem musí nejdříve ujasnit celkový cíl výchovy a vzdělávání.“ (Maňák In Čačka a kolektiv, 1999, s. 303)

O. Čačka uvádí, že neodmyslitelnou složku představ a fantazie tvoří právě představivost, kterou definuje jako schopnost vytvářet v duchu obrazy. Je také možné ji chápat jako zapamatování dříve vnímaného v živé podobě. Fantazie je podle O. Čačky vytváření názorných obrazů, které není omezováno realitou a je vždy úzce spjata s city. Dále konstatuje, že u dítěte dochází postupně k útlumu fantazie, což je způsobeno rozlišením já a světa. (Čačka, 2000)

Svět imaginace můžeme u dětí podporovat prostřednictvím hry, kresby, ale i četby a dalších imaginativních aktivit. Imaginace probíhá mezi výtvarným vnímáním a výtvarnou tvorbou a to bez viditelného materiálního výsledku. Ve výtvarných činnostech se projevuje především v představách dítěte. Imaginativní představa může mít i podobu zvuku nebo haptického dojmu a nemusí vždy znázorňovat konkrétní obraz. (Stadlerová a kol., 2010)

Učitel musí nejprve proniknout ke strukturním prvkům tvořivé aktivity dětí, aby ji mohl podporovat a usměrňovat. Mezi tyto prvky patří především *„imaginativní aktivity, jako představivost, fantazie a intuice. Nejjednodušší je, z metodického hlediska, začít cílevědomým přestováním představivosti.“* Fantazii je možné podněcovat na náročnějších problémech nebo v situacích, které vyžadují větší odpoutání od reality, směřující ke svobodné, hravé kombinaci představ a obrazů. *„Imaginativní aktivity představují mj. i volnou fabulaci příběhů, řetězec představ přetvářejících v duchu realitu a přecházejících k invenci nápadů a inovativnosti kreativního procesu.“* (Maňák In Čačka a kolektiv, 1999, s. 306)

Představivost a fantazie úzce souvisí s plánováním a s realizací hodiny výtvarné výchovy. Uplatňuje se při vlastní výtvarné tvorbě učitele a ve zdatnosti učitele vyhledávat pro děti pestré a podnětné náměty pomocí lákavé motivace. Imaginativní aktivity by měla dětem umožnit projevit výtvarná výchova. Tyto aktivity by měl učitel umět ohodnotit především ve výsledku tvorby dítěte. Projev malé představivosti a fantazie učitelů bohužel často vede k tomu, že nejsou schopni nabídnout dítěti prostor se výtvarně projevit jako individualita. Je důležité, aby učitel umožnil dětem rozvíjet jejich představivost a fantazii.

Předpokladem unikátní výtvarné výpovědi dítěte je tedy osobní zkušenost a zážitky a zároveň především jeho vlastní představivost a fantazie. Učitel by měl určitými schopnostmi a dovednostmi disponovat, pokud je má u dítěte rozvíjet. Tento požadavek se týká i kvality představivosti a fantazie učitele a schopnosti ji vyjádřit. (Stadlerová a kol., 2010)

Spolutvůrce jedné z alternativ osnov výtvarné výchovy, T. Komrska, dospěl k závěru, že záporný postoj k výtvarné výchově a úbytek spontánnosti bývají mnohdy zapříčiněny častým opomenutím estetického vzdělávání. Mezi další příčiny však mohou patřit i nekvalitní vztahy v rodině. Podle autora jsou nedůvěra a ztráta fantazie u dětí nepřírozené. Způsobuje je zejména nepovzbuzující a konfliktní klima, eventuálně nezpůsobilí učitelé. (Komrska In Stadlerová a kol., 2010)

Představivost a fantazie dětí nesmí být omezována precizními instruktážemi a konkrétními příklady. Pokud učitel pomáhá dítěti, které nedůvěřuje vlastním schopnostem se s výtvarným problémem vyrovnat, tlumí tak jeho představivost i fantazii. Někdy se stává, že učitel nedoceňuje dětské schopnosti. Dítě se může vyptávat, jak má daný úkol provést a bude očekávat jakousi radu a podporu ze strany učitele. Důležitá je však míra ovlivnění myšlenky dítěte. Učitel dítě podněcuje ve výtvarné tvorbě, pokud s ním vede osobní rozhovor, který směřuje k rozvíjení jeho představivosti a tak podporuje jeho vlastní výtvarnou výpověď. Někteří učitelé však reagují nevhodným přístupem. Zasahují dítěti do práce, ukazují, jak krok za krokem postupovat nebo dokonce poukazují na výtvarná řešení jiných žáků. V tomto případě však dítě nerozvíjí svou vlastní představivost ani výtvarné myšlení, ale provádí daný obraz a postup učitele. Mnozí z těchto učitelů chtějí jen tápajícímu dítěti pomoci a nejsou si tak vědomi špatných didaktických postupů. Dítě je s radou učitele spokojeno, protože ví, že bude odměněno dobrou známkou, pokud splní důkladně zadaný postup. Úkolem učitele je však podpořit vnitřní obrazy dítěte k růstu a využívat tak všech možností, jak hravých, tak podnětných činností. (Stadlerová a kol., 2010)

Představa nemá jen smyslově názorný charakter, ale její obsah a kontury se neustále mění, a to i v průběhu okamžiku. Téměř každá představa, která se týká hmotně existující věci, může dospět do své smyslově názorné podoby. V dětství jsou představy naprosto nepostradatelné. Velkou cenu však mají i v běžném životě. Dítě si dokonce dokáže vytvářet představy různých věcí a to takových, které nikdy v životě nevidělo, které jsou neviditelné, neexistují nebo jsou nehmotné. Představy mají celou řadu různých druhů. Avšak ty, ve kterých ožívají známé a dříve už poznané jevy, jsou nejběžnější. Představy anticipační

nebo představy pramenící z fantazie patří k dalším, které mají také význam. Nejsou jen znovu oživenou smyslovou zkušeností, ale dovedou proměnit v přesvědčivý útvar i to, co nikdy neexistovalo, ale co si lze právě jen představit. Nezbytností pro život je fantazie. Ta nechce být napodobením jiných životů. Je však důležité umět postihnout hranici mezi fantazií a fantazírováním. Tedy mezi tím, co slouží životu, protože to rozvíjí jeho možnosti, a tím, co odvádí dítě mimo reálný život. (Uždil, 2002)

J. Streit píše ve své knize, že dítě ve věku čtyř až dvanácti let přímo lační po obrazech. Jakoby jeho obrazotvornost pracovala na nějaký vyšší popud. Je důležité, aby přijímalo takové obrazy, které jsou zdravé pro jeho fantazii. K deformaci jeho vnitřní obrazové galerie, tedy fantazie, dochází tehdy, když padne na falešné či jeho vnitřní bytosti nepřiměřené obrazy. Mezi čtvrtým až desátým rokem, se dětská duše vyvíjí především z vnějších a vnitřních obrazů. Přehnané a rozrušené fantazii říkáme všeobecně fantastika nebo blouznivost. Představám, které se změnily v senzace, nadsázky nebo také v kýč, říkáme zchaotizovaná dětská fantazie. Jedná se především o komické sešity pod jménem Walta Disneye, jejichž obrázky spíše neodpovídají dětské fantazii. Tyto pseudopohádky hromadně obluzují prostou dětskou fantazii. Už samy o sobě výrazné a křiklavé barvy poškozují dětský jemnocit pro barvy. (Streit, 1992)

Učitel by měl všechny tyto karikatury odmítnout. Citlivé děti totiž vtiskují obrazy do svých bytostných hlubin a agresivní karikatury nesnášejí. Zdravé citění však může probouzet obrázků s poctivou fantazií. Děti budou vyžadovat čím dál tím více klidu, ticha a dobrosrdečnosti. Rozhodně nebudou potřebovat jakési nepřirozené bičování představitivosti a fantazie, kterým bohužel v dnešní době televize klame jejich duše. U dětí je nicméně již teď patrné, že kromě duševního a fyziologického poškození dochází i k mechanickému zakrnění smyslů. (Streit, 1992)

Dětská mysl zahrnuje sbírku chybně utříděných a jen částečně ucelených představ, která se rychle rozrůstá. Obsahuje některé správně nahlédnuté stránky skutečnosti, zato mnoho dalších prvků je plně ovládáno fantazií. Mezery v dětském chápání, které způsobuje nezralost jeho myšlení a nedostatek informací, vyplňuje právě fantazie. Každodenně se dítě potýká s různými problémy a událostmi a vzdělávání ve škole ho vede ke snaze porozumět takovým situacím a najít řešení. Často se dítě nechává unášet bujnou fantazií, protože rozum má zatím jen slabou kontrolu nad nevědomím. Teprve zlehka se vynořuje schopnost dítěte používat rozum. (Bettelheim, 2017)

B. Bettelheim píše ve své knize, že všechny stránky osobnosti dítěte jsou vždy ovlivněny jakoukoli zkušeností. Dítě se musí opírat o bohatou fantazii, má-li být způsobilé se vyrovnávat s životními úkoly. Právě když se snaží rozumět sobě nebo druhým, o tom spřádá fantazie. (Bettelheim, 2017)

3.3 Dětský výtvarný projev v primárním vzdělávání

„Některé děti ‚moc pěkně malují‘. Později však nejsou schopny stejného efektu dosáhnout. Aby byl člověk génius, musí být nejprve tvůrcem, oprostit se od všech předsudků a vnějších tlaků. Kresby dětí jsou proto geniální jen po dobu, kdy v nich převládá spontánnost. Dítě se podřizuje pravidlům, která mu diktuje spontaneita, jakmile si uvědomí, co dělá, začne se zajímat o vnější efekt a přestane kreslit spontánně a z radosti; jeho obrázky zevšední.“ (Davidov, 2001, s. 101)

Výtvarná činnost je zpočátku pro všechny děti hlavně sebeuspokojením. Tedy něčím jako uvolněním vnitřního přetlaku představ. Tyto imaginace dítě zhmotňuje, dává jim průchod, dělá je viditelnými a nepotřebuje přitom vůbec mluvit. (Uždil, 2002)

„Výtvarný projev můžeme chápat jako výsledek vyrovnávání se individua se světem. Je projevem celé osobnosti, nejen úzké složky psychiky. Uplatňuje se v něm emocionální i racionální poznávání i logické myšlení.“ (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 31)

K tomu, aby škola nabízela dítěti prostor pro jeho výtvarnou seberealizaci a snížilo se záporné působení na jeho výtvarný projev, je důležité optimalizovat činnosti učitele. Ten by měl mít ve svých pedagogických aktivitách oporu nejen ve znalostech, ale i oborových dovednostech. Znalosti učitele výtvarné výchovy by se měly vztahovat k osobnosti dítěte primárního vzdělávání. Především potom na hledisko jeho ontogenetického a fylogenetického vývoje. (Stadlerová a kol., 2010)

Kresba dává dětem možnost vypovědět více než slova. Ve výtvarném projevu se ukazuje tvořivý výraz dítěte. Ten se obvykle shoduje s jeho skutečnými psychickými obsahy. *„Dítě by tedy mělo tvořit v souladu s vlastním cítěním – každá myšlenka může najít kresebný projev. Učitelem kreslení by měl být vnitřní život, který se sám od sebe rozvíjí, zjemňuje a neodolatelně hledá, jak by se vrodil v nějaké empirické formě do vnější skutečnosti. Už malé dítě se usiluje kresebně vyjádřit.“* (Read In Stadlerová, 2010, s. 70)

Dítě se začíná výtvarně projevovat, aniž by ho to někdo úmyslně učil. Náhodně vytváří body či linie, když uchopí nástroj, který zanechává stopu. Cítí totiž potřebu využít možnosti hrát si. Kresba se stává jakousi formou obrázkové řeči, pokud tato potřeba přeroste v potřebu vyličit známé jevy. Dítě tak začíná vědomě používat a rozvíjet své vlastní zobrazovací schopnosti. Spousta odborníků se zabývalo otázkou, proč dítě kreslí. V přístupech jednotlivých autorů se interpretace výtvarného projevu dětí liší. Mnozí autoři, kteří se věnují dětské kresbě, vycházejí z myšlenek J. Piageta. Vývoj myšlení, podle jeho výzkumů, je chápán jako postupné vypořádání se jedince s prostředím a se změnami prostředí. (Stadlerová a kol., 2010)

Psychický vývoj dítěte člení J. Piaget na čtyři období, z nichž pouze dvě souvisí s výtvarným projevem primárního vzdělávání. Jsou jimi období:

1. „*Předoperační*“ (od dvou do sedmi – osmi let) – u dítěte dochází k rozvoji představivosti, symbolickému označování a asi od čtyř let k názornému myšlení.
2. „*Konkrétních operací*“ (od sedmi – osmi let do jedenácti – dvanácti let) – dochází k operaci v konkrétní činnosti, k operaci s předměty a jejich převádění do nových situací, kdy je dítě schopno provádět tyto operace i v představě. (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 30 – 32)

Osobní zážitky, pocity, přání, ale taky problémy se projevují v dětské kresbě. Ta se tedy stává důležitým sdělovacím prostředkem dítěte a mnohdy o něm poskytuje informace, které samo není schopné nebo ochotné říci verbálně. Prvky v kresbě, které dítě považuje za důležité a významné, jsou zdůrazněny volbou barev a velikostí. Výtvarná výchova primárního vzdělávání se snaží o plynulé navázání a rozvíjení výtvarného projevu dítěte z období před vstupem do základní školy. (Stadlerová a kol., 2010)

Jedinečnost výtvarného projevu dětí může být ovlivňována médii, která mohou mít jak kladný, tak i záporný vliv na dětskou výtvarnou tvorbu. Mohou však obohatit dětskou zkušenost, představivost, fantazii a poskytovat dítěti značné množství nových poznatků o světě. (Stadlerová a kol., 2010)

3.4 Dětská kresba v mladším školním věku a prepubertě

„Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky. Výtvarný projev se vedle pohybového řadí mezi základní aktivity dítěte. Celý výtvarný proces dítěti umožňuje neverbální, symbolickou řeč, jejíž pomocí může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání.“ (Šimíčková Čížková, 2005, s. 73)

Tvůrčí projev dítěte v předškolním i školním věku je hlavní formou komunikace se světem i formou jeho osvojování. Vypovědět více než slova umožňuje dětem právě kresba. *„Dítě by tedy mělo tvořit v souhlase s vlastním citěním – každá myšlenka může najít kresebný projev. Učitelem kreslení by měl být vnitřní život, který se sám od sebe rozvíjí, zjemňuje a neodolatelně hledá, jak by se vrodil v nějaké empirické formě do vnější skutečnosti. Už malé dítě se usiluje kresbou vyjádřit. Avšak ty hrozné mazaniny školních dětí vystavované často jako „dokumenty dětské duše“ tvořené rukou necvičenou, okem nevidoucím a duchem nevnímavým k diferencování krásy od ošklivosti, správného od falešného atp., neodhalují „duši“, ale omyly duše – ukazují jen, jak vypadá nevdělaná lidská bytost.“ (Read, 1967, s. 135)*

Kresba se stává od počátečních izolovaných znaků v předškolním věku stále syntetičtější. Přechodem do školy dochází k oddělování imaginativního zážitku od reality (Já a svět), děti však stále namísto předlohy preferují kresbu podle představy, začínají ale přesněji ctít proporce těla a jeho jednotlivých částí, upouštějí od linearitu a trup a končetiny se stávají postupně dvourozměrnými. V kresbě přibývá stále více detailů. (Čačka, 2000)

V šesti letech děti doplňují obvod hlavy, uši a vlasy. Objevuje se stále více detailů oděvu. Klobouk se vznáší zpravidla nad hlavou. Předělem v pase se odlišuje pohlaví. Stále se vyskytují transparence, které zachycují i to, co není vidět. (Čačka a kolektiv, 1999)

V sedmém roce se zpřesňují proporce i připojení končetin. Začíná se objevovat náznak krku, který vychází buď z hlavy, nebo z trupu. Provedení účesu a oblečení se postupně stává stále dokonalejším. (Čačka a kolektiv, 1999)

V osmém roce života dítěte dochází ke sjednocování a zaoblování tvarů. Začínají se objevovat první pokusy o znázornění postavy z profilu. Potíže mají děti s připojením jedné z paží, která vychází buď zepředu, nebo zezadu a protíná pak přední linii trupu. V kresbě „en face“ dochází k počátkům sbíhání nohou v rozkroku. (Čačka a kolektiv, 1999)

V devíti letech se vyskytují snahy o zachycení pohybu (např. chůze bývá naznačena pohybem rukou). Obličej už má téměř všechny důležité rysy a v oblečení přibývají další detaily (kapsy, pásek, doplňky aj.). Lze rozeznat i kresby chlapců a dívek. Kresby jsou však dosud plošné. (Čačka a kolektiv, 1999)

V deseti letech děti touží dosáhnout plastičnosti stínováním. Dochází ke zdokonalování obrysových linií hlavy, rysů obličeje, tvarů těla atd. Do kresby dítěte se výrazněji promítá osobitost zájmů a odrážení okolí. (Čačka a kolektiv, 1999)

V prepubertě dochází dále k rozvoji citu pro perspektivu, proporce a míru. Dítě zobrazuje předměty již ve správné pozici. Tímto stadiem bývá pro mnohé vývoj kresby ukončen, dále se jí věnují spíše už jen talentovaní jedinci. Celek kresby postupuje od zobrazení významných jednotlivostí na beztvareém pozadí, přes schematicky ztvárněné okolí, až k úplněji propracovanému pozadí. Na konci dětství vznikají obrazy, které jsou již zcela uvědoměle plánovány, nastává nová forma „kresebných konstrukcí“. Schopnost exprese postupně mizí. Jako předzvěst negace tvořivé bezprostřednosti se objevuje „kopírovací mánie“, která však může posloužit alespoň k cvičení senzomotorické koordinace. Příčinou útlumu kresebného projevu je také nárůst sebekritičnosti, kterou překlenou pouze talentovaní jedinci, dochází k takzvané krizi výtvarného vyjadřování, dítě už má poměrně reálný pohled na svět, který však nedokáže zobrazit podle svých představ. (Čačka, 2000)

Podle Čačky je blokem pro spontánní sebevyjádření kresbou a tvořivost obecně preferovaný racionální realismus. Také ostych a obavy z hodnocení druhými hraje významnou roli. Každá tvorba slouží nejen k rozvoji řady schopností a vlastností, včetně jemnosti prožívání, ale i jako komunikační prostředek. Kresbou i dalšími uměleckými projevy vyjadřuje dítě zcela nevědomě své city, přání, touhy a tím i sebe kultivuje. *„Dětská kresba by měla být spíše dílem srdce než ruky. Součástí rozvoje osobnosti by tedy mělo být i podněcování k nezávislosti vnitřního prožívání, osobitosti, včetně schopnosti porozumět také znakům neverbální komunikace. To je cesta, jak podchytit a rozvíjet u dětí jejich přirozenou schopnost výtvarně vnímat i vyjadřovat se a rozvíjet základ pozdější schopnosti vnitřní intuitivní rekonstrukce smyslu uměleckého díla – který bohužel mnohým a nejen mladým lidem chybí.“* (Čačka, 2000, s. 138)

Způsob, kterým se dítě výtvarně vyjadřuje, je daný nejen vývojovou fází jeho výtvarného projevu a myšlení. Velký vliv také hrají individuální zkušenosti dítěte, jak jeho zážitky, tak i sociální prostředí, ve kterém žije. (Stadlerová a kol., 2010)

Vývojové zákonitosti dětské kresby je třeba v hodinách výtvarné výchovy respektovat a optimálně využít, stejně jako jednotlivé typy kreslířů. Podle obsahové stránky kresby, bohatství znaků, množství vztahů, způsobu použití barvy, podání prostoru atd. lze rozlišit výtvarný typ dítěte. Např. J. Uždil uvádí v návaznosti na C. G. Junga ve své typologii výtvarného projevu dva hlavní typy - extravertní a introvertní, které mohou mít mnoho podtypů. Pro extravertní typ je zřetelná snaha o vystižení zobrazované věci se všemi jejími důležitými i méně důležitými částmi. Později pokus objektivně zachytit proporce věcí, jejich barevnost, umístění v prostoru. Dále snaha zachytit jejich plastičnost a osvětlení. Kresba je zevrubná, věcně správná, bez niternějšího vztahu k zobrazované věci. Pro druhý hlavní typ – introvertně expresivní – je rozhodující zážitek se silně emotivním charakterem. Téma se neopakuje často a je zosobněno výběrem faktů. U každého díla je zjevný zápas o ucelenou představu. Proporce, skutečná barevnost nebo objektivní vzhled věcí nehrají důležitou roli. Některé děti tohoto typu mají dobrý smysl pro tvar, to lze uplatnit při modelování. (Uždil, 2002)

3.4.1 Symbolika v dětské kresbě

Grafický symbol je pro dítě jakýsi nejpřirozenější prostředek, kterým ve světě prezentuje sebe samo a také prostředkem, kdy reprezentuje své první zkušenosti se světem. Dítě se prostřednictvím zanechání grafické stopy hlásí ke své jedinečné existenci. Zároveň však dává světu najevo, že s ním chce začít komunikovat. (Babyrádová In Stadlerová a kol., 2010)

Mezi určitým vizuálně obrazným vyjádřením a specifickými typy osobnosti lze najít vztahy, které vyjadřuje symbolika dětské kresby. Tu můžeme vidět např. v užití barevnosti, kompozici a tvarech výtvarného projevu dítěte. Jedním ze způsobů, kterým dítě používá barvu, je že se snaží napodobit přírodu. Barevnost se tedy co nejvíce blíží realitě. Dále se může nechávat vést svým nevědomím. To však podle R. Davido nejvíce vypovídá o osobnosti a myšlení dítěte. Tento autor dále konstatuje, že teplejší barvy prozrazují vyrovnanost. Na rozdíl od barev tmavých, které poukazují na smutek, úzkost, případně odpor k něčemu

nebo k někomu. Citovou nevyrovnanost a špatný zdravotní stav vyjadřují bledé odstíny. (Davido In Stadlerová a kol., 2010)

H. Babyrádová uvádí, že výtvarné práce mohou obsahovat geometrické obrazce, které můžeme pokládat za symboly. Např. bod může být symbolem koncentrace a trvalosti. Jako symbol koloběhu nebo také sledu událostí lidského života může být interpretován kruh. Ten se v dětských kresbách vyskytuje poměrně často. (Babyrádová In Stadlerová a kol., 2010)

Mezi další symboly, které vypovídají o sociálních vztazích, zážitcích a přáních dítěte, patří např. dům, strom, zvířata, slunce aj. Jako příklad symbolického významu uvádíme symboly, vyskytující se v dětských kresbách nejčastěji. (Stadlerová a kol., 2010)

Dům patří k nejoblíbenějším tématům dětí. Symbolizuje domov, rodinné teplo, přístřeší, otevření vnějšimu světu apod. Dům, který dítě umístí uprostřed plochy s otevřenými okny a několika dveřmi o něm vypovídá, že je příznivé, živé a otevřené. Okolí domu bývá často harmonické a nenápadné. (Stadlerová a kol., 2010)

Slunce hraje v životě každého člověka nezastupitelnou roli. Podle J. Uždila slunce znamená v dětské kresbě „*cosi jako určení času, je označením oblohy, z hlediska hlubší symboliky je dárce života a radosti.*“ R. Davido poukazuje na další význam slunce v dětské kresbě – na vliv otce. Slunce představuje mužský symbol a s ním i autoritu. Krásně zářivé slunce symbolizuje ideálního otce. V opačném případě dítě, které nemá s otcem dobré vztahy, nakreslí slunce vybledlé, dokonce až skryté. (Stadlerová a kol., 2010, s. 88)

Zvířata můžeme v dětských kresbách najít docela často. Dítěti je zvíře buď sympatické, nebo nesympatické, zaujímá k němu tedy citově zabarvený postoj. Dítě někdy zobrazuje raději zvířata než lidi. Ve skutečnosti však zvíře představuje vztahy dítěte k vnějšimu světu. (Stadlerová a kol., 2010)

Důležitým faktorem v hodnocení dětských výtvarných prací ve školní praxi, je znalost specifických znaků dětské kresby a její symboliky. Výpovědní hodnota spontánních projevů, by měla vést učitele v první řadě k zamyšlení nad samotným obsahovým sdělením výtvarné práce. (Stadlerová a kol., 2010)

4 Výtvarná výchova a Rámcový vzdělávací program

Vizuálně obrazné znakové systémy, s kterými pracuje výtvarná výchova, slouží jako nezastupitelný nástroj poznávání a prožívání existence lidí. Z porovnávání zkušeností žáka vychází tvořivý přístup k práci při tvorbě, vnímání a interpretaci. Tento přístup také umožňuje žákovi uplatňovat své osobní pocity a prožitky. Výtvarná výchova nepřistupuje k vizuálně obraznému vyjádření výhradně jako k pouhému přenosu reality. Slouží jí jako prostředek, podílející se na způsobu přijímání a zapojování výtvarné výchovy do komunikačního procesu. (RVP ZV, 2017)

Tvůrčí činnosti výtvarné výchovy, kterými jsou tvorba, vnímání a interpretace, jí umožňují rozvíjet a zároveň uplatňovat vlastní vnímání, prožívání, myšlení, cítění, představivost, fantazii, intuici a invenci. Výtvarná výchova nabízí k realizaci těchto činností vizuálně obrazné prostředky. Ty nejsou jen tradiční a ověřené, ale jsou nově vzniklé ve výtvarném umění současnosti a obrazových médiích. Žák je povzbuzován k odvaze a chuti uplatnit své pocity a prožitky pomocí tvůrčích činností, které jsou založené na experimentování. (RVP ZV, 2017)

Výtvarná výchova dělí tvůrčí činnosti do tří skupin:

- Rozvoj smyslové citlivosti – zahrnuje činnosti umožňující žákovi rozvíjet schopnosti při rozeznávání smyslů na vnímané realitě. Dále mu umožňují uvědomovat si vliv této zkušenosti.
- Uplatnění subjektivity – tyto činnosti vedou žáka k tomu, aby si uvědomoval a uplatňoval své vlastní zkušenosti při vnímání, tvorbě a interpretaci vizuálně obrazných prostředků.
- Ověření účinků komunikace – činnosti umožňující žákovi utvářet v komunikačním procesu obsah vizuálně obrazných vyjádření. (RVP ZV, 2017)

4.1 Charakteristika vzdělávací oblasti Umění a kultura

Skrze tuto vzdělávací oblast je žákům umožněno jiné než jen racionální poznávání světa. Oblast Umění a kultura patří k neoddelitelné součásti existence lidí. Kulturu zahrnují jak procesy, tak i výsledky duchovní činnosti, které poskytují porozumění kontinuitě proměn historické zkušenosti. V té dochází k promítání jedince do existence společnosti a k jeho

socializaci. Každodenní život obsahuje kulturu chování, oblékání, cestování a také kulturu práce. V procesu umění, tedy poznání a dorozumívání, se vyvíjejí informace o světě, který je vnější a vnitřní. Formulovat a sdělovat provázanost světa nelze jinak než uměleckými prostředky. Osvojování s estetickým účinkem je přinášeno vzděláváním v této oblasti. K rozvoji citění, tvořivosti, vnímavosti jedince jak k uměleckému dílu, tak i k sobě samému a okolnímu světu, dochází v tomto procesu osvojování. Skrze společná témata tohoto procesu dochází k hledání a nalézání vazeb mezi různými druhy umění. Dále také dochází ke schopnosti se do kulturních potřeb jiných lidí vcítit. Způsobilosti nonverbálního vyjadřování jsou rozvíjeny prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, barvy, tvaru, gesta, mimiky v tvořivých činnostech. (RVP ZV, 2017)

U žáků 1. stupně základního vzdělávání dochází k seznámení prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a s jazykem výtvarného umění. Učí se je používat jako prostředky k sebevyjádření a také k tvořivé práci. Vzhledem ke svým zkušenostem se je snaží pochopit a výpovědi, které sděluje umělecké dílo rozpoznat a interpretovat. (RVP ZV, 2017)

4.2 Cílové zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura

Úmyslem vzdělávací oblasti směřující k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je:

- porozumět umění jako specifickému způsobu poznání a užívat jazyk umění k prostředku komunikace
- ve vzájemné provázanosti chápat umění a kulturu jako neoddělitelnou součást existence lidí; rozvíjet tvůrčí potenciál a učit se prostřednictvím vlastní tvorby opírat o vnímání, citění, prožívání a představy
- vytvářet podněcující atmosféru pro tvorbu, pochopení, poznání uměleckých hodnot v širších souvislostech; respektovat projevy a potřeby různých kulturních skupin
- vidět sebe samého jako svobodného člověka, který přistupuje ke světu tvořivě a obohacuje svůj emocionální život
- účastnit se procesu tvorby a chápat ji jako způsob nalézání a vyjadřování prožitků, dále také jako způsob postojů k jevům a vztahům ve světě (RVP ZV, 2017)

4.3 Vzdělávací obsah Výtvarné výchovy podle RVP ZV

Očekávané výstupy 1. období prvního stupně

„Žák:

- *rozpoznává a pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření (linie, tvary, objemy, barvy, objekty); porovnává je a třídí na základě odlišností vycházejících z jeho zkušeností, vjemů, zážitků a představ*
- *v tvorbě projevuje své vlastní životní zkušenosti; uplatňuje při tom v plošném i prostorovém uspořádání linie, tvary, objemy, barvy, objekty a další prvky a jejich kombinace*
- *vyjadřuje rozdíly při vnímání události různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky*
- *interpretuje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření; odlišné interpretace porovnává se svou dosavadní zkušeností*
- *na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil“*
(RVP ZV, 2017. s. 87 a 88)

Očekávané výstupy 2. období prvního stupně

„Žák:

- *při vlastních tvůrčích činnostech pojmenovává prvky vizuálně obrazného vyjádření; porovnává je na základě vztahů (světlostní poměry, barevné kontrasty, proporční vztahy a jiné)*
- *užívá a kombinuje prvky vizuálně obrazného vyjádření ve vztahu k celku: v plošném vyjádření linie a barevné plochy; v objemovém vyjádření modelování a sochařská postupy; v prostorovém vyjádření uspořádání prvků ve vztahu k vlastnímu tělu i jako nezávislý model*
- *při tvorbě vizuálně obrazných vyjádření se vědomě zaměřuje na projevení vlastních životních zkušeností i na tvorbu vyjádření, která mají komunikační účinky pro jeho nejbližší sociální vztahy*

- *nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě*
- *osobitost svého vnímání uplatňuje v přístupu k realitě, k tvorbě a interpretaci vizuálně obrazného vyjádření; pro vyjádření nových i neobvyklých pocitů a prožitků svobodně volí a kombinuje prostředky (včetně prostředků a postupů současného výtvarného umění)*
- *porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace*
- *nalézá a do komunikace v sociálních vztazích zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil, vybral či upravil“ (RVP ZV, 2017, s. 88)*

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Realizace praktické části

Pro praktickou část mé diplomové práce byly zvoleny jednotlivé přípravy do hodin. V každé přípravě jsem vypracovala konkrétní námět pro práci s příběhem (pohádkou) v hodinách výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Možnost volby námětů je neomezená. Sama jsem se přesvědčila o tom, že si stačí přečíst jakýkoli pohádkový příběh a nápady na náměty přicházejí samy. Poté už stačí vybrat jen ten nejzajímavější námět a vhodnou techniku, která žáky zaujme. Tyto jednotlivé přípravy do hodin by měly být určitým návodem, jak lze k pohádkám z hlediska výtvarné výchovy přistupovat. Dle mého názoru jsou pohádky ve výtvarné výchově ideálním prostředkem. U žáků dokáží probudit fantazii a představivost, působí na city každého žáka a především dokáží silně motivovat k výtvarné činnosti. Žáci mohou přenést svou vlastní představu vzniklou na základě vyprávění pohádky na papír a vyjádřit tak své vlastní dojmy a pocity. V hodinách výtvarné výchovy, kdy jsou žáci inspirováni příběhem či pohádkou, navíc dochází svým způsobem k integraci vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura a Výtvarná výchova, což je pro oba obory určitě velkým přínosem a odpovídá to současné koncepci vzdělávání.

Všechny tyto výtvarné náměty jsem realizovala ve 3. třídě Základní školy v Opavě-Kylešovicích. Snažila jsem se vymyslet zajímavé náměty a vhodné techniky, které by žáci zvládli vzhledem k jejich věku. Zároveň jsem však navržené náměty musela přizpůsobit z hlediska dostupnosti pomůcek a materiálu. Navrhla jsem tedy celkem šest příprav do hodin výtvarné výchovy. U každé přípravy uvádím formální vymezení, podrobněji rozepsaný scénář a reflexi, ve které je celá příprava shrnuta z hlediska naplnění cílů, ale i upozornění na možná úskalí.

Pevně věřím, že mé přípravy do hodin výtvarné výchovy budou inspirací pro další studenty či pedagogy.

5.1 Sněhurka 1

Námět vyučovací jednotky: Jablíčko

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Období a stupeň vzdělávání: 1. období prvního stupně

Ročník: 3.

Očekávaný výstup vzhledem k RVP: Žák se snaží vyjádřit své vlastní životní zkušenosti při tvorbě a uplatnit v ploše i prostoru tvary, barvy a další prvky.

Dílčí výstup dané aktivity: Žák by měl být schopen rozlišovat různé odstíny barev a umět je uplatňovat při výtvarné činnosti.

Použitá technika: Kašírování a malba

Organizační formy: hromadné, individuální

Metody: slovní - vyprávění, vysvětlování, diskuze; názorně demonstrační – pozorování, předvádění; praktické – výtvarná činnost

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nutné pomůcky a prostředky: text s pohádkou, tabule, ubrus, kelímek na lepidlo a vodu, štětec, jablíčko, noviny, tapetové lepidlo, tavná pistole, temperové barvy, lžice

Výchovně vzdělávací cíle: rozvíjení estetické vnímavosti

Integrace mezi vzdělávacími obory: výtvarná výchova, český jazyk a literatura



Obrázek 1: Jablíčko

Scénář:

Úvod: Učitel zahájí hodinu a úkolem žáků je si dochystat pomůcky, které budou potřebovat. Učitel pokládá vhodně formulované otázky: Co rádi sledujete v televizi? Co si představíte, když se řekne pohádka? Máte nějakou oblíbenou pohádku? Znáte pohádku o Sněhurce a sedmi trpaslících?

Motivace: Učitel čte žákům pohádku o Sněhurce (viz Příloha 1). Po přečtení učitel pokládá otázky: Co dělala zlá královna, aby zjistila, zda je nejkrásnější? Co udělal lovec, aby mu královna uvěřila, že Sněhurku skutečně zabil? Co udělalo sedm trpaslíků, aby se mohli dál dívat na Sněhurku, i když byla mrtvá? Dále se učitel ptá žáků, co znamenají slova eben a rakev. Pokud žáci neznají význam těchto slov, učitel jim ho vysvětlí. Následuje seřazení obrázků (viz Příloha 2), které visí na tabuli, ve správném pořadí podle děje pohádky. Žáci si tímto způsobem stručně zopakují děj příběhu. Dále dává učitel žákům hádanku (viz Příloha 3), která žáky ještě více motivuje k výtvarné činnosti a zároveň je také odpovědí na otázku, co budou v hodině tvořit.

Hlavní část: Jak již žáci zjistili z hádanky, budou tvořit jablíčko. Jedno takové si měli do hodiny přinést. Dva z žáků ještě rozdají do každé lavice noviny a učitel rozlije tapetové lepidlo do kelímků. Poté vysvětlí žákům dnešní techniku, která se jmenuje kaširování. Předvede názorně na svém jablíčku práci s novinami, a lepidlem. Úkolem žáků je oblepit pomocí kousků novin celé jablko, nejlépe vytvořit alespoň tři vrstvy novin. Když mají žáci práci hotovou, nechají jablíčka uschnout u topení. Dále s nimi pracují o čtyři hodiny později. Učitel každému žákovi suché jablíčko rozkojí a žák ho pomocí lžice vydlábne tak, že mu zůstanou jen dvě polokoule z novin. Každý si polokoule slepí tavnou pistolí, aby opět dostal tvar jablíčka. A posledním úkolem je novinové jablíčko namalovat temperovými barvami. Učitel se ptá: Jakou barvu může mít jablko? Žáci používají barvy podle své fantazie. Někteří barvy míchají a tvoří tak různé odstíny, některým se líbí jednobarevné jablíčko. Kdo má hotovo, položí jablko na přichystanou podložku a nechá ho uschnout.

Hodnocení: Každý žák představí své jablíčko, které vytvořil pro Sněhurku. Učitel zhodnotí průběh hodiny i práci žáků a pochválí je za originální a tvořivou práci.

Závěr: Učitel vyzve žáky k tomu, aby řekli jednu věc, která se jim na hodině líbila. Nakonec shrne celý průběh hodiny, co bylo cílem (úkolem), jak se úkol zdařil a dává žákům pokyn k tomu, aby si uklidili své pomůcky a lavice.

Reflexe:

Tuto pohádku jsem si vybrala proto, že je známá a tak jsem předpokládala, že ji většina žáků slyšela. Mé předpoklady však byly vyvráceny, jelikož po položení otázky, zda všichni znají pohádku O Sněhurce a sedmi trpaslících, se přihlásilo asi pět žáků, kteří o této pohádce nikdy neslyšeli. To mě velice překvapilo. Na začátku hodiny jsem se žáků ptala, co si představí, když se řekne pohádka. Žáci se hlásili a mohla jsem zaslechnout slova jako např. princezna, království, zámek, princ, nadpřirozené bytosti a zvířata, kouzla, král. Žáci byli už od začátku hodiny velice zapálení, a když jsem četla pohádku, nevyrušovali a v jejich očích jsem viděla zvědavost. Otázky, které jsem položila po přečtení pohádky, žáky bavily a dokázali mi dokonce vysvětlit význam slov, na která jsem se ptala. Byla to slova eben a rakev. Můj cíl, kterým bylo žáky namotivovat, pokračoval seřazením obrázků na tabuli ve správném pořadí podle děje pohádky. Žáci si tímto způsobem shrnuli stručně celou pohádku. Po této činnosti jsem jim dala hádanku, jejíž odpověď určovala, co budeme s žáky v hodině výtvarné výchovy tvořit. Touto hádankou jsem žáky navedla k výtvarné činnosti.

Samotná práce s novinami a tapetovým lepidlem se žákům dařila velmi dobře. Někteří byli zručnější a trpělivější, některým se dařilo méně, ale nevzdávali se. Po uschnutí jsem každému jablíčko rozkrojila, protože jsem chtěla předejít tomu, že by se někdo pořezal. Když žáci svá jablíčka pomocí lžíce vydloubli, mohli si všimnout buď toho, že jim noviny pěkně drží pospolu a dali dostatečné množství vrstev nebo také toho, že dali málo vrstev novin a jejich dvě polokoule působí poněkud potrhane. Všechno se ale spravilo. Odstávající kousky novin si žáci ustříhli a polokoule k sobě slepili. Při malování jablíčka pomocí temperových barev jsem upozorňovala na to, aby byli opatrní při míchání temperových barev s vodou. Mohlo by se stát, že by si jablíčko zničili při použití velkého množství vody. Proto jsem doporučovala použít vodu jen minimálně. Kdo měl hotovo, odložil jablíčko na podložku a nechal ho uschnout.

Nakonec všichni představili svá jablíčka, která vytvořili pro Sněhurku. Mohli říct, jaké barvy použili a jak se jim pracovalo v průběhu obou vyučovacích hodin. Já jsem žáky velice chválila za trpělivost a dobře odvedenou práci, protože se nám jablíčka opravdu povedla. Na žácích šlo vidět až do konce, že je práce naplňuje. Při zpětné vazbě, kdy jsem se žáků ptala na jejich dojmy z pohádky, jsem mohla zaslechnout různá vyjádření. Ti, kteří slyšeli pohádku poprvé, ji hodnotili kladně a byli rádi, že na konci příběhu vše dobře dopadlo. Další, kteří ji už slyšeli nebo dokonce i zhlédli, mi sdělili, že by Sněhurce nikdy neublížili, protože byla velmi krásná. Myslím si tedy, že pohádka v tomto případě určitě splnila svůj účel motivace.

5.2 Sněhurka 2

Námět vyučovací jednotky: Trpaslík

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Období a stupeň vzdělávání: 1. období prvního stupně

Ročník: 3.

Očekávaný výstup vzhledem k RVP: vizuálně obrazná vyjádření se žák snaží interpretovat dle svých schopností a se svými dosavadními zkušenostmi umí porovnat odlišné interpretace

Dílčí výstup dané aktivity: Žák by měl být schopen nakreslit trpaslíka podle své fantazie pomocí voskových pastelů jako podklad. Měl by umět experimentovat s vodovými barvami a používat jejich různé odstíny. Po dokončení výtvarné činnosti by měl umět zdůvodnit pojmenování svého trpaslíka.

Použitá technika: kresba voskovými pastely a malba vodovými barvami

Organizační formy: hromadné, individuální

Metody: slovní - vysvětlování, diskuze; názorně demonstrační – pozorování, předvádění; praktické – výtvarná činnost

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nutné pomůcky a prostředky: ubrus, kelímek na vodu, štětec, tvrdý výkres A4, voskové pastely, vodové barvy

Výchovně vzdělávací cíle: rozvíjení smyslové citlivosti

Integrace mezi vzdělávacími obory: výtvarná výchova, český jazyk a literatura



Obrázek 2: Trpaslík

Scénář:

Úvod: Učitel zahájí hodinu a zkontroluje nachystané pomůcky každého žáka. Připomene také, co dělali minulou hodinu. Jakou pohádku jim vyprávěl a co tvořili. V této hodině totiž naváže na hodinu předešlou.

Motivace: Žáci nevědí, co budou tvořit a učitel jim proto dává hádanku (viz Příloha 4). Učitel se ptá žáků: Viděli jste někdy v zahradě takovou sochu trpaslíka? Dokázali byste si vzpomenout na jména všech trpaslíků, kteří vystupovali v pohádce, kterou jsme si minulou hodinu četli?

Hlavní část: Úkolem žáků bude nakreslit pomocí voskových pastelů trpaslíka tak, jak si ho představují. Jestli má jejich trpaslík vousy, boty, krumpáč nebo třeba čepici. Žáci však budou kreslit voskovými pastely jen obrys, nebudou nic vybarvovat. Jejich velkým úkolem bude dát svému trpaslíkovi jméno, které bude jiné, než měli trpaslíci z pohádky. Když budou mít celého trpaslíka nakresleného, použijí různé odstíny vodových barev, opět zapojí představivost, fantazii a celý výkres těmito barvami vymalují. Kdo chce, může použít jen jednu vodovou barvu na celý výkres, záleží na každém žákovi.

Hodnocení: S žáky se posadíme do zadní části třídy na koberec a utvoříme kruh. Znovu se učitel ptá, jak si trpaslíka představují. Každý má představu jinou a proto každý říká jiné slovo. Učitel žáky podněcuje k tomu, aby začali sami, jeden po druhém, představovat svého trpaslíka. A řekli, proč mu dali takové jméno, co je na něm zvláštního, jiného, zajímavého apod. Každý žák může říct to, co ho napadne, když se na svůj výtvar podívá. Každý má jinou fantazii a představivost, proto je práce každého žáka originální. Důležité je především pochválit žáky za to, že dokázali svého vymyšleného trpaslíka přenést na papír.

Závěr: Nakonec se učitel žáků ptá, jak se jim pracovalo a co je bavilo nejvíce, jestli práce s voskovým pastelem nebo vodovou barvou. Posledním úkolem žáků je si svého trpaslíka odnést na místo, kde jim uschne a uklidit si všechny pomůcky na lavici.

Reflexe:

V této hodině jsme navázali na předešlou hodinu, konkrétně na pohádku O Sněhurce. Z hádanky žáci zjistili, co je jejich úkolem v této hodině. Podněcovala jsem je k tomu, aby mi vyjmenovali jména všech trpaslíků z pohádky. A ptala jsem se jich, proč taková jména měli. Žáci od začátku hodiny spolupracovali a přitom nevyrušovali.

V hlavní části hodiny každý kreslí voskovým pastelem svého trpaslíka. Tato činnost je velice individuální, protože žák může kreslit jednou barvou nebo více barvami voskového pastelu a především každý kreslí úplně jiného trpaslíka. V této fázi žák pátrá ve své fantazii a rozvíjí svou představivost. V průběhu činnosti promýšlí jméno svého trpaslíka, a proto mu dokresluje některé části, které jsou specifické pro jeho jméno. Nakonec použijí jeden nebo více odstínů vodových barev a celý výkres vymalují.

V poslední fázi hodiny jsme seděli s žáky na koberci a bavili jsme se o tom, jak si trpaslíka každý představuje. Vyzvala jsem žáky k tomu, aby postupně každý svůj výtvar, tedy svého trpaslíka, představil, řekl jeho jméno a důvod, proč ho tak pojmenoval. Žáci dávali opravdu zajímavá jména, např. Spáč, Ježíšek trpaslík, Pracant apod. Úsměvy žáků, které mě provázely obě hodiny, mluvily za vše. Usoudila jsem tedy, že žáky práce nenudila, ale z hodiny si odnášejí nové zážitky.

5.3 O ošklivém kačátku

Námět vyučovací jednotky: Labutě a ošklivá kačátka

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Období a stupeň vzdělávání: 1. období prvního stupně

Ročník: 3.

Očekávaný výstup vzhledem k RVP: žák dokáže rozpoznat a pojmenovat prvky vizuálně obrazného vyjádření, kterými jsou tvary, linie, barvy. Podle odlišností, které vychází z jeho zkušeností, představ a zážitků, prvky porovnává a třídí

Dílčí výstup dané aktivity: Žák by měl umět podle své představy nakreslit labuť. Měl by být schopen pracovat s peřím a vatou.

Použitá technika: kombinované materiály

Organizační formy: hromadné, individuální

Metody: slovní - vyprávění, vysvětlování, diskuze; názorně demonstrační – pozorování, předvádění; praktické – výtvarná činnost

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nutné pomůcky a prostředky: text s pohádkou, ubrus, nůžky, tvrdý výkres A4, tužka, kelímek na lepidlo, lepidlo, štětec, bílá vata, peří – krémové nebo hnědé, barevné fixy.

Výchovně vzdělávací cíle: vyjádření své představy o daném ptáku pomocí peří nebo vaty

Integrace mezi vzdělávacími obory: výtvarná výchova, český jazyk a literatura



Obrázek 3: Labutě a kačátka

Scénář:

Úvod: Učitel zahájí hodinu a zkontroluje nachystané pomůcky na lavicích. Pokládá vhodně formulované otázky: Co dělají někteří ptáci na podzim, když je chladnější počasí? Proč odlétají do teplých krajín? Co by se s nimi stalo, kdyby u nás zůstali přes zimu? Znáš některé ptáky, kteří odlétají a vrací se až na jaře? Slyšel jsi už pohádku O ošklivém kačátku?

Motivace: Učitel čte žákům pohádku (viz Příloha 7), což je pro žáky samotná motivace. Po přečtení se ptá žáků, jestli by dokázali vysvětlit některá slova, která se objevila v příběhu. Jsou to: bažina a krupobití. Poté pokládá otázky, které se týkají samotného děje příběhu: Proč se kačátku všichni posmívali? Jaké velké ptáky mělo kačátko ve zvláštní oblibě? Co kačátko na konci příběhu zjistilo, když pohlédlo do vody?

Hlavní část: Prvním důležitým úkolem žáka bude si rozmyslet, jakého ptáka bude tvořit, jestli labuť nebo kačátko. Každý dostane tvrdý výkres A4, na který si nakreslí labuť nebo kačátko. Nůžkami svého ptáka vystřihne. Dalším důležitým úkolem pro ty, kdo budou tvořit labuť, je rozhodnout se, jestli chtějí použít peří nebo vatu. Ti, co si zvolili kačátko, nemají na výběr a použijí hnědé peří. Žáci pomocí štětce nanášejí lepidlo na papír a lepí peří či vatu. Když skončí s lepením, dokreslí fixem oko a zobák.

Hodnocení: Učitel všechny žáky pochválí za jejich snahu, protože lepit peří nebo vatu je opravdu náročné, jelikož místo toho, aby se peří nebo vata přilepila na papír, lepí se žákům na štětce a prsty. Tato práce opravdu není tak lehká, jak se zpočátku zdá. Chce to trpělivost, opatrnost a preciznost. Žáci mohou zhodnotit své výrobky navzájem.

Závěr: Učitel diskutuje s žáky o tom, co bylo na tvoření nejtěžší a co naopak nejlehčí. Poté si společně své labutě a kačátka vystaví na velký modrý papír, který připomíná vodní hladinu.

Reflexe:

Na začátku hodiny jsem se s žáky bavila o ptácích, kteří na podzim odlétají do teplých krajin. Uchvátili mě svými vědomostmi a zážitky s některými ptáky. Když jsem se však zeptala, jestli znají pohádku O ošklivém kačátku, přihlásilo se asi 6 žáků z celé třídy. Tušila jsem, že pohádka není tolik známá, jako ostatní pohádky a doufala jsem, že jejich zájem o pohádku bude růst. Při čtení pohádky žáci poslouchali, nevyrušovali a příběh je opravdu zaujal. Po přečtení příběhu žáky vyzývám k vysvětlení některých slov, která se objevila v příběhu. Opět mě překvapili svými znalostmi. Poté jim pokládám ještě trojici otázek. Po zodpovězení těchto otázek je důležité zdůraznit, že labutě, ačkoli to v téhle pohádce bylo naopak, neodlétají do teplých krajin. Proto je můžeme vidět i v zimě ať už na rybníce nebo na řece, kam se přesouvají z velkých vodních ploch, aby nezamrzly.

V hlavní části hodiny je úkolem každého žáka rozmyslet si, jestli budou tvořit labuť nebo kačátko. Při kreslení labutě nebo kačátka tužkou na výkres jsem si všimla, že každý kreslí ptáka jinak velkého. Někdo využil celou plochu výkresu, někdo však jen malou část. Nechávám to na žácích. V tomto případě jsem nepoužila jednotvárnou šablonu a předešla jsem tomu, že by měl každý stejný tvar a velikost ptáka. Je důležité, aby žáci uměli kreslit a ne pouze obkreslovat podle předem připravených šablon. Ti, co si vystříhli labuť, se dále rozhodovali, jestli budou pracovat s vatou nebo peřím. Každý si může dobrovolně zvolit, s jakým materiálem chce pracovat. Během práce žáků jsem procházela třídou a všimla jsem si, že není jednoduché lepit jak vatou, tak i peří. Někteří žáci s tím měli problém, a proto jsem je podporovala, aby se nevzdávali. Nakonec dokreslili barevnými fixy oko a zobák a měli hotovo.

V závěrečné části hodiny jsme se s žáky společně vrátili k samotnému ději pohádky. Navázali jsme na vyprávění žáků a jejich zážitky, kdy labutě spatřili na rybníce. Většina z nich viděla i mladé labutě a vyprávěli nám, že mají šedé zbarvení, působí ošklivě a nejsou tak krásně bílé jako dospělé labutě. V této chvíli nám chtěla jedna žačka sdělit svou myšlenku. Řekla nám všem, že není správné soudit, ať už zvíře nebo i člověka, podle toho jak vypadá. A žáci s ní souhlasili. Usoudili, že nebylo správné, jak se ostatní zvířata v pohádce ke kačátku chovala. Tímto jsme diskuzi o pohádce ukončili. Žáci navzájem zhodnotili své výtvořky a došli k závěru, že bylo jednodušší pracovat s vatou než s peřím. Práce žáků se mi velice líbila a obdivovala jsem jejich trpělivost a píli. Nakonec každý odnesl svou labuť nebo kačátko na připravený velký modrý papír, který připomínal vodní hladinu.

5.4 Malá mořská víla

Námět vyučovací jednotky: Abstraktní malba - dojem

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Období a stupeň vzdělávání: 1. období prvního stupně

Ročník: 3.

Očekávaný výstup vzhledem k RVP: žák umí volit vhodné prostředky pro vizuálně obrazné vyjádření a při vnímání události smysly dovede vyjadřovat rozdíly

Dílčí výstup dané aktivity: Žák by měl umět pracovat s vodovými barvami a jejich odstíny. Měl by být schopen vyjádřit svůj dojem a pocit na papír pomocí techniky rozpíjení. Žák by měl umět slovně okomentovat své dílo a zdůvodnit volbu barev.

Použitá technika: rozpíjení vodových barev

Organizační formy: hromadné, individuální

Metody: slovní - vyprávění, vysvětlování, diskuze; názorně demonstrační – pozorování, předvádění; praktické – výtvarná činnost

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nutné pomůcky a prostředky: text s pohádkou, internet – zvuk šumění moře, tvrdý výkres A4, vodové barvy, štětec, kelímek s vodou

Výchovně vzdělávací cíle: rozvíjení smyslové citlivosti

Integrace mezi vzdělávacími obory: výtvarná výchova, český jazyk a literatura, hudební výchova



Obrázek 4: Abstraktní malba - dojem

Scénář:

Úvod: Začíná hodina, kterou učitel zahajuje a úkolem žáků je si dochystat pomůcky, které budou v hodině potřebovat. Učitel pokládá žákům otázky, aby je naladil na téma hodiny: Co si představíte, když se řekne moře? Byli jste někdy u moře a viděli ho rozbouřené? Co všechno v takovém moři žije? Jak se jmenuje pohádková postava, která má místo nohou ploutev? Znáte název pohádky, ve které tato postava vystupuje?

Motivace: Učitel čte žákům pohádku o Malé mořské víle (viz Příloha 9). Poté se ptá žáků, na význam slov elixír, mušelín a trosečník, vyskytující se v pohádce. Pokud žáci nevědí, co tato slova znamenají, tak jim je učitel vysvětlí. Aby se učitel přesvědčil, že všichni žáci pohádku vnímali a pozorně poslouchali, pokládá několik otázek: Kdy smějí malé princezny poprvé vystoupit k hladině? Proč nemůže malá mořská víla mluvit? Jak by se mohla přece jen ještě vrátit do království na mořském dně? Pomocí těchto otázek dochází zároveň ke shrnutí celé pohádky.

Hlavní část: Žáci se až v této části hodiny dozvídají, co budou tvořit. Učitel pouští záznam zvuku z internetu - šumění moře a vysvětluje žákům jejich úkol. Při poslechu šumění moře mají žáci namalovat, jaký mají dojem z pohádky. Jestli pro ně byla pohádka veselá nebo smutná. Jak se cítili, když ji učitel četl. Tento dojem vyjádří pomocí techniky rozpíjení vodových barev. Bude to abstraktní malba. Použijí takové barvy, které budou vyjadřovat jejich pocity a dojmy z celé pohádky. Při výtvarné činnosti si promyslí, co řeknou o svém výtvoru.

Hodnocení: Se všemi žáky se bude učitel přesouvat od lavice k lavici, od výtvoru k výtvoru a každý k tomu svému něco stručně řekne. Učitel žáky navádí otázkami: Jak ses cítil, když hrála hudba a ty jsi slyšel šumět moře? Byl to příjemný pocit? Co sis přitom představoval, na co jsi myslel? Působila na tebe pohádka smutně nebo vesele? Proč sis vybral a použil právě tyto barvy? Nakonec učitel žáky pochválí za originalitu.

Závěr: Učitel vyzve žáky k tomu, aby řekli jednu věc, která se jim na hodině líbila. A nakonec jim dá pokyn k tomu, aby si uklidili své pracovní pomůcky.

Reflexe:

Na začátku hodiny se žáci rozpovídali na téma moře a lehce uhodli, že dnešní pohádka bude o Malé mořské víle. Někteří ji však již znali z filmového zpracování, konkrétně z produkce Walta Disneyho. Proto žáci hádali, že jim budu číst o malé mořské víle jménem Ariel. V tomto případě jsem je musela zklamat, protože mým záměrem bylo přečíst pohádku podle dánského spisovatele Hanse Christiana Andersena. Vysvětlila jsem žákům, že tento pán je skutečným autorem této pohádky. Po přečtení jsem z úst žáků slyšela, že byla tato pohádka krutá a nebyla tak veselá jako pohádka, kterou znají z televizních obrazovek. Na žácích jsem viděla, že mají smíšené pocity. Nakonec ale přece jen usoudili, že pohádka nebyla špatná a přece jen se jim i líbila. Poté jsem se jich zeptala na význam některých slov a položila jsem několik otázek týkajících se pohádky.

V hlavní části hodiny se měli žáci soustředit na svůj vnitřní pocit, mající z pohádky. Popřemýšlet nad dějem pohádky. Jak se cítili, když jsem pohádku četla. Co to v nich vyvolalo. Jejich velkým úkolem bylo přenést své pocity a dojmy na papír pomocí vodových barev. Vybrali si přitom ty barvy, které jim byly příjemné a které v nich vzbuzovaly jak už radost, tak i smutek. Při výtvarné činnosti používali velké množství vody a barvy do ní na papíře rozpíjeli. Poté nechali svůj výtvarný výtvor schnout na lavici a přemýšleli, co o něm stručně řeknou.

V závěru hodiny jsme se všemi žáky postupně obešli všechny výtvary. Každý svoje dílo představil, řekl, jak se cítil při poslechu pohádky a následně i při šumění moře. Většina žáků měla smíšené pocity, jak smutné, tak i veselé. Mnoho z nich použilo modrou barvu, která symbolizovala moře a vlny. Další barvou, která se vyskytovala téměř v každém díle, byla červená, růžová, fialová. Tyto barvy si žáci zvolili, protože vyjadřovala lásku malé mořské víly k princovi. Černá barva vyjadřovala podle spousty žáků smutek. Zelená barva zase symbolizovala mořské chaluhy, ve kterých bydlela čarodějnice. Žáci dokázali své pocity velmi dobře vystihnout na papíře a poté je i vyslovit. Navzájem se poslouchali a já jsem pozorovala, že je tato práce opravdu těšila. Pohádka i v tomto případě splnila svůj účel motivace.

5.5 Závod v běhu

Námět vyučovací jednotky: Chameleon

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Období a stupeň vzdělávání: 1. období prvního stupně

Ročník: 3.

Očekávaný výstup vzhledem k RVP: žák dokáže rozpoznat a pojmenovat prvky vizuálně obrazného vyjádření, kterými jsou tvary, linie, barvy. Podle odlišností, které vychází z jeho zkušeností, představ a zážitků, prvky porovnává a třídí

Dílčí výstup dané aktivity: Žák by měl pracovat s voskovými barvami typickými pro chameleona. Na základě své představivosti a fantazie by ho měl vytvořit pomocí techniky odkrývání.

Použitá technika: odkrývání motivu na voskovém podkladu

Organizační formy: hromadné, individuální

Metody: slovní - vyprávění, vysvětlování, diskuze; názorně demonstrační – pozorování, předvádění; praktické – výtvarná činnost

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nutné pomůcky a prostředky: text s pohádkou, tvrdý výkres A4, voskové pastely, ubrus, tuš, štětec, bílá křída, dřevěné rydlo

Výchovně vzdělávací cíle: rozvíjení estetické vnímavosti

Integrace mezi vzdělávacími obory: výtvarná výchova, český jazyk a literatura



Obrázek 5: Chameleon

Scénář:

Úvod: Na začátku hodiny učitel pokládá vhodné otázky, které žáky seznámí se zvířaty vystupujícími v příběhu. Ptá se žáků: Které zvíře si představíš, když se řekne Afrika? S žáky diskutuje o různých zvířatech žijících v Africe. Aby však u nich vzbudil ještě větší zájem, popisuje stručně zvíře, které bude v příběhu závodit v běhu s dalším zvířetem. Nakonec dává žákům hádanku (viz Příloha 11), odhalující druhé zvíře závodící v běhu.

Motivace: Samotnou motivací je již přímý kontakt s příběhem – Závod v běhu, proto ho učitel přečte (viz Příloha 12). Poté pokládá otázky, které žákům pomohou si celý příběh zrekapitulovat: Jak obelstí chameleon slona? Proč slon podvod chameleona nepozná? Co řekne opice slonovi? Dále žákům ukazuje plastovou hračku chameleona, kterou si do hodiny přinesl a který mění barvy podle studeného či teplého prostředí. Při pokojové teplotě je chameleon žlutý, při chladnější teplotě je zelený. Nakonec učitel s žáky diskutuje o nejčastějších barvách, které jsou typické pro chameleonův vzhled. Žáci se touto cestou dozvědí, že budou jednoho takového chameleona tvořit pomocí odkrývané techniky.

Hlavní část: Prvním úkolem žáků je pokrýt celý výkres silnou vrstvou voskových pastelů. Použijí přitom takové barvy, které jsou pro chameleona typické. Zároveň však záleží na každém žákovi, jak si chameleona představí, barvy nejsou pevně dané. Na této části výtvarné činnosti si žáci dávají zvlášť záležet, aby opravdu zaplnili silnou vrstvou celý papír. Poté si vezmou obyčejnou bílou křídu a s celou její plochou zbaví papíru mastnoty z voskových pastelů. Toto by mělo pomoci při dalším kroku, kdy budou pomocí plochého štětce roztírat tuš po celé ploše výkresu. Tuš natírají tak, aby přes nátěr voskové pastely neprosvítaly. Minimálně však vytvoří alespoň dvě vrstvy tuše a nechají výkres uschnout. S výkresem pracují o tři hodiny později, až je dostatečně suchý. Posledním úkolem žáků je si pořádně promyslet, jak chameleona odkryjí. V jaké poloze bude, jak velký, popřípadě promyslí detaily, protože dodatečná oprava není možná. Pomocí dřevěného rydla žáci vyškrabávají již zmíněného chameleona. Vyškrabávají i plochy, nejen čáry a obrisy.

Hodnocení: Učitel zhodnotí celý průběh hodiny a pochválí žáky za originální a precizní práci. Žáci si své práce mohou vzájemně zhodnotit, říct svůj vlastní názor.

Závěr: Učitel se žáků ptá, jak se jim pracovalo, co bylo jednoduché a co jim dalo naopak nejvíce práce. Nakonec si žáci po sobě uklidí všechny pomůcky.

Reflexe:

Na začátku hodiny jsem s žáky diskutovala o zvířatech žijících v Africe. Jejich zdvižené paže vypovídaly o tom, že znají mnoho zvířat. Vyjmenovali mi jich opravdu spoustu. Po vyslovení hádanky jejich zájem o příběh ještě více rostl. Po přečtení příběhu jsem žákům pokládala otázky, na které jsem chtěla slyšet odpověď, aby si tak celý příběh stručně shrnuli a utkvěl jim v paměti. Do hodiny jsem si přinesla malého plastového chameleona, který mění barvy. Chtěla jsem, aby si žáci dokázali chameleona představit a určit, jaké nejčastější barvy jsou pro něho typické.

V další části hodiny jsem žákům vysvětlovala jejich úkol, kterým je vyškrabávaná technika. Každý nejprve pracoval s voskovými pastely. Výběr barev jsem nechala na představivosti každého z nich. Neustále jsem upozorňovala na důležitou věc a to bylo, mít precizně zaplněný celý výkres silnou vrstvou barev. Někteří žáci si dávali velice záležet a vytvářeli pomocí voskových pastelů opravdu silnou vrstvu. Toho, kdo tuto část odbyl, jsem vybízela k preciznějšímu vybarvení. Všimla jsem si, že dá vybarvování velkou práci, protože některé žáky bolela ruka kvůli tomu, jak voskovým pastelem na výkres tlačili. Žáci, kteří měli první část práce hotovou, se snažili pomocí obyčejné bílé křídly zbavit vybarvený výkres mastnoty. Tento krok byl důležitý proto, aby nám na voskových barvách tuš dobře držela a netvořila skvrny. Některým žákům tuš skvrny vytvářela, a proto museli pokrýt výkres více vrstvami. Nakonec se všem podařilo zaplnit celý výkres černou tuší. Během této činnosti se mě mnozí žáci dotazovali, proč měli vytvořit podklad barevný, když ho teď celý překryli černou tuší. Očividně s touto technikou ještě nepracovali, i když jsem ji všem detailně vysvětlovala. Po kompletním uschnutí následoval poslední krok. Vyškrabat do výkresu obrázků chameleona. Někteří žáci měli strach, protože věděli, že chyby už nijak neopraví.

V závěrečné části hodiny jsem žáky pochválila za snahu a píli a oni si své práce vzájemně zhodnotili. Nakonec jsem došla k závěru, že se jim výtvořily velice zdařily. Na všech šlo vidět až do konce hodiny, že je tato technika zaujala. Při zpětné vazbě, kdy jsem se žáků ptala na samotný příběh, se žáci vyjádřili různě. Zaujala je především vypočítavost chameleona a říkali, že by si tento příběh přečetli znovu. Inspirace příběhem v této hodině splnila svůj účel.

5.6 Jack a kouzelné fazolky

Námět vyučovací jednotky: Keř fazolí

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Vzdělávací obor: Výtvarná výchova

Období a stupeň vzdělávání: 1. období prvního stupně

Ročník: 3.

Očekávaný výstup vzhledem k RVP: žák se snaží vyjádřit své vlastní životní zkušenosti při tvorbě a uplatnit v ploše i prostoru tvary, barvy a další prvky.

Dílčí výstup dané aktivity: Žák by se měl naučit pracovat s netradičním materiálem, kterým je slané těsto. Měl by umět pracovat ve skupině a respektovat názor druhého. Měl by pracovat především podle svých představ a fantazie.

Použitá technika: modelování ze slaneého těsta

Organizační formy: hromadné, skupinové, individuální

Metody: slovní - vyprávění, vysvětlování, diskuze; názorně demonstrační – pozorování, předvádění; praktické – výtvarná činnost

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nutné pomůcky a prostředky: text s pohádkou, fazolky, slané těsto, mouka, voda, váleček na těsto, příborový nůž, ubrus, vodové barvy, štětec, kelímek s vodou

Výchovně vzdělávací cíle: experimentování s netradičním materiálem, rozvíjení představivosti a fantazie

Integrace mezi vzdělávacími obory: výtvarná výchova, český jazyk a literatura



Obrázek 6: Keř fazolí

Scénář:

Úvod: Na začátku hodiny učitel žákům ukazuje pět fazolí, které si přinesl do hodiny výtvarné výchovy. Začíná pokládat otázky, kterými chce žáky přimět k tomu, aby přišli na název pohádky, kterou bude číst, a zároveň by žáky motivovaly k výtvarné činnosti: Víte, proč jsem si dnes přinesla do hodiny pět fazolí? Znáte příběh nebo pohádku, ve které hrály důležitou roli fazole?

Motivace: Učitel čte žákům pohádku Jack a kouzelné fazolky (viz Příloha 14), což je pro žáky samotnou motivací. Po přečtení se ptá žáků na význam některých slov vyskytujících se v pohádce. Je to slovo harfa a také slovní spojení vlčí mlha. Pokud žáci netuší, co vlčí mlha znamená, učitel jim to vysvětlí. Aby se však také přesvědčil, že všichni žáci pohádku vnímali a pozorně poslouchali, pokládá několik otázek: Za co výměnou dostal Jack kouzelné fazolky? Kde se ukryje Jack, aby ho nesnědl lidožrout? Proč Jack a jeho matka žili šťastně až do konce života? Poté ukazuje obrázek keře fazolí, který budou žáci ve skupinách tvořit a modelovat ze slaného těsta.

Hlavní část: V této části jsou žáci seznámeni se slaným těstem. Učitel vysvětluje práci s touto nejdostupnější modelovací hmotou, kterou si dokáže každý vyrobit jednoduše doma. Žáci jsou rozděleni do čtyř skupin. Každé skupině učitel přidělí kus slané těsta a jednu fazoli, aby žáci věděli, jak taková fazole vypadá. Prvním úkolem je, aby si každý žák vymodeloval asi tři fazole. Pokud těsto lepí, použijí žáci trochu mouky, kterou mají na stole. Pokud je těsto moc suché, použijí při modelování trochu vody. Dalším úkolem je pomocí válečku těsto rozválet a pomocí příborového nože vykrojit z těsta listy. Kdo je šikovný a zručný, může si listy vymodelovat ručně. Poté jsou žáci spojeni do dvou velkých skupin a pracují se zbylým kusem těsta. Vyválčí asi čtyři hady, které propletou kolem sebe tak, aby to vypadalo jako rostlina na obrázku. Na ni přilepí listy a fazolky pomocí vody. Posledním úkolem je po uschnutí nabarvit vodovými barvami stonek a listy keře a nechat vše kompletně uschnout.

Hodnocení: Učitel zhodnotí především skupinovou práci žáků. Jelikož žáci pracovali ve dvou skupinách a vytvořili tak dvě rostliny, mohou se skupiny vyměnit a prohlédnout si práci svých spolužáků. Mohou také zhodnotit, který keř fazolí se jim líbí více a proč.

Závěr: Učitel vyzve žáky k tomu, aby řekli jednu věc, která se jim na hodině líbila. Nakonec shrne celý průběh hodiny, co bylo cílem, jak se vše zdařilo a dává žákům pokyn k tomu, aby si uklidili své pomůcky a lavice.

Reflexe:

Na začátku hodiny jsme s žáky diskutovali o tom, jestli znají nějakou pohádku, ve které se vyskytují fazole. Zazněly názvy pohádek, které jsem ani já osobně neznala. Nakonec jsme se přece jen dostali k pohádce, kterou jsem chtěla slyšet. Jack a kouzelné fazolky. Tuto pohádku však většina žáků znala z filmového zpracování. Konkrétně z filmu s názvem Jack a obří. Během četby pohádky si žáci posílali fazole a zkoumali jejich tvar. Po přečtení mi žáci sdělili, že se liší od pohádky, kterou znají z filmového zpracování. Dodali ale, že je pohádka překvapila. Abychom si následně celou pohádku zrekapitulovali, zodpověděli mi žáci několik otázek a mohlo začít samotné vysvětlení výtvarné činnosti.

Poté, co jsem žákům ukázala slané těsto, které jsem umíchala doma, se strhla vlna dotazů. Všichni chtěli vědět, jestli si takové těsto mohou vyrobit doma a jaké suroviny k tomu potřebují. Jejich zájem mě příjemně překvapil. Během modelování fazolí jsem si mohla všimnout, že i takové fazole je těžké vymodelovat. Zvláště pro ty, co se slaným těstem nebo celkově s modelovací hmotou, nikdy nepracovali. Radila jsem, aby používali mouku nebo vodu dle potřeby. Po vymodelování fazolí a vykrojení listů jsem žáky spojila do dvou větších skupin a to především proto, aby se žáci učili pracovat ve skupinách. V každé skupině se našel jeden žák, který ostatní úkoloval a celkově řídil chod tvorby. Žáci dokázali spolupracovat a záleželo jim na tom, co tvoří. Chtěli dosáhnout nejlepšího výsledku. I při barvení těsta vodovými barvami se dokázali domluvit, jaké odstíny zelené použijí. Tato práce mě utvrdila v tom, že je vhodné začleňovat skupinovou práci i do hodin výtvarné výchovy.

V závěrečné části hodiny si obě skupiny vzájemně zhodnotily jejich výtvary a po pochvale žáků měla většina z nich stále dotazy ke slanému těstu. Od mnohých žáků jsem slyšela, že si těsto doma vyrobí a vymodelují z něho různé dárky pro své blízké. Tato technika je opět zaujala a inspirace příběhem i v tomto případě splnila svůj význam.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo vytvořit a zrealizovat náměty do hodin výtvarné výchovy, které jsou inspirované pohádkou a mohly by pomoci pedagogům při zařazování pohádek do výuky na prvním stupni základní školy, především do hodin výtvarné výchovy. Vyším smyslem této celé práce bylo dopomoci návratu pohádek zpět do světa dětí.

Žáci se v rámci výuky s pohádkami často nesečkávají. Na tematiku pohádek reagovali velmi pozitivně a byli nadšeni ze samotného poslechu, tedy vyprávění pohádek. Také je zaujaly i výtvarné činnosti, díky práci s různými výtvarnými technikami. V rámci realizovaných námětů získali mnoho nových zkušeností a poznatků. Měli možnost se seznámit i s netradičními materiály, z nichž nejzajímavější pro ně byla práce se slaným těstem. V hodinách žáci projevovali svou osobitost, jedinečné představy a fantazii v individuálních výtvarných výpovědích. Vytvořili originální výtvarné práce, naučili se zhodnotit nejen práci v hodině, ale také dokázali vyjádřit hodnocení vlastního výtvaru. Všichni žáci hodnotili vyučovací hodiny kladně, náměty a aktivity jako pestré a zajímavé.

Zjistila jsem, že pohádky jsou pro děti nesmírně důležité z nepřehledného množství důvodů. Mají vliv nejen na rozvoj fantazie, tvořivosti, myšlení, inteligence, citového prožívání, vnímavosti, čtenářství, řeči a slovní zásoby, ale především na získání důvěry ve svět. V současném přetechnizovaném světě, který se potýká s úpadkem mravních hodnot, je návrat k tradičním hodnotám téměř nutností.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knižní zdroje

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie LUCKÁ. Praha: Lidové noviny, 2000. Edice 21, sv. 14. ISBN 80-7106-290-1.

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Vydání druhé, upravené, v Portále první. Praha: Portál, 2017. 391 stran. ISBN 978-80-262-1172-3.

ČAČKA, Otto et al. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 1999. 366 s. ISBN 80-7239-034-1.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

ČEŇKOVÁ, Jana a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 171 s. ISBN 80-7367-095-X.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1990. 187 s. ISBN 80-00-00060-1.

ČERVENKA, Jan. *O pohádkách: sborník statí a článků*. 1. vyd. Praha: SNDK, 1960. 308, [3] s. Knižnice teorie dětské lit.; Sv. 9.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 205 s., 8 s. obr. příl. ISBN 80-7178-449-4.

FRANZ, Marie-Louise von. *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-260-2.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2., rozš. vyd. Praha: Albatros, 1987. 111 s.

HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. *Didaktika výtvarné výchovy 1*. 2. přeprac. vyd. Praha, 1991. 117 s. ISBN 80-7066-368-5.

READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Vyd. 1. Praha, 1967.

RICHTER, Luděk. *Pohádka-- a divadlo*. Vyd. 1. Praha: Dobré divadlo dětem, 2004b. 94 s. ISBN 80-902975-2-8.

STADLEROVÁ, Hana a kol. *ZOP: zkušenost, odbornost, praxe v psychodidaktické přípravě učitele výtvarné výchovy v primárním vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 250 s. ISBN 978-80-210-5399-1.

STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*. 1. vyd. Praha: Baltazar, 1992. 79 s. ISBN 80-900307-4-2.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5., přeprac. a dopl. vyd., v Portále 1. Praha: Portál, 2002. 125 s. ISBN 80-7178-599-7.

Elektronické zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2019-04-14]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1** - Pohádka - Sněhurka
- Příloha 2** - Obrázková osnova
- Příloha 3** - Hádanka
- Příloha 4** - Hádanka
- Příloha 5** - Jablíčko – práce žáků
- Příloha 6** - Trpaslík – práce žáků
- Příloha 7** – Pohádka - O ošklivém kačátku
- Příloha 8** - Labutě a ošklivá kačátka – práce žáků
- Příloha 9** – Pohádka - Malá mořská víla
- Příloha 10** - Abstraktní malba (dojem) – práce žáků
- Příloha 11** - Hádanka
- Příloha 12** – Pohádka - Závod v běhu
- Příloha 13** - Chameleon – práce žáků
- Příloha 14** – Pohádka - Jack a kouzelné fazolky
- Příloha 15** – Keř fazolí – práce žáků

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Jablíčko

Obrázek 2: Trpaslík

Obrázek 3: Labutě a kačátka

Obrázek 4: Abstraktní malba - dojem

Obrázek 5: Chameleon

Obrázek 6: Keř fazolí

PŘÍLOHY

Příloha 1 - Pohádka - Sněhurka

Byl jednou jeden král a královna, kteří se něžně milovali, ale nemohli mít děti. Královna na to velice často myslela a trápila se. Jednoho zimního dne seděla u okna a vyšívala. Nešťastnou náhodou se píchla do prstu a tři kapky krve skanuly na sníh. Královna se povzdechla: - „Ach! Kdybych tak mohla mít dítě se rty červenými jako je ta krev, s kůží bílou jako je ten sníh a vlasy černými jako eben!“

Za nějaký čas se oslavovalo narození malého děvčátka: měl rty červené jako krev, kůži bílou jako sníh a vlasy černé jako eben. Dali jí jméno Sněhurka. Bohužel královna za krátký čas zemřela a král se znovu oženil. Vzal si však ženu, která měla jedinou starost a to, aby byla ze všech neobdivovanější. Měla kouzelné zrcadlo, kterého se často ptala: - „Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi, kdo je nejkrásnější!“ – „Královno, ó má královno, ty jsi nejkrásnější z celého království,“ odpovídalo zrcadlo.

Avšak jednoho dne zrcadlo pravilo: - „Královno, ó má královno, jsi velice krásná, ale Sněhurka je ještě krásnější.“

Královna se až zalykala žárlivostí, a proto přikázala jednomu lovcí, aby zavedl Sněhurku do lesa a tam ji zabil. Nařídila mu: - „Dones mi její srdce, abys mi dokázal, že jsi správně vyplnil mé příkazy.“ Když lovec vytáhl nůž, Sněhurka jej prosila, aby ji nechal naživu. Byl tak dojat její nevinností a krásou, že se mu zželelo a donesl královně srdce mladé laně.

Sněhurka slíbila lovcí, že se již nikdy na zámek nevrátí a uprchla do lesa. Chodila dlouho, a když byla již vyčerpaná, našla malý domeček. V domečku bylo všechno malé. Na stolečku bylo prostřeno. Napočítala sedm malých talířků a sedm malých pohárků. Ujedla z každého talířku po jednom soustu a upila malý doušek z každého pohárku. Potom ulehla do největší ze sedmi postýlek.

V domečku bydleli trpaslíci, a když se vrátili z práce, okamžitě zjistili, že tu někdo byl. – „Moje židle není na svém místě,“ řekl jeden. – „Někdo ujedl z mého talíře,“ řekl druhý. – „A někdo upil z mého poháru,“ řekl třetí. Když potom objevili v jedné ze sedmi postelí Sněhurku, připadala jim tak krásná, že se neodvážili ji probudit.

Druhý den ráno vyprávěla Sněhurka svůj příběh sedmi trpaslíkům. Ti jí navrhli, aby zůstala u nich. Než odešli do práce, prosili Sněhurku, aby nikomu neotevírala.

Na zámku se zatím zlá královna nedočkavě ptala svého kouzelného zrcadla: - „Zrcadlo, zrcadlo, řekni mi kdo je nejkrásnější!“ – „Královno, ó má královno, jsi velice krásná,“ odpovědělo zrcadlo, „ale Sněhurka, která žije se sedmi trpaslíky v lese, je ještě krásnější.“

Královna se tedy převlékla za ošklivou stařenu a vydala se do lesa, kde bez potíží našla domeček sedmi trpaslíků. Tam zaklepala na okenici a nabídla Sněhurce nejkrásnější jablíčko ze svého košíčku. Jablko vypadalo tak chutně, že se krásná dívka do něj ihned zakousla. Bylo ale otrávené a dívka padla mrtvá na zem.

Když se sedm trpaslíků vrátilo z práce, našli Sněhurku, jak leží na zemi. Snažili se ji oživit, ale byla skutečně mrtvá. Byla tak krásná, že ji nechtěli pohřbít. Udělali jí proto skleněnou rakev, aby se na ni mohli neustále dívat a rakev postavili na lesní palouček. Chodili k ní každý den a plakali.

A tak šly týdny a měsíce. Sněhurka ze své krásy nic neztrácela. Princ, který tudy projížděl, byl tak dojat její krásou, že uprosil trpaslíky, aby ho nechali odvézt Sněhurku na jeho zámek. Jeho služebníci zvedli skleněnou rakev na ramena, ale v tom jeden z nich zakopl. Náraz byl tak prudký, že kousek otráveného jablka vyskočil Sněhurce z krku. Otevřela oči a princ ji požádal o ruku. Dovezl ji na svůj zámek, kde se konala nádherná svatební hostina. Potom spolu šťastně žili a měli spoustu dětí. (Podle pohádky Bratří Grimmů, Babička vypráví nejkrásnější příběhy z celého světa, O princích a princeznách, Sněhurka, 1997)

Příloha 2 - Obrázková osnova



Příloha 3 - Hádanka

Patří mezi ovoce, a když přijdou Vánoce, tak ho rozkrojí.

Hledají hvězdičku, ke štěstí cestičku, nikdo se nebojí. **(Jablíčko)**

Příloha 4 - Hádanka

Sněhurka se s nimi radí,

jsou to její kamarádi.

potkáváš je v pohádkách

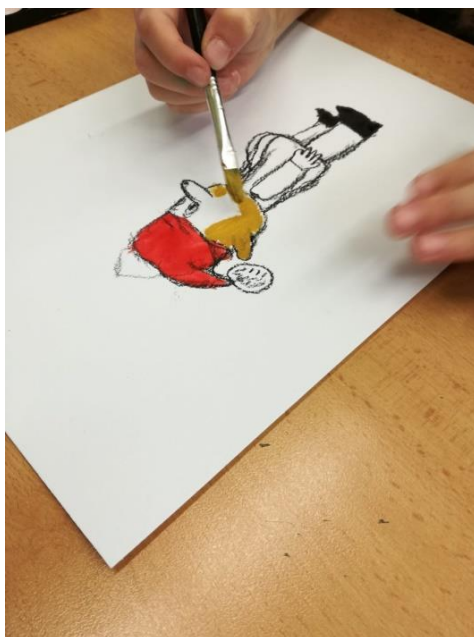
nebo taky v zahrádkách. **(Trpaslíci)**

Příloha 5 - Jablíčko – práce žáků





Příloha 6 - Trpaslík – práce žáků







Příloha 7 – Pohádka - O ošklivém kačátku

Bylo nebylo, dávno tomu, seděla matka kachna už po mnoho týdnů ve svém hnízdě a netrpělivě čekala, až se vylíhnou její mlád'átka. – „Jak je ten svět velký!“ podivila se kachňata, když poprvé vykoukla z vajíčka. – „Opravdu si myslíte, že tohle je celý svět?“ odpověděla jim matka kachna. „Ale kdepak! Svět se rozkládá široko daleko kolem zahrady, ale... tam jsem nikdy nebyla. Jste už všechna na světě? No ne, to velké vejce zde ještě stále leží. Propánajána, jak dlouho to ještě bude trvat?!“ a seděla dál na vejci.

Konečně velké vejce prasklo. – „Píp, píp!“ ozvalo se a ze skořápky vylezlo mládě. Jak bylo velké a ošklivé! Matka kachna si je pozorně prohlédla a řekla: - „Jaké ohromné kačátko, žádné jiné se mu nepodobá.“ Kačátku, které se narodilo se zpožděním, se všichni vysmívali. Jedna žába dokonce kachně řekla: - „To je tedy nepodařenec. Měla byste to zkusit znovu.“

Kachna však dobře věděla, že to nejde. „Snad leželo ve vajíčku příliš dlouho, a proto nevypadá jako ostatní. Víím, že není příliš hezké, ale je hodné.“

Poté přivedla skupinku svých mlád'átek k rybníku. Všechna káčátka, jedno za druhým, ji následovalo do vody. Plavalo s nimi také ošklivé kačátko. – „Plave výborně,“ pomyslela si matka kachna, „jedno je jisté, krůtě to není.“

Kolem se proplížila kočka, která právě spolkla rybku, a ta se podivila: - „Co je to za směšné kačátko? Chcete se ho zbavit?“

Nad pozoruhodným mlád'átkem se podivovala také stará kachna a pokusila se je kousnout do krku. Ale matka kachna je bránila: - „Nech je na pokoji. Nikomu nic zlého nedělá. Možná se časem zmenší.“

V hospodářství na dvorku ošklivé kačátko každý štípal, kousal a pronásledoval – jak kachny, tak slepice, jak kohout, tak dívka, která je krmila. Byli na ně zlí dokonce i jeho sourozenci.

Jednoho dne prolezlo kačátko křovím a uteklo pryč. Běželo kolem bažiny, kam zalétaly divoké kačeny, které se mu už z dálky smály: - „Ty se můžeš opravdu chlubit, jak jsi ošklivé!“ vykřikovaly sborem.

Ošklivé kačátko raději utíkalo dál a dál, do širého světa. Rádo plavalo, hluboko se potápělo a přitom pozorovalo ptáky v oblacích. Nejvíce si oblíbilo velké bílé labutě. Měly totiž nádherná křídla a vydávaly podivuhodné zvuky. Když odletěly pryč, nemohlo na ně kačátko zapomenout, protože je milovalo jako nikoho předtím.

A tak přešel podzim a nastala zima. Nahoře ve vzduchu už bylo velmi chladno. Oblaka se nadouvala sněhem a krupobitím a labutě odlétly do teplejších krajín, aby v nich našly nezamrzlá jezera. Zima byla velice tuhá. Voda se změnila v led a kačátko muselo neustále

pádlovat nožičkami, aby nepřimrzlo. Cítilo se slabší a slabší, až bylo tak unavené, že se položilo na sníh a ani se nehnulo. Brzy však šel kolem sedlák, který kačátko zachránil, i když přitom musel rozbít led. Přinesl kačátko až k sobě domů, to ale ze samého strachu uteklo zase pryč.

Opět bloudilo světem, až jednoho dne problesklo opět teplé slunce rákosím, do kterého se kačátko v zimě schovalo. Konečně mohlo protáhnout křídla a k vlastnímu velkému překvapení se vzneslo vzhůru. Ani se nenadálo a ocitlo se v překrásné zahradě poblíž modravého jezírka, v němž plavaly tři labutě. Kačátko se bálo, že svou ošklivostí opět vyvolá nevoli a pohrdání. Sklopilo hlavu a spatřilo ve vodní hladině svůj obraz: Samo bylo labutí.

Ze všech stran přiběhly děti a volaly: - „Pojďte sem! Je tady nová labuť, ještě krásnější, než ty ostatní!“

Kačátko si načechrало křídla a povytáhlo dlouhý, štíhlý krk. Jako mávnutím proutku zapomnělo, že je kačeny štípaly a slepice s kohoutem pronásledovaly. Ty tam byly útrapy, které muselo snášet po celou dlouhou zimu. Z plného srdce se zaradovalo: - „O takovém štěstí se mi ani nesnilo, když jsem ještě bylo ošklivé kačátko!“ (Podle pohádky H. C. Andersena, Babička vypráví nejkrásnější příběhy z celého světa, O zvířátkách, O ošklivém kačátku, 1997)

Příloha 8 - Labutě a ošklivá kačátka – práce žáků





Příloha 9 – Pohádka - Malá mořská víla

Za dávných časů stával hluboko na dně moře zámek. V něm žil král se svými šesti dcerami. Od obyvatel souše se lišili jen tím, že místo nohou měli ploutve jako ryby.

Královna podmořské říše princeznám často vyprávěla příběhy o lidech, kteří žili na pevnině. Starší sestry již směly vstoupit k hladině a všechny si již zemi prohlížely z vody. Některé znaly dokonce i lidi, i když jen z dálky. Pouze nejmladší netrpělivě čekala na své patnácté narozeniny, protože zvyk tomu chtěl, že toho dne směla vystoupit k hladině. Konečně nastal ten slavnostní den a ona plna očekávání stoupala ke světlu. Když konečně zvedla hlavu z vln, bylo moře bouřlivé a vlny bičoval vichr. Rozhlédla se a ustrnula. Po rozběsněném moři plula loď s polámanými stěžni. Úplně blizoučko se ze všech sil držel kusu klády mladý muž. Divoké vlny pohazovaly ubožákem sem a tam. Malá mořská víla věděla, že mu musí pomoci. Držela jeho hlavu nad vodou a nechala se vlnami unášet ke břehu. Vyčerpaný cizinec se nebránil. Ležel na břehu, mimo dosah vody, a spal. Měl nádherný šat a byl velmi hezký. Malá princezna u něj bděla celou noc, aniž by se probudil. Příštího rána zaslechla dívenka blížící se hlasy. Poděšená se vnořila do vln a vrátila se zpět do království svého otce.

Malá mořská víla nemohla na krásného cizince zapomenout. Zamilovala si ho. Ale který člověk by mohl milovat dívku, která je napůl rybou? A tak jí zbývala jediná naděje: mořská čarodějnice, která žila na okraji království v osamělé chatrči zbudované z kostí utopenců. Kolem se rozprostíral les mořských chaluh a stromy se podobaly stohlavým hadům. Babice znala pomoc hned: - „Mohu ti pomoci. Tento elixír změní tvé rybí tělo v nohy. Ale pamatuj: každý krok tě bude bolet jako píchání tisíců jehel. A nebudeš moci mladému muži říci, žeš jej zachránila, protože jako cenu požadují tvůj hlas. Jestli se ale ten, koho miluješ, do tebe nezamiluje, zemřeš a staneš se mořskou pěnou.“

Malá mořská víla byla ochotna pro svou lásku udělat cokoli. S kouzelným nápojem doplavala na místo, kde trosečníka opustila. Když elixír vypila, projela jejím tělem veliká bolest. Její rybí tělo se změnilo v nohy a dívka ztratila hlas. Pak upadla do bezvědomí.

Mladík se po svém záchránění často vracel na místo, kde ho našli sloužící jeho otce. Často se mu totiž zdávalo, že jej z vln vysvobodila krásná princezna. Měl jen jediný cíl: chtěl tuto pannu opět najít. Když se nyní princezna probírala, pohlížela do známého obličeje svého milovaného. Ten ji však nepoznával a všechny otázky, kdo že je a odkud přichází, zůstaly bez odpovědi.

I odvedl ji tedy do zámku svého otce, krále této země. Každý krok pro ni znamenal obrovské utrpení, ale všichni obdivovali její lehkou, vznešenou chůzi. Dali jí šaty z hedvábí a mušelínu

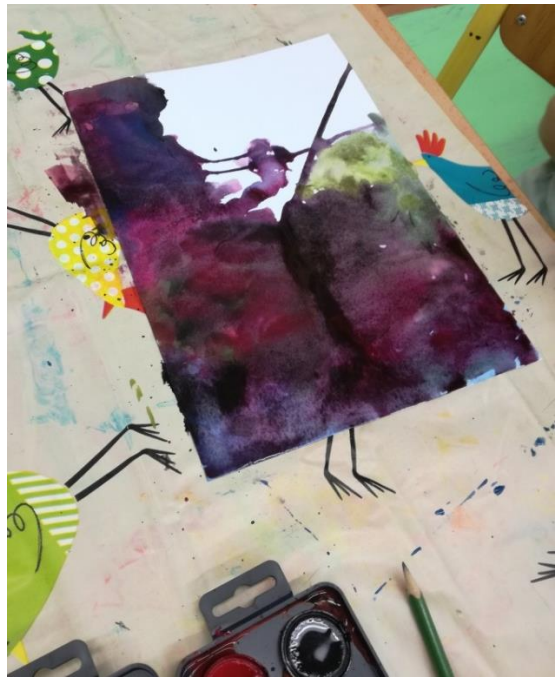
a celý dvůr žasl nad její krásou. Mladý princ ji měl ze srdce rád. Probouzela v něm matné vzpomínky, avšak netušil, že to byla ona, kdo jej zachránil před utonutím.

Král se rozhodl oženit svého syna s princeznou sousedního království. Když princ uviděl vybranou nevěstu, byl si jist, že to byla ona, kdo jej zachránil, a hned se do krásné dívky zamiloval. Mladý pár se společně s celým dvorem plavil k rodičům nevěsty, aby oslavili svatbu. Malé mořské víle téměř puklo srdce. Teď bude muset zemřít a už nikdy se nebude moci vrátit do království svého otce. Krátce před rozedněním stála sama na přídi lodě a připravovala se na smrt. Tu se pod ní moře rozvlnilo a vynořily se její sestry, nakrátko ostříhané: - „Daly jsme mořské čarodějnicí své vlasy, aby tě zachránila před smrtí. Vezmi tento nůž. Před východem slunce ho musíš vrazit principi do srdce. Pak se zase staneš mořskou vílou a budeš žít věčně. Pospěš si, než bude pozdě.“

Dívka vzala zbraň a chtěla udělat, co jí sestry radily. Ale když uviděla spícího prince, nebyla schopna mu ublížit. Zahodila nůž do moře. Raději zemře, než aby zabila svého milovaného. S prvními paprsky slunce se pohřížila do vln připravená změnit se v mořskou pěnu. Tu se z oblohy snesly tisíce nádherných bytostí: - „Jsme děti vzduchu,“ volaly líbeznými hlasy. - „Trpěla jsi stejně jako my a svým dobrým skutkem sis vysloužila nesmrtelnou duši. Pozvedla ses do světa vzdušných duchů. Pojď s námi!“ Vzaly mořskou vílu za ruce a vznesly se s ní vzhůru do nebe. (Podle pohádky H. C. Andersena, Babička vypráví nejkrásnější příběhy z celého světa, O princích a princeznách, Malá mořská víla, 1997)

Příloha 10 - Abstraktní malba (dojem) – práce žáků







Příloha 11 - Hádanka

Někdy mění barvu kůže,

s okolím tak splynout může.

Hádat se vám bude snáz,

když prozradím: je to plaz. (**Chameleon**)

Příloha 12 – Pohádka - Závod v běhu

Jendou se setkali v africké stepi slon a chameleon. Slon byl velice ješitný, protože ani lev se neodvážil něco si s ním začínat. Když obr uviděl malého chameleona, posmíval se mu: - „Jak jsi maličký!“ a chobotem trochu zaprskal. – „Jistěže jsem malý. A co má být. Zato jsem určitě daleko rychlejší než ty.“ – „Za tuhle opovážlivost bych tě měl zašlápnout, zatroubil rozzlobeně slon“, i když pod tlustou kůží dřímala citlivá duše. „Jedna rána mým chobotem by tě rozdrtila!“ – „Tomu rád věřím“, odpověděl chameleon vážně, „ale to by bylo pod tvou důstojnost! Uspořádejme raději závod v běhu, a to hned zítra, pak uvidíme, kdo je rychlejší!“ Slon si byl svým vítězstvím zcela jist a běh o závod mu opravdu nepřipadal jako přiměřený úkol. Nechtěl ale vypadat jako zbabělec a proto souhlasil. Domluvili si místo, kde se časně ráno setkají.

Chameleon byl sice malý, ale zato velmi chytrý. A tak se rychle vrátil ke svým bratrům a sestřím a řekl jim: - „Tomu namyšlenému slonovi dáme pěknou lekci. Dokážeme mu, že chytrost zmůže víc než síla,“ a sdělil svým příbuzným svůj plán, jak slona přelstít.

Příštího rána se slon a chameleon setkali na domluveném místě. Sova dala znamení ke startu a letěla pak k cíli, kde čekala na oba závodníky. Sotva ale slon vyběhl, vyšplhal se chameleon nepozorovaně na tlustých ocas.

Slon běžel beze spěchu, protože byl, jak již jsme řekli, svým vítězstvím zcela jist. Jak se ale podivil, když za chvíli potkal na cestě chameleona, který se zdál být jeho soupeřem. On si ho totiž předtím moc dobře neprohlédl a ve své pýše se mu zdálo, že jeden chameleon vypadá stejně jako druhý. A tak se ho zeptal: - „Jakže? Ty už jsi tady? Ani jsem nepostřehl, že jsi mě předběhl! To musíš být ale pěkně vyčerpán!“ – „Ani ne,“ odpověděl chameleon, a uběhl svižně kousek cesty, čilý tak, jako by neuběhl ještě ani metr, protože to byl bratr chameleona, který seděl slonovi na hřbetě a čekal jen, tak jako všichni ostatní na určeném místě závodní trati na slona, aby jej obelstil.

Brzy nato doběhl slon k vodní tůni, a protože od chvíle, kdy chameleona na trati uviděl, začal už opravdu pospíchat, dostal žízeň a chtěl se rychle trochu osvěžit. Najednou se mu podíval přes rameno sup a zeptal se: - „Proč tak pádíš, tlust’ochu?“ – „Běžím o závod s chameleonem,“ odpověděl slon už trochu udýchaně. – „S chameleonem?“ zašklebil se sup posměšně. „Ale ten tu byl už před pěti minutami!“

Slon se tedy rychle otočil a hnal se zase dál, aby náskok svého soupeře vyrovnal. Krátce nato chameleona opravdu zas na trati zahlédl, byl to další jeho bratr, a slon zase žádný rozdíl nepoznal. Chameleon utíkal svěže a hbitě před ním a dokonce ani nelapal po dechu. – „Nejsi už úplně vyčerpán?“ zeptal se ho slon. – „Ani trochu,“ odpověděl chameleon a hleděl, aby zahrnul za nejbližší křovisko a ztratil se slonovi z očí.

Konečně utíkal slon řídkým lesíkem. Polední slunce začalo již pálit a udýchaný slon se zastavil pod stinným stromem. Shora na něj zaječela opice: - „Ty jsi určitě ten slon, který závodí s chameleonem, že?“ – „Ano, je to tak,“ odpověděl tlustokožec a lapal po dechu. – „Vyprávěl mi to chameleon,“ šklebila se opice, „který sem dorazil před deseti minutami!“

Slon tedy rychle přerušil svůj odpočinek a řítit se dál, jak nejrychleji dovedl. Nakonec byl tak udýchaný, že dál už prostě nemohl a musil se zastavit.

Tajně slezl chameleon ze zad slona, prodral se křovím o kousek dál vpřed a utíkal pak po dráze zpět. Slon musil ověřit, že se chameleon vrátil, aby se po něm podíval. Svěže a bez námahy k němu dorazil: - „Tak co, slone, jak dopadá naše sázka?“ zeptal se ho vyzývavě. – „Porazil jsi mě!“ zafuněl slon vyčerpaně a zapřisáhl se, že už nikdy nebude žádné malé zvíře podceňovat. (Podle africké bajky, Babička vypráví nejkrásnější příběhy z celého světa, O zvířátkách, Závod v běhu, 1997)

Příloha 13 - Chameleon – práce žáků









Příloha 14 – Pohádka - Jack a kouzelné fazolky

Kdysi dávno žila v Anglii vdova se synem Jackem. Jediným jejich příjmem bylo mléko od jejich kravičky. Ale jednoho dne už kravička nedala ani kapku mléka a matka poslala Jacka, aby ji na trhu prodal.

Cestou potkal podivného stařečka a ten mu nabídl za kravičku pět kouzelných fazolek. Jack nejdříve váhal, ale potom souhlasil. Když se vrátil domů, matka se rozzlobila a zle mu vyčínila, že vyměnil kravičku za pět fazolek. Byla vzteky bez sebe, vyhodila fazolky z okna a poslala Jacka na kutě s prázdným žaludkem.

Nazítří ráno si Jack myslel, že má vlčí mlhu před očima, když viděl, že přes noc vyrostl obrovský keř fazolí. Byl tak vysoký, že sahal až nad oblaky. Protože byl Jack zvědavý, šplhal po keři stále výš... a ještě výš. Dostal se až do nebe a přišel na bílou cestu vedoucí k nádhernému paláci, před nímž stála obryně. – „Dobrý den, paní! Mohla byste mi dát najíst? Mám hlad jako vlk!“ – „Najíst!“ zahuhlala obryně, „spíš ty budeš sněden, protože můj muž je

lidožrout, který požívá malé chlapce. Měl bys utéci, než se vrátí.“ Ale to už bylo slyšet: Bum! Bum! Ratata! Ratata! Bum, ratata, bum! Obryně vykřikla: „Rychle! Rychle! Už je tu můj muž, lidožrout, vrací se, schovej se do trouby!“ Hlasitě čmuchaje vstoupil lidožrout a divoce zařval: - „Nabrušme si sekeru! Voní tady čerstvá člověčina! Kde je schovaný? Ať je mrtvý nebo živý, rozdrťím mu kosti a udělám z nich bílý chléb!“ – „Řečičky!“ zvolala žena, „to jsou zbytky chlapce, kterého jsi snědl včera večer.“

Lidožrout se uklidnil, potom usedl ke stolu a spořádal tři krávy a šest koz. Potom otevřel dva velké vaky se zlatem a jal se počítat a přepočítávat svůj poklad, až nakonec usnul. Jack potichoučku vylezl z trouby, zmocnil se jednoho vaku se zlatem a bystře se pustil po bílé cestě, která ho dovedla ke stonku fazole. Spustil se až dolů, kde našel matku, kterou tou sprškou zlata velice potěšil.

Od toho dne si žili v blahobytu. Ale jak ubíhaly týdny a měsíce, zlatáky se ztenčovaly a Jack se rozhodl vrátit do lidožroutova království. A tak jednou ráno vyšplhal po stonku fazole a spatřil opět bílou cestu, palác a obryni. Ani se neukázal a hupnul do trouby. Brzy uslyšel jako minule: Bum! Bum! Ratata! Ratata! Bum, ratata, bum!

To se lidožrout vracel domů. Jal se čmuchat a pak zařval: - „Nabrušme si sekeru! Je tu cítit čerstvá člověčina! Kam se schoval? Ať je mrtvý nebo živý, rozdrťím mu kosti a udělám z nich bílý chléb.“ Uklidněn svou ženou, lidožrout usedl ke stolu a spořádal deset velkých prasnic a dvě tlusté krávy a pak znovu spustil: - „Ženo, dojdí mi pro slepici se zlatými vejci!“ A hned - „kokokodák“ – slepice snesla krásné zlaté vejce. A když obr usnul, Jack utekl, odnášeje si slepici pod paždím, aby zas mohl žít s matkou v blahobytu. Ale po čase si Jack začal říkat, jaké další zázraky asi ukrývá lidožroutův zámek. A tak se jednou ráno pustil po cestě do lidožroutovy země.

Vnikl dovnitř a za několik okamžiků uslyšel: „Nabrušme si sekeru. Je tu cítit čerstvá člověčina!“ Lidožrout se najedl a potom řekl ospalým hlasem: - „Ženo, přines mi zlatou harfu!“ Harfa začala hrát tak jemnou a libozvučnou melodii, že se Jack nemohl dočkat, až obr usne, popadl harfu a utíká, ale lidožrout už křičel a pronásledoval ho: „Chyťte zloděje! Chyťte zloděje!“

Jack sklouzl po stonku fazole a jednou ranou sekery přeřal keř, který se ohnul, zachvěl, spadl na zem a vzal s sebou lidožrouta, který prasknul jako pytel zrní. A tak Jack a jeho matka žili šťastně až do konce života, protože teď už měli nejen slepici se zlatými vejci, ale také kouzelnou harfu, která hrála krásné melodie. (Podle pohádky Josepha Jacoba, Babička vypráví nejkrásnější příběhy z celého světa, O kouzlech a záhadách, Jack a kouzelné fazolky, 1997)

Příloha 15 – Keř fazolí – práce žáků





ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Fridrichová
Katedra nebo ústav:	Katedra výtvarné výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Monika Dokoupilová
Rok obhajoby:	2019

Název závěrečné práce:	Inspirace příběhem ve výtvarné výchově na 1. stupni ZŠ (vypracování a realizace výtvarných námětů v hodinách výtvarné výchovy)
Název závěrečné práce v angličtině:	Inspiration by the Story in the Arts in the Primary School (Art Themes Preparation and Realization in Art Classes)
Anotace závěrečné práce:	Diplomová práce se zabývá tématem pohádky. Teoretická část pojednává o vzniku, funkcích a významu pohádky. Shrnuje její smysl, výchovný dopad a také vnitřní hodnotu. Řeší pohádkové postavy, s kterými se dítě ztotožňuje, a také vhodnou dobu ke čtení a vyprávění pohádek. Následující kapitola je věnována dítěti a výtvarné výchově. Je členěna do několika podkapitol, skládajících se z osobnosti dítěte, jeho představivosti a fantazie. Dále se věnuje jeho výtvarnému projevu a dětské kresbě. Poslední kapitola zkoumá výtvarnou výchovu v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Praktická část zahrnuje konkrétní náměty ve výtvarné výchově inspirované pohádkami, příběhy, které jsou určeny žákům prvního stupně základního vzdělávání.
Klíčová slova:	Pohádka, výtvarná výchova, první stupeň základní školy, rámcový vzdělávací program, vznik pohádky, funkce pohádky, osobnost dítěte, představivost, fantazie
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the theme of fairy tales. The theoretical part deals with the origin, functions and important fairy tales. It

	<p>sums up its meaning, educational impact and internal value. It deals with fairy tale characters which the child identifies with, as well as a good time to read and tell fairy tales. The following chapter is devoted to the child and art education. It is divided into several subchapters, consisting of the child's personality, his imagination and fantasy. It also deals with his artistic expression and children's drawing. The last chapter examines art education in connection with the Framework educational program for basic education. The practical part includes specific ideas in art education inspired by fairy tales, stories, which are intended for pupils of the first level of basic education.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Fairy tale, art education, primary school, framework educational program, fairy tale origin, fairy tale function, child's personality, imagination, fantasy
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 - Pohádka - Sněhurka Příloha 2 - Obrázková osnova Příloha 3 - Hádanka Příloha 4 - Hádanka Příloha 5 - Jablíčko – práce žáků Příloha 6 - Trpaslík – práce žáků Příloha 7 – Pohádka - O ošklivém kačátku Příloha 8 - Labutě a ošklivá kačátka – práce žáků Příloha 9 – Pohádka - Malá mořská víla Příloha 10 - Abstraktní malba (dojem) – práce žáků Příloha 11 - Hádanka Příloha 12 – Pohádka - Závod v běhu Příloha 13 - Chameleon – práce žáků Příloha 14 – Pohádka - Jack a kouzelné fazolky Příloha 15 – Keř fazolí – práce žáků</p>
Rozsah práce:	66 stran
Jazyk práce:	Český